



HAL
open science

Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l’outil numérique : les apports du baladeur et des stratégies

Pascale Catoire

► To cite this version:

Pascale Catoire. Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l’outil numérique : les apports du baladeur et des stratégies. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCB168 . tel-02144036

HAL Id: tel-02144036

<https://theses.hal.science/tel-02144036>

Submitted on 29 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Descartes

Ecole doctorale 180

Laboratoire EDA

Entraîner à la compréhension orale en anglais avec

l'outil numérique

Les apports du baladeur et des stratégies

Par Pascale Catoire

Thèse de doctorat de Sciences du langage

Dirigée par Margaret Bento

Présentée et soutenue publiquement le 10 mars 2017

Devant un jury composé de :

Françoise Raby, Professeur d'université, Université de Toulouse 3, Rapporteur du jury

Nicolas Guichon, Professeur d'université, Université de Lyon 2, Rapporteur du jury

Jean-Paul Narcy-Combes, Professeur d'université, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Membres du jury :

Geoffrey Sockett, Professeur d'université, Université Paris Descartes, Membre du jury

Margaret Bento, Professeur d'université, Université Paris Descartes, Directeur de thèse

Résumé :

La compréhension orale est une activité langagière complexe, redoutée par les élèves francophones, qui obtiennent de faibles résultats. Face à ces difficultés, les autorités éducatives encouragent les professeurs à utiliser les TICE (Technologies de l'Information et la Communication pour l'Enseignement), dont ils ne perçoivent pas toujours les plus-values. Partant de l'hypothèse que pour améliorer les compétences des élèves il faudrait entraîner ceux-ci en développant des stratégies d'apprentissage, en particulier métacognitives, cette étude a cherché comment intégrer le baladeur vidéo numérique pour entraîner à la compréhension orale. Elle fait état d'une expérimentation menée pendant quatre mois dans quatre classes de première en lycée général, chaque groupe travaillant selon un protocole différent, visant à tester l'effet de l'usage de baladeurs vidéo numériques et du développement explicite de stratégies de compréhension orale. On a cherché dans quelle mesure l'usage de l'outil numérique utilisé pouvait être porteur de motivation et constaté qu'il permettait aux élèves de s'investir davantage dans l'activité, mais sans que ceci améliore nécessairement l'apprentissage. Au travers des parcours créés sur les baladeurs, on a cherché à développer des stratégies cognitives et métacognitives et observé que l'usage des élèves ne suivait pas toujours les usages prescrits, ainsi que des changements dans la classe en termes d'interactions. L'usage du baladeur et des stratégies développées a eu un impact sur les performances des élèves en termes de métacognition et perception, mais pas en termes de niveau de compréhension. Ces résultats amènent à s'interroger sur les manières de soutenir et entraîner les apprenants à la compréhension orale en anglais et à aborder plus généralement la problématique des aides dans l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies.

Mots clés :

compréhension orale - baladeurs - baladodiffusion - stratégies cognitives - stratégies métacognitives – numérique – TICE

Title : Developing listening comprehension with digital tools : To what extent do video players and strategies contribute?**Abstract :**

Listening is a complex language competence, dreadful to French students, whose results are low. In reaction to those difficulties, educational authorities encourage teachers to use digital tools whose advantages are not always clear for teachers. Assuming that students should be trained with learning strategies, particularly metacognitive strategies, this study tried to assess how digital video players could develop listening skills. It relates an experiment which took place in a French high school during a four-month period, with four groups working differently, in order to test the use of digital video players and of explicit listening strategies. The use of digital video players played a role in the motivation of students as it enabled them to be engaged in the activity, which did not necessarily mean they were learning more. Guided work on the video players aimed at developing cognitive and metacognitive strategies, and we observed the way students complied with the guidelines they had been given, as well as the changes introduced in the classroom in terms of interactions. The use of digital video players and strategies had an impact on the students' skills in terms of metacognition and perception, but not on the students' listening performance. Those results question the way listeners should be helped and trained when listening to English texts, and more broadly how to deal with the issue of technology-mediated language learning.

Keywords (English) :

listening comprehension - digital video players - cognitive strategies - metacognitive strategies - digital tools

Remerciements

Mes remerciements vont aux membres du jury de cette thèse, qui me font l'honneur de lire ce travail.

Mes remerciements vont également à Margaret Bento, pour sa disponibilité, ses encouragements lors des moments de doute, les réponses données tout au long de ces trois années. Sa présence infaillible a permis la réalisation de cette thèse.

Ce travail est aussi le fruit de questionnements didactiques depuis vingt ans, en particulier sur les technologies éducatives, et je remercie les collègues qui par leur pratique et discussions m'ont ainsi stimulée, Jurgen, Pascale, Claire et Jean Baptiste, Stéphane, ainsi qu'Anne Mélanie, Marina, Guillaume, Christelle, qui m'ont fait confiance en ouvrant la porte de leur classe et en s'engageant avec moi dans ces recherches.

Merci à Stéphanie Roussel, dont les recherches sont venues répondre à un questionnement de terrain et susciter l'envie de me lancer, et qui a gentiment accepté de prendre du temps pour m'aider à avancer.

Merci à Anne Mélanie et Claudette pour leurs relectures minutieuses.

Merci aux amis, à la famille, qui ont accepté que je sois peu disponible, si souvent, lors des fêtes et des vacances, sans toujours bien comprendre l'objectif d'un tel investissement. Je leur dédie cette citation de Jean Rostand : « Tant qu'un problème n'est pas entièrement résolu, le chercheur qui s'y attache a le droit de s'en exagérer la beauté » (J. Rostand, *Inquiétudes d'un biologiste*, 1967).

Un dernier et immense merci à Valéry, dont les encouragements, soutien, et confiance ont très largement contribué, depuis le début et encore aujourd'hui, à mes réussites professionnelles.

Sommaire

INTRODUCTION 13

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 17

CHAPITRE 1 : ENTRAINER ET EVALUER LA COMPREHENSION ORALE 17

1.1. Les processus de compréhension orale 18

1.2. Les difficultés des apprenants en compréhension orale 25

1.3. Diagnostiquer des difficultés 39

CHAPITRE 2 : ENTRAINER A LA MISE EN ŒUVRE DE STRATEGIES 45

2.1. Définitions 45

2.2. L'utilisation de stratégies par les élèves faibles 52

2.3. Stratégies et enseignement 56

2.4. Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale ? 68

2.5. Quel parcours d'enseignement / apprentissage intégrant les stratégies métacognitives ? 70

CHAPITRE 3 : UTILISER DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES 75

3.1. Définitions, termes et concepts 75

3.2. Etat des lieux de l'utilisation des technologies éducatives dans le système scolaire français 84

3.3. Les technologies éducatives pour la compréhension de l'oral 95

3.4. Des machines et des hommes 106

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	109
CHAPITRE 4 : EXPERIMENTATIONS ANTERIEURES	109
4.1. Expérimentation en collège en décembre 2013	109
4.2. Enquête auprès de professeurs de langues vivantes étrangères	114
4.3 Expérimentations antérieures : synthèse	117
CHAPITRE 5 : CONTEXTE SPECIFIQUE DE L’ETUDE	119
5.1. L’établissement, les classes, les outils, l’organisation	119
5.2. Les acteurs	123
5.3. Le protocole mis en place	126
5.4. Contexte spécifique de l’étude: synthèse	130
CHAPITRE 6 : OBJECTIFS DE L’ETUDE	131
6.1. Problématique et hypothèses	131
6.2. Questions de recherche	131
6.3. Epistémologie de la recherche	134
6.4. Objectifs de l’étude : synthèse	136
CHAPITRE 7 : LES PARCOURS DE COMPREHENSION ORALE	137
7.1. Développer les processus de compréhension orale	139
7.2. Développer les stratégies métacognitives	141
7.3. Les parcours de compréhension orale : synthèse	143
CHAPITRE 8 : LES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES : PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES	145
8.1. L’observation	145
8.2. Les journaux de bord	149
8.3. Les questionnaires	151
8 4. Les évaluations	155

8.5. Les entretiens	162
8.6. Les outils de recueil de données, précautions méthodologiques : conclusion et synthèse	164
CHAPITRE 9 : LA MISE EN ŒUVRE DES « OUTILS DE MESURE » : DIFFICULTES ET ADAPTATIONS	171
9.1. L'observation	171
9.2. Les journaux de bord	173
9.3. Les questionnaires	175
9.4 Les évaluations	177
9.5. La mise en œuvre des « outils de mesure », difficultés et adaptations : synthèse	182
<u>TROISIEME PARTIE : RESULTATS</u>	183
CHAPITRE 10 : DANS QUELLE MESURE LES BALADEURS PERMETTENT-ILS DE MOTIVER LES ELEVES ?	185
10.1. Sentiment de satisfaction	185
10.2. Investissement dans l'activité	193
10.3. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de motiver les élèves? Synthèse	201
CHAPITRE 11 : EN QUOI LES BALADEURS MODIFIENT-ILS LES INTERACTIONS DANS LA CLASSE ?	203
11.1. Interactions entre l'élève et l'objet	204
11.2. Interactions entre le professeur et l'objet	207
11.3. Interactions entre les élèves : les baladeurs permettent-ils aux élèves d'échanger ?	209
11.4. Interactions entre le professeur et les élèves	211
11.5. Etude comparative des interactions dans le dispositif avec et sans baladeurs	213
11.6. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ? Synthèse	218
CHAPITRE 12 : DANS QUELLE MESURE L'USAGE DE BALADEURS PERMET-IL DE DEVELOPPER DES STRATEGIES DE COMPREHENSION ?	219
12.1. Effet de l'usage des baladeurs sur les stratégies cognitives de bas niveau	220

12.2. Effet de l’usage des baladeurs sur les stratégies de haut niveau et stratégies métacognitives	227
12.3. Dans quelle mesure l’usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies de compréhension ? Synthèse	231
CHAPITRE 13: QUELS USAGES LES ELEVES FONT-ILS DU BALADEUR ?	233
13.1. Utilisation des pauses	233
13.2. Utilisation des aides pour les processus de haut niveau	235
13.3. Un faible réinvestissement des stratégies	238
13.4. La question de l’autonomie	238
13.5. Comparaison des stratégies mises en œuvre avec et sans baladeurs	241
13.6. Quels usages les élèves font-ils du baladeur ? Synthèse	244
CHAPITRE 14: QUEL IMPACT LE TRAVAIL AVEC LES STRATEGIES (AVEC ET SANS BALADEUR) A-T-IL SUR LES PERFORMANCES ?	245
14.1. Evolution de la compétence métacognitive	245
14.2. Evolution en termes de perception et décodage (processus de bas niveau)	253
14.3. Evolution en termes de niveau de compréhension (processus de haut niveau)	257
14.4. Conclusion : lien entre le travail sur les stratégies et les performances en compréhension	263
14.5. Quel impact le travail sur les stratégies (avec et sans baladeur) a-t-il sur les performances? Synthèse	265
CHAPITRE 15: LES LIMITES DE L’ETUDE	267
<u>QUATRIEME PARTIE : DES PISTES POUR SOUTENIR A LA COMPREHENSION ORALE</u>	269
CHAPITRE 16: APPORTER DES AIDES POUR ENTRAINER A LA COMPREHENSION ORALE	271
16.1. Etat de la question	271
16.2. La difficulté à déterminer ce qui constitue une aide	273

CHAPITRE 17 : ENTRAINER POUR CONSTRUIRE UNE COMPETENCE DE COMPREHENSION ORALE A LONG TERME	277
17.1. Enseigner une grammaire de l'oral	279
17.2. Combiner support écrit et oral	284
17.3. Entraîner en développant en même temps des stratégies cognitives et métacognitives	287
17.4. Entraîner pour construire une compétence de compréhension orale à long terme.	
Synthèse	295
CHAPITRE 18 : AIDER A COMPRENDRE UN DOCUMENT	297
18.1. Objectifs et exemples d'aides interactives	298
18.2. Observations sur les usages des élèves et effets de ces aides	303
18.3. Synthèse des problèmes et aides apportées	306
18.4. Aider à comprendre un document: synthèse	309
<u>CONCLUSION</u>	<u>311</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>315</u>
BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE	315
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT L'APPRENTISSAGE	328
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA COMPREHENSION ORALE	330
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA DIDACTIQUE DES LANGUES	334
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LES LANGUES ET TICE	335
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	337
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LE NUMERIQUE ET LES TICE EN GENERAL	338
<u>TABLE DES ANNEXES</u>	<u>343</u>
<u>TABLE DES FIGURES, TABLEAUX, ILLUSTRATIONS</u>	<u>427</u>
<u>TABLE DES MATIERES</u>	<u>433</u>

Introduction

« Je comprends rien », « ça va trop vite », « de toute façon je suis nul en anglais... ». Combien de fois un professeur d'anglais entend-il ces phrases ? La compréhension orale est une activité langagière d'importance primordiale, c'est celle que l'enfant pratique en premier avant même de parler, puis plus tard, de lire et écrire. Elle est pourtant l'activité qui génère le plus d'angoisse chez nos apprenants, et les résultats des élèves français en fin de scolarité obligatoire sont plus faibles que ceux de bon nombre d'autres pays européens¹. Comme le magnétophone dans les années 1970, l'arrivée d'outils numériques plus nombreux dans les établissements dans les années 1990 a ouvert de nouvelles possibilités pour entraîner les élèves à la compréhension orale : grâce aux laboratoires multimédia, on pouvait cette fois diffuser des documents sonores de façon individuelle sur des ordinateurs, et différencier les rythmes et modalités de travail en compréhension orale. Dans les années 2000, des dispositifs moins coûteux et mobiles, peu à peu désignés sous le terme « baladodiffusion », sont venus seconder les ordinateurs dans les établissements secondaires. Aujourd'hui ces outils, baladeurs audio ou vidéo, achetés individuellement ou faisant partie d'une mallette mobile, sont sans doute les plus répandus pour l'enseignement de langues, les tablettes étant encore peu présentes dans les écoles, collèges et lycées. Les discours institutionnels mettent ainsi en avant le fait que la baladodiffusion peut être « un formidable accélérateur pédagogique pour l'apprentissage des langues vivantes », car l'outil permettrait d'accroître l'exposition de l'élève à la langue, d'individualiser le travail, créer davantage de motivation chez les élèves². En tant qu'enseignante de lycée, j'ai pu participer, entre 2007 et 2009, à des groupes expérimentaux sur le développement de la baladodiffusion. Ces expérimentations n'étant pas adossées à des recherches, nous n'avons pu conclure sur l'apport de ces outils et avons dû nous en tenir à des intuitions empiriques, tendant vers l'idée que nos élèves les plus avancés avaient bénéficié des expérimentations, tandis que les plus faibles ne semblaient pas avoir progressé ; l'attendu en termes de motivation n'avait pas fonctionné pour tous. Pourquoi certains élèves, qui étaient pourtant nettement plus exposés à la

¹ D'après une étude européenne parue en 2012, 75% de nos élèves n'atteignent pas le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en fin de scolarité obligatoire (Source : <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html#Chiffres-cl%C3%A9s>)

² C'est ce qu'écrit Michel Perez, Inspecteur Général, dans l'introduction au « Guide pratique de la baladodiffusion » (2010) <http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/balado.pdf>, puis repris dans un ouvrage similaire plus tard (Guidat et Minetto, 2014).

langue, ne progressaient-ils pas ? Les plus-values et limites que nous avons pu en retirer se sont donc davantage centrées sur ce que ces outils apportaient à notre pratique d'enseignant ; ainsi le fait de pouvoir individualiser le travail, mettre les élèves en activité, évaluer les élèves individuellement et rapidement apparaissait comme un gain pour l'enseignant qui doit gérer une classe nombreuse et hétérogène, tandis que la gestion de matériel, le temps passé à préparer ou récupérer les différents documents, pouvaient apparaître comme une forte contrainte. Aujourd'hui encore, nombre de témoignages et d'articles trouvés sur des sites et lieux institutionnels³ semblent centrés davantage sur l'outil et l'enseignant plutôt que l'acte d'apprentissage.

Qu'en est-il de l'élève ? Quelles plus-values et limites un outil numérique comme le baladeur apporte-t-il à son apprentissage ? Les recherches de Roussel et al. (2008) sont venues apporter une réponse à ces questions : dans un dispositif d'autorégulation tel que celui où on utilise des baladeurs, les auditeurs les plus malhabiles qui montrent des stratégies désordonnées progressent moins que les auditeurs avancés, qui mettent en œuvre des stratégies plus efficaces. Si le numérique constitue « un tsunami » qui « s'apprête à déferler sur nos écoles, nos universités, nos grandes écoles » (Davidenkoff, 2014), il semble alors que la recherche devrait s'emparer de ces questions, sous peine de voir les inégalités scolaires augmenter, avec des usages non raisonnés du numérique, comme le montrent les travaux de Rochex et Crinon (2011), du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), ainsi que Ferone et al. (2016). Or, comme le souligne Guichon (2012 c), peu de recherches ont été menées dans le secondaire, pour plusieurs raisons : les contraintes scolaires rendent ce terrain plus difficile pour les chercheurs et les paramètres sont difficiles à contrôler. Un certain nombre d'études ont néanmoins été conduites, mais elles se focalisent davantage sur la persévérance des apprenants dans le dispositif, les processus d'autonomisation, les stratégies en jeu, les repositionnements identitaires supposées par les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), et moins sur l'activité réelle de l'élève dans son processus d'apprentissage. Guichon (Ibid) a ainsi pu dénombrer qu'un quart des études portant sur les TICE dans l'enseignement secondaire s'intéressent aux outils, et se focalisent surtout sur la prise en main des outils, moins sur la compétence à les utiliser efficacement. La majorité des études dans ce domaine sont de petite envergure, se déroulant sur un temps court : un quart de ces études portent sur une période de quelques semaines, et peuvent donc être biaisées par l'effet de nouveauté de l'outil utilisé,

³ Par exemple le site ministériel de l'Agence des Usages TICE (<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/index.htm>)

seulement trois études sur soixante-dix-neuf se déroulent sur une année. La moitié de ces études cherchent à évaluer l'effet d'un outil ou dispositif numérique en comparant un groupe test et un groupe contrôle ; un certain nombre des résultats mis en avant sont biaisés par le fait que, en particulier s'il s'agit d'une technologie très récente, on cherche surtout à mettre en avant ses effets positifs. De même, Brunel (2014 : 7) signale que « il y a peu de travaux sur les méthodologies, les techniques, les didactiques adaptées aux usages numériques ».

L'étude qui va être présentée cherche donc à répondre à un questionnement professionnel et personnel, mais aussi à un besoin dans la recherche en didactique des langues : elle se déroule sur un moyen terme (quatre mois soit la moitié de l'année scolaire en lycée), auprès d'un échantillon assez large (quatre classes donc plus de quatre-vingts sujets), cherche à cerner l'activité de l'élève au travers de ses usages, les plus-values et limites d'un outil numérique courant, le baladeur vidéo. Il s'agit donc d'une recherche sur un usage ordinaire, différente des recherches sur les dernières innovations technologiques où « *trop souvent les seuls critères d'évaluation sont le degré d'enthousiasme et de satisfaction des participants* » (Puren, 2016 : 8). Il semble en effet tout aussi intéressant, pour la didactique et les sciences de l'éducation « *d'étudier non seulement la pratique expérimentale des innovations, mais aussi parallèlement la pratique ordinaire des innovations* » (Ibid).

Cette recherche part donc d'une approche pragmatique (Basque et al., 2010), mais tient également d'une approche écologique puisqu'elle est basée sur l'observation des individus dans leur contexte, de l'ingénierie pédagogique puisqu'elle cherche à évaluer le potentiel d'outils présents dans les établissements. Elle reste cependant majoritairement une recherche intervention (Puren, 2013), basée sur une démarche expérimentale (ou « quasi-expérimentale » d'après Grosbois, 2012), car, à partir d'un cadre théorique et d'une méthodologie pré-établie, elle cherche à étudier plusieurs questions et hypothèses, et passe par une démarche d'investigation (Puren, 2013). La démarche didactique convoque en effet ces différents champs car elle a recours à des modèles et concepts théoriques pour comprendre ce qui se joue dans la salle de classe (et inversement) mais elle utilise aussi ces modèles pour intervenir et apporter des pistes d'action. Ainsi que l'énonce Puren (2013 : 7) la démarche didactique est à la fois compréhension et intervention : « la compréhension pour intervenir, l'intervention pour comprendre ».

La question centrale posée dans cette étude est : Dans quelle mesure l'usage d'outils numériques, en particulier les baladeurs, pourrait permettre de développer les stratégies nécessaires à la compréhension de l'oral ? Pour répondre à cette question, nous verrons d'abord

ce qu'est comprendre à l'oral, quelles difficultés les auditeurs, francophones en particulier, rencontrent lorsqu'ils écoutent un document sonore, et comment on pourrait diagnostiquer ces difficultés afin de mettre en place des parcours d'apprentissage. Puis nous essaierons de cerner ce que sont les stratégies, en particulier métacognitives, si on peut les enseigner, dans quelle mesure elles peuvent améliorer la compréhension orale, et comment les intégrer dans un parcours d'apprentissage utilisant des outils numériques. Afin de comprendre le milieu dans lequel se passent les observations et pouvoir envisager des pistes d'action à proposer, un état des lieux de l'utilisation des technologies éducatives dans le système scolaire français sera proposé, et nous nous interrogerons sur les plus-values et limites souvent mises en avant pour l'enseignement des langues, en particulier pour la compréhension orale. La deuxième partie de cette étude sera consacrée à la méthodologie : la genèse de l'expérimentation faisant suite à une pré-expérimentation et un sondage, le contexte spécifique de l'étude, ses objectifs, les cinq questions explorées, le protocole et parcours mis en place pour les élèves, les précautions méthodologiques prises pour recueillir des données mais aussi les difficultés et problèmes épistémologiques rencontrés. La troisième partie développera les résultats obtenus pour répondre à chacune des questions posées, concernant la motivation, les interactions dans la classe, les stratégies développées par les parcours, les usages prescrits et choisis par les élèves, l'impact du dispositif sur leurs performances en compréhension orale. La dernière partie envisage des pistes d'action pour développer la compréhension orale, qui ont pu être testées avec d'autres outils que les baladeurs. Deux pistes de travail différentes sont envisagées : construire une compétence de compréhension orale à long terme, et aider l'auditeur à comprendre un document, à court terme, tout en lui permettant de développer des stratégies de compréhension. Les limites de la recherche seront également évoquées. Elles font partie des doutes, de la remise en question des certitudes rencontrés tout au long de ce travail.

Comme toute recherche, cette étude n'est donc qu'une interprétation de la vérité, un effort de l'imagination, qui n'exclut pas la rigueur. J'espère ainsi que « *la diffusion des résultats donnera à notre communauté des références pour faire des choix plus judicieux* » (Narcy-Combes, 2005 : 133).

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1 : Entraîner et évaluer la compréhension orale

1.1. Les processus de compréhension orale

1.1.1. La compréhension orale, une activité langagière complexe et mal connue

La compréhension de l'oral est une activité qui peut sembler naturelle : lorsqu'on comprend dans une langue maîtrisée, cela se fait de manière inconsciente. Pourtant la différence entre les termes « écouter » et « entendre » (« hearing » et « listening ») souligne bien le fait que l'écoute n'est pas une activité passive et suppose un certain effort. La compréhension orale est un phénomène complexe, encore mal défini aujourd'hui. Ainsi que l'expriment Cutler et Clifton (1999 : 125), « *The listener has the key, and can unravel the code to reveal the message it contains. But the unravelling operation is one of fearsome complexity* ». Évaluer qu'un apprenant a compris, quel que soit le domaine d'apprentissage, reste difficile. Ceci fait dire à Chanquoy et al. (2007 : 95) qu' « *il est plus difficile de voir qu'un élève écoute et ne comprend pas que de voir un élève qui résout un problème et n'y arrive pas* ». Les professeurs que j'ai interrogés⁴ et les enseignants et étudiants interrogés par Zoghliami (2015) dans sa thèse donnent des réponses parfois contradictoires sur la compréhension orale, comme nous allons le voir. Les enseignants identifient mal les difficultés que celle-ci pose aux apprenants, puisqu'ils citent en premier lieu la vitesse des documents alors que ce point, nous le verrons, cache souvent d'autres difficultés. Zoghliami (2015) a aussi remarqué que l'attitude attribuée par les professeurs aux apprenants en compréhension orale, qu'ils trouvent peu motivés, ne correspond pas à ce que leurs élèves disent, car ceux-ci répondent à 65% être motivés par la compréhension orale. Les professeurs ne savent pas toujours d'où viennent les difficultés des apprenants en compréhension orale, mais ils savent que les obstacles sont nombreux ; comme l'écrit l'un d'eux, « [il faut] *réconcilier les élèves avec la compréhension orale* ». ⁵

⁴ Questionnaire en ligne proposé en avril 2014 à des professeurs de langue, relayé par l'APLV, ayant obtenu 148 réponses (annexe 1)

⁵ Voir annexe 1, réponses aux questions 2 et 6

Lorsqu'un apprenant lit un message écrit, il peut prendre un certain temps pour mettre en œuvre des stratégies, s'y reprendre à plusieurs fois. Pour évaluer sa compréhension, on peut observer le mouvement de ses yeux, et tenter de définir sa démarche de compréhension à l'écrit. Comme le support est stable, les lecteurs parviennent un peu plus facilement à expliciter ce qu'ils font, les difficultés qu'ils rencontrent. En situation authentique à l'oral (interaction ou écoute d'un discours suivi), ceci n'est pas possible. Gineste et Le Ny (2002 : 102) parlent de « l'effet Stroop » : le sens est construit « de manière inconsciente et irrépressible ». Quelques chercheurs tentent d'observer ce qui se passe à l'intérieur du cerveau, mais la recherche est peu avancée dans ce domaine. Il semble que lorsque le sujet entend un discours sans le comprendre, l'activité du cerveau est limitée au système auditif. Lorsqu'on cherche à comprendre, le cerveau se trouve investi par une activité qui met en jeu un nombre important d'aires cérébrales dans les régions frontales et temporales de l'hémisphère gauche (Guichon, 2004 a). Pour que les auditeurs puissent exprimer leurs difficultés et dire à voix haute ce qu'ils comprennent (technique du *Think Aloud*, utilisée en particulier par O' Malley et Chamot : 1990), il faut arrêter la bande sonore. L'exercice impose une charge cognitive lourde, et puisque la bande sonore est arrêtée, les auditeurs parlent d'un message qu'ils ont mis en mémoire, qui n'est donc pas nécessairement celui qui a été compris.

Que se passe-t-il exactement dans notre tête lorsqu'on comprend un message oral ? Comment être sûr qu'on a compris ? Comment peut-on comprendre des messages qu'on n'entend qu'en partie (par exemple avant que le locuteur ait fini de parler) ? Pourquoi croit-on avoir perçu un message avec certains mots, alors que d'autres ont été prononcés ? Comment ce message fugitif peut-il prendre sens en quelques centièmes de seconde ? Cette fugacité explique aussi sans doute le fait que la compréhension orale est une activité redoutée des élèves et des étudiants.

Dans cette présentation, nous nous intéresserons presque exclusivement à un seul type de compréhension orale, très majoritairement travaillée dans les salles de classe : comprendre « en tant qu'auditeur » comme le définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001 : 54). L'autre type de compréhension orale se situe dans l'interaction avec un locuteur. Lorsque l'auditeur est exposé à un document tel qu'une émission de radio ou télévision, la construction du sens ne peut donc se faire par un processus de négociation entre interlocuteurs, comme dans une situation de communication (Goss, 1982 ; Gaonac'h, 1991 ; Ross, 2002 ; Graham et Macaro, 2008).

1.1.2. Définitions du processus de compréhension orale

La compréhension n'est pas un processus linéaire, qui supposerait des étapes successives dans le temps depuis la perception du stimulus au décodage sonore de celui-ci (processus de bas niveau), pour parvenir finalement à une représentation sémantique (processus de haut niveau). Pour comprendre, l'auditeur doit relier ce qu'il entend à une signification, qu'il va construire, à la manière des pièces d'un puzzle dans un cadre déjà présent. Kintsch (1998) définit la compréhension non pas comme un processus linéaire, mais comme une construction. Son modèle (« the construction integration model »), adapté à la compréhension écrite, peut aussi s'appliquer à la compréhension orale ; comprendre c'est relier les choses : comprendre ne réside pas tant dans la compréhension des mots isolés, que dans la relation des mots entre eux⁶, les phrases entre elles, mais aussi les mots aux concepts, les concepts à nos connaissances antérieures : « *we comprehend a text, understand something, by building a mental model. To do so, we must form connections between things that were previously disparate: the ideas expressed in the text and relevant prior knowledge* » (Kintsch, 1998 : 93).

1.1.2.1. Processus ascendants et descendants

Le processus de compréhension fait appel à des interactions multiples, des allers retours entre les différents niveaux: les processus de bas niveau, qui concernent la perception et le décodage⁷, et les processus de haut niveau qui concernent le sens et permettent d'inférer, anticiper, synthétiser. Dans l'activité de compréhension, ces processus co-existent et s'entremêlent, mais nous devons tenter de les définir individuellement pour mieux comprendre ce qui se passe, pour diagnostiquer les difficultés des auditeurs et leur proposer un parcours d'apprentissage qui s'inscrira nécessairement dans un processus temporel, donc linéaire. Anderson (1995), repris par de nombreux auteurs (par exemple O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift et Goh, 2012), détaille trois phases dans la compréhension : dans la première (« *perception* »), l'auditeur opère une segmentation du flux sonore en unités à partir de ses connaissances segmentales (phonèmes, sons individuels) et supra segmentales (intonation, rythme, ton). Durant cette phase, l'attention des auditeurs se focalise sur certains mots seulement qu'il met en mémoire. Dans une deuxième phase (« *parsing* »), les auditeurs activent les sons retenus dans la mémoire de travail et

⁶ Cette représentation de la compréhension est très présente, implicitement, y compris chez de nombreux enseignants, qui pensent qu'élucider le vocabulaire suffira à permettre à l'élève de comprendre. On la trouve aussi dans un sondage que j'ai réalisé auprès de 148 professeurs de langue : le manque de vocabulaire est citée à la 3^{ème} place des difficultés et considéré comme une cause majeure de difficulté par 69% des professeurs (voir annexe 1).

⁷ Le terme « décodage » peut avoir différents sens ; il sera utilisé ici au sens de Cutler et Clifton (1999) : avoir une représentation phonologique du mot

sélectionnent les mots potentiels ; le contexte et le co-texte (par exemple dans un discours portant sur l'annonce d'un match, si on entend la phrase « *the game will take place on M...* », on aura tendance à anticiper et à sélectionner « *Monday* »). Dans la troisième phase (« *utilization* »), les auditeurs donnent un sens à ce qu'ils viennent d'entendre en reliant à leurs connaissances antérieures, stockées dans la mémoire à long terme.

Un autre modèle est celui proposé par Cutler et Clifton (1999), qui décomposent le processus de compréhension en quatre phases proches du modèle précédemment cité : la première étape est celle du décodage : l'auditeur sélectionne ou isole un signal acoustique dans ce qui l'entoure et en a une représentation phonologique. A ce moment, le flux sonore est alors segmenté. L'auditeur passe ensuite par la phase de reconnaissance des mots, qui se fait en sélectionnant une série de candidats potentiels. Dans toutes les langues, la différence entre le nombre de mots et le nombre de phonèmes, qui est importante en anglais, rend la tâche difficile, puisque les possibilités sont multiples ; ainsi l'occurrence de « *pat* » pourrait se rencontrer dans « *patch, pattern, patricide, spatter, expat* » et dans une séquence telle que « *keep at it* » (Cutler et Bruegeman, 2013). Comme l'a montré Zoghlami (2015), la rapidité avec laquelle se fait cette reconnaissance (qu'elle a mesurée en millièmes de secondes) est essentielle, puisqu'elle va libérer ou au contraire encombrer la mémoire de travail comme nous allons le voir. L'auteur a ainsi montré que le deuxième mot du groupe « *first floor* » était plus vite reconnu que « *good concert* » et bien plus que « *blue earrings* ». Cela s'explique par le fait que dès qu'il entend « *first fl...* », l'auditeur pense plus vite à « *first floor* » car l'association est plus prévisible ; en revanche, la reconnaissance à partir de « *good con...* » peut prendre quelques millièmes de secondes supplémentaires, car les mots les plus attendus derrière « *good* » sont plutôt « *company* », voire « *concern* ». Le groupe « *blue earrings* » est le plus long à reconnaître, car le mot « *earings* » est moins fréquent donc moins attendu, ainsi que l'association entre ces deux mots. La reconnaissance du mot se fait donc à partir de mots stockés en mémoire, des sons entendus, mais aussi d'autres phénomènes supra segmentaux. Cette reconnaissance qui ne prend que quelques millièmes de seconde en L1 ou en L2 à un auditeur avancé qui aura été exposé à de nombreuses familles des mots peut prendre jusqu'à plusieurs secondes pour un apprenant ayant peu de connaissance de la forme sonore des mots ; il ne peut alors plus traiter les informations sonores arrivant à son oreille, donc n'effectue pas la troisième étape décrite ci-dessus (« *utilization* »). Lorsque le mot est reconnu, il doit être interprété ; ce processus s'opère de manière rapide et automatique, souvent avant même que la phrase soit finie. La part de connaissances syntaxiques qui servent à interpréter le message n'est pas bien définie d'après Cutler et Clifton (1999). On interprète sans doute plus à partir des modèles fréquemment

rencontrés qu'à partir d'une analyse ; ainsi la phrase « *John hit the girl with the wart* » nous amènerait à penser que « *wart* » est un objet avec lequel John frappe la fille, avant de penser à « la fille qui a une verrue », car la structure verbe + complément est plus souvent rencontrée qu'un nom + complément. Le mot ou l'ensemble de mots reconnus doivent ensuite être intégrés à un modèle de situation pour faire sens. Ce modèle de situation, défini par Kintsch (1998), met en œuvre des processus de haut niveau, et suppose la combinaison des informations repérées dans le document mais aussi des connaissances antérieures du sujet, ainsi que de stratégies métacognitives comme l'auto-évaluation de sa compréhension.

La représentation ci-dessous montre une certaine linéarité dans les opérations mentales nécessaires à la compréhension, mais elle met aussi en évidence que ces opérations s'entremêlent, comme des boîtes imbriquées : la segmentation du flux sonore peut se faire au moment où les mots sont reconnus et permettra d'avancer vers l'interprétation, mais l'interprétation aide aussi à reconnaître le mot ; la segmentation permet de reconnaître le mot, mais la reconnaissance du mot aide aussi à segmenter le flux sonore.

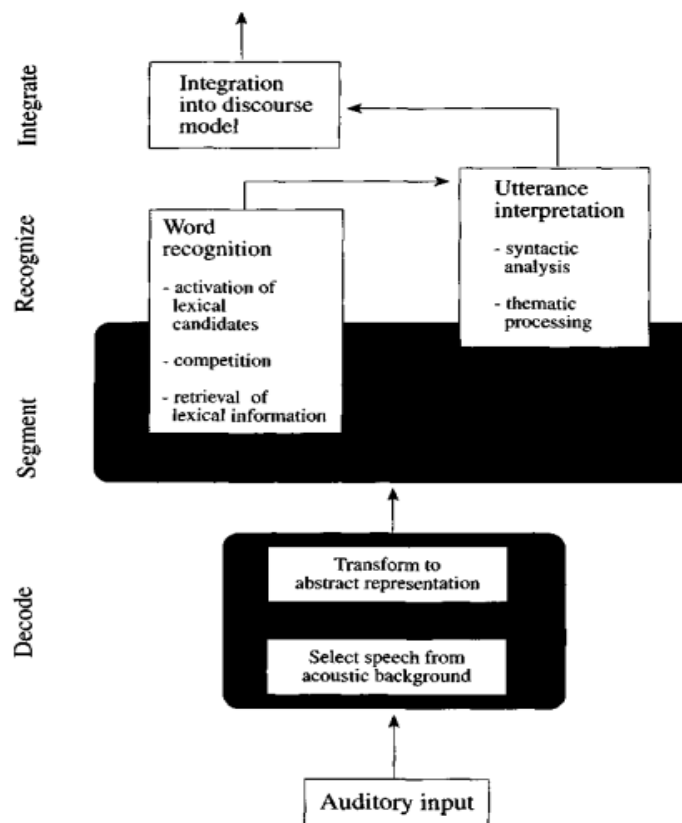


Figure1 : Représentation du processus de compréhension orale d'après Cutler et Clifton (1999 : 125)

Si l'auditeur débute son processus de compréhension orale par un processus ascendant, il peut par exemple avoir très vite recours à des processus descendants, faire des hypothèses sur le sens pouvant l'aider à percevoir les mots, effectuant ainsi des allers retours entre processus de haut niveau et bas niveau. Goh (2002) a montré que les apprenants performants sont ainsi ceux qui combinent le mieux et simultanément des processus de haut niveau et bas niveau, utilisant les deux approches (*top down* et *bottom up*). Ainsi, pour donner du sens, l'auditeur fait appel à ses connaissances antérieures sur le sujet et au contexte du document pour interpréter le sens des unités perçues. De même, le fait de faire appel à ses connaissances (personnelles et sur le document) peut aider à mieux percevoir les mots.

1.1.2.2. Le rôle de la mémoire

L'auditeur puise à la fois dans sa mémoire à long terme mais a aussi recours à la mémoire à court terme pour traiter l'information qui lui parvient par le canal auditif. La mémoire de travail retient des informations le temps de leur donner sens puis les oublie ; cela pourrait expliquer le fait que, lorsqu'ils font un compte rendu du document entendu, les auditeurs rappellent parfois l'idée mais utilisent d'autres mots que ceux qui ont été entendus. La mémoire de travail permet de faire le lien entre les mots mais aussi entre les phrases : « *working memory is like a spotlight that moves across a text, sentence by sentence, constructing and integrating a mental representation in the process* » (Kintsch, 1998 : 102). Ainsi, la mémoire de travail ne retient pas toutes les microstructures du document, mais sans doute celles qui ont le plus de valeur pour l'auditeur, expliquant ainsi que les comptes rendus d'un texte puissent être différents d'un apprenant à l'autre.

Pour réussir cette tâche, la mémoire de travail met en action deux processus : la boucle phonologique et l'ardoise visiospatiale, (Baddeley, 1986). C'est une phase qui demande une intense concentration, qui est à juste titre citée comme un facteur essentiel par bon nombre de professeurs⁸. Si le nombre d'informations est trop grand pour être retenu par la mémoire à court terme, les images sonores ne restent pas ; la mémoire de travail ne peut pas établir de correspondance, d'appariement avec les connaissances de l'auditeur (Nagle et Sanders, 1986, cités par Cornaire, 1998). Il n'est donc pas étonnant que le débit soit cité comme la difficulté la plus importante pour les apprenants, car ce qu'ils nomment en général « vitesse » est le plus souvent la vitesse à laquelle arrivent les informations et le manque de temps laissé à la mémoire

⁸Voir annexe 1 question 2 (« Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans la compréhension orale ? »)

de travail pour les traiter, qui se trouve en quelque sorte saturée. Buck (2001) parle d'une capacité de la mémoire de travail se situant autour de deux secondes, soit neuf mots environ. Kintsch (1998) maintient que la mémoire de travail est limitée à sept ou neuf items.

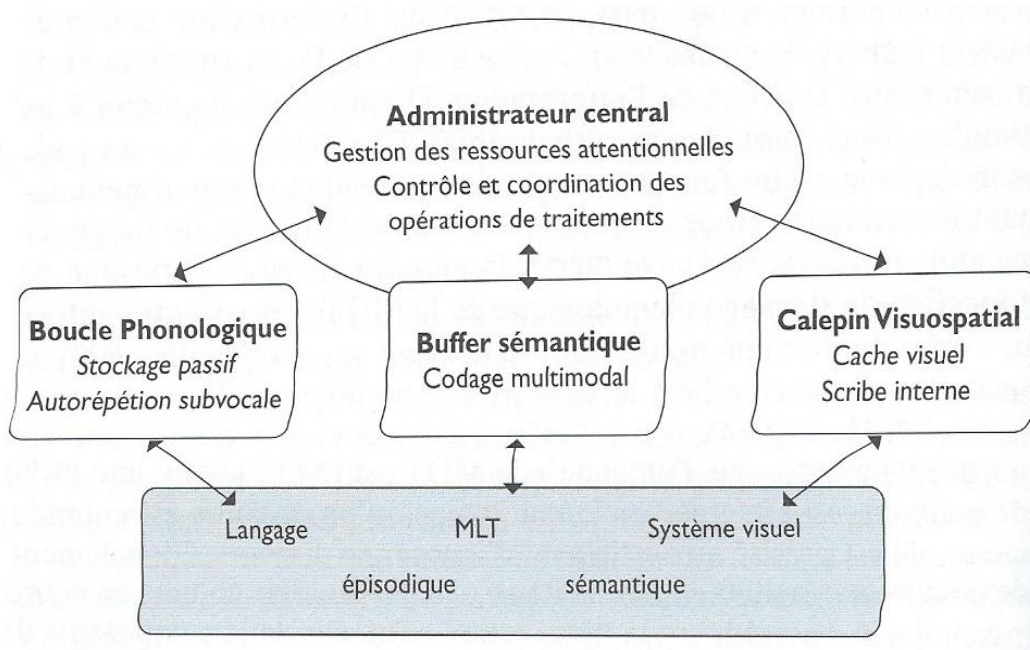


Figure 2 : Fonctionnement de la mémoire de travail d'après Baddeley (cité par Chanquoy et al., 2007 : 78)

Chanquoy et al. (2007) insistent également sur le fait que l'échange entre récupération de données et traitement de l'information doit se faire assez vite ; dans le cas contraire, on risque une baisse d'attention qui entraîne une baisse de capacité à récupérer des informations. Les limitations de la mémoire de travail ne viennent pas tant du nombre d'informations mais du temps nécessaire pour traiter l'information : le temps mis pour effectuer une tâche détermine une charge cognitive supportable ou trop importante. Il s'agira donc d'automatiser le décodage (comme la conduite lorsqu'elle devient automatisée), de passer d'un processus contrôlé à un processus automatisé ; en effet, comme le montrent les travaux de Sweller sur la théorie de la charge cognitive, lorsque ces processus de décodage sont automatisés et inconscients, la mémoire de travail effectue mieux son travail. L'apprenant sera donc d'autant plus efficace pour gérer d'autres processus de haut niveau et créer du sens, et mettre en place des processus métacognitifs pour réguler sa compréhension.

La mémoire à long terme (dans laquelle sont stockées les connaissances antérieures, linguistiques et culturelles) joue un rôle fondamental : pour interpréter les sons perçus, la mémoire de travail possède une sorte de tampon (« *episodic buffer* ») qui lui permet de puiser dans la mémoire à long terme pour traiter et classer les informations multiples qui proviennent

des différentes sources. Les processus de haut niveau entrent alors en jeu car pour qu'il y ait compréhension, l'auditeur doit faire un lien avec d'autres connaissances, qu'elles soient générales ou linguistiques. Kintsch (1998) rappelle que ce qui fait la différence entre les apprenants habiles et malhabiles en compréhension écrite se situe non pas dans la capacité de la mémoire de travail mais dans la capacité de la mémoire à long terme et dans l'habileté à établir des liens : « *To use a metaphor, it is not that good readers have a larger box to put things in for temporary storage, but they are more skilled into putting things in long term storage and retrieving them again* » (Kintsch, 1998 : 239). En puisant dans sa mémoire à long terme, l'auditeur met en jeu des inférences, certaines sont inconscientes, lorsque l'apprenant parvient aisément à faire des liens, d'autres, au contraire, sont des inférences contrôlées, recherchées par l'apprenant pour compenser une difficulté de perception ou de sens. En faisant ces liens, l'auditeur construit un modèle de situation dans lequel sont intégrés ses connaissances et ce qu'il a perçu du document.

1.1.2.3. L'attention

L'attention est l'objet de nombreuses études en psychologie cognitive, qui la considèrent en général comme un passage obligé pour l'élaboration d'hypothèses et la mise en mémoire. Le niveau de l'apprenant détermine le niveau d'attention nécessaire. Ainsi, un novice consacra beaucoup de ressources attentionnelles au traitement des informations reçues en situation de réception. Pour les auditeurs plus avancés (ou les auditeurs dans leur langue maternelle) ce processus n'est pas ressenti comme coûteux en termes d'attention, soit parce que le traitement des informations est automatisé, soit parce que la mémoire fonctionne plus rapidement (Schmidt, 2001). Une question essentielle se pose en ce qui concerne l'attention : ne peut-on percevoir et apprendre que ce à quoi on est attentif ? Il faut en fait faire la différence entre l'attention commandée par les intentions du sujet (« *top down attention* » ou « *voluntary attention* » pour Schmidt, 2001 : 20), et l'attention involontaire (« *bottom up attention* », Ibid), commandée par des événements qui attirent notre attention, comme un bruit par exemple. Ainsi, percevoir n'est pas équivalent à être conscient. On pourra donc penser qu'attirer l'attention des élèves sur des phénomènes linguistiques ou des données informationnelles, comme cela est souvent fait dans la salle de classe en compréhension orale, ne sera pas suffisant. Schmidt reformule donc la question ainsi: « *It seems to me that this argument misses the main point of the argument concerning attention, which is not: can there be learning that is not based on input? But rather: can there be learning based on unattended input as well as attended input?* »

(Ibid : 30). Il conclut en disant qu'il est tout d'abord impossible d'estimer de façon certaine l'attention consciente portée par les sujets (car celle-ci peut être très éphémère). D'autre part, son étude montre que le geste d'attention accrue n'entraîne pas nécessairement de meilleurs résultats en termes d'apprentissage.

1.1.3. Les processus de compréhension orale: synthèse

La compréhension orale est un processus complexe faisant intervenir à la fois et presque simultanément des processus de bas niveau (perception et décodage), de haut niveau (inférences et création de sens), et métacognitifs (régulation de la compréhension), ce qui laisse penser qu'il faudra donc entraîner les auditeurs à ces trois niveaux. La mémoire à long terme (dans laquelle sont stockées des connaissances générales et des connaissances linguistiques) et la mémoire de travail ont un rôle fondamental dans la compréhension. La mémoire de travail doit permettre de traiter les informations rapidement, donc ne pas être encombrée par une charge cognitive trop lourde. Pour alléger la charge cognitive, attirer l'attention des auditeurs ne suffit pas ; un travail sur les processus de bas niveau est essentiel pour automatiser les processus de décodage. Il est également primordial de cerner les difficultés de la compréhension orale, afin de proposer un entraînement adapté au niveau des auditeurs.

1.2. Les difficultés des apprenants en compréhension orale

En 1999, le groupe d'inspecteurs de l'inspection générale des langues vivantes indiquait que « *[la] compétence de compréhension de l'oral est sans doute la plus difficile à acquérir. Si elle semble poser plus ou moins de problèmes selon les langues – elle serait plus accessible en espagnol ou en italien qu'en anglais – sa maîtrise est capitale. A quoi sert en effet de pouvoir parler et de se faire comprendre si l'on ne comprend pas l'autre ?* » (Asselineau, 1999). Les français semblent rencontrer des difficultés particulièrement importantes, comme l'atteste la figure ci-dessous, issue d'une étude de 2011 testant les performances d'élèves européens en fin de scolarité obligatoire : presque 75% de nos élèves n'atteignent pas le niveau A2 en fin de scolarité obligatoire, considéré comme « moyen » et nécessaire pour la validation du Diplôme National du Brevet des Collèges.

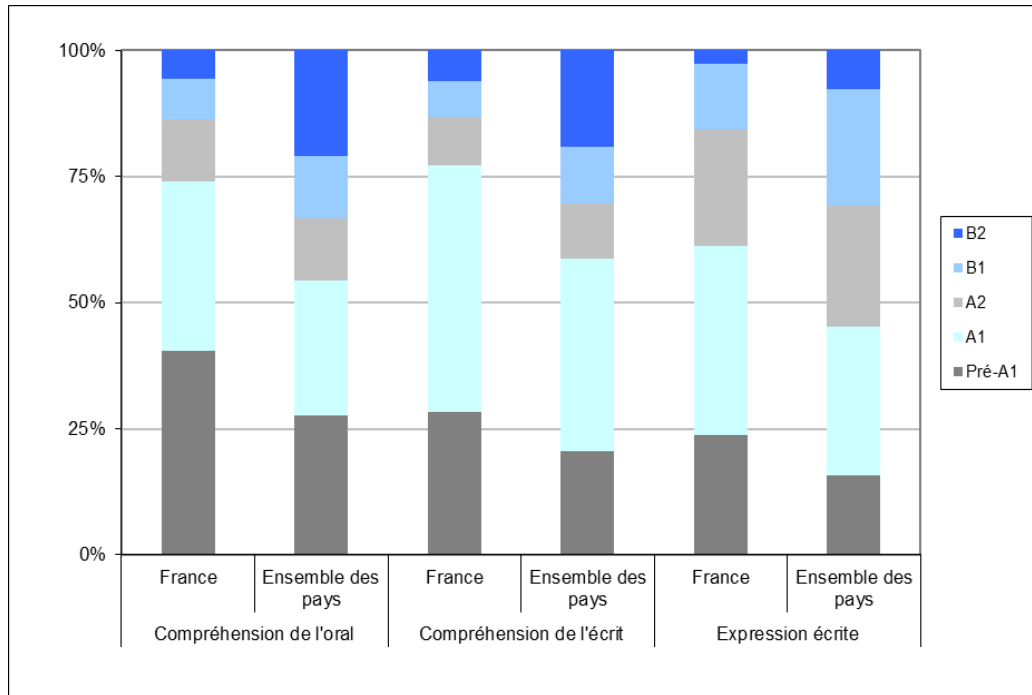


Figure 3: Pourcentage de réussite des résultats des élèves français par rapport à seize autres pays européens, dans différentes activités langagières⁹

Nous allons donc essayer de voir pourquoi la compréhension orale en anglais pose tant de difficultés, en particulier aux apprenants francophones.

1.2.1. Conditions matérielles et psychologiques

Les conditions matérielles peuvent être un facteur de difficulté important, par exemple la mauvaise qualité du son pourrait gêner la compréhension.

L'état psychologique dans lequel se trouve l'auditeur et les conditions de l'écoute influenceront sur sa compréhension. Un auditeur fatigué sera sans doute moins performant en raison de la forte concentration demandée par la compréhension orale. Bloomfeld et al. (2010) insistent sur le fait que lorsque l'auditeur est en état de stress, sa concentration peut diminuer et donc ses performances en compréhension aussi. En situation d'examen, l'anxiété augmente. Afin de contourner cette difficulté, on propose de mettre les auditeurs en position d'autorégulation, par exemple avec un baladeur : ils pourraient ainsi agir sur la bande sonore, ce qui réduirait le stress, et bénéficieraient d'une meilleure qualité sonore. Nous verrons cependant dans la partie 2.2.1.

⁹ Source : <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html>

à partir des études de Roussel et al. (2008) et Bloomfield et al. (2010), que ceci est surtout bénéfique pour les auditeurs déjà suffisamment avancés.

Les compétences générales de l'auditeur, comme l'aptitude à écouter les autres, développée dès l'enfance, peuvent également influencer des difficultés en compréhension orale, qu'on retrouve ainsi non seulement en L2 mais aussi en L1 (Chanquoy et al., 2007).

Pourtant, les auditeurs incriminent souvent la difficulté du document. Nous allons donc voir quels obstacles celui-ci peut représenter.

1.2.2. Difficultés de compréhension posées par le document oral

Certaines difficultés peuvent venir du document, à l'oral comme à l'écrit. Si le thème est général et concret plutôt que spécifique ou abstrait, l'auditeur pourra faire davantage appel à ses connaissances générales qui aideront la compréhension. Le type de langage (familier à l'auditeur ou abstrait) pourrait poser les mêmes problèmes ; les documents oraux contiennent davantage de langage familier, informel qui peut créer davantage de difficultés pour les auditeurs (Voutsinas, 1999 ; Zoghliami, 2015), peut-être en raison du manque de connaissances linguistiques des apprenants ayant été exposés à des discours plus soutenus et formels dans le cadre scolaire.

La longueur du document, mais aussi la densité des informations ainsi que les relations entre les idées affecteront la compréhension ; ainsi, si les informations sont clairement structurées (par exemple un discours où l'on énonce des points du type « tout d'abord / premièrement, ensuite / deuxièmement... ») la compréhension peut être facilitée. Dans les documents authentiques oraux, les liaisons risquent d'être moins formelles qu'à l'écrit, ce qui peut rendre le discours plus difficile à suivre, en particulier pour les apprenants ayant été particulièrement exposés à l'écrit (Buck, 2001 ; Richards, 1983). Dans ces discours oraux moins structurés, les informations sont souvent répétées et reprises. Les répétitions et redondances peuvent rendre le document plus facile à comprendre (Vandergrift et Goh, 2012), mais cela dépendra des types de répétitions : lorsque les idées sont répétées à l'identique, elles semblent faciliter la compréhension. En revanche, si la répétition prend une autre forme, se fait sous forme de paraphrase, l'auditeur moins avancé ne percevra pas qu'il s'agit de la répétition d'une même idée et peut rencontrer ainsi plus de difficultés (Bloomfield et al., 2010). Ces auteurs notent aussi que la place des informations importantes dans le discours peut aider à la mise en mémoire ; lorsque celles-ci sont placées en début ou fin de discours, elles sont mieux rappelées.

Le document oral risque de comporter des structures non prévisibles comme les hésitations, répétitions, incises, ellipses, anaphores, déictiques qui représenteront souvent une difficulté pour les apprenants novices et avantageront les auditeurs habiles (Bloomfield et al., 2010).

1.2.3. Spécificités des documents oraux audiovisuels

Les professeurs et apprenants pensent souvent que l'image aide la compréhension orale et qu'un document vidéo est donc facilitant pour les élèves en difficulté. La redondance entre visuel et auditif ne fait pas consensus dans la recherche.

Pour Crinon et Legros (2002), des images accompagnées de texte semblent avoir des effets positifs sur l'apprentissage : elles peuvent favoriser la construction de représentations verbales, donc aider la mémorisation.

Vandergrift et Goh (2012) passent en revue plusieurs études dans ce domaine. Ils en concluent que les auditeurs semblent bénéficier de la présence d'images fixes, moins d'images animées. Les auditeurs consacraient d'ailleurs assez peu de temps à regarder les images (48% ou 69% selon les études). Les stratégies des auditeurs exposés à des vidéos varient, en particulier en fonction de leur niveau : les plus faibles regardent davantage pour compenser leurs difficultés à décoder, les plus avancés se concentrent plus sur l'audio. Lorsque les auditeurs doivent répondre sur une feuille ou lorsque les images ne correspondent pas nécessairement à la bande audio, les difficultés augmentent.

Les théories cognitives de l'apprentissage multimédia mettent en garde contre la difficulté que représentent des documents audiovisuels pour les apprenants en difficulté. Le fait de présenter une information par les deux canaux simultanément peut engendrer une surcharge cognitive (Leahy et Sweller, 2004 ; Sweller et al., 2007). En effet, pour qu'une information soit traitée, elle doit être sélectionnée par l'apprenant, organisée dans un système cohérent et intégrée aux connaissances antérieures. Le fait de recevoir des informations de deux canaux différents simultanément peut alourdir la tâche. Chanquoy et al. (2007) expliquent que la multiplicité des sources d'information peut constituer un effet de redondance (lorsqu'une information écrite donne les mêmes informations que dans une illustration par exemple). Tricot (1998) nous rappelle quelques principes de la théorie de la charge cognitive : l'alourdissement ou non de la tâche peut dépendre non seulement du document mais aussi du niveau des apprenants, ainsi que du type de répétition. Il ne faut pas confondre « l'attention dissociée » et « la redondance » ; l'attention dissociée consiste à présenter des informations différentes dans des sources différentes que l'apprenant a besoin de combiner pour comprendre. La redondance, qui présente

une même information dans des sources différentes, gêne davantage les apprenants experts, car elle bloque certains processus de haut niveau.

Dans une étude sur les animations interactives pour des étudiants en météorologie, Boucheix et Rouet (2007) confirment que les auditeurs en difficulté peuvent être gênés par la surcharge cognitive. De ce fait, ils se sont concentrés sur les mouvements les plus saillants, les éléments de grande taille, au détriment du sens global. Ainsi, ils ont pu constater que les apprenants moins habiles avaient plus de difficulté à extraire les informations pertinentes sur les images météorologiques qui leur étaient présentées car ils se concentraient sur les éléments les plus spectaculaires d'un point de vue visuel (par exemple les trajectoires des phénomènes météorologiques, très visibles) au détriment d'autres informations, moins visibles, mais plus pertinentes. La vitesse des informations dans les images animées peut être une autre difficulté. Lorsque les animations étaient réalistes, Boucheix et Rouet (2007) ont relevé des difficultés plus grandes encore. Par exemple si deux phénomènes s'enchaînent, le premier peut apparaître comme la cause du deuxième.

Hoven (1999) a aussi mis en évidence les difficultés éventuelles que peuvent poser l'utilisation de documents vidéo. On doit en effet tenir compte des informations supplémentaires apportées par le contexte visuel et la communication non verbale qui peuvent être interprétées bien différemment en fonction de la culture du spectateur (l'index et majeur tendus peuvent prendre des significations différentes selon les cultures par exemple). A cela s'ajoute le fait que les documents vidéo auxquels on expose les apprenants sont souvent des journaux d'information ; ils présentent fréquemment des difficultés en termes de débit, vocabulaire, locuteurs variés et pas toujours visibles, les informations visuelles ne correspondent pas nécessairement aux informations auditives, les coupures dans les documents peuvent être aléatoires, et ils comportent souvent une grande densité de contenus factuels (Cross, 2009).

Autrement dit, même si les apprenants plébiscitent souvent les documents vidéo qu'ils trouvent plus attractifs, ce ne sont pas les plus faciles pour eux. On retrouve ici le paradoxe préférence / performance mis en évidence par Amadiou et Tricot (2014) au sujet des documents numériques. Les apprenants ne sont pas nécessairement les plus compétents dans les activités qu'ils préfèrent. Les documents vidéo supposent donc des stratégies particulières, ainsi que des compétences pour l'utilisation de documents multimédia.

1.2.4. Difficultés de l'anglais oral pour les francophones

Les différences entre la phonie et la graphie de certains mots peuvent constituer une autre difficulté, surtout si l'apprenant a été exposé tôt et massivement à la langue écrite (Zoghلامي, 2015). D'autre part, dans la langue anglaise, la présence d'accent de mot et d'accent de phrase amène dans une phrase des syllabes fortement accentuées et d'autres qu'on entend à peine (syllabes faibles), rendant ainsi la perception de certains mots difficiles. Cutler et Brugemann (2013) insistent sur le fait que la sélection de candidats possibles lors de la phase de reconnaissance des mots est plus difficile en anglais que dans d'autres langues qui s'appuient sur des indices supra segmentaux pour reconnaître plus rapidement le mot. Ces auteures notent aussi le fait que les mots anglais débutent par des phonèmes fréquents, ce qui rend la reconnaissance du mot plus longue que dans d'autres langues débutant par des phonèmes peu fréquents, comme nous l'avons déjà évoqué à propos de mots commençant par « *pat* »¹⁰. Contrairement à l'anglais où l'accent de mot porte le plus souvent sur la première syllabe, en français, la terminaison joue un plus grand rôle pour reconnaître le mot. Chaque peuple développe des stratégies d'écoute en fonction de sa langue. Les Français sont donc habitués à porter attention à la fin du mot ou d'un groupe de souffle pour segmenter, alors que les anglophones s'attachent davantage au début du mot (Bosworth, 2001). Gaonac'h (1991 : 26) énonce aussi le fait que « *tout apprenant va faire passer ce qu'il entend par « le crible phonologique de sa langue maternelle »* ».

En anglais, les déterminants, les prépositions monosyllabiques, les auxiliaires, seront souvent non accentués donc peu audibles. Par exemple, dans « *I'm going to London* », les mots en gras sont accentués, mais pas la préposition « *to* » ; mais dans « *Where are you going to ?* », la préposition « *to* » sera accentuée. Chen-Géré (2002) expliquent ainsi que le francophone, habitué à un énoncé comme « Mais c'est I-NÉ-VI-TABLE ! », avec montée sur la dernière syllabe du groupe de souffle « TABLE », risque d'être déconcerté par l'énonciation anglaise dans « *But it's iNEvitable !* », avec l'accentuation de la syllabe « *NE* » et ne pas reconnaître à l'oral ce mot qui à l'écrit était pourtant transparent. De même Cutler et Clifton (1999 : 131) rapportent qu'en raison des difficultés à segmenter et l'habitude de segmenter grâce à la première syllabe, la plus fréquemment accentuée en anglais, « *a must to avoid* » pourrait être entendu comme « *a muscular boy* ».

¹⁰ Voir partie 1.2.1 montrant que la difficulté principale des auditeurs se situe au niveau de la reconnaissance du mot, qui doit se faire très rapidement pour que les processus de haut niveau puissent venir soutenir la compréhension (Zoghلامي, 2015)

Huart (2010) et Field (2008) décrivent les difficultés que vont représenter les phénomènes de cliticisation en anglais : l'accent de phrase tombe au milieu d'un mot, ce qui pourrait faire croire qu'il s'agit du début du mot, par exemple « *Don't **get** excited* » pourrait être perçu et segmenté comme « ***getex/ cited*** ». Un autre phénomène rend la reconnaissance du mot difficile, la resyllabification : deux sons très proches donneraient deux syllabes très différentes. Par exemple, « *he made out the cheque* » pourrait être perçu comme « *may doubt* ». Le phénomène d'assimilation présente aussi une difficulté : deux sons très proches peuvent se modifier. Par exemple, « *ten people* » pourrait être entendu comme « *tem people* ». Enfin, le phénomène d'élosion pose également des problèmes : un son final disparaît au contact d'un autre son. Par exemple, « *next spring* » pourrait être entendu « *nexspring* ». Beaucamp (2006) note les difficultés que peuvent représenter deux valeurs différentes pour un même phonème, comme par exemple « *Where's Tom ?* », où le 's se prononce [z] et « *It's Tom's book* » où le 's se prononce [s].

Ici encore, les auditeurs éprouvent donc des difficultés à percevoir les frontières des mots, comme ces étudiants cités par Chang et Chi-Kai (2006 : 9) parlant de la difficulté à percevoir les mots à cause des syllabes non accentuées (« *The sounds I had heard seemed to lose a syllable* »), ou des mots non accentués (« *It is difficult to determine the actual words used although you were aware that certain words were missing* »).

Un contact régulier avec la langue orale est nécessaire pour l'auditeur qui veut se familiariser avec celle-ci. Autrement dit, les connaissances de l'auditeur ont aussi une influence sur ses difficultés à percevoir et décoder la langue.

1.2.5. Difficultés liées aux connaissances antérieures de l'auditeur

Les connaissances linguistiques sont souvent incriminées comme une cause majeure de difficulté par les professeurs¹¹. Comme le disent Coirier et al. (1996), on peut penser que « *les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de court-circuiter la mise en œuvre de processus de haut niveau* ».

Les connaissances antérieures permettent non seulement de comprendre les mots, mais aussi d'activer un champ lexical ou réseau de représentations, indispensable à la compréhension générale (Gaonac'h, 2000). Comme nous l'avons vu dans la partie 1.1.2.2, la mémoire de travail est en relation avec la mémoire à long terme où sont stockées les connaissances linguistiques,

¹¹ Comme déjà évoqué, le manque de vocabulaire est cité à la 3^{ème} place des difficultés et considéré comme un problème majeur par 69% des professeurs que j'ai interrogés (voir annexe 1).

et en particulier les images sonores des mots. Buck (2001) différencie la difficulté au niveau du lexique (manque de familiarité avec le thème et le vocabulaire du document) de la syntaxe (par exemple les formes passives et négatives sont plus difficiles à percevoir). Vandergrift et Goh (2012) rapportent que les connaissances lexicales ne sont pourtant responsables que de 25% de la compétence de compréhension écrite et 14% de la compréhension orale. Zoghلامي (2015) a pu constater que le lexique n'est pas cité comme la première cause de difficulté par les étudiants qu'elle a interrogés (et 42% ne se prononcent pas sur ce point). L'auteure montre dans son étude très précise que le problème ne vient pas tant de leurs connaissances lexicales (qui ont été minutieusement mesurées) que de la rapidité avec laquelle ils peuvent reconnaître le mot dans sa forme orale. Elle cite les recherches de Hilton (2005) qui note, qu'en moyenne, un élève ayant suivi 750 heures d'anglais au cours des sept années de sa scolarité secondaire, aura été surtout exposé à la langue écrite, ce qui expliquerait qu'il ne reconnait pas à l'oral des mots connus à l'écrit. D'autre part, l'enseignement secondaire permettrait en moyenne à un élève de maîtriser 5000 familles de mots, alors qu'il faudrait 6000 à 7000 familles de mots connus oralement pour atteindre le niveau B2 en compréhension orale qui est visé en fin de scolarité (classe de terminale). Zoghلامي (2015) note qu'en revanche, contrairement à ce que ressentent et déclarent les auditeurs en difficulté, les connaissances grammaticales n'ont pas d'influence claire sur la capacité à comprendre. De même, Cutler et Clifton (1999 : 139) notent que les mots dont la morphologie semble plus complexe en anglais (par exemple lorsque des suffixes et affixes ont été ajoutés comme dans « *accountability* » ou formes verbales telles que « *has been talking* » ne gênent pas la compréhension, car l'auditeur n'a pas besoin de procéder à une décomposition morphologique.

Les études de Zoghلامي (2015) et Bloomfield et al. (2010) montrent que le manque de connaissance de la part des apprenants sur les phénomènes prosodiques peut amener les apprenants à incriminer, à tort, la vitesse des documents comme la raison de leurs difficultés.

1.2.6. Vitesse des documents

La vitesse du document est souvent la première difficulté citée par les auditeurs¹², les professeurs¹³ et se retrouve dans plusieurs études (par exemple celle de Chang et Chi-Kai, 2006). Lorsque les auditeurs disent que « le document est trop rapide », ils expriment sans doute la difficulté liée à une charge cognitive, due à la quantité d'informations que la mémoire de

¹² Voir annexe 2 (questions 1) : 86% des élèves de 3 classes de 3^{ème}

¹³ C'est la 1^{ère} réponse pour 88% des 148 professeurs interrogés sur les difficultés des élèves (voir Annexe 1)

travail doit gérer en compréhension orale, contrairement à la compréhension écrite où on peut arrêter la lecture. Existe-t-il des documents à débit rapide ? La recherche est loin d'être unanime sur ce point : Richards (1983) définit un document comme « rapide » au-delà de 220 mots par minute, « moyen » entre 160 et 220 mots par minute, « lent » au-dessous de 130 mots par minute. Thompson (1995) parle d'un « débit idéal » pour des apprenants « moyens » à 120 mots par minute, Vandergrift et Goh (2012) évoquent également un seuil de 127 mots par minute. Cornaire (1998) fait une synthèse des recherches en ce qui concerne le débit, et montre que les avis divergent sur la difficulté d'un débit rapide : par exemple le débit pourrait être une aide dans certains textes narratifs.

1.2.7. Difficultés cognitives

Nous allons revenir sur chaque phase du processus de compréhension, « *perception, parsing, utilization* » (Anderson, 1995) ou « *decode, segment, recognize, integrate* » (Cutler et Clifton, 1999), pour en envisager les difficultés spécifiques.

Concernant la phase de perception, outre la nécessité de se concentrer et de maintenir l'attention sur tout le discours, les auditeurs peuvent ne pas reconnaître certains sons parce qu'ils ne les connaissent pas ou ne les reconnaissent pas, en raison de l'accent du locuteur, de bruits extérieurs ou encore parce qu'ils n'arrivent pas à segmenter le flux de paroles.

Dans l'étape suivante, la difficulté est liée à la mise en mémoire et la capacité de celle-ci à traiter l'information très rapidement, c'est-à-dire à choisir le bon mot parmi les candidats potentiels en explicitant le processus de compréhension orale ; cette opération repose sur une forte concentration, des connaissances linguistiques, la réussite de la phase précédente de perception et segmentation. En raison de la nature évanescence du discours oral, l'auditeur doit pouvoir garder en mémoire une représentation des mots plus longtemps qu'à l'écrit. L'auditeur rencontre donc une difficulté plus grande que le lecteur, dont 10 à 15% du temps de lecture est consacré à des retours en arrière (Cutler et Clifton, 1999).

Au stade suivant, la difficulté consiste à reconstruire le sens : le sujet doit relier ce qu'il entend à une signification, prendre des indices et les rattacher à des catégories pour donner du sens. Les auditeurs qui ont réussi à percevoir les mots ne parviennent pas toujours à voir le sens de ce qu'ils ont entendu, comme cette étudiante qui me disait lors de l'écoute d'un document : « *J'ai les mots mais je ne sais pas quoi en faire* ». Nous verrons dans l'analyse des résultats que des élèves démontrant un niveau de compréhension plutôt faible ($\leq A2$) peuvent avoir perçu un nombre de mots importants, mais n'ont pu les relier pour leur donner sens. Pour créer du

sens, les auditeurs doivent mobiliser leurs connaissances générales et linguistiques de classer, relier ces mots ; il faut pour cela qu'un temps de pause leur soit accordé. L'épreuve du baccalauréat actuel qui demande un compte rendu en français propose bien trois écoutes successives du document, chacune d'entre elles est séparée d'une minute de réflexion pendant laquelle les candidats doivent effectuer ce travail de création du sens. Ils doivent sans doute faire des hypothèses sur des regroupements possibles. Comme signalé plus haut, moins les apprenants auront perçu de mots, plus ils devront élaborer d'hypothèses. Nous verrons dans le paragraphe suivant que ces hypothèses ou inférences peuvent aussi entraîner des erreurs. Les stratégies auxquelles ont recours les auditeurs malhabiles dénotent des difficultés d'un point de vue cognitif, comme le laisse apparaître le schéma ci-dessous :

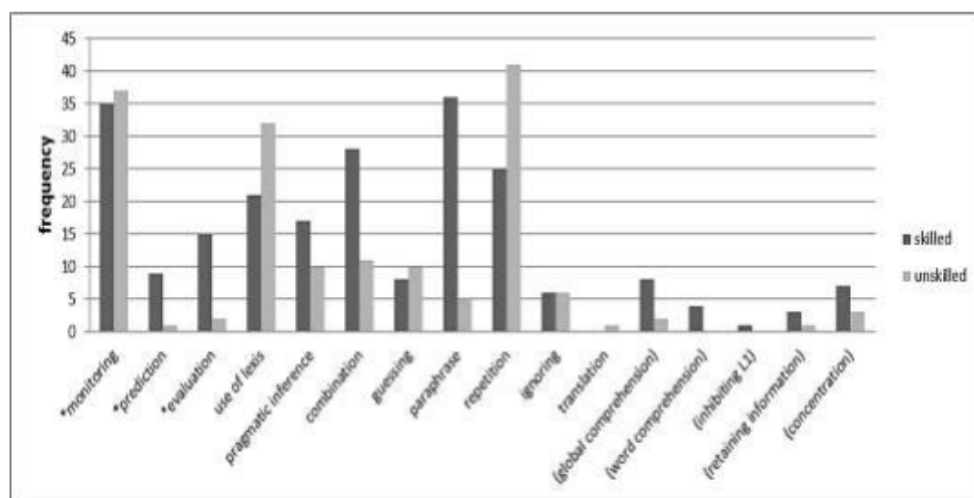


Figure 11.4. Frequencies of strategies used and mentioned by skilled ($n=11$) and unskilled ($n=10$) L2 listeners

Figure 4 : Fréquence des stratégies utilisées par les auditeurs habiles (« skilled ») et malhabiles (« unskilled »), d'après Zoghalmi (2015 : 232)

Ce graphique montre que les auditeurs malhabiles sont amenés à davantage répéter, peut-être pour maintenir le signal acoustique en mémoire le temps de la reconnaissance du mot. Ils dépendent davantage des processus de bas niveau et ont tendance à faire confiance au signal acoustique perçu même si celui-ci contredit le contexte ; ainsi, comme ils ne parviennent pas à envisager d'autres possibilités, ils accumulent parfois des mots qui consolident leurs compétences de segmentation, mais ne leur permettent pas d'accéder au sens. Le manque de confiance en leurs compétences, le fait que leurs capacités cognitives sont saturées par l'effort pour reconnaître des mots peuvent expliquer cette dépendance à la répétition, qui est leur stratégie principale. Il reste difficile de savoir s'ils se comportent ainsi parce qu'ils sont en

difficulté ou si c'est ce comportement qui entraîne des difficultés. En observant la façon dont ils fonctionnent dans d'autres langues, et en L1, on pourrait peut-être en avoir quelque idée.

Chanquoy et al. (2007) rappellent que les documents comportent une « charge cognitive intrinsèque » et inévitable, déterminée par l'interactivité entre les éléments à traiter simultanément : plus les éléments interagissent entre eux, plus le nombre d'éléments à retenir est grand, plus lourde est la charge sur la mémoire de travail. Mais ils notent aussi que la charge cognitive réside souvent dans la tâche puisqu'il s'agit d'un « niveau d'effort mental (c'est-à-dire la quantité de ressources) nécessaire à la réalisation de la tâche donnée » (Ibid : 24). Ils expliquent que la charge cognitive amenée par une tâche va dépendre de plusieurs facteurs : le niveau d'expertise et de développement du sujet ainsi que la stratégie adoptée pour résoudre la tâche. Plus l'individu est cognitivement éloigné de la tâche, plus il va devoir effectuer un traitement important. Un auditeur peu habile et ayant peu rencontré d'occasions d'exercer la compétence d'écoute subira donc une charge cognitive plus importante qu'un auditeur habile. Une surcharge cognitive survient lorsque deux tâches lourdes cognitivement doivent être réalisées en même temps ; ainsi prendre des notes tout en décodant le message sonore est un exercice imposant une lourde charge cognitive¹⁴. Demander aux apprenants de répondre à des questions en même temps qu'ils écoutent peut également s'avérer très difficile : très souvent ces questions demandent une forme d'interprétation, par exemple la bande son pourrait dire « Il est dans le jardin » et on demanderait à l'auditeur de cocher vrai / faux à la phrase « Il est dans sa maison ». ¹⁵

1.2.8. Compensation des difficultés par l'inférence

Les professeurs de langue semblent penser qu'on peut compenser ce qu'on ne comprend pas et invitent souvent les élèves à émettre des hypothèses¹⁶. Nous avons vu ci-dessus que la difficulté à reconnaître des mots est un obstacle majeur dans la compréhension. Field (2008) et Vandergrift (2006) montrent qu'il en résulte une dépendance du mot à mot et ils sont alors obligés de compenser par l'élaboration d'hypothèses qui les amènent parfois sur de fausses pistes. Les professeurs de langue font souvent le constat que les élèves en difficulté ont tendance

¹⁴ C'est le type d'évaluation de la compréhension orale au baccalauréat, visant un niveau B2

¹⁵ C'est le type d'évaluation de la compréhension orale dans de nombreux tests internationaux, comme le CEC de Cambridge par exemple, ou le CLES 1 et 2 (Certificat en Langue de l'Enseignement Supérieur) pour l'université française.

¹⁶ Dans le questionnaire auprès de 148 professeurs de langue (annexe 1, question 2), les réponses les plus données à la 2^{ème} question, ouverte « Qu'est-ce qui vous semble le plus important pour réussir à comprendre un document oral? », semble favoriser des processus descendants.

à « s'accrocher » aux hypothèses de sens qu'ils émettent, soit parce que le fait d'avoir quelque chose les rassure ou parce que ce sont des apprenants qui n'hésitent pas à « se lancer » et cette prise de risque peut les amener sur des fausses interprétations. Une explication peut être donnée à partir des travaux de la psychologie cognitive, en particulier le modèle de compréhension-intégration de Kintsch (1998) : la compréhension s'opère sur une forte contrainte que représentent les croyances et connaissances initiales du sujet. Ainsi, ce qu'on prend pour des inférences peut en fait être des structures (inconscientes) présentes dans la mémoire à long terme. Ce sont les apprenants malhabiles qui dépendent davantage d'inférences contrôlées (c'est-à-dire recherchées) pour compenser leurs difficultés à décoder et à créer du sens, mais ces inférences en retour accaparent leurs ressources cognitives qui sont moins disponibles pour traiter l'information qui leur parvient. Liederman et al. (2010) observent également que lorsqu'un auditeur pense avoir perçu un mot (erroné) qui correspond au contexte, il ne revient souvent pas sur cette perception. Cela pourrait s'expliquer par le fait que notre cerveau est biologiquement davantage constitué pour l'utilisation de processus descendants. Leurs expériences montrent en effet que les auditeurs cherchent d'emblée à construire le sens.

Trop privilégier les processus descendants peut donc nuire à la construction du sens, en particulier pour les auditeurs malhabiles. Field (2008) insiste sur ce point : si les auditeurs ne perçoivent pas suffisamment de mots, l'utilisation du co-texte et contexte ne sont pas possibles. La stratégie d'inférence est mise en œuvre aussi bien par les auditeurs habiles que malhabiles, mais, alors qu'elle sert aux auditeurs avancés à enrichir le sens, elle entraîne souvent les auditeurs faibles sur de fausses pistes.

Pourtant, ces difficultés sont reconnues par les professeurs de langue puisqu'ils notent que les élèves n'arrivent pas bien à « compenser ce qu'ils ne comprennent pas »¹⁷. Comment interpréter ces réponses en apparence contradictoires ?

¹⁷ Voir réponses classées à la question 4 du sondage (annexe 1) : cette difficulté est donnée, comme la 2^{ème} plus importante par les professeurs.

1.2.9. Les difficultés des apprenants en compréhension orale: synthèse

Les difficultés de la compréhension orale sont complexes et les réponses des apprenants et des professeurs de langue ne correspondent pas toujours aux données de la recherche, démontrant sans doute une méconnaissance des processus et difficultés de la compréhension orale. Ainsi, le manque de connaissances de l'auditeur n'est significatif que lorsqu'il touche une capacité à reconnaître oralement des mots ; le débit du document souvent incriminé peut parfois cacher des difficultés cognitives à segmenter la bande sonore. Celles-ci peuvent venir de difficultés inhérentes aux documents oraux ou d'une surcharge cognitive imposée par des documents audiovisuels ou à la prosodie de la langue anglaise qui pose problème aux francophones. Mais les difficultés peuvent aussi venir d'une difficulté à choisir une stratégie appropriée ou de la tâche elle-même qui impose une surcharge cognitive à l'auditeur. Les inférences souvent encouragées pour les auditeurs malhabiles ne sont pas toujours une manière de compenser les différentes difficultés rencontrées dans l'accès au sens. Les difficultés sont donc nombreuses et diverses, comme le montre le tableau ci-dessous.

Origine des difficultés en compréhension orale	Manifestations :
1. d'ordre socio-affectif	- anxiété, angoisse - capacité à se concentrer - compétence primaire : aptitude à écouter
2. conditions extérieures et matérielles	- qualité du son - conditions de la réalisation de la tâche
3. dans le document	- longueur - débit - thème et type de langage (concret / abstrait, familier et non, informel ou formel) - structuration des informations - densité des informations - nombre de locuteurs - répétitions, pauses, hésitations - présence d'éléments visuels ou non (surcharge cognitive possible)
4. dans le document, prosodie :	- accent du locuteur - présence d'accent de phrase et de mot en anglais - cliticisation, resyllabification, assimilation
5. liées aux connaissances antérieures de l'auditeur	- plus un problème de reconnaissance de mots à l'oral que de connaissances linguistiques - faible influence des connaissances grammaticales - forte influence des connaissances phonologiques
6. d'ordre cognitif et métacognitif	- articulation de processus de bas niveau et haut niveau - concentration, segmentation, classement des éléments perçus en faisant appel à ses connaissances générales et linguistiques - surcharge cognitive possible en raison de la tâche prescrite - L'inférence ne permet pas aux auditeurs en difficulté de compenser des processus de décodage déficients

Tableau 1 : Les difficultés de la compréhension orale

1.3. Diagnostiquer des difficultés

Après avoir listé les difficultés, nous devons maintenant nous interroger sur la manière dont nous pourrions diagnostiquer celles-ci chez des auditeurs. Nous retrouverons un certain nombre de ces propositions dans la partie 8.4. où seront expliqués les choix qui ont présidé à l'évaluation diagnostique de l'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche.

1.3.1. Diagnostiquer des difficultés de perception

Compter le nombre de mots ou de syntagmes¹⁸ notés par l'auditeur est une indication de sa capacité à percevoir et décoder un signal sonore. Les mots ne sont en effet pas seulement stockés comme des unités indépendantes les unes des autres, mais une grande partie sous forme de séquences préfabriquées, formules, collocations. Un déficit de cette forme de stockage rend difficile le processus de décodage pour les apprenants car ils perçoivent moins bien les unités de sens qui vont au-delà du mot.

Pour la langue anglaise, on peut chercher en particulier à détecter les difficultés sur des réalisations phonétiques difficiles pour les francophones (élisions, assimilations, voyelles réduites, resyllabification).

Il faut faire des pauses pour laisser à la mémoire de travail le temps d'effectuer les opérations de décodage. En proposant ensuite le script à l'auditeur, on peut lui faire entourer les mots qu'il connaît. Si l'auditeur connaissait le mot dans sa forme écrite, on suppose donc que c'est sa forme orale qui pose problème.

Grezel et Sciarox (1994) proposent la transcription d'un court passage, sous forme de dictée. Cet exercice montre surtout en fait la capacité à segmenter. De plus, cette tâche s'apparente aux nombreux exercices à trous que l'on trouve sur internet qui présentent plusieurs inconvénients : un auditeur pourrait écrire quelque chose qu'il ne comprend pas ou ne pas savoir écrire quelque chose qu'il comprend. La dictée ou l'exercice à trous me semblent donc peu appropriés par rapport à l'objectif puisqu'ils testent surtout la discrimination auditive, pas le processus de construction du sens. Plutôt que cela, on peut proposer une répétition de la bande sonore, puis une autre écoute avec un accent différent de celui du premier locuteur : si la répétition de la

¹⁸ Un syntagme peut être défini comme « toute combinaison, dans la chaîne parlée, de deux ou plusieurs unités consécutives (par exemple *relire* ; *contre tous* ; *la vie humaine*). Source : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntagme/76215#KOVZlhtzCp4jpBCu.99>

bande sonore n'aide pas l'auditeur, on peut penser qu'il ne parvient pas à décoder la bande sonore.

Idéalement la vitesse d'exécution, les hésitations de l'auditeur devraient être prises en compte car elles sont aussi un indicateur du niveau de compréhension.

1.3.2. Diagnostiquer des difficultés de la mémoire de travail

Si l'auditeur ne parvient pas à rapporter suffisamment de mots, il se peut que ce soit parce que la mémoire de travail ne permet pas le décodage d'un nombre suffisant de mots. Lorsque les auditeurs rapportent presque systématiquement et uniquement les derniers mots des segments qu'ils ont entendus, on peut penser que la mémoire est défaillante. On peut aller plus loin dans ce test en indiquant à l'auditeur le nombre de mots qu'il devrait percevoir. Roussel et al. (2008) suggèrent que les espaces blancs laissés dans une prise de notes par l'auditeur peuvent être le signe que la mémoire de travail est surchargée (si ceux-ci ne sont pas dus à une lacune lexicale, ce que l'auditeur pourra indiquer ultérieurement avec le script, ou à un défaut de perception du mot). Afin de mieux déterminer l'origine du problème, perception ou mémoire, on peut proposer une écoute avec des segments plus courts afin de voir si cela entraîne une amélioration. De Wet et al (2009) pensent que la qualité de la répétition par les auditeurs est une indication de la compréhension. Ils proposent d'évaluer sur une échelle de 1 (n'essaie pas de répéter), à 5 (répétition correcte et complète). Kertoy et Goetz (1995) proposent d'utiliser la « *sentence verification technique* » : une autre phrase est présentée, les auditeurs doivent dire si elle a le même sens ou non. Cela pourra donner une indication sur les capacités de l'auditeur en termes de mémoire de travail ; cela pourrait aussi indiquer s'il construit une représentation mentale du sens.

1.3.3. Diagnostiquer des difficultés à utiliser des processus de haut niveau pour donner du sens

Choisir une image revient à associer une représentation imagée à la représentation mentale qu'on s'est faite lors de l'écoute. Cette tâche, qui amène l'apprenant à se représenter la situation, ne pourra cependant convenir qu'à certains types de texte, suffisamment concrets sans doute.

Rost (2002) suggère de repérer des difficultés au travers de la réussite ou non des auditeurs confrontés à des difficultés grandissantes des tâches : après leur avoir demandé de repérer les mots saillants, on leur demande de les assembler pour faire du sens et paraphraser le texte en

L1. Cela s'apparente au compte rendu en langue maternelle qui devient une manière fréquente aujourd'hui en France d'évaluer la compréhension. Par exemple, elle est utilisée au baccalauréat général et technologique depuis juin 2013. Les professeurs interrogés se montrent en majorité très favorables à cette tâche¹⁹. Le compte rendu (en particulier écrit) ne peut cependant pas être le seul indicateur de compréhension car certains auditeurs auront peut-être compris mais ne pourront pas rédiger une synthèse, même en langue maternelle. Un auditeur ayant relevé un nombre de mots important mais ne parvenant pas à faire de compte rendu indiquera donc un déficit dans la mise en œuvre de processus de haut niveau.

Le compte rendu impose cependant une prise de notes, qui, comme nous l'avons vu, crée une forte charge cognitive. Guichon (2006 b) s'est intéressé au brouillon électronique ; le recours aux technologies informatisées provoque un surcoût d'attention plus grand encore. Écrire avec un ordinateur mobilise plus de ressources attentionnelles qu'écrire à la main, même lorsque les rédacteurs sont experts en traitement de texte. Mais les notes peuvent aussi avoir un effet bénéfique selon l'auteur : le passage à l'écrit est une manière de structurer la pensée et peut donc en ce sens aider à la construction du sens. Guichon (Ibid) note que la qualité finale des synthèses est proportionnelle à la quantité de prise de notes. Mais il mentionne aussi les limites de cette tâche car la prise de notes peut amener à un transfert et une dégradation du sens, sans doute à cause du passage à l'écrit. Cornaire (1998) cite également des recherches ayant montré des résultats différents quant à la prise de notes : si, dans certains cas, on souligne que les mots relevés ne sont pas une évaluation fiable de la compréhension, dans d'autres cas, on remarque qu'observer la prise de notes des auditeurs est une indication sur la façon dont s'organisent les associations avec la mémoire à long terme.

L'autre moyen fréquemment utilisé pour évaluer la compréhension est le QCM (questionnaire à choix multiple) ou le questionnement. Ils ne me semblent cependant pas appropriés pour évaluer la construction du sens puisqu'ils donnent un certain nombre d'indications à l'auditeur qui est donc limité dans sa propre production du sens, ils reposent en partie sur le hasard (il s'agit ainsi parfois plus d'éliminer des propositions que de construire du sens). Si on doit avoir recours au QCM (car dans le cas d'une évaluation par ordinateur c'est un moyen rapide et facile à mettre en œuvre), on aura intérêt à le proposer dans la langue maternelle pour éviter certaines difficultés (de compréhension écrite en anglais). Dans le cas d'auditeurs novices ou malhabiles, il faudra limiter les QCM à des passages comportant un nombre d'informations réduites.

¹⁹ Voir Annexe 1, question 3 : 58% des 148 professeurs interrogés répondent que le compte rendu en langue maternelle est la meilleure manière d'évaluer la compréhension.

1.3.4. Diagnostiquer des difficultés à inférer pour donner du sens

En demandant à l'auditeur de répondre à des questions dont la réponse est dans des éléments extralinguistiques (bruits de fond, intonation, etc.) mélangées à des questions portant sur le sens explicite, on devrait avoir une idée de sa capacité à inférer. Roussel et al. (2008) proposent d'observer les comptes rendus des auditeurs : lorsqu'on y trouve des mots étrangers, on peut sans doute penser qu'il s'agit d'une difficulté à compenser une difficulté lexicale, à en inférer le sens des mots en contexte. Les inférences, les interprétations plausibles mais fausses des auditeurs sont sans doute une indication qu'ils mettent en œuvre des processus descendants. De même, si on inclut des mots inconnus comme distracteurs, et si l'auditeur a cependant bien interprété le passage, il a sans doute su inférer le sens par le contexte et ou le co-texte.

1.3.5. Diagnostiquer les stratégies mises en œuvre

L'observation (si possible accompagnée d'un entretien semi-directif) et le questionnaire peuvent amener des indications sur les stratégies que l'auditeur met en œuvre²⁰.

On peut, comme Goh (2006) le suggère, poser une question ouverte à l'auditeur entre deux passages (par exemple « Que vas-tu faire ? »). Ces suggestions sont intéressantes, mais lourdes pour l'apprenant qui doit mettre en œuvre à la fois des processus métacognitifs et cognitifs, et pour l'évaluateur qui doit traiter et interpréter les réponses. La proposition de Guichon (2004 a), une échelle allant de 1 à 5, pour que l'auditeur puisse exprimer les difficultés ressenties, semble plus facile à mettre en œuvre. Le questionnaire de Vandergrift et al. (2006), proposant le MALQ (*Metacognitive Awareness Language Questionnaire*) qui permet surtout de tester les stratégies métacognitives, est une autre piste.

Dans une démarche visant à développer les stratégies métacognitives de l'élève, l'auto-évaluation semble essentielle. Un questionnaire d'auto-évaluation peut être utilisé mais le résultat n'est pas toujours facile à interpréter : il se peut que ce que l'apprenant a perçu ne corresponde pas à ce qu'il a réellement compris. En croisant les résultats en termes de compréhension et l'auto-évaluation de la tâche par les utilisateurs, on aura sans doute une idée de la capacité de l'élève à mettre en œuvre des stratégies métacognitives.

Certains logiciels peuvent fournir des outils d'observation qui peuvent aider à l'évaluation et l'auto-évaluation, à partir des traces des gestes de l'apprenant (filmer l'écran de l'ordinateur

²⁰ Lorsque des étudiants amenés à justifier leur réponses disent « je déduis » ou « j'imagine », on voit assez bien qu'ils sont en train d'anticiper ou d'inférer.

avec un logiciel comme Camstudio par exemple). Roussel et al. (2008) montrent que ces films donnent des éléments intéressants en termes de maîtrise des stratégies par l'apprenant.

Il faudra cependant rester prudent dans les conclusions : les apprenants en difficulté utilisent parfois des stratégies proches de celles des apprenants habiles. D'autre part, l'absence de « bonnes » stratégies n'est pas nécessairement un indicateur de difficulté : il se peut que les auditeurs aient bien compris le message et n'aient donc pas à mettre en place de stratégies particulières (comme répétitions, pauses, inférence, etc.). Enfin, si l'apprentissage est une construction, une stratégie incomplète est à différencier d'une stratégie mal construite ou non construite (Rabardel, 1995).

1.3.6. Diagnostique des difficultés: synthèse

Diagnostiquer les difficultés des apprenants en compréhension orale est complexe car les processus de compréhension ne sont pas visibles et faire verbaliser les auditeurs leur impose une charge cognitive. Le compte rendu en langue maternelle semble une alternative intéressante aux exercices fermés qu'on trouve dans les évaluations en ligne (QCM, exercices à trous) permettant d'accéder partiellement à la pensée de l'auditeur, tout en recueillant des traces de l'activité, en considérant à la fois une approche quantitative (le nombre de mots et informations perçus donnant une indication sur la mise en œuvre de processus de bas niveau) et qualitative (le type d'informations relevées, la mise en relation des informations apportant un éclairage sur la mise en œuvre de processus de haut niveau). Pour évaluer les stratégies, l'observation de l'activité mais aussi les entretiens devront compléter les traces recueillies.

Chapitre 2 : Entraîner à la mise en œuvre de stratégies

2.1. Définitions

2.1.1. Stratégies en général et en didactique

Les définitions du terme « stratégie » ont en commun l'idée de combiner ou coordonner une suite d'actions ou des données afin d'atteindre l'objectif qu'on s'est fixé. Dans le domaine de l'éducation, une stratégie serait « *un ensemble d'actions, une suite d'opérations, de processus, consciemment choisis par l'apprenant, utilisés pour atteindre un but ou accomplir une tâche, d'une manière efficace et économique, qui peut être transféré à d'autres situations ou à d'autres tâches* » (Marneffe, 2012). Selon le CECRL (2001), les stratégies sont la mobilisation de ressources pour atteindre un but. Une stratégie est « *le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis* ». (CECRL, 2001 : 48). Le CECRL identifie des stratégies pour les activités de réception : planification (pour la compréhension orale, il s'agit de « *choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes* »), exécution (« *identifier des indices et en tirer une déduction* »), évaluation (« *vérifier des hypothèses : apparier les indices et le schéma* ») et remédiation (« *réviser les hypothèses s'il y a lieu* ») (CECRL, 2001 : 60). Il définit également les différentes compétences que suppose la compréhension orale : « *comprendre une interaction entre locuteurs natifs* », « *comprendre en tant qu'auditeur* », « *comprendre des annonces et instructions orales* », « *comprendre des émissions de radio et des enregistrements* » (CECRL, 2001 : 54). Comme cela a été évoqué en première partie, nous ne nous intéresserons ici qu'à la compréhension en tant qu'auditeur.

S'appuyant sur les travaux de Rosencwaig, Houard et al. (2012) différencient les stratégies synthétiques et analytiques. Les stratégies analytiques se rencontrent davantage chez les individus qui ont un fort facteur spatial et une bonne mémoire de travail car ils peuvent segmenter le modèle et l'orienter ; elles sont souvent plus efficaces pour réaliser des tâches. Au contraire, les individus utilisant des stratégies globales procèdent davantage par essais / erreurs car ils ont une plus faible capacité de mémoire de travail. Celles-ci sont souvent moins efficaces. Nous retrouverons ces stratégies chez les élèves observés, dans leur façon d'aborder la compréhension orale.

2.1.2. Stratégies de la compréhension orale

La littérature propose différentes taxonomies pour répertorier et classer les stratégies de la compréhension orale ; une des plus citées est celle d'Oxford (1990) qui en recense quarante-cinq, classées en stratégies cognitives, métacognitives, socio-affectives, très complète mais lourde à utiliser.

Une classification pratique serait de trier les stratégies d'après les catégories de Rost (2002) : celles qui entrent en jeu avant l'écoute (les activités de prédiction et d'anticipation, « *predicting* »), celles qui sont mises en œuvre pendant l'écoute (les activités de contrôle, d'inférence « *inferencing, monitoring* », en ajoutant celles mises en œuvre lors d'interactions « *clarifying, responding* ») ou celles qui interviennent après l'écoute (activités d'évaluation, « *evaluating* »).

Field (2008) envisage d'autres stratégies que celles concernant les opérations cognitives et s'intéresse aussi aux comportements. Il tient ainsi compte des stratégies possibles face aux difficultés : l'auditeur fait preuve d'évitement (il laisse ce qui n'est pas compris car cela lui paraît peu important et va s'attacher à d'autres éléments) ou au contraire cherche à construire le sens en s'attachant à des processus de bas niveau, ou cherche rapidement de l'aide ; Field note que les stratégies pro actives (anticiper, adapter son écoute, faire une liste de points entendus...) semblent être celles qui aideront le plus l'auditeur en difficulté. On voit donc que l'acte de comprendre ne convoque pas que des stratégies pendant l'écoute du discours oral, et l'auditeur passe parfois par des détours pour parvenir à ses fins.

Quelques stratégies se retrouvent cependant dans la plupart des classifications concernant la compréhension orale : l'utilisation de connaissances antérieures, l'utilisation de l'inférence, l'utilisation du contexte, l'utilisation de la prédiction (anticipation), l'utilisation du jugement critique, le contrôle de l'activité par le sujet (les auditeurs habiles semblent maintenir et réorienter leur attention, sont moins focalisés sur les mots mais explorent d'autres possibilités pour obtenir du sens).

2.1.3. Stratégies ou compétences ?

D'après le CECRL (2001 : 15), une compétence est « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* »; la compétence se situe donc du côté des connaissances acquises tandis que les stratégies sont plutôt les moyens employés pour parvenir à cette connaissance. Une compétence de compréhension orale suppose des connaissances déclaratives (Je sais ce qu'est la compréhension orale et les stratégies à mettre en œuvre) et

procédurales (Je sais mettre en œuvre des stratégies pour mieux comprendre). Certains didacticiens établissent une distinction entre connaissances procédurales (savoirs faire applicatifs) et connaissances conditionnelles (lorsque les apprentissages sont transférés dans un autre contexte) (Pothier, 2003).

La confusion entre stratégies et compétences vient sans doute du fait que les stratégies deviennent de plus en plus automatiques au cours de l'apprentissage, à partir d'exemples multiples rencontrés, stockés en mémoire (Chanquoy et al., 2007) ; les stratégies mises en œuvre sont donc inconscientes et peuvent alors apparaître comme des compétences. Vandergrift et Goh (2012) différencient également capacités, qui sont inconscientes, et stratégies, qui sont la mise en œuvre consciente de certains processus. Ce débat sur conscient / inconscient est aussi au cœur de la définition de la métacognition.

2.1.4. Métacognition et cognition

Gagnière (2010) rappelle l'idée fréquemment rencontrée selon laquelle le passage de l'inconscient au conscient est un signe de métacognition, donc pourrait déterminer des stratégies métacognitives. Mais ce point reste débattu. Rosenthal (2000) explique ainsi que ce n'est pas toujours le cas, par exemple, lorsqu'on dit avoir « quelque chose sur le bout de la langue », on peut avoir l'impression qu'on connaît cette chose (parfois désignée sous le terme « feeling of knowing ») sans pouvoir avoir conscience de cette chose. On peut aussi être conscient de certaines choses sans se rendre compte qu'on en est conscient (par exemple si je parle au téléphone tout en marchant dans la rue, je suis conscient des obstacles que j'évite). Metcalfe (2008) rappelle que toute activité induisant un jugement n'est pas métacognitive. Pour qu'il y ait métacognition, il faut qu'il y ait jugement sur une activité mentale qui est déjà elle-même une représentation de la réalité. On pourrait donc dire qu'une activité métacognitive implique une double distanciation : nommer les choses est une représentation distanciée qui implique une activité cognitive, porter un jugement sur cette représentation est une activité métacognitive.

La difficulté consiste à définir les stratégies métacognitives car les différencier des stratégies cognitives n'est pas aisé. Cohen (1996) note qu'elles peuvent être imbriquées dans certaines tâches. Par exemple, lire un texte en le survolant suppose une activité métacognitive puisqu'il faut porter attention, réguler la tâche, mais cela suppose aussi un traitement cognitif, comme différencier l'essentiel du secondaire. De même en compréhension orale, diriger son attention

est une stratégie métacognitive si elle intervient avant l'écoute (planification), mais pendant l'écoute, c'est aussi une stratégie de compréhension puisqu'il s'agit de traiter l'information.

Les classifications entre métacognition et cognition peuvent ainsi varier selon les auteurs. Gagnière (2010) propose un intéressant état de l'art en ce qui concerne le concept de métacognition, même si, en citant Dinsmore et al. (2008), elle note que faire l'état de l'art du concept de métacognition est « *susceptible de laisser le lecteur plus confus qu'éclairé* » (Gagnière, 2010 : 19). Elle définit la métacognition comme une des composantes de l'action autorégulée. Dans ce schéma et dans plusieurs classifications, la métacognition inclut surtout des connaissances. C'est aussi ce qu'on retrouve dans les travaux de Flavell (1979), centrés sur la nature et le développement des connaissances métacognitives, inscrites dans la mémoire, relatives aux personnes, tâches, et stratégies. La métacognition est aussi plutôt du côté des connaissances chez Nelson et Narens (1994), qui déterminent deux niveaux de conscience (le niveau objet et le niveau méta), étudiant les liens entre métacognition et action : le niveau méta contient un modèle du niveau objet (qui correspond à la cognition) et permet ainsi le contrôle des actions. C'est sans doute ce qui peut expliquer la faible compétence cognitive des apprenants en difficulté : si le modèle de la cognition est déficient, les décisions de contrôle ne seront pas appropriées. Au contraire, l'action n'influence pas automatiquement nos processus métacognitifs ; il faut donc qu'il y ait pour cela une forme d'introspection : « *The opposite does not occur, i.e., the object-level has no model of the meta-level. The main methodological tool for generating data about meta-cognitive monitoring consists of the person's subjective reports about his or her introspections* » (Ibid, 128).

Elkflides a élaboré un modèle intéressant car il tient aussi compte des sentiments. Aux connaissances métacognitives et régulations métacognitives, elle ajoute une troisième facette : les expériences métacognitives, qui sont présentes dans la mémoire de travail. Les connaissances métacognitives sont des idées, croyances à propos de la tâche, de soi, des stratégies, des buts. Avec les expériences métacognitives, on prend en compte les sentiments de familiarité, de difficulté, de savoir, de confiance, de satisfaction, de connaissances de la tâche qui semblent effectivement essentiels pour l'autorégulation de l'effort. Dans ce schéma, les compétences métacognitives sont des activités conscientes et délibérées, utilisant des stratégies. O'Malley et Chamot (1990) différencient les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Les stratégies cognitives sont axées sur la tâche d'apprentissage, les stratégies métacognitives permettent l'autorégulation de l'activité (établir un plan, prendre conscience de

son fonctionnement et l'évaluer) tandis que les stratégies socio-affectives supposent à la fois des interactions avec les autres et la prise de conscience de son état affectif.

Je m'appuierai dans cette étude sur la définition de Vandergrift (2003), qui détermine les stratégies cognitives comme « *des activités de manipulation du langage pour accomplir une tâche* » tandis que les stratégies métacognitives sont « *des activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage* ». Le protocole expérimenté cherchait à développer des stratégies, en particulier métacognitives, en permettant à l'apprenant d'avoir des connaissances sur le processus de compréhension orale : « *Teaching that explicitly elicits and develops learners' knowledge about the listening process* » (Goh et Taib, 2006 : 222). C'est pourquoi l'expérimentation qui a été menée comportait une première phase où je cherchais à mettre en place ces connaissances en présentant des stratégies de compréhension orale. Les parcours mis en place s'appuient sur plusieurs auteurs, en particulier Vandergrift et al. (2006), qui propose de travailler les stratégies métacognitives de la compréhension orale à l'aide du MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*), permettant à l'auditeur d'effectuer un retour sur les stratégies mises en œuvre : il s'agit de stratégies de planification, de contrôle, de régulation, d'évaluation qui ont inspiré les journaux de bord utilisés dans l'expérimentation.

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)						
Type scale	Strategy or belief/perception	1	2	3	4	5 6
Planning-evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5 6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5 6
Person knowledge	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.	1	2	3	4	5 6
Mental translation	4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5 6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5 6
Directed attention	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5 6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5 6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.	1	2	3	4	5 6
Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5 6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5 6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5 6
Directed attention	12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5 6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5 6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5 6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to French.	1	2	3	4	5 6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5 6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5 6
Mental translation	18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5 6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5 6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5 6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5 6

Figure 5 : MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) de Vandergrift et al. (2006)

D'autres classifications, qui me semblaient également opératoires car elles s'intéressent aux stratégies métacognitives mises en œuvre avant, pendant, et après l'écoute, ont été utilisées dans

les journaux de bord, par exemple à partir de Molenaar, Van Boxtel et Slegers (2010) qui proposent des remarques ou questions classées en trois phases : lors des activités pré écoute (« *preparatory activities : orientation and planning* »), pendant la tâche d'écoute (« *executive activities : monitoring and evaluating* »), et post écoute (« *reflection* »).

Le tableau ci-dessous synthétise les différents apports de la recherche qui ont été utilisés comme base pour mener l'expérimentation dont il sera question dans la partie 8, dans les évaluations, journaux de bord, et séances d'entraînement à la compréhension orale.

Quelles stratégies ?	Quelles tâches demandées aux élèves ?	S'appuyant sur quels apports de la recherche ?
Stratégies de planification (avant l'écoute)	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer la tâche : « <i>Que faut-il faire ? Comment t'y prends-tu pour réaliser cette tâche ? Pourquoi fais-tu ceci ?</i> » - Anticiper sur les idées et ce qu'on va entendre, mobiliser ses acquis - Se demander quel est le but et quelles stratégies mettre en œuvre pour l'atteindre - Identifier ce qui va poser problème - Mobiliser les connaissances antérieures appropriées 	<p>Molenaar, Van Boxtel et Slegers (2010)</p> <p>Goh (2008)</p> <p>Vandergrift et al. (2006); Anderson (2002)</p> <p>Vandergrift (2006)</p> <p>O'Malley et Chamot, (1990)</p>

Stratégies de contrôle (pendant l'écoute)	<ul style="list-style-type: none"> - Relier ce qu'on entend au connu, réajuster mon interprétation en cours d'écoute, vérifier les prédictions - Identifier ce qui pose problème pour effectuer la tâche - Être capable de maintenir son attention - Se rendre compte si on comprend, sinon diriger son attention - Vérifier la cohérence de ce qu'on a compris en fonction : du contexte, des faits connus, des éléments linguistiques, ce qu'on a compris avant - Évaluer la possibilité d'atteindre les buts qu'on s'est fixés lors de la phase de planification en fonction de la compréhension du document - Vérifier si ce sont bien les stratégies choisies qui sont mises en œuvre 	<p>Vandergrift et al. (2006)</p> <p>Vandergrift (2006)</p> <p>Vandergrift et al. (2006)</p> <p>Molenaar, Van Boxtel et Slegers (2010)</p> <p>Goh (2008)</p> <p>Goh (2008)</p> <p>Anderson (2002)</p>
Stratégies d'évaluation (après l'écoute)	<ul style="list-style-type: none"> - Revenir sur la planification de la tâche : « <i>As-tu procédé comme tu l'avais prévu ?</i> » - Évaluer la cohérence globale de ce qu'on a compris - Évaluer la pertinence des stratégies utilisées - Vérifier si les buts sont atteints, une fois les stratégies utilisées, revenir sur leur efficacité - Déterminer dans quel contexte réutiliser les connaissances acquises. 	<p>Molenaar, Van Boxtel et Slegers (2010)</p> <p>Goh (2008)</p> <p>Goh (2008)</p> <p>Anderson (2002)</p> <p>O'Malley et Chamot (1990)</p>

Tableau 2 : Apports de la recherche utilisés dans la mise en place de parcours pour entraîner à la compréhension orale

2.1.5 Définitions : synthèse

On cherche ici à définir les termes de stratégies et compétences qui seront utilisés tout au long de cette étude ainsi que ce qui relève de la cognition ou métacognition, même si les frontières entre ces concepts sont parfois floues. En s'intéressant aux stratégies, on cherche à voir quelle suite d'actions les élèves pourraient mettre en œuvre pour améliorer leurs compétences métacognitives et de compréhension orale. Je m'intéresserai particulièrement dans cette étude aux stratégies métacognitives qui entrent en jeu avant l'écoute (anticipation, planification), pendant l'écoute (régulation de l'écoute), après l'écoute (évaluation de la compréhension). Ce découpage chronologique est quelque peu artificiel, mais devrait permettre aux élèves de s'appropriier ces stratégies, en particulier au travers de l'usage des journaux de bord.

2.2. L'utilisation de stratégies par les élèves faibles

Nous allons ici nous intéresser à un type d'apprenant en particulier, ceux qui rencontrent des difficultés en compréhension orale. Ils seront ainsi souvent appelés des « auditeurs malhabiles », en opposition aux « auditeurs habiles », reprenant les notions fréquemment employées dans la littérature anglo saxonne « *skilled* » et « *unskilled* », (Vandergrift : 2006 ; Field : 2008), qui incluent l'idée de stratégie. Les auteurs du Cadre Commun de Référence pour les Langues ont aussi utilisé le terme « *skilled* » en anglais pour parler des stratégies de réception, traduit par « *habiles* » dans la version française (CECRL, 2001 : 60). Le terme « faible » sera également employé (et « avancé » son opposé), car il est utilisé par les professeurs mais aussi par Field (2008) qui emploie « *weak* », ou Graham et Macaro (2008) qui utilisent « *poor* », « *weaker* », pour désigner un niveau de performance peu élevé pour la compréhension orale.

2.2.1. Observations empiriques et recherches expérimentales

Les professeurs de langue ont souvent l'impression que les élèves qui rencontrent des difficultés utilisent des stratégies inappropriées. Nous le verrons également en observant les résultats au test initial des classes de première qui ont été suivies pendant l'expérimentation²¹.

D'autres chercheurs sur le terrain ou enseignants notent que les apprenants faibles sont aussi des apprenants malhabiles. Amadiou et Tricot (2015) ont remarqué que, même au niveau universitaire, les étudiants manquent de stratégies pour apprendre. Ils tendent à privilégier des stratégies de bas niveau (répétition, apprendre par cœur, relire) qui amènent des apprentissages

²¹Voir partie 5.2.2.1. Le niveau des élèves

de surface plutôt que des stratégies de haut niveau d'organisation et élaboration (structurer ses notes, relier les informations entre elles) qui permettraient une meilleure mise en mémoire et utilisation des connaissances. Nous retrouvons là, au point de vue des stratégies en général, les mêmes constats faits par Zoghalmi (2015) à propos des stratégies des auditeurs en difficulté en compréhension orale²².

En ce qui concerne la compréhension, Anderson (2002) note le fait que les apprenants les plus faibles manquent de repères et connaissances suffisantes pour évaluer leurs stratégies. En conséquence, ils peuvent avoir tendance à surestimer leurs compétences.

C'est également ce que note Poussard (2000) concernant la compréhension orale : ses questionnaires dispensés auprès d'étudiants non spécialistes montrent que peu d'apprenants anticipent avant l'écoute, très peu mobilisent leurs connaissances avant et pendant la tâche et la plupart privilégient des écoutes et visionnages complets et sans pauses. La majorité des auditeurs testés ne cherchent pas à comprendre mot à mot et utilisent l'inférence, mais un tiers passent par la traduction mentale. Roussel et al. (2008) rapportent des conclusions similaires concernant les stratégies d'autorégulation d'élèves de seconde observés : dans l'ensemble, les auditeurs les plus malhabiles ont des stratégies désordonnées. Ces auteurs ont observé quatre types de stratégies mises en œuvre par les auditeurs. Les auditeurs les plus avancés ont plus recours à une écoute globale suivie de plusieurs écoutes avec pauses. Certains auditeurs font plusieurs écoutes détaillées puis une ou deux écoutes globales. D'autres ne font que des écoutes globales. Enfin, un quatrième groupe ne fait que des écoutes avec des pauses fréquentes. Les plus malhabiles ont davantage tendance à ne pas faire de pauses ou en font sans raison apparente, réécotent des passages déjà compris, ne font parfois pas d'écoute globale. Les auditeurs habiles semblent utiliser des stratégies métacognitives car ils font une écoute globale et leurs pauses semblent montrer des stratégies de planification et évaluation (ils réécotent ce dont ils ont besoin). Cela expliquerait les résultats des lycéens dans cette expérimentation, très proches des résultats obtenus et présentés par Marneffe (2012) : si l'autorégulation a dans l'ensemble permis des progrès, les écarts entre les auditeurs restent très marqués. Les auditeurs faibles sont restés faibles par rapport aux auditeurs avancés qui sont plus avancés. L'étude de Marneffe (2012) signale d'ailleurs que dans l'ensemble, les étudiants testés mobilisent peu les stratégies métacognitives, la stratégie la plus mobilisée étant l'inférence. Bonassies (2011) a mené une expérimentation reposant sur un dispositif hybride en collège : en amont du cours, les élèves avaient du vocabulaire (oral, prononcé par un logiciel de *text to speech*) et devaient

²²Voir partie 1.2.7. difficultés cognitives

s'en servir pour auto réguler leur écoute, sur baladeurs, pendant le cours²³. Ses conclusions sont assez similaires et montrent que les auditeurs malhabiles ne font pas de pauses ou ne savent pas quand faire une pause et dépendent fortement du mot à mot. Mais elle prend soin de noter qu'il est difficile d'interpréter les pauses : sont-elles dues au hasard ou s'agit-il d'une régulation parce que les élèves ont repéré une difficulté ? Se sentent-ils submergés par le flot d'informations ? Pour le savoir, il faudrait pouvoir interroger les apprenants, leur faire expliciter leurs actions (c'est la technique du « *Think Aloud* » pratiqué par O' Malley et Chamot (1990), mais qui comporte bien des difficultés, en particulier une lourde charge cognitive, et qui semble fonctionner si les apprenants ont déjà un niveau de métacognition suffisant. Bonnassies (2011) conclut que quelques stratégies semblent se retrouver cependant chez les élèves les plus performants en compréhension orale : ils procèdent à des écoutes analytiques et vérifient par une ou deux écoutes globales, leurs avances rapides semblent signaler une bonne maîtrise du flot du discours car ils se situent sur un passage qu'ils veulent réécouter. Les stratégies métacognitives sont surtout mal maîtrisées par les auditeurs les plus faibles qui n'ont pas perçu l'utilité du dispositif, leurs réponses ou non réponses montrent le peu de confiance en eux et la faible conscience de leurs difficultés.

Quelles conclusions tirer de ces observations empiriques relevées en classe au contact des apprenants ? Permettent-elles de dire que l'utilisation des stratégies peut améliorer les performances ? Cohen (1996) soulève ce point, et montre qu'il est difficile de vraiment trancher sur la question. Les recherches qu'il a effectuées tendent vers l'idée que l'entraînement aux stratégies de la production orale ont permis d'élever les performances des étudiants. Tous les apprenants utilisent des stratégies, mais les moins habiles en utilisent moins, moins variées, moins adaptées à la tâche. La différence entre les auditeurs semble davantage se situer au niveau métacognitif. C'est donc sur ce point que se concentre mon expérimentation : comment peut-on accompagner l'apprenant pour l'aider à développer ces stratégies ? Comment les enseigner ? Mais existe-t-il à proprement parler de « bonnes stratégies » à enseigner ?

2.2.2. Existe-t-il de « bonnes » stratégies ?

Il n'y a pas de consensus dans la littérature sur ce que pourrait être de « bonnes » stratégies. Les apprenants réussissent-ils en raison de la fréquence ou de la quantité d'utilisation de certaines stratégies ? Y a-t-il des stratégies efficaces ou les apprenants en réussite font-ils un usage

²³ Concernant le fait de donner du vocabulaire en amont, voir partie 12.1.2.2. (Quelle remédiation en amont ?) : il semble que ceci ne soit souvent pas une aide.

efficace des stratégies ? Autrement dit, ainsi que le soulève Zoghliami (2015), est-ce que les stratégies déployées affectent la compréhension ou est-ce lorsque la compréhension est efficace qu'on voit un certain nombre de stratégies déployées ?

Veenman et al. (2006) évoquent la place des stratégies métacognitives dans l'apprentissage. Si elles ne sont pas significativement corrélées à l'intelligence, elles contribuent néanmoins à la réussite. D'après leur étude, les capacités intellectuelles représentent 10% de la variance dans l'apprentissage, les stratégies métacognitives atteignent 17% ; les deux facteurs réunis contribuent à hauteur de 20%.

Guichon (2004 a) s'interroge sur ce que serait une « procédure experte ». Il ne s'agit pas de confondre apprentissage et productivité ou même réussite : certains apprenants peuvent apprendre par des détours, le fait qu'il y ait peu de pauses, peu de répétitions n'est pas nécessairement un critère d'expertise. C'est aussi la position de Graham et Macaro (2008) qui suggèrent que la supériorité des auditeurs avancés pourrait avoir d'autres causes que les seules stratégies. Ils ont des connaissances linguistiques qui leur permettent de développer certaines stratégies et en retour les stratégies qu'ils développent leur permettent d'améliorer leurs connaissances et compétences.

Cohen (1996) évoque le fait que les stratégies peuvent non seulement dépendre de l'apprenant, mais aussi du contexte, de la tâche (une bonne stratégie pour traiter une partie d'un document ne le sera pas pour une autre) ou de l'interaction entre tous ces facteurs.

D'autre part, les stratégies qui aident les auditeurs avancés à comprendre à l'oral peuvent aussi être mises en œuvre par des auditeurs faibles (Roussel et al. 2008 ; Zoghliami, 2015 ; Goh, 2002) et des stratégies qui semblent gêner les auditeurs faibles peuvent se retrouver chez des auditeurs habiles. Un auditeur avancé peut ainsi avoir recours à une stratégie qui semble plutôt gêner le processus de compréhension immédiate comme la « fixation », c'est-à-dire le fait de ne plus écouter le document car on cherche le sens d'un mot ou passage. De même, un auditeur faible peut mettre en œuvre des stratégies apparemment efficaces, comme le fait de faire des inférences. Nous avons d'ailleurs vu que certaines de ces stratégies, comme l'inférence, peuvent être efficaces ou inefficaces pour la compréhension : l'élaboration peut servir la construction du sens mais aussi amener à de fausses interprétations si elle part d'une information erronée ou si l'auditeur ne relie pas suffisamment les unités entre elles avec l'ensemble du texte et de ses connaissances.

Néanmoins on peut constater une différence entre auditeurs habiles et malhabiles dans la façon dont ils combinent simultanément les deux approches, processus de bas niveau et haut niveau.

Goh (2002) a remarqué que les auditeurs en difficulté font moins appel à des processus de haut niveau.

Rabardel (1995 : 113) montre également qu'il peut y avoir un intérêt à comparer les « utilisateurs novices » et les « utilisateurs experts » dans les activités instrumentées car on pourrait mettre en évidence les schèmes d'activités en observant la genèse instrumentale. Ce qui semble différencier les utilisateurs expérimentés des novices en effet sont, non pas les représentations initiales, mais les procédures développées en cours d'utilisation, qui se rapprochent des stratégies métacognitives de contrôle. Ce modèle a aidé l'analyse du comportement des élèves observés dans cette recherche. J'ai en effet cherché à savoir s'ils avaient utilisé des stratégies probantes en raison de leur niveau et représentations initiales ou s'ils avaient développé des procédures plus expertes en utilisant le matériel mis à leur disposition, ce qui laisserait penser qu'on peut enseigner des stratégies.

2.2.3. L'utilisation de stratégies par les élèves faibles: synthèse

Tous les apprenants utilisent des stratégies ; celles-ci ne permettent pas de différencier radicalement les auditeurs habiles et malhabiles. Il est difficile de parler de « bonnes stratégies » mais les apprenants habiles ont en commun certaines caractéristiques : ils mettent en œuvre davantage de stratégies métacognitives et combinent mieux les stratégies entre elles. Sans considérer que ces stratégies, qui ont été répertoriées à la fois par la recherche et l'observation d'auditeurs habiles, sont les seules et uniques stratégies possibles pour comprendre un document sonore, on peut s'appuyer dessus pour envisager un guide d'entraînement à la compréhension orale.

2.3. Stratégies et enseignement

Cross (2009) rappelle différentes études sur les bénéfices de l'entraînement aux stratégies sur la compétence de compréhension, mais leurs conclusions sont différentes. Les recherches doivent donc être poursuivies dans ce domaine. « *Despite the pedagogical and theoretical arguments, there has been little associated empirical research conducted, and the few studies thus far have not produced tangible and consistent findings to convincingly support or refute the efficacy of listening strategy instruction* » (Ibid : 154).

Mais peut-on enseigner des stratégies ? Peut-on apprendre à comprendre ? Quelle part l'enseignant doit-il jouer dans cet apprentissage ?

La théorie de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978) suggère que l'enseignant a un rôle fondamental pour faciliter l'apprentissage. Mais certains, partisans d'une approche constructiviste, mettent plutôt en avant le fait que les apprenants doivent apprendre par eux-mêmes, en pratiquant. Dans ce cas, on préférerait donc que les apprenants soient placés en autonomie avec des documents numériques pour gérer eux-mêmes leur apprentissage de la compréhension orale.

2.3.1 Arguments contre l'enseignement des stratégies

2.3.1.1. Comprendre, un processus inconscient

Un certain nombre de discours prônent la nécessité d'un bain linguistique pour apprendre une langue, sans doute signe d'un héritage de méthodologies plus anciennes en didactique des langues, de la méthode directe ou active, ou encore audiovisuelle (Puren, 1988). Dans cette conception, l'acquisition d'une langue se ferait de manière naturelle, inconsciente, le travail sur les stratégies se ferait de manière instinctive.

Dans les entretiens faits auprès des élèves observés pour cette recherche, cette conception a également pu être rencontrée. Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ne souhaitent pas utiliser les aides mises à leur disposition ou les stratégies recommandées, un certain nombre d'élèves en difficulté répondent qu'ils préfèrent se mettre dans les conditions de l'examen, comme si l'acquisition allait donc se faire d'elle-même²⁴.

2.3.1.2. Stratégies et contexte

On peut en effet se demander comment le travail des stratégies, forcément morcelé, linéaire, pourrait être transféré dans une situation aussi complexe et multipolaire que celle de la compréhension orale. C'est d'ailleurs peut-être cet écueil qui a été en partie responsable de l'abandon des « modules » au lycée, lancés par le Ministère de l'Éducation Nationale entre 1992 et 1998. Dans les salles de classe et les ouvrages sortis pour accompagner cette réforme, on travaillait la compréhension orale, comme les autres activités langagières, par micro-compétences séparées : anticiper, prédire, établir des liens, opérer le traitement de l'information. Les enseignants n'étaient peut-être pas prêts et suffisamment formés à cette approche par compétences, les cours de modules (et les outils pédagogiques proposés pour des

²⁴ Voir parties 13.1, 13.2, 13.3

éditeurs privés pour les accompagner) se sont ainsi souvent réduits à une suite d'exercices éclatés.

Rost (2002) soutient également l'idée qu'enseigner ces stratégies hors contexte n'aurait guère d'effet. « *Teaching [skills] may prove very unhelpful to lead the learner toward improving global listening ability* » (Rost, 2002 : 219). Il argumente donc en faveur de l'intégration de ces stratégies dans des activités d'enseignement. L'auteur propose également de donner en exemple les stratégies des auditeurs habiles aux auditeurs malhabiles. Nous avons vu plus haut que ceci comportait cependant des limites puisque les stratégies des lecteurs habiles et malhabiles ne sont pas si faciles à identifier. Nous avons d'autre part déjà évoqué la lourde charge cognitive que représente l'intégration des stratégies métacognitives dans une tâche d'écoute, qui suppose peut-être un seuil minimal de compétence: réfléchir à ce qu'on est en train de faire pendant qu'on le fait impose un coût à la mémoire de travail.

2.3.1.3 Stratégies individuelles et enseignement

Bosworth (2001) rapporte une expérimentation menée en IUT, pendant trois ans, sur la compréhension orale selon différentes stratégies. Un des deux groupes a travaillé avec une approche surtout descendante tandis que l'autre groupe a adopté une approche plutôt montante, progressive, basée sur la répétition, avec répétition de sons et rythmes de l'anglais, rétroaction, retours vers le modèle. La majorité des étudiants ont progressé mais les progrès diffèrent semble-t-il selon les groupes. Dans le premier groupe (approche descendante), les étudiants ont davantage développé des stratégies d'inférence et de compréhension globale. Mais ils présentent toujours des difficultés à repérer les phonèmes, le détail. Dans le deuxième groupe (approche montante), les étudiants ont fait des progrès dans la mémoire de travail et ont une prononciation meilleure. Cette approche semble avoir particulièrement bénéficié aux étudiants qui étaient en plus grande difficulté. Ceux qui n'ont pas progressé semblent avoir subi une méthode en contradiction avec leur personnalité. Les stratégies pourraient donc être personnelles et la plus grande efficacité obtenue lorsque les apprenants travaillent selon leur niveau et leur stratégie préférentielle. De la même manière, Pothier et al. (2000) rapportent une expérimentation destinée à tester les aides mises à la disposition des apprenants dans le logiciel « Camille » ; leurs résultats montrent que les apprenants ayant réussi ont utilisé des stratégies différentes et personnelles, ils n'ont pas nécessairement utilisé l'aide audio ou ils l'ont utilisée différemment.

Les stratégies des auditeurs peuvent dépendre de leur niveau de compréhension. Ainsi, les

apprenants en difficulté dépendent davantage de processus de bas niveau : ils demandent davantage de traductions, se focalisent plus sur le décodage (reconnaître des mots) que sur les processus de haut niveau (par exemple utiliser ses connaissances ou le contexte pour inférer).

Les stratégies individuelles peuvent aussi être influencées par le caractère de l'apprenant : un auditeur de nature anxieuse va davantage se concentrer sur les processus de bas niveau pour ensuite aller vers ceux de haut niveau. Cohen (1996) citant Schmeck (1988 : 179) écrit que « *a learning strategy disembedded from personality-related factors is only a short-term prop for learning* ».

Les stratégies différentes utilisées par les individus peuvent également dépendre du contexte éducatif. Cross (2009) le note dans son étude auprès d'étudiants japonais, dont l'enseignement laisse peu de place à l'ambiguïté, et qui de ce fait ont une approche de la compréhension passant d'abord par les processus de bas niveau (*bottom up*). Une remarque similaire pourrait sans doute être faite par rapport aux élèves du secondaire français : ils reçoivent souvent un enseignement relativement transmissif ne cherchant pas toujours à les rendre acteurs de leurs apprentissages. De plus, la place de la traduction dans notre société (avec une très large majorité de documents en version originale traduits en français), accentue sans doute encore plus cette dépendance de nos élèves pour les processus de bas niveau. Cependant, on sait que la dépendance aux processus de bas niveau freine le développement de l'autonomie et l'acquisition d'une compétence de compréhension. Respecter les stratégies individuelles de chacun, si elles sont contre-productives, semble donc difficile. De plus, d'autres études montrent que, même en respectant les stratégies préférentielles des individus, les performances ne sont pas nécessairement supérieures (Gagnière, 2010).

2.3.2. Arguments en faveur de l'enseignement des stratégies

Pour développer la compréhension orale, l'accent est aujourd'hui mis sur le fait d'entraîner plutôt qu'évaluer. Il me semble dans ce cas, comme le souligne Field (2008), qu'on ne peut entraîner un apprenant sans un apport sur les stratégies. « *How comfortable would we feel about an approach to speaking which told learners simply 'to go on with the task' and provided no pronunciation teaching, no modeling, no controlled practice?* » (Field: 2008: 21).

2.3.2.1. L'aspect non naturel de l'acquisition en L2

Revenons tout d'abord sur la conception qui amène encore aujourd'hui certains pédagogues à penser qu'une exposition intensive à la langue est nécessaire, plus qu'une réflexion métalinguistique et métacognitive. Deux courants se sont opposés historiquement dans la didactique des langues, que reprend Krashen (1981) : les partisans de l'acquisition (la langue s'apprend naturellement, dans un bain linguistique, comme la L1) et les partisans de l'apprentissage (on apprend mieux en réfléchissant sur la langue). Il est vrai que l'apprentissage d'une L2 est différent de celui d'une L1 car le temps d'exposition à la langue étrangère est bien moindre et la langue maternelle vient interférer dans les processus d'apprentissage, comme le rappelle Nancy-Combes (2005) en parlant du phénomène de nativisation : la L1 influence fortement l'apprentissage de la L2. Permettre aux apprenants d'une L2 de pratiquer la langue, mais aussi de réfléchir à la façon et au contenu de ce qu'ils apprennent, donc mettre en œuvre des stratégies métacognitives, semble donc une nécessité.

2.3.2.2. Les effets positifs de l'entraînement par les stratégies

Certaines expérimentations, ont cherché à montrer qu'on pouvait améliorer la compétence métacognitive. Ainsi, Chang et al. (2006) ont expérimenté l'autodictée. Sur une période de dix-sept semaines, les étudiants ont été entraînés à connaître les stratégies de compréhension orale, puis amenés à développer leurs stratégies métacognitives en réalisant des exercices d'autodictée. Ils concluent que cet exercice permet de développer la compétence métacognitive car les auditeurs ont été amenés à réfléchir sur la raison pour laquelle ils n'entendent pas certains mots, donc à revenir sur leurs stratégies d'écoute.

Nelson et Narens (1990) ont quant à eux montré dans leurs travaux sur la mémoire que les évaluations faites par les sujets eux-mêmes sur ce qu'ils sont en mesure de réussir pouvaient être plus exactes que celles d'un observateur ou même d'un juge indépendant.

Il faudra cependant être vigilant et rappeler ce que nous avons vu plus haut, la réussite d'une tâche n'est pas nécessairement l'apprentissage d'une habileté : « *si je réussis la tâche, j'apprends à réussir la tâche* » (Chanquoy et al, 2007 : 93). Les auteurs rappellent ainsi qu'un entraînement peut amener une expertise dans un domaine limité. C'est ainsi que, dans leur étude, des radiologues ayant appris à mieux déceler les lésions du poumon deviennent performants dans cette compétence mais n'améliorent pas leur habileté à percevoir en général.

2.3.2.3. Une nécessité dans l'enseignement intégrant les outils numériques

L'utilisation de plus en plus fréquente de technologies éducatives laisse également penser qu'un entraînement s'appuyant sur le développement de stratégies métacognitives semble indispensable. Tout d'abord parce que, comme le montre Serres (2007), les nouvelles technologies transforment notre manière de penser, appellent de nouvelles compétences, et nous « condamnent à être intelligents ». De plus, comme le dit Pothier (2003 : 59) : « L'hypermédia n'est pas intrinsèquement pédagogique et il pourrait même se rapprocher du contraire ». L'auteure souligne également que de nombreux outils numériques et dispositifs existants tendent à favoriser des apprenants autonomes, intuitifs, acceptant de ne pas tout comprendre et de prendre des risques ; ce sont en général des qualités qui leur permettent de réussir. D'autre part, certaines tâches imposées par le numérique s'avèrent souvent plus complexes ; des stratégies appropriées sont donc nécessaires pour pouvoir les réaliser. Ainsi la lecture hypertextuelle est plus difficile que la lecture linéaire : se faire une image mentale est plus difficile sur un texte numérique et cela suppose la maîtrise d'autres outils et savoir-faire (Tricot, 2007). Linard (2002) rappelle qu'avec les technologies éducatives, l'apprenant doit gérer trois sortes d'interactions : il faut gérer le contenu (la tâche), la navigation dans le système (aspect technique), et le pilotage de son apprentissage. Si l'apprenant maîtrise mal un ou plusieurs de ces aspects, la charge pour gérer l'ensemble est d'autant plus lourde.

Les outils numériques pour la compréhension orale, par exemple les nombreux quizz qu'on trouve sur internet, semblent oublier que l'apprenant doit mettre en œuvre des stratégies. Ils n'utilisent souvent que la possibilité de correction immédiate donnée par l'outil informatique, et ne font donc qu'évaluer la compréhension des apprenants, sans développer des stratégies de compréhension qui seront transférables à d'autres documents. Pourtant, les outils numériques pour la compréhension orale imposent des stratégies différentes pour l'apprenant qui doit en général, seul, réguler son écoute. C'est le cas le plus fréquemment proposé aux élèves, avec l'utilisation de baladeurs numériques ou une écoute sur lecteur multimédia, sur un ordinateur. Cosnefroy (2011 : 10) insiste sur le fait que l'autorégulation met en œuvre des stratégies. *« Parler d'apprentissage autorégulé c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. La définition qu'on en donne est souvent indirecte à partir des caractéristiques des apprenants autorégulés. Ce sont des personnes qui trouvent en elles-mêmes des ressources pour entrer dans le travail, persister et adapter leur*

fonctionnement aux conditions changeantes du travail en cours ». L’auteur rappelle d’ailleurs la proximité entre stratégies d’autorégulation et stratégies métacognitives.

Roussel et Tricot (2014) parlent de « double peine » pour les apprenants en difficulté : ils sont pénalisés non seulement par la forte charge cognitive que représente la mise en œuvre des processus de décodage mais aussi par la charge que représente l’autorégulation de leur écoute. Amadiou et Tricot (2015) rappellent que les connaissances antérieures des auditeurs jouent un rôle fondamental dans l’apprentissage. Les apprenants avancés ayant plus de ressources disponibles pour réaliser la tâche qu’on leur propose la réalisent mieux et progressent ainsi davantage. Ainsi, si les apprenants en difficulté ne sont pas aidés, les écarts entre novices et habiles risquent de s’accroître. Brunel (2014) note également que les utilisateurs des TICE risquent de subir une double charge cognitive, à la fois intrinsèque au document (plus il y a d’informations et plus les relations entre elles sont complexes, plus la charge cognitive est élevée) et extrinsèque (la charge imposée par le matériel pédagogique ou des stratégies d’enseignement). Pour que l’effort ne soit pas uniquement dévolu à comprendre la tâche mais aussi à la réaliser, il conviendrait donc d’utiliser des supports adaptés, concevoir des consignes appropriées, et guider les apprenants dont les ressources sont accaparées par des processus de bas niveau.

On retrouve dans le discours de certains enseignants l’idée que des jeunes nés avec les technologies (les « natifs numériques ») auraient déjà développé ces compétences (Fluckiger et Bruillard : 2008). Cependant, ces auteurs ont bien montré que ces capacités sont en fait limitées et le transfert de compétences qu’ont les jeunes dans la sphère privée vers la sphère scolaire ne se fait pas systématiquement²⁵. Les technologies risquent donc de creuser les inégalités de notre système éducatif si les usages ne sont pas enseignés à l’école. La très grande majorité des familles possède actuellement un accès aux outils numériques. L’usage qui en est fait cependant (pour accéder à la culture et à l’information ou simplement pour le divertissement) marque les niveaux socioculturels et socio-économiques. D’après Crinon et Legros (2002), les technologies éducatives amènent à renouveler la thématique de la métacognition, car certaines activités (par exemple la lecture hypertextuelle, les activités de groupe rendues possibles mais aussi obligatoires dans certaines activités utilisant les technologies numériques) favorisent la métacognition. En ne dotant pas les élèves faibles de stratégies, l’utilisation d’outils numériques risque d’aggraver les inégalités scolaires (Ferone et al., 2016).

²⁵ Voir partie 3.2.2.

2.3.2.4. Une nécessité dans un parcours autonomisant

Entraîner les auditeurs faibles en développant des stratégies semble nécessaire, non seulement lorsque ceux-ci utilisent des outils numériques comme nous venons de le voir, mais aussi lorsqu'on cherche à rendre les apprenants autonomes. La question de l'aide apportée aux auditeurs malhabiles par la mise en œuvre de stratégies est toujours débattue, mais un certain nombre d'études apportent une réponse positive (Goh et Taib, 2006 ; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010 ; Rahimi et Katal, 2013 ; Cross, 2011).

Field (1998) cite des recherches qui montrent que les apprenants utilisant peu les stratégies ont des difficultés à mobiliser la bonne stratégie ensuite. L'entraînement devrait donc sans doute intervenir tôt dans l'apprentissage. Field (2008) comme Puren (1999) soulignent le fait qu'une didactique qui intègre les stratégies propose un enseignement centré sur le processus d'apprentissage et non plus sur le processus d'enseignement. Enseigner des stratégies métacognitives favorise l'autonomisation car on passe du « faire apprendre » (centré sur l'enseignant) au « enseigner à apprendre » puis « enseigner à apprendre à apprendre » (l'enseignant propose des méthodes d'apprentissage différenciées), puis « favoriser l'apprendre à apprendre » (l'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant), puis « laisser apprendre » (il y a une mise en œuvre des méthodes d'apprentissage adaptée à chacun). (Puren, 1999 : 34). De la même manière, Foucher et Pothier (2008 : 103) justifient ainsi le fait d'entraîner les apprenants à utiliser des stratégies. « *Aider à apprendre, pour peu que l'on choisisse de se situer dans un paradigme d'apprentissage, et, qui plus est, dans une perspective constructiviste, devrait, selon nous, impliquer de prendre en compte les savoirs et les savoirs faire de l'apprenant, ses habitudes et ses manières d'apprendre tout en proposant des interventions didactiques portant, non pas tant sur les savoirs à acquérir, mais sur le processus même de l'apprentissage* ». Le savoir durable doit en effet être construit par l'apprenant, ainsi que l'évoquait P. Mathias (Inspecteur Général de l'Éducation Nationale) en 2011: « *Savoir ce n'est pas seulement savoir. C'est savoir qu'on sait, savoir pourquoi et comment on sait* ».

C'est cette perspective également proche du concept de « Zone Proximale de Développement » de Vygotsky et des « gestes d'étayage » de Bruner (supposant que l'apprenant est suffisamment accompagné pour développer au mieux son apprentissage et progresser vers l'autonomie) qui a été à la base de cette recherche. Comme le dit Linard (2002 : 148) : « *Ainsi que n'a cessé de le montrer la psychologie du développement (Vygotsky, Piaget, Wallon, Bruner), l'apprenant est de loin son meilleur pilote. Il ne sait pas grand chose au départ, mais il peut beaucoup, sinon tout, dès que son intelligence entre en relation avec sa propre activité* ».

2.3.3. Représentations et usages des acteurs du système éducatif concernant les stratégies

Dans le « Guide pratique de la baladodiffusion » (2010) auquel le Ministère de l'Éducation Nationale²⁶ fait toujours référence aujourd'hui pour parler de l'entraînement à la compréhension orale via les technologies éducatives, il n'est pas fait mention des stratégies nécessaires à la compréhension orale, en particulier lorsque les élèves se trouvent en position d'utiliser les baladeurs seuls. On peut ainsi lire page 7 : « *la baladodiffusion permet d'accroître l'exposition des élèves à la langue étrangère par un contact régulier et accru avec les documents authentiques (...) les élèves y trouvent une motivation supplémentaire et une possibilité précieuse d'individualiser leur activité en travaillant à leur rythme (...) le professeur y voit également le moyen de réaliser un entraînement sélectif selon les activités langagières* » puis plus loin, page 11, dans un paragraphe intitulé « L'autonomie », on lit : « *[l]'élève peut travailler à son rythme, dans et en dehors de la classe* » ; page 18 : « *en compréhension auditive, les élèves peuvent travailler en autonomie en gérant les pauses et les retours* ». Il semble donc qu'il y ait une confusion. D'une part, on suppose que les outils numériques vont rendre l'élève autonome, d'autre part, on considère que l'élève est déjà autonome lorsqu'il utilise les baladeurs. Aucune mention n'est ici faite des stratégies à mettre en œuvre pour construire cette autonomie. Page 11 du même document, les apports de la recherche semblent évoqués, sans doute pour répondre à une question que les acteurs de l'éducation se posent inévitablement : « *Quels élèves en retireront le plus d'intérêt ?* » à laquelle la réponse donnée est : « *Quel que soit le niveau des élèves, ce mode de travail peut être bénéfique. Cependant une étude récente a montré que comme tous les outils TICE, la baladodiffusion ne comblera pas seule le fossé qui existe entre certains, mais toute opportunité de faire progresser la totalité des élèves doit être utilisée* ». On peut penser qu'il s'agit de l'étude de Roussel et al. (2008), qui n'est malheureusement pas citée, et qui montre que sans travail spécifique sur les stratégies, les écarts entre auditeurs faibles et auditeurs avancés demeurent, comme nous l'avons vu précédemment. On peut également rester dubitatifs quant à la prise de conscience qu'entraîner les élèves en compréhension orale, c'est les entraîner à mettre en œuvre des stratégies ; certes, page 16, dans le paragraphe « *Quel travail puis-je donner à faire à la maison ?* », le « Guide pratique de la baladodiffusion » propose de ne pas évaluer les élèves mais de les entraîner avec « *une fiche d'écoute* », « *le repérage d'expressions ou de mots dans un discours* », « *la réécoute d'un fichier étudié en classe* », car « *il est préférable de réserver les questionnaires à choix*

²⁶<http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/balado.pdf>

multiples et les questionnaires avec réponse vrai / faux pour les évaluations ». Mais les vidéos d'usage proposées par ailleurs sur des sites ministériel²⁷ montrent une démarche évaluative puisque les élèves remplissent des grilles proposant des questions ouvertes ou à choix multiples. Sur d'autres sites abordant d'autres outils numériques comme les tablettes tactiles pour l'entraînement à la compréhension orale, sont également mises en avant les possibilités de travail différencié et individuel. Ainsi sur le site dédié aux TRAM (Travaux Académiques Mutualisés), projets soutenus par le ministère de l'Éducation Nationale, on peut lire sur une page intitulée « L'usage des tablettes favorise l'oral en cours d'espagnol » : « *En ce qui concerne la compréhension orale, les écoutes ou visionnages individuels sur tablettes des élèves permet à chacun d'évoluer à son rythme, de pouvoir s'appropriier un ou plusieurs documents audio ou / et vidéo et d'en rendre compte* »²⁸. Mais, au vu des recherches précédemment citées, on peut douter que l'élève s'approprie systématiquement le document mis à sa disposition.

Sur le site de l'agence des usages TICE²⁹ qui dépend du Ministère de l'Éducation Nationale, on trouve un onglet « Que dit la recherche ? ». En ce qui concerne la baladodiffusion, Macedo Rouet (2010) a rédigé un court article dans lequel elle rappelle les conclusions de l'étude de Roussel et al. (2008) et propose en recommandation : « *En compréhension orale, privilégier l'écoute autorégulée, tout en orientant les élèves sur les stratégies d'écoute, afin d'éviter que certains élèves n'utilisent systématiquement des stratégies trop coûteuses et peu efficaces (par exemple, les pauses très fréquentes)* ». Mais, à part ces trop nombreuses pauses, quelles sont ces stratégies coûteuses ? Quelles sont les stratégies (cognitives) de la compréhension orale ? Comment mettre en place ces stratégies dans l'entraînement ? Pourquoi n'évoque-t-on pas les stratégies métacognitives qui devraient être à l'œuvre lorsque les élèves autorégulent leur écoute ? L'auteur n'a sans doute pas eu la place de développer davantage. Je n'ai cependant trouvé sur les sites ministériels aucun exemple de parcours proposant de travailler les stratégies d'entraînement à la compréhension orale, ni les stratégies métacognitives (Catoire, 2014). L'enseignant de langues vivantes qui cherche à en savoir plus devra par lui-même trouver des réponses aux questions ci-dessus, il pourra par exemple retrouver des stratégies dans les programmes de certaines classes. Au palier 1, « *utiliser les indices extralinguistiques, s'appuyer sur la situation d'énonciation, déduire un sentiment, reconstruire du sens à partir d'éléments*

²⁷ Voir par exemple

http://eduscol.education.fr/pid26573/webtv.html?mode_player=1&theme=225&video=216236

²⁸<http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article326>

²⁹<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/index.htm>

significatifs, s'appuyer sur des indices culturels »³⁰, auxquelles s'ajoute au palier 2 « *repérer des champs lexicaux, se concentrer pour mémoriser à court terme, repérer des articulations logiques du discours, déduire le sens des mots inconnus à partir du contexte* »³¹. En classe de seconde, le terme « stratégies » n'apparaît pas explicitement dans les programmes. On peut cependant le voir apparaître dans le paragraphe « Compréhension de l'oral » : « *Il s'agit, par exemple, de parfaire le repérage des phonèmes de la langue étudiée en insistant sur les systèmes d'opposition consonantique ou vocalique qui permettent de repérer le sens d'un mot. Au sein de l'énoncé, l'élève repère les segments constitutifs du message (syntagmes nominaux, verbe, adverbe, etc.) et leur ordonnancement pour inférer l'inconnu à partir du connu* »³². Au cycle terminal enfin, ce sont des compétences à atteindre et non des stratégies qui sont mentionnées dans les programmes. Concernant la compréhension orale, on peut lire : « *comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (débat, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et de textes longs, sur une gamme étendue de sujets ; suivre une argumentation complexe énoncée dans un langage standard ; effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite ; identifier le point de vue du locuteur* »³³. On ne trouve donc ni sur le site ministériel, ni dans les programmes, de taxonomie rigoureuse des stratégies de la compréhension de l'oral. L'enseignant de langues qui a perçu qu'il fallait développer des stratégies pour entraîner les élèves par le biais de baladeurs numériques devra trouver les quelques sites académiques qui développent les stratégies de la compréhension de l'oral, de façon plus détaillée³⁴, ou proposent parfois des parcours progressifs d'intégration de stratégies cognitives³⁵. Par chance, il tombera peut être sur quelque excellente formation sur le thème de la compréhension orale, proposant à la fois réflexion et parcours pour l'entraînement aux stratégies cognitives et métacognitives³⁶.

³⁰Préambule des programmes du palier 1 du collège :

http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf

³¹ Préambule de programmes du palier 2 du collège :

http://media.education.gouv.fr/file/special_2/25/1/langues_vivantes_etrangeres_44251.pdf

³² Programme de la classe de seconde générale et technologique :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf

³³ Programmes des classes du cycle terminal : <http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html>

³⁴ Par exemple le site de l'académie d'Orléans Tours : http://anglais.ac-orleans-tours.fr/ressources/strategies_de_comprehension_et_dexpression/,

³⁵ Par exemple : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/spip.php?article709>

³⁶C'est le cas de cette page, <http://web.ac-reims.fr/editice/index.php/langues-vivantes?id=906>, qui propose la retransmission des conférences de 2012 de Cécile Poussard, Monique Marneffe, et Jean Sabiron ou les travaux académiques mutualisés de l'académie de Rouen (http://langues.ac-rouen.fr/TRAAM/Traam_2014_CO/co/experimentation.html) proposant une expérimentation « Vers l'autonomie en compréhension orale, quelles stratégies pour nos élèves ? »

Dans leur ouvrage préfacé par l'Inspecteur Général de Langues Vivantes et édité aux éditions Canopé (soutenu par le Ministère de l'Education Nationale), Guidat et Minetto (2014 : 56) disent : « *afin de permettre aux élèves d'acquérir plus d'autonomie, le travail de la méthodologie est primordial* ». La démarche proposée pour cet entraînement consiste à « *distribuer un guide pour le repérage(...) fixer le temps qu'ils auront pour faire le travail (...) placer les élèves et leur demander de comparer leurs réponses ; ils doivent être capables d'en construire le sens à partir de leurs notes respectives (...) demander à un groupe de présenter ses résultats au reste de la classe en précisant qu'ils doivent expliquer comment ils sont arrivés à ces conclusions : il y a x personnes, leur voix montre de la joie, les bruits de fond situent l'action dans une école (...) à partir des mots-clés notés au tableau, demander à chaque élève de construire son résumé* ». Il s'agit donc bien d'une méthodologie, utile pour la mise en œuvre de la compréhension orale par le professeur, qui aborde brièvement quelques stratégies cognitives mises en œuvre par les élèves (focaliser son attention, en particulier pour repérer des éléments extralinguistiques, inférer pour construire le sens). A côté du module cité ci-dessus qui semble baser le travail de compréhension sur la construction de sens à partir d'éléments repérés dans le document oral, on peut cependant fortement s'étonner de trouver, dans le module 5, des fiches d'entraînement à la compréhension orale en autonomie, basée sur des questions à choix multiples, amenant des réponses vraies / faux, des phrases lacunaires à compléter. De telles activités qui s'apparentent à de l'évaluation plus qu'à de l'entraînement, alourdissent sans doute la charge cognitive par la présence de l'écrit qu'il faut décoder et interpréter, et ne permettent probablement pas à l'élève qui ne maîtrise pas les stratégies cognitives et métacognitives essentielles de progressivement apprendre à construire le sens. Cet ouvrage se veut « pratique » et a le grand mérite de proposer pas à pas des activités pour les professeurs novices qui utilisent des baladeurs pour entraîner les élèves. Très peu de stratégies sont cependant abordées, et les parcours proposés ne permettent pas de développer l'autonomie de l'élève. Les auteurs parlent pourtant de l'intérêt du baladeur pour faire travailler l'élève « en autonomie », en dehors de la classe. C'est certes un objectif intéressant ; mais comment l'élève qui ne parvient pas à anticiper, planifier, décoder, inférer, créer du sens, contrôler son attention, évaluer sa compréhension pourra-t-il progresser si on ne l'a pas entraîné spécifiquement à ces stratégies et si on n'a pas cherché, dans une démarche métacognitive, à lui faire prendre conscience de ces stratégies à mettre en œuvre ?

Ce tour d'horizon non exhaustif de sites ministériels et académiques ainsi que d'ouvrages édités et soutenus par le MEN montrent qu'une prise de conscience du besoin d'entraîner les élèves avec des stratégies semble avoir eu lieu, mais elle n'est peut-être pas encore suffisamment

partagée par tous les acteurs de l'éducation. Ceci pourrait expliquer les manques, voire les contradictions, qui ont été relevés.

2.3.4. Stratégies et enseignement: synthèse

Les apports de la recherche ne sont pas unanimes quant à la possibilité et à la nécessité d'enseigner des stratégies de compréhension. Enseigner les stratégies métacognitives semble être une nécessité si on veut réduire l'écart entre apprenants faibles et avancés, en particulier dans un parcours autonomisant utilisant des technologies éducatives. Or, on trouve peu de parcours d'entraînement à la compréhension orale proposant un travail métacognitif avec des outils numériques. Il s'agit en effet d'acquérir des connaissances pour l'apprenant qui lui permettent d'être acteur de son apprentissage d'abord, de le planifier, le contrôler, l'évaluer. L'expérimentation menée vise d'une part à vérifier cette hypothèse et d'autre part à observer dans quelle mesure on pourra développer les stratégies métacognitives de la compréhension orale avec des outils numériques.

Une question reste cependant en suspens, celle du lien entre un entraînement par les stratégies et l'amélioration des compétences de compréhension.

2.4. Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale ?

2.4.1. Des résultats divergents

Les résultats sont mitigés en ce qui concerne l'amélioration de la compréhension orale elle-même. Certaines études affichent des résultats positifs, par exemple celle de Coskun (2010) auprès d'apprenants débutants. Mais d'autres études montrent des résultats négatifs. Ainsi que l'exprime Field (1998): «*Firstly, it has not been conclusively demonstrated that this kind of strategy training works. Attempts to teach strategies one at a time on the analysis-synthesis principle have not necessarily led to greater overall listening competence. Of twelve pieces of research mentioned by Rubin (1994 :213-5) and Chamot (1995 :18-24) which involved explicit training in compensatory strategies, only two produced unambiguous findings that skills and strategies for listening improvement had occurred* » (Field, 1998 : 115).

2.4.2. Des hypothèses tendant vers un effet positif de l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies

Si l'état de la recherche ne nous permet pas de trancher, plusieurs facteurs nous permettent cependant d'émettre l'hypothèse que l'entraînement à la compréhension orale par le travail de stratégies aurait des effets sur la capacité à comprendre. Tout d'abord les différences entre auditeurs habiles et malhabiles en termes d'usage de stratégies métacognitives que nous avons évoquées³⁷. D'autre part, l'idée que les processus de haut niveau peuvent en partie compenser les processus de bas niveau pour créer du sens mais aussi pour accélérer le décodage. Kintsch (1998) montre, à propos de la compréhension écrite, que des stratégies aideraient les auditeurs faibles. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs mis en avant les effets positifs de l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies métacognitives. Elles peuvent améliorer le transfert (Bannert et al. : 2009), le traitement et la rétention de l'information (Vandergrift et al. : 2006), la confiance en soi, la motivation (Vangergrift et Goh, 2012), même chez les jeunes enfants (Vandergrift et al., 2006 ; Goh, 1997, 2006, 2008), l'auto régulation et l'évaluation (Wenden, 1998). Molenaar et al. (2010) ont aussi montré dans leur expérimentation sur de jeunes élèves en fin d'école primaire que l'accompagnement du professeur dans les activités métacognitives a permis au groupe l'ayant reçu de développer davantage d'activités et de compétences métacognitives que le groupe ne l'ayant pas reçu. De plus, le recours aux stratégies métacognitives se poursuit dans le groupe après que le soutien a cessé, laissant penser que l'entraînement passant par la mise en œuvre de stratégies a des effets pérennes.

Qu'en est-il de la performance des élèves en compréhension orale ? Goh (1997, 2008) et Graham (2008) montrent qu'entraîner aux stratégies métacognitives améliore la compétence et la connaissance métacognitives. Il faut en effet différencier la connaissance des processus de compréhension orale et le contrôle sur ses processus en action, autrement dit entre connaissances procédurales et déclaratives. Or, l'apprentissage passe bien par ces deux types de connaissances, comme le souligne Buck (2001: 28), « *We need to develop procedural knowledge to train to listen (how to do things) and declarative knowledge (lexicon, syntax)* ». Beaucamp (2004) montre dans son expérimentation que les élèves qui ont eu une approche métacognitive développent une posture d'écoute leur permettant de prendre un certain recul par rapport à la masse d'input linguistique qui leur était adressée et de stocker dans leur mémoire de travail des suites sonores qu'ils ont pu traiter dans un second temps. Ils manifestent une faculté d'anticipation qui leur permet de rejeter ce qui ne convient pas grammaticalement

³⁷ Voir partie 2.2.1.

et d'évoquer des suites sonores entre deux éléments connus et identifiés afin de reconstruire correctement une chaîne sonore qu'ils avaient, pour beaucoup d'entre eux, perçue de façon incomplète et fractionnée.

Vandergrift et Goh (2012) ont fait un très important travail pour recenser les études faites sur la compréhension orale et la métacognition. Les recherches tendent vers l'idée que travailler la métacognition améliorerait les performances en compréhension orale, ne serait-ce que par les bénéfices tirés concernant la confiance, donc la motivation, ainsi que les compétences métacognitives. Mais ils concluent en rappelant la nécessité de continuer les recherches dans ce domaine : « *We need experimental studies to verify the tacit assumption that a group of learner exposed to similar activities over a period of time would demonstrate superior achievement in listening* » (Ibid : 124).

2.4.3. Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale ? Synthèse

Les recherches actuelles ne permettent pas de conclure de façon nette à une amélioration de la compréhension orale grâce à l'entraînement aux stratégies métacognitives. Le niveau des apprenants, le type de tâches et de documents sont autant de facteurs différents qui peuvent expliquer ces difficultés à tirer des conclusions claires. Les difficultés à évaluer la compréhension orale sont sans doute un facteur tout aussi essentiel. Les effets positifs observés permettent cependant d'émettre l'hypothèse qu'entraîner des apprenants à travailler avec des stratégies peut avoir un effet bénéfique sur leur compréhension. D'autres études semblent donc nécessaires, c'est ce que je propose de faire dans mon expérimentation. Il faut pour cela déterminer quel parcours peut être mis en place pour développer des stratégies, en particulier métacognitives.

2.5. Quel parcours d'enseignement apprentissage intégrant les stratégies métacognitives ?

2.5.1. Lier les niveaux micro et macro

Tenir compte des différents stades de l'apprentissage pour établir des parcours d'entraînement semble une nécessité : l'apprenant novice présente plus souvent une pensée analytique, fragmentaire. La programmation classique, qui lui permet de travailler des micro-situations,

liées aux conditions concrètes de l'expérience, appliquant des règles pas à pas, semblerait bien adaptée. Au stade de la « compétence », l'apprenant sait reconnaître ce qui est important dans la situation et se définir des plans et règles pour parvenir à l'analyse : on pourra donc lui fournir des situations problèmes et l'aider à mettre en place des stratégies métacognitives qui pourraient lui permettre de développer ses compétences. Au stade de la connaissance experte, où l'apprenant est capable d'organiser et comprendre des situations non plus par applications de règles mais sous forme intuitive grâce aux comparaisons entre expériences passées et présentes, celui-ci devra sans doute être davantage laissé en autonomie, mais on aura intérêt à travailler sur les représentations ancrées chez ces apprenants.

Les stratégies doivent être intégrées aux activités d'apprentissage, dans des micro-situations durant lesquelles un éclairage particulier pourra être apporté, l'apprentissage se faisant sans doute dans l'aller-retour entre l'action et les stratégies mises en œuvre pour la réaliser (Narcy-Combes, 2005). C'est en réfléchissant aux stratégies collectives et individuelles à utiliser pour résoudre un problème, que l'apprenant s'engage dans l'action. Comme Grosbois (2012), je pense que les macro-tâches ou situations problèmes permettent un recul réflexif des apprenants, car elles supposent une mise à distance grâce au problème résolu. Cette distance ou attitude réflexive est une stratégie métacognitive que nous devons développer. Narcy-Combes (2005) suggère des parcours alternant une sensibilisation ou rappels (théorie) et « pratique contrôlée » (dans des micro-tâches) d'une part, et des macro-tâches (pour créer une situation problème, faire émerger un besoin) d'autre part. Cette proposition est assez proche de celle de Graham et Macaro (2008) sur laquelle je me suis appuyée pour constituer le parcours dans lequel les élèves de cette expérimentation ont évolué. Un enseignement (dispensé par le professeur mais accompagné par le chercheur) doit permettre aux élèves de prendre conscience des stratégies de compréhension orale, dans des activités guidées. Une mise en application sur divers documents avec guidage de moins en moins présent devrait ensuite permettre l'aller-retour nécessaire entre l'action et le développement de stratégies métacognitives, grâce à des temps de réflexion et évaluation (grâce à un journal de bord, auto-évaluation, feedback de l'enseignant, retour et lien entre les stratégies utilisées et les résultats obtenus).

2.5.2. Approche *top down* ou *bottom up* ?

Serait-il préférable de concevoir des parcours d'entraînement dans une approche montante (*bottom up*) ou descendante (*top down*)? La question est posée par nombre de chercheurs. La réponse dépendrait sans doute du niveau, du type de document proposé et de l'âge des

apprenants, mais ne trouve cependant pas de consensus dans la communauté scientifique, comme le rappelle Cornaire (1998) à qui est empruntée la synthèse suivante :

Etude	langues	Sujets (caractéristiques)	Résultats (construction de la signification)
Wolf (1987)	anglais	Adolescents et adultes. Débutants et intermédiaires	Texte facile : démarche ascendante et descendante. Texte difficile : démarche descendantes
Van Patten (1989)	espagnol	Adultes, différents niveaux	Texte facile : démarche ascendante et descendante pour niveau avancé. Texte difficile : démarche descendante pour niveau débutant.
Lund (1991)	allemand	Auditeurs et lecteurs différents niveaux	Texte difficile : démarche descendante.
Conrad (1985)	Anglais	Adultes	Démarche ascendante lorsque la compétence diminue

Tableau 3 : Construction du sens dans une situation de réception, d'après différents modèles (Cornaire, 1998 : 51)

Graham et Macaro (2008) soulignent à juste titre la valorisation du modèle descendant dans l'enseignement. J'ajouterais particulièrement dans l'enseignement du lycée en France, en partie sans doute parce que le format de l'épreuve de compréhension orale au baccalauréat (le compte rendu en langue maternelle) amène à développer cette approche, qui tend à relativiser les difficultés en laissant penser que l'auditeur peut les compenser. Cross (2009) exprime également ce point de vue : « *Given the nature and complexity of news videotexts, learners might be better served by shifting the focus of instruction towards initially developing their ability to exploit both audio and visual channels in conjunction with encouraging a greater preference initially for utilizing top-down processes (e.g. exploiting contextual knowledge) to attempt to reconstruct meaning. This may help to ease the burden on learners' limited working-memory capacity, enable learners to achieve a measure of understanding that reflects success in listening to news videotexts at their level of ability, cultivate 'real world' listening skills and moderate possible affective concerns* » (Cross, 2009 : 153).

Field (2008) insiste au contraire sur la nécessité d'enseigner les processus de bas niveau afin de limiter les erreurs d'interprétation. En effet, une des difficultés des apprenants les moins habiles

se situe dans la difficulté à réajuster leurs hypothèses lorsqu'ils pensent avoir perçu un mot et à reconsidérer leur perception même lorsque le contexte devrait les y amener, comme nous l'avons évoqué à propos des inférences. D'autre part, si l'auditeur ne décode pas suffisamment de mots, il ne pourra pas utiliser correctement le co-texte. Travailler les processus de bas niveau peut permettre d'automatiser le décodage, la mémoire de travail est ainsi davantage libérée pour effectuer les autres opérations cognitives nécessaires. Enfin, ce travail sur le décodage semble améliorer la confiance des auditeurs, qui est pourtant essentielle pour qu'ils puissent mettre en œuvre les stratégies cognitives nécessaires à la compréhension. De même, Cutler et Clifton (1999) estiment que, si les processus de haut niveau peuvent aider au moment de la reconnaissance du mot (lorsque se fait le choix entre plusieurs candidats parmi les mots possibles³⁸), recourir à ces processus est coûteux cognitivement. Les résultats des expériences qu'ils citent ne montrent d'autre part pas d'amélioration dans la perception des mots lorsque ces processus de haut niveau sont particulièrement sollicités.

Comme cela a été évoqué plus haut, le processus de compréhension orale n'est pas linéaire, donc pas seulement ascendant ou descendant et que les opérations mentales sont mêlées. L'apprentissage d'une langue n'est pas linéaire comme pourrait le laisser présupposer les parcours linéaires parfois établis entre les niveaux du CECRL.

Un parcours visant à développer la compétence de la compréhension orale dans son ensemble devra donc sans doute combiner approche montante et descendante, tout en tenant compte de l'âge et / ou du niveau des apprenants. Dans les premiers stades de l'apprentissage, les processus de bas niveau devant faire l'objet d'une attention particulière, l'approche montante sera sans doute plus appropriée. Dans les stades ultérieurs, le parcours dépendra sans doute de la tâche et du but recherché, comme le souligne Rost (2002), l'écoute qui aura une visée linguistique cherchera sans doute une compréhension de tous les mots (« *intensive listening* ») et développera une approche ascendante. Dans l'écoute sélective (« *selective listening* ») une démarche ascendante et descendante sera à privilégier.

³⁸ Voir partie 1.1.2.1. Processus ascendants et descendants

2.5.3. Quel parcours d'enseignement/apprentissage intégrant les stratégies métacognitives ? Synthèse

L'entraînement aux stratégies doit se faire dans des microtâches à l'intérieur de macrotâches qui leur donnent sens et permettent de les développer en situation. Un parcours qui insisterait davantage sur des processus de bas niveau dans les premiers stades de l'apprentissage puis tiendrait compte à la fois des processus de bas niveau et haut niveau par la suite semble souhaitable pour développer les compétences des élèves en compréhension orale. Idéalement, le parcours devrait tenir compte de l'âge des apprenants, de leur niveau de compétence, de leur profil d'apprentissage, mais aussi des tâches à réaliser.

Chapitre 3 : Intégrer / utiliser des technologies éducatives

La place des technologies dans l'éducation française a déjà une longue histoire et a été très tôt associée à la volonté d'améliorer la productivité des enseignants et des élèves, comme le note Cuban (1998 : 16) dans cette publicité pour un rétroprojecteur en 1932 qui « *facilite le travail de l'enseignant en lui permettant de s'asseoir face à la classe avec toutes les notes et le matériel pédagogique de la leçon à portée de la main. Le rétroprojecteur fait gagner du temps et permet d'obtenir cette projection en hauteur grâce à un système ingénieux de miroirs solidement montés et pratiquement indestructibles. Cet instrument est bon marché.... Il préserve l'énergie de l'enseignant, concentre l'attention des élèves* ».

Indépendamment du discours politique, économique (qui insiste sur la performance, l'efficacité et l'adaptabilité des outils numériques), mais aussi technique, technicopédagogique (vantant les possibilités d'autoformation), une question principale guidera cette recherche : dans quelle mesure les TICE (technologies de l'information et la communication pour l'enseignement) peuvent-elles aider au développement des stratégies de la compréhension orale ?

Avant d'étudier cette question, nous devons définir les termes qui seront ici utilisés.

3.1. Définitions, termes et concepts

3.1.1. Les termes reflètent une pensée socialement et historiquement située

Les termes utilisés pour parler de l'introduction des technologies en éducation reflètent à la fois les évolutions technologiques et didactiques, mais aussi les échecs ou réussites dans les tentatives de rapprochement entre ces deux champs (Grosbois : 2012). Ainsi le passage de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) dans les années 60 à l'EIAO (Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur) dans les années 70 montre la progression de la réflexion sur l'intelligence artificielle et ses apports possibles pour l'éducation. La terminologie des années 80 et 90, des NTE (Nouvelles Technologies Educatives), aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) puis TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) reflètent une conception relativement techno-centrée, mais aussi la place que prend la didactique (avec l'approche communicative). Avec la

perspective actionnelle introduite par le CECRL dans les années 2000, les approches des didacticiens et techniciens, opposées dans les années 60 et 70 peuvent converger : les outils technologiques deviennent un moyen pour réaliser des actions. D'autres termes apparaissent, révélant toujours la place que prennent la technologie et celle de la didactique, par exemple les TUIC (Technologies Usuelles de l'Information et Communication) soulignant que ces technologies deviennent courantes, ou TICEL³⁹, (Technologies de l'Informatique pour la Communication et l'Enseignement des Langues). Si le monde éducatif reste encore aujourd'hui très centré sur l'outil⁴⁰ (et cela apparaît dans les formations initiales et continues des professeurs portant souvent sur les aspects techniques des TICE), on se préoccupe néanmoins de l'élève, et des conséquences que peuvent avoir les technologies éducatives sur son apprentissage. Les termes utilisés aujourd'hui dans la littérature scientifique (TICE, outils numériques, technologies éducatives) ont tendance à être génériques et pourraient ainsi masquer les spécificités d'outils et dispositifs aussi différents que les MOOCs (Massive Open Online Courses) ou les tablettes numériques ou le TNI (Tableau Numérique Interactif), ou le baladeur numérique qui sera l'objet principalement étudié dans cette recherche. J'utiliserai les termes TICE car c'est le plus couramment utilisé par l'institution et les établissements secondaires où se déroule ma recherche, et « outil numérique » qui est plus global, inclut les pratiques sociales (Thibert : 2012 ; Fluckiger, 2008). Le terme « outil numérique » sera souvent utilisé dans son sens commun, je n'entrerai pas ici en détail dans la théorie de l'activité qui différencie « outil » et « instrument ». L'outil permet de considérer les TICE comme un moyen et non une fin ; il est en quelque sorte un objet préfabriqué, mis dans les mains de l'utilisateur pour réaliser une action déterminée à l'avance. On utilise aussi aujourd'hui en français le terme EMO (Enseignement Médiatisé par l'Ordinateur). L'utilisation de « médiatisé » insiste sur le fait que les technologies ne sont pas seulement au service de l'apprentissage, elles le transforment. On passe ainsi d'une approche technocentrée à une approche instrumentée (qui considère que la technique doit être pensée avec l'action pédagogique).

3.1.2. Une approche systémique

Alors que les décideurs politiques veulent une réponse tranchée et claire sur les effets des TICE dans l'éducation et sur les performances des élèves, les chercheurs et acteurs de l'éducation opposent la complexité du phénomène : qu'est-ce qu'on mesure en effet ? De quelles

³⁹ Terme employé par M.F. Narcy-Combes au colloque « Des machines et des langues » (Bordeaux, 30 juin 2014)

⁴⁰ Voir partie 2 « Etat des lieux », l'approche techno centrée du système d'enseignement français.

compétences parle-t-on ? Évalue-t-on bien des performances (puisque les compétences en elles-mêmes ne sont pas évaluables) ? Peut-on isoler le facteur technologie ? Quelle part jouent le professeur et les élèves dans l'impact que peuvent avoir les TICE sur la classe ? Ces questions montrent que nous devons considérer plusieurs acteurs et facteurs en même temps. Le concept de dispositif ou système, qui s'intéresse aux différents pôles, aux interactions et tensions entre eux, me semble approprié pour cette analyse. Linard (1996 : 111) rappelle que les technologies seules ne peuvent pas former les apprenants car « *l'hypothèse d'une homogénéisation de la réussite par la médiation technologique n'est jamais vérifiée, bien au contraire* ». Cette dérive techniciste est teintée « *d'un certain rousseauisme : l'apprenant est le bon sauvage qui n'a qu'à se révéler à lui-même par sa rencontre spontanée avec le miroir cognitif qu'est l'ordinateur* » (Linard, 1996 : 117). En s'intéressant aux interactions entre apprenant et ressources en fonction du dispositif selon lequel elles sont utilisées, on se rappellera de considérer l'apprenant comme un individu socialement situé (ce qui semble d'autant plus évident chez l'adolescent pour qui le groupe joue un rôle majeur sur ses représentations, objectifs, degré d'autonomie). Le sujet est davantage acteur dans le dispositif, on s'intéresse aux interactions des différents composants du système et surtout à leurs conséquences, l'outil technologique n'étant qu'un des éléments du système. Ceci est bien la « condition d'un humanisme technologique » (Bertin, 2015 : 5).

Cette conception permettra de garder un cadre d'analyse ouvert. Comme le souligne Belisle (2010), un dispositif ouvert est conçu pour répondre à des besoins qui ont été définis a priori mais risque de rencontrer des obstacles imprévus et donc être modifié si nécessaire. Nous avons vu quels étaient les besoins des élèves en compréhension de l'oral⁴¹. Des hypothèses ont été émises quant aux possibilités qu'apporteraient les outils numériques pour permettre le développement des stratégies métacognitives. Un tel dispositif et une analyse des interactions entre les différentes composantes du système semblent indispensables pour comprendre d'éventuels déséquilibres qui risquent de créer des perturbations, voire blocages. Ainsi, Wallet (2010) analyse à travers le système PADI (Pédagogie, Acteurs, Dispositif, Institution) le déséquilibre dans le dispositif des ENT (Environnements Numériques de Travail) dans le système scolaire aujourd'hui, où la place du pôle institution est disproportionnée. Les ENT sont en effet surtout utilisés par la vie scolaire. De même, on peut émettre l'hypothèse que le passage à un dispositif intégrant des outils technologiques risque de perturber le dispositif classe traditionnel. L'approche systémique est appropriée à une analyse en milieu scolaire car l'utilisation d'une technologie éducative dépend étroitement du milieu dans lequel elle

⁴¹ Voir chapitre 1 : Entraîner et évaluer la compréhension orale

s'insère ; or, les classes, établissements, mais aussi les enseignants, les tâches données peuvent être assez variables. Comme le soulignent Bernard et Baker (2010), il faut prendre en compte les « *relations entre l'artefact éducatif, la tâche prescrite, les règles propres au contexte éducatif, les pratiques des enseignants et des élèves* ».

Dans une approche systémique, on cherche davantage à répondre à la question « comment » que de savoir si les technologies peuvent améliorer ou non la compréhension orale, qui ne prendrait pas suffisamment en compte l'ensemble des facteurs. De plus, comme le souligne Peraya (2010), les recherches posant une question de type binaire (les technologies sont-elles efficaces pour l'apprentissage ?) sont peu concluantes et comportent des difficultés ou biais (par exemple le fait que les groupes tests et contrôle ne peuvent pas être parfaitement calibrés).

3.1.3. Quelle place pour la technologie numérique à l'intérieur du dispositif classe ?

Nous allons envisager ici quelques modèles utilisés pour décrire les changements apportés par les technologies numériques à l'intérieur de la classe, pour mieux comprendre l'impact des outils numériques utilisés dans cette recherche. Comme le souligne Bertin (2015), un modèle peut faciliter l'analyse en offrant une représentation qui permet de visualiser tous les paramètres. Un modèle ne permet pas de prédire exactement ce qui va se passer car chaque situation pédagogique est différente ; elle variera en fonction des individus différents, des interactions qui vont se mettre en place entre eux, de même qu'entre ceux-ci et le contexte ; elle variera également en fonction des processus cognitifs qui seront mis en jeu, qu'on peut imaginer mais pas totalement connaître à l'avance. Nous verrons dans l'analyse de l'expérimentation quelles interactions ont eu lieu dans le dispositif créé. La présence d'outils technologiques peut amener à reconsidérer le schéma traditionnel représenté par le triangle de Houssaye.



Figure 6 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye

Dans une vision systémique du dispositif classe incluant les TICE, on sera amenés à considérer, les notions d'instrumentation et instrumentalisation décrites par Rabardel (1995). L'objet technique n'a pas de fonctionnement en soi mais dans l'utilisation qui en est faite par les humains, ce qui renforce l'idée déjà évoquée qu'on ne peut trancher sur l'effet positif ou négatif de telle technologie éducative, mais qu'il faut étudier celle-ci à l'intérieur d'un dispositif d'usage. Le carré pédagogique de Rézeau (2002) met ainsi en évidence le fait que l'objet technologique (les instruments dans le schéma ci-dessous) modifie les interactions entre l'apprenant et le savoir qui ne suivent pas la ligne droite descendante du triangle ; la technologie éducative opère une médiation appelée instrumentation. De même, la médiatisation traditionnellement prise en charge par l'enseignant pour rendre le savoir accessible à l'élève se trouve transformée par la présence de la technologie éducative ; l'enseignant doit instrumentaliser cette technologie pour rendre le savoir accessible à l'élève. D'autre part, l'apprenant aussi modifie l'instrument, l'adaptant aux problèmes, insuffisances, avantages, qu'il aura vu surgir dans l'utilisation même de cet artefact. L'objet technologique est donc un médiateur au sens où il intervient « au milieu », comme intermédiaire, pour résoudre un conflit (le conflit cognitif entre l'élève et le document de compréhension orale dans notre cas).

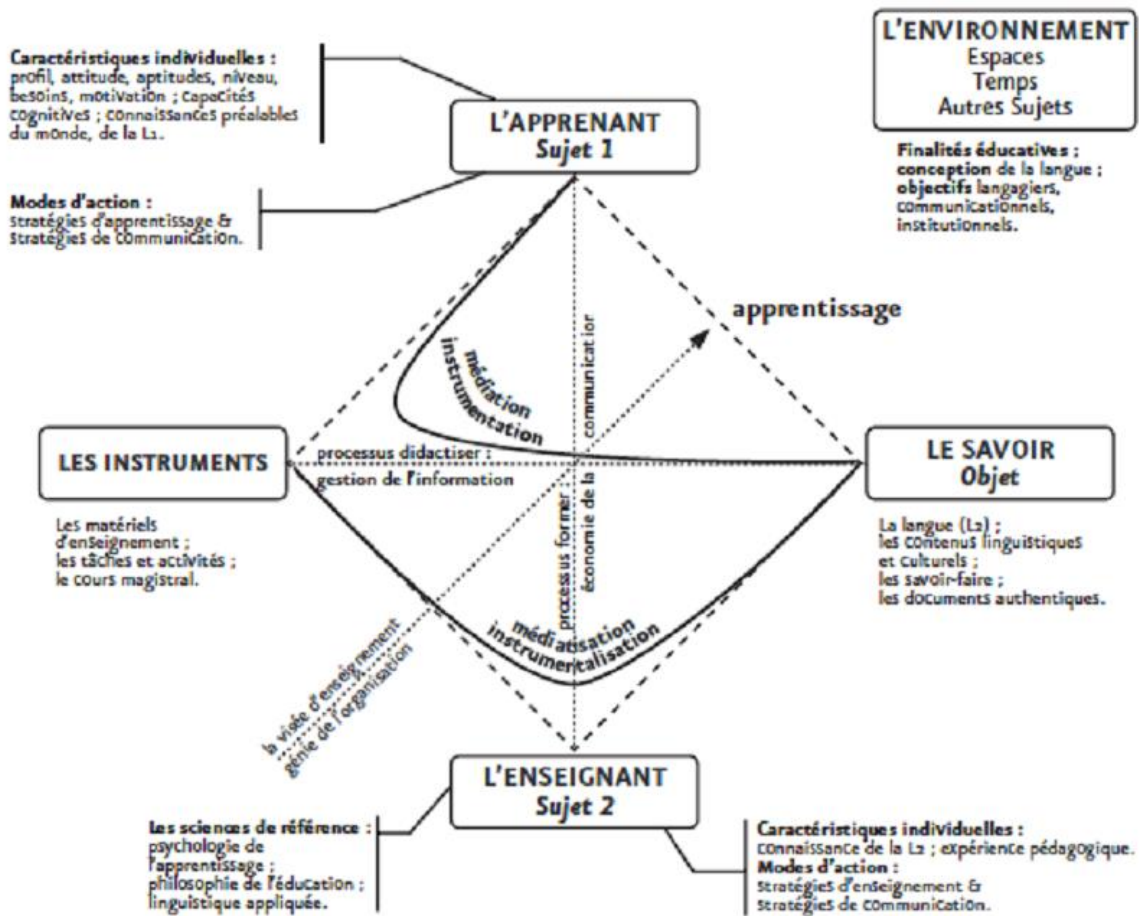


Figure 7 : Le carré pédagogique (Rézeau, 2002 : 11)

On ne peut donc se centrer uniquement sur les technologies éducatives mais il faut aussi considérer la médiation qu'opèrent ces outils pour les sujets (élèves et professeurs), qui peut amener un changement dans les représentations des élèves et leurs schémas mentaux. Ainsi, les règles de fonctionnement (ou « schèmes invariants » selon Rabardel, 1995) qu'on aura a priori établies ne seront pas nécessairement les règles d'usage faites par l'élève, (« schèmes d'usage »). L'instrumentalisation, tournée vers l'artefact, nous amène à observer la façon dont les sujets attribuent des propriétés aux objets qu'ils utilisent (qui est donc liée aux représentations qu'ils en ont) et comment ils les utilisent et détournent pour agir sur l'objet (le document de compréhension orale par exemple). En effet « *les instruments ne sont pas conceptuellement neutres, ils contiennent une "conception du monde" qui s'impose peu ou prou à leurs utilisateurs, et influencent ainsi le développement de leurs compétences. Il est nécessaire aujourd'hui d'analyser de ce point de vue les instruments habituels des pratiques éducatives et professionnelles pour mieux maîtriser leur emploi formatif* » (Rabardel, 1995 : 167).

Le tétraèdre de Lombard (2007) fournit également un modèle intéressant pour analyser l'intégration des différents pôles dans un dispositif. Le terme « dispositif cyberprof » est préféré à celui d'« outil technologique » car il contient l'idée qu'il y a quelqu'un derrière la machine, une intention pédagogique ; on est assez proche du concept de médiatisation du savoir par le professeur contenu dans le carré pédagogique de Rézeau (2002).

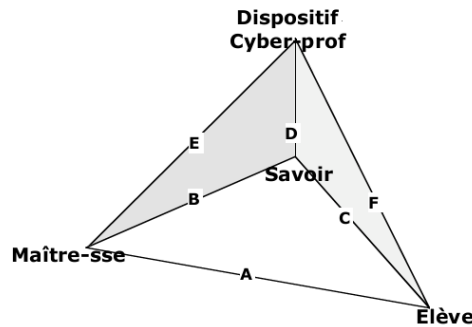


Figure 8 a : Le tétraèdre (Lombard, 2007)

L'intérêt de ce schéma est d'expliquer des difficultés de fonctionnement dans une classe lorsque l'un des pôles n'est pas bien intégré, ce que Lombard définit par « des zones d'ombre ». Ainsi, le triangle « cyber pur » correspond à des situations où l'enseignant se trouve écarté : le tétraèdre ne fonctionne plus que comme le triangle, représenté par la partie grisée dans le schéma ci-dessous, l'enseignant est donc mis à distance. Ce cas se rencontre par exemple dans des scénarios où l'enseignant est réduit à un rôle d'opérateur technique. Nous verrons, dans le compte rendu de l'expérimentation qui nous concerne, comment cela a pu se produire, et les effets que cela a eu sur le dispositif dans son ensemble⁴².

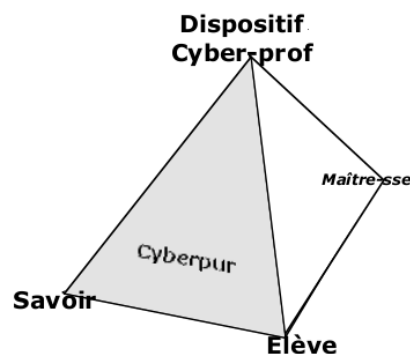


Figure 8 b: Le « triangle cyber pur » (Lombard, 2007)

⁴² Voir chapitre 11

On peut, en faisant varier les faces colorées, représenter d'autres situations rencontrées en classe : ainsi, celles où le savoir est occulté et relégué, où la situation pédagogique fonctionne uniquement avec les pôles « dispositif cyber prof / maîtresse / élève », comme dans la partie grisée dans le schéma ci-dessous :

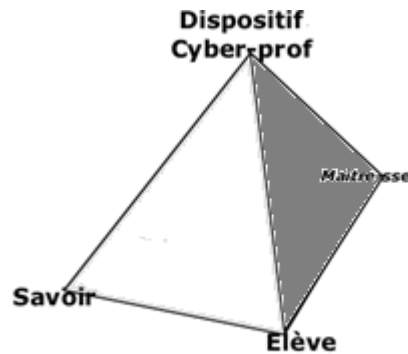


Figure 8 c :Triangle dispositif - maîtresse- élève (d'après le tétraèdre de Lombard, 2007)

On peut se trouver dans cette situation lorsque les TICE sont utilisées pour améliorer les aspects relationnels ; dans ce cas, les outils numériques risquent de n'avoir qu'un aspect ludique ou occupationnel, qui, s'ils ne sont pas pensés en relation avec le reste de la situation d'enseignement, ne sera pas satisfaisant en termes d'apprentissage.

Enfin, on rencontre des situations où le pôle élève est occulté, dans des dispositifs technocentrés ou centrés sur la transmission du savoir, comme dans le schéma ci-dessous.

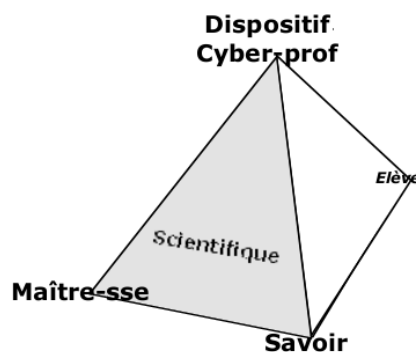


Figure 8 d : Le triangle scientifique (Lombard, 2007)

Le modèle de Bertin (2011, 2015) est également intéressant pour mon analyse car il prend en compte la spécificité de l'enseignement des langues et sa didactique actuelle qui s'appuie sur le CECRL en proposant une entrée par la langue culture, et en mettant les tâches (macro et micro) au cœur de la situation d'apprentissage. Davantage que les modèles précédents mettant

en avant la médiation des outils technologiques, ce modèle s'appuie sur l'axe central contenu / langage / enseignant / technologie / apprenant, en essayant de montrer les interactions complexes entre eux ainsi que les multiples facteurs qui peuvent influencer ces relations et doivent donc être considérés dans le dispositif.

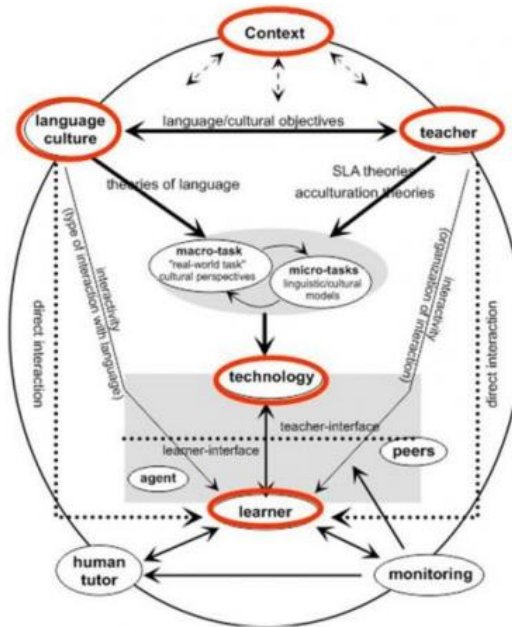


Figure 9 : « Modèle d'ergonomie didactique » (Bertin, 2011, 2015)

Ces modèles peuvent donc nous permettre de mieux comprendre les interactions entre différents pôles et ainsi, comme le dit Lagrange (2013) remédier au manque d'outils théoriques pour comprendre les raisons pour lesquelles, les usages prévus par les concepteurs ne se développent pas, ou n'apportent pas une plus-value réelle aux apprentissages.

Un autre modèle intéressant pour analyser l'intégration des technologies dans la classe est celui de Ruben Puentedura, appelé SAMR (Substitution, Amélioration, Modification, Redéfinition). Au premier niveau (substitution), la technologie est utilisée pour effectuer la même tâche qu'avant, la pédagogie n'est pas modifiée et reste centrée sur l'enseignant. Le deuxième niveau (amélioration) représente une meilleure intégration de la technologie : le numérique apporte des outils plus efficaces pour effectuer des tâches courantes, la pédagogie est davantage centrée sur l'élève, par exemple pour les exercices interactifs en ligne qui donnent aux apprenants un feedback immédiat. Au troisième niveau (modification), on commence à observer une transformation des activités de la classe, par exemple, si les élèves réalisent un travail grâce au numérique, en dehors de la classe puis repris en classe. Enfin, le niveau montrant la plus grande

intégration de la technologie est celui de la redéfinition : la technologie permet de nouvelles tâches et apporte ainsi une plus-value pour développer d'autres compétences.

3.1.4. Définitions, termes et concepts : synthèse

Les termes utilisés pour parler des technologies éducatives aujourd'hui reflètent une volonté d'insister sur les dimensions systémiques, considérant le dispositif comme ouvert et intégrant des facteurs multiples, laissant aussi toute sa place à la créativité des apprenants qui peuvent transformer les outils qui leur sont donnés. Plusieurs modèles seront utilisés pour cette recherche car ils permettent de mieux appréhender la complexité d'une situation d'apprentissage, d'analyser les interactions qui se jouent dans la classe, d'observer les utilisations faites par les élèves des outils qui leur sont confiés, d'analyser les procédures mises en place, de voir les représentations qu'ils construisent et modifient, pour quels apprentissages.

3.2. Etat des lieux de l'utilisation des technologies éducatives dans le système scolaire français

En considérant que cette recherche s'insère dans un dispositif, il est nécessaire de décrire les interactions entre les différents éléments constitutifs du système : institution éducative, partenaires extérieurs, enseignants, élèves, objet d'apprentissage. Il semble auparavant nécessaire de nous pencher sur le milieu dans lequel s'insère la situation observée, celle du système de l'enseignement secondaire français. Un certain nombre de contradictions constituent en effet des tensions dont il faut tenir compte pour toute expérimentation impliquant des outils numériques en milieu scolaire, et l'analyse des usages qui ont été repérés.

3.2.1. Usages des TICE par les enseignants, les résistances au changement

3.2.1.1. Une utilisation en deçà des discours publics

Le système éducatif français est un lieu d'opposition entre « technolâtres » et « technophobes » (Simonian : 2014). La société et les médias se font aussi l'écho de cette opposition. Linard (1996 : 17) pointe du doigt les médias qui donnent « *de la science et de la technique des images spectaculaires qui produisent un effet de vitrine aussi fascinant que dissuasif* ». Les collectivités publiques sont valorisées lorsqu'elles investissent dans les établissements scolaires et « *en dépit des désillusions subies depuis 50 ans, l'espoir de réussir à grande échelle*

et de façon totalement maîtrisable la médiation des savoirs par la seule médiatisation technique, inspire encore très largement les discours dominants en éducation et en formation ». (Linard, 1996 : 69). D'autres médias mettent en garde contre les technologies, mettent en scène une peur sociétale, comme cette émission diffusée sur Canal Plus le 8 septembre 2014 intitulée « *Ecole du futur, la fin des profs ?* », se demandant : « *Les multinationales vont-elles façonner l'école de demain ?* », « *Les profs vont-ils disparaître et nos enfants se retrouver éduqués par des machines ?* ». Linard (Ibid) montrent d'ailleurs que poser la question de l'amélioration des compétences grâce aux technologies sert aussi à rassurer une société effrayée par l'accélération technoscientifique.

Comme le rapportent Alberro et Thibault (2009), la recherche et production de rapports sur les technologies éducatives présentent deux approches. L'approche technocentrée est de type déterministe : l'objet existe en soi et si l'objet technique est performant, alors le sujet apprend. Au contraire, l'approche anthropocentrée est phénoménologique et constructiviste : l'objet technologique n'est rien en soi, il n'existe que dans sa relation avec le sujet, il est donc construit dans l'expérience.

Rabardel notait déjà en 1995 que l'approche du système éducatif français reste sans doute techno centrée, basée sur des principes de prédictabilité, répétitivité, quantification mathématique, laissant peu de place à l'action humaine et l'imprévu, l'imagination, l'affectif. On considère ainsi que les savoirs ne peuvent progresser qu'au travers de la conception (ou l'arrivée) de nouveaux objets, plutôt que l'évolution des usages des objets déjà en place. Cette prédominance d'une approche technocentrée pourrait être à la fois cause et conséquence de la faible originalité dans les usages des TICE par les enseignants⁴³ : celles-ci sont dans l'ensemble peu utilisées pour les usages spécifiques qu'elles pourraient engendrer mais pour des usages montrant une pédagogie centrée sur la transmission du savoir par l'enseignant, le numérique sert peu la différenciation des apprentissages mais au contraire intensifie une pédagogie transmissive (Brunel : 2014). Comme le soulignent également Bruillard et Baron (2006), les instruments à usage disciplinaire ont tendance à être « pédagogisés », avec une simplification des modes opératoires, moins de manipulations laissées aux élèves ; en transformant ces instruments en technologies éducatives, on perd leur capacité à modifier la didactique. Ainsi le tableau blanc interactif est davantage utilisé pour vidéo projeter que pour son interactivité, de même que les MOOC (davantage généralisés dans l'enseignement supérieur) sont beaucoup utilisés pour mettre en ligne des cours magistraux filmés. Les TICE servent majoritairement à

⁴³ Voir à ce sujet l'enquête ProfetTICE : <http://eduscol.education.fr/cid60867/l-enquete-profetic.html>

préparer les cours et à les illustrer, principalement en projetant des diaporamas, de manuels numériques (Thibert, 2012). Les laboratoires de langues n'ont pas fondamentalement modifié la disposition spatiale des salles de cours, comme le souligne Crinon et Legros (2002 : 171) citant Van Lier (1999) : « *Quand nous pensons aux ordinateurs pour l'étude des langues, quelle image vient à l'esprit ? Celle d'un laboratoire avec des rangées d'ordinateurs et un apprenant devant chaque écran, travaillant individuellement sur des exercices ou des programmes de langue ? Ou celle d'une classe avec des ordinateurs le long des murs, des tables au milieu et des petits groupes travaillant ensemble sur des projets, se déplaçant dans la pièce pour accomplir des tâches diverses relatives à ce projet, se parlant, discutant de stratégies et de découvertes ?* ». Alluin (2010) note que 95% des enseignants utilisent les TICE, mais dans 73% des cas, ce sont les professeurs qui en ont l'usage, sans manipulation par les élèves. En 2008 (date de l'étude d'Alluin), les professeurs de langues vivantes n'étaient que 35% à utiliser les TICE régulièrement, principalement pour chercher des informations (29%), et faire faire des exercices (25%). Ces chiffres évoluent cependant rapidement. Guichon (2012 a) rapporte également que l'utilisation des TICE par les professeurs de langues dans la classe est limitée (11%). La compréhension orale étant l'activité langagière où les TICE sont le plus fréquentes (19% les utilisent régulièrement pour faire écouter des documents oraux). Les TICE sont surtout utilisées pour préparer les cours (87%) ou faire effectuer des recherches aux élèves (83%). Comme pour les autres matières, les activités les plus utilisées en langue (par les enseignants de langues) sont celles reposant sur un aspect répétitif et mécanique (donc les processus de bas niveau). Les TICE mettent donc en évidence que nos pratiques enseignantes sont largement basées sur la répétition et la mémorisation. Devauchelle (2012) note d'ailleurs que ce sont surtout les enseignants qui ont recours à ce type d'activités qui évoquent le plus le mythe de l'ordinateur pouvant remplacer l'enseignant.

Même les études portant sur des projets innovants, portés par des professeurs particulièrement « technophiles » comme celle du projet TEN (Tablettes Elèves Nomades)⁴⁴, montrent que peu d'utilisations très nouvelles voient le jour. On peut ainsi voir dans les usages relevés par Aoudé et Tort (2012) à propos des tablettes tactiles en classe de 6^{ème} quelques usages sans doute nouveaux (davantage d'interactions, les corrections collectives de travaux individuels), mais surtout une intensification de pratiques existantes (davantage d'exercices en ligne, la possibilité de s'entraîner davantage, en particulier à l'oral) ou de nouvelles modalités pour des pratiques scolaires traditionnelles (permettre une approche par la découverte pour l'élève, permettre

⁴⁴<http://www.projet-ten.fr/spip.php?rubrique4>

d'acquérir autrement des connaissances et savoirs faire, de produire des documents par les élèves). L'aspect sans doute le plus novateur par rapport à l'enseignement en classe traditionnel, les interactions possibles avec ces matériaux nomades, reste encore peu exploité et signalé par les professeurs comme une difficulté à gérer.

Les enseignants ont pourtant une utilisation des technologies supérieure à la moyenne des adultes français. Mais comme pour les élèves⁴⁵, les usages de la sphère privée sont loin d'être automatiquement transférés à la sphère scolaire ou du travail. Malgré le faible usage des TICE fait par les enseignants, ils ont plutôt un a priori positif sur les plus-values apportées par les TICE : ils disent qu'elles permettent aux élèves de chercher l'information (77%), être motivé (75%), être curieux (73%), être autonome (73%), et comprendre (71%) (Alluin : 2010). Les professeurs de langues vivantes plébiscitent plus que les autres la mémorisation (43%, contre 35% en moyenne pour l'ensemble des professeurs) mais très peu pensent qu'elles peuvent permettre d'émettre des hypothèses et les vérifier (1% contre 37% des professeurs en mathématiques) (Alluin, 2010). Les enseignants de langues voient donc les TICE très majoritairement comme un moyen de favoriser des processus de bas niveau (répétition et mémorisation) au détriment des processus de haut niveau (hypothèses et inférences).

Ces chiffres doivent être considérés avec prudence, d'une part parce qu'ils ne sont qu'une moyenne qui ne reflète pas la diversité du terrain. Comme le souligne Marquet (2012), il y a probablement des « usages en creux », c'est-à-dire des pratiques non conventionnelles, que nous ne savons pas forcément observer et nommer. D'autre part, les équipements et usages évoluent très rapidement, les pourcentages ne sont donc qu'une indication, révélant dans l'ensemble un phénomène de faible utilisation. Comment alors expliquer cette faible intégration des TICE par les enseignants ? Comment expliquer les échecs de ces plans dans le système éducatif depuis leur implantation dans les années 80 ?

3.2.1.2. Les raisons d'une faible intégration des TICE par les enseignants

Les professeurs utilisent peu les technologies éducatives, tout d'abord parce qu'ils ne semblent pas convaincus par le fait qu'elles amènent de meilleures performances. Effectivement, les recherches sont partagées et ne concluent pas de façon unanime à une amélioration des résultats grâce aux TICE. Certains notent que depuis les années 1980 où les équipements n'ont cessé d'augmenter, les résultats des élèves ne paraissent pas progresser ; Russel (2011) parle ainsi de

⁴⁵ Voir la partie 3.2.2. Usage des TICE par les adolescents, le mythe des « natifs numériques »

« *no significance phenomenon* ». Des recherches comme celles de Golonka et al. (2014) sur les apports de différents supports pour l'apprentissage des langues ne sont en général pas concluantes. Même les « tuteurs intelligents » qui proposent un feedback n'auraient qu'un effet modéré ; toujours selon cette étude, les outils testés pour la métacognition (chat et cours en ligne) n'auraient pas d'effets visiblement et très nettement positifs. Dans d'autres pays, comme en Grande Bretagne, l'étude du BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) de 2002 ne permet pas de trancher non plus : si l'usage des TICE semble montrer des améliorations dans la langue maternelle au niveau de l'école primaire, ceci ne se retrouve pas au niveau collège où les effets les plus positifs sont observés en sciences ; en langues, des signes positifs sont relevés dans l'usage des TICE entre 14 et 16 ans. Les quelques conclusions du rapport sont assez significatives du manque de certitudes, par exemple : « *A statically significant positive association between ICT and National Tests for science was found at Key stage 3, but there were non other clear-cut associations* » (BECTA, 2002 : 2). Comme en France, le rapport se contente de citer des chiffres et avance peu d'explications pour les faits annoncés, si ce n'est brièvement le fait que les disciplines où les TICE permettent la plus grande amélioration des résultats semblent celles où les technologies sont utilisées depuis plus longtemps (sciences et langues au collège). Il est fort dommage qu'il ne mentionne aussi que très brièvement le fait que les résultats supérieurs d'élèves utilisant les TICE est peut-être dû à d'autres causes que l'usage des TICE, à chercher dans les usages et compétences personnelles des élèves. Considérer que les technologies éducatives peuvent améliorer ou non les résultats des élèves relève bien d'une conception technocentrée et réductrice. Les gains éventuellement observés viendraient peut-être davantage de nouvelles méthodes appliquées grâce aux technologies.

Les tensions internes au système éducatif constituent sans doute une deuxième raison pouvant expliquer la faible intégration des TICE. Alberio (2003) expose les contradictions auxquelles sont soumis les enseignants dans l'enseignement supérieur, entre d'une part, la réalité d'un enseignement massifié à l'université qui amènent à utiliser les outils numériques car ils permettent de diffuser davantage de cours (magistral donc) nécessaire pour faire face à l'afflux d'étudiants et d'autre part le désir de participer à un enseignement supérieur démocratisé, qui amène les enseignants à vouloir utiliser les technologies numériques pour accompagner et guider les étudiants. On retrouve sans doute la même tension dans le secondaire qui se doit d'accueillir tous les élèves et l'injonction à mettre en place des parcours pour la réussite des individus, tension sans doute doublée par la contradiction entre un système qui se veut démocratique et reste élitiste. Les TICE peuvent apparaître alors comme une opportunité pour

gérer les élèves difficiles, permettant de s'adapter aux profils et motivations différentes, de faire progresser les individus au sein du groupe classe. Mais l'école souffre sans doute de cette confiance dans les outils sur lesquels elle s'est centrée, doit davantage réfléchir aux interactions possibles entre les individus et la machine, mais aussi à la différenciation pédagogique et le travail de groupes. Comme le souligne Voulgre (2011), l'intégration des TICE suppose une capacité à innover ; celle-ci repose elle-même sur la tension, en particulier dans le système éducatif, entre résistance au changement et désir de maintenir l'ordre acquis d'une part et désir d'amélioration et d'encouragement de l'autre. Si le désir d'amélioration semble fort chez les professeurs de langues qui constatent les besoins de leurs élèves, ils ne se sentent pas forcément encouragés dans cette innovation.

L'organisation dans les établissements scolaires est une autre contrainte inhérente au système, qui n'a pas favorisé l'intégration des TICE et révèle également une conception technocentrée : les ordinateurs sont souvent dans une salle spécifique (alourdissant les contraintes techniques pour les professeurs, par exemple l'obligation de réserver et déplacer les élèves) alors que les effets les plus positifs se voient davantage lorsqu'un ordinateur se trouve dans chaque classe. Duvauchelle (2012) note que cette organisation a sans doute renforcé un phénomène psychosocial négatif : le matériel est investi par les enseignants les plus intéressés, une grande partie des usages de l'établissement sont alors aux mains d'une poignée d'enseignants. L'organisation en cours de 50 minutes est sans doute un frein supplémentaire. Les théories de l'activité montrent que les contradictions à l'intérieur du système peuvent être source de changements positifs, lorsque ces tensions amènent les acteurs à s'adapter et modifier leur comportement. Comme le soulignent Blin et Munro (2008), cela dépend des interactions entre les sujets et l'activité. Ainsi, dans le système éducatif, des contradictions trop fortes semblent avoir empêché la résolution des tensions entre les conceptions pédagogiques des professeurs et les pressions institutionnelles auxquelles ils sont soumis : ainsi l'élève est tantôt considéré comme un individu à éduquer et à faire progresser, tantôt comme une source de profit, car des pressions commerciales existent pour utiliser les TICE. Les acteurs du système éducatif craignent parfois les raisons d'économie qui se dessinent derrière les outils nomades comme le baladeur, qui permettent aussi de ne pas augmenter l'horaire de langues vivantes. Les contradictions dans la division du travail imposée aux enseignants, par exemple le fait qu'ils doivent être à la fois concepteurs, techniciens, tuteurs, évaluateurs des activités médiées ont également entraîné des tensions peu productives, en particulier en l'absence de formation adéquate à ces divers rôles.

Le manque de matériel et formation est un frein majeur à l'usage des TICE. Guichon (2012 a) rapporte que 70% des professeurs citent le manque de temps et d'énergie nécessaires à l'appropriation des TICE (non reconnu par l'institution) et environ 50% incriminent des problèmes d'équipement et formation. Comme le dit Albero (2003 : 257), « *Qu'il s'agisse de carences budgétaires, d'insuffisance de matériels, de manque d'espaces de travail, de personnel qualifié et de postes, la permanence de la pénurie est une source de démobilisation, même pour les plus motivés. La multitude des tracasseries ordinaires freine l'enthousiasme plus sûrement qu'une interdiction* ». Des technologies trop fermées, nécessitant une maintenance, inexistante dans les établissements scolaires, les contraintes économiques (les coûts et charges des plans de grande envergure sont devenus rapidement trop élevés), sont une des causes de la faible intégration des TICE depuis les années 1980.

Une autre raison peut se trouver dans le fait que les TICE peuvent être ressenties comme imposées. Parmi les chercheurs s'étant penchés sur la question du faible usage par les enseignants, nombreux sont ceux qui soulignent également l'effet négatif des plans imposés par le ministère (Linard, 1996 ; Daguet et Wallet, 2012). Les enseignants français ne sont pas les seuls à réagir en opposition à cette approche « top down ». La France présenterait cependant quelques particularités dans la non intégration des outils imposés (Daguet et Wallet, 2012). Le fait que le contexte culturel n'ait pas évolué et que ces outils aient été imposés a entraîné des tensions fortes dans le système éducatif ; or, ce n'est pas l'outil qui peut amener un changement mais « *son articulation avec des contextes en évolution qui rendent possibles ces changements* » (Duvauchelle, 2012 : 81). Ces plans d'envergure ont sans doute placé de trop grands espoirs d'amélioration dans les TICE, qui n'ont pas apporté les résultats escomptés d'une réussite pour tous les élèves.

Les résistances des professeurs révèlent que ceux-ci sont aussi peu formés aux aspects psychologiques, didactiques, pédagogiques des TICE. Demaizière (2000 : 192) cite Guir (1996) et montre que la problématique n'est pas récente. « *L'analyse des «nouvelles compétences» des formateurs dans le contexte des TICS (...) montre tout d'abord que de nombreuses compétences nouvelles sont en réalité des compétences professionnelles et/ou méthodologiques génériques que l'on pourrait croire normalement pouvoir être acquises ou fixées, mais qui, à travers les routines quotidiennes de l'enseignant, ne sont pas nécessairement mises en œuvre. Les technologies constitueraient alors un simple révélateur, une sorte de catalyseur* ». Les formations ne sont pas toujours adaptées et parfois contradictoires, soit technocentrées (visant l'utilisation des outils) ou ethnocentrées (comme s'il n'existait pas d'effet de la médiatisation

sur le savoir ou la compétence). Comme le souligne Béziat (2012 : 108) les formations doivent porter à la fois sur les aspects techniques et didactiques car « *postuler une informatique simple laisse entendre que « cela marche tout seul en classe, ce n'est qu'un outil », et, ce faisant, ne permet pas de développer de réelles postures d'appropriation. Utiliser les TIC en classe revient à intégrer un objet complexe dans des pratiques complexes* ». Dans son étude, l'auteur montre que les étudiants, malgré leur âge et, pourrait-on croire, leur proximité avec ces outils technologiques, sont porteurs des représentations et lieux communs qu'on retrouve chez les enseignants mais aussi dans la société : l'informatique est ludique mais on ne peut pas tout le temps y avoir recours, travailler sur ordinateurs motive les élèves, ils apprennent sans se rendre compte, les TICE peuvent être dangereux si on n'y prend pas garde.

Les objectifs didactiques et pédagogiques inchangés et inadaptés malgré la présence d'un nouvel élément dans le système sont aussi sans doute une des raisons de cet échec récurrent : la pédagogie n'a pas intégré le quatrième élément du système, l'instrument, qui vient donc perturber le dispositif dans son ensemble. Des activités inadaptées au développement cognitif des élèves sont probablement aussi un facteur : « *la plupart des logiciels, et aussi des enseignants, tendent à viser cognitivement beaucoup trop haut d'emblée et plafonner trop plat ensuite* » (Linard, 1996 : 113). Comme le soulignent Crinon et Legros (2002), les TICE jouent le même rôle que les différents aménagements conçus pour faire progresser l'élève en dehors du temps de classe (par exemple les multiples dispositifs de soutien et aides personnalisées d'hier et d'aujourd'hui), faute de réflexion suffisante sur les processus cognitifs.

Mais d'autres raisons, souvent inconscientes, sont à considérer : les TICE modifient la situation d'enseignement-apprentissage et menacent la posture du professeur. Des dispositions intellectuelles et personnelles sont sans doute nécessaires à l'usage des TICE par les professeurs (curiosité, acceptation de l'incertitude, goût pour le travail collaboratif). Certains enseignants peuvent éprouver un besoin de pouvoir ou sécurité et accepteront plus difficilement le déséquilibre du triangle pédagogique apporté par l'instrument technologique; d'autres ressentent un besoin de reconnaissance et seront favorables à des dispositifs d'aide et d'autonomie guidée qui les amènent à s'intéresser au TICE ; d'autres enfin rejettent toute dépendance et ont pour cela tendance à refuser les outils numériques. Accepter le changement, s'aventurer vers des objets inconnus est fortement lié à la psychologie des individus et les relations que leur histoire personnelle et professionnelle les amène à entretenir avec la didactique. Or, la culture du système éducatif français (des professeurs, des parents, des élèves, de l'institution) a du mal à favoriser l'autonomie. Cela se voit par exemple dans la façon dont

l'enseignant cherche à intervenir pour résoudre les problèmes techniques, dans le succès qu'ont eu les salles multimédia en réseau permettant à l'enseignant de contrôler tous les postes, par l'accès très limité à internet qui « *trahit une présomption de culpabilité vis-à-vis des élèves* » (Crinon et Legros, 2002 : 181). Ainsi, comme l'exprime Puren (2016), la baladodiffusion a plutôt bien été accueillie par les professeurs de langue car il y a convergence entre cette technologie et le modèle cognitif de l'imprégnation auquel se réfère de nombreux professeurs de langue (on apprend par contact intense avec la langue) ainsi que le modèle de l'autonomisation. L'adoption de la baladodiffusion ne constitue donc pas une innovation didactique.

Les études centrées sur les jeunes enseignants montrent que ceux-ci ne diffèrent pas des professeurs plus âgés, au contraire, ils intègrent assez peu les TICE (Prévot et Brunel, 2014). Encore très empreints de savoirs universitaires, ils ont en effet une représentation très transmissive du métier ; la transposition didactique de ces savoirs reste difficile et ne les incite guère à tenter d'intégrer de nouveaux outils. Ainsi « *les innovations technologiques se généraliseraient et se pérenniseraient dans les cas où elles viennent appuyer les traditions didactiques – dans le sens positif de l'expression, celle de la permanence de pratiques ordinaires adaptées aux contraintes et exigences structurelles de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangères* » (Puren, 2016 : 7).

La réalité des professeurs de langue est multiple et il ne faudrait pas l'analyser uniquement à la lumière de catégories qui pourraient être réductrices, comme le souligne Bruillard (2011). D'ailleurs, les enseignants résistants ne sont pas forcément passifs et nous parlent aussi d'intégration des technologies. Ainsi que le dit Bruillard (2011 : 21), « *Les acteurs participent activement, par leur résistance, à l'évolution des usages dans un processus d'innovation en cours* ». Ben Abid-Zarrouk (2012) utilise la théorie des sciences comportementales pour montrer comment les biais cognitifs et émotionnels influencent les décisions humaines (qui ont un impact sur la non adoption des TICE par les enseignants) : les décisions des individus ne sont pas toujours prises de manière rationnelle car nos capacités cognitives sont limitées (le cerveau ne peut pas traiter les milliers d'informations reçues à la seconde, se réfère à des raccourcis au moment de la prise de décision). Des réflexes viennent alors se substituer à la réflexion : l'aversion du risque et la préférence du statu quo (qui se traduit ici par la peur de la perte de contrôle engendrée par les technologies, la déstabilisation entraînée par rapport à une image de l'enseignant. L'ancrage et l'ajustement nous amène à ne pas remettre en question des représentations solidement ancrées, comme celle qui consiste à penser que les machines

semblent menacer le livre sacralisé. Le biais inter-temporel enfin, qui explique la tendance que nous avons à sous-estimer les gains futurs par rapport aux sacrifices et avantages actuels. Les gains dus aux TICE n'apparaissant pas de façon claire, certains préfèrent s'en tenir aux méthodes actuelles.

Les enseignants ne sont pas les seules résistances à ces changements : toute la société a sa part de responsabilité dans la façon dont elle considère l'école. On parle de « faire cours », l'institution scolaire est majoritairement vue par les parents comme devant transmettre des savoirs avec des livres, le temps de travail des professeurs et élèves considéré est surtout celui dans les établissements, en présentiel.

3.2.2. Usages des TICE par les adolescents, le mythe des « natifs numériques »

Guichon (2012 b) a enquêté auprès de 1002 lycéens de 17 ans et constaté que leur taux d'équipement et d'expertise est plus fort que celui des adultes : 77% des répondants possèdent leur propre ordinateur, 99,3% bénéficient d'une connexion Internet à la maison. La majorité de ces adolescents s'estiment d'ailleurs compétents avec ces outils (seulement 5,3% se jugent peu ou pas compétents, contre 47% de la population adulte en 2009). Dans la recherche que j'expose, j'ai interrogé les élèves de classes de première, sur leurs représentations concernant les technologies éducatives⁴⁶. Ils ont de 71% à 77% d'opinion favorable sur les TICE. Pourtant, de nombreux chercheurs dénoncent l'idée, sans doute soutenue par des intérêts économiques, que les « natifs numériques » sont à l'aise avec les outils technologiques (Fluckiger, 2008 ; Fluckiger et Bruillard, 2008 ; Baron et Bruillard, 2008 ; Cerisier, 2011, Le Douarin, 2014 ; Cordier, 2014). Cette prétendue expertise est réductrice et constitue un mythe qui occulte plusieurs évidences : la jeune génération n'est pas homogène et ne maîtrise pas si bien les outils numériques.

3.2.2.1. Une génération non homogène

Karsenti et Collin (2013) insistent sur l'idée que les usages des technologies par les nouvelles générations sont divers : ils n'utilisent pas tous les technologies de la même manière et le rapport à ces technologies peut varier selon les usages qui en sont faits. Les usages dépendent de variables socio culturelles, du sexe et de l'âge. Si les jeunes garçons de milieu économiquement favorisé sont les plus grands utilisateurs, les facteurs incitant les jeunes

⁴⁶ Voir questions 1 et 2 du questionnaire pré expérimentation (annexe2)

générations à utiliser des technologies sont multiples et pas totalement prévisibles. Les usages dépendent aussi du sentiment de compétence qu'a l'individu : plus il se sent compétent, plus il fera des usages variés des outils technologiques. Les usages que les jeunes font des technologies éducatives n'ont pas toujours la même portée éducative. Lorsqu'ils sont amenés à utiliser les mêmes technologies dans la vie privée et à l'école, ils n'en exploitent pas nécessairement les mêmes fonctions, ce qui ne permet pas de dire que des technologies dont on aurait repéré un intérêt éducatif ont nécessairement un impact en termes d'apprentissage.

3.2.2.2. Des compétences inégalement développées

Les compétences de certains adolescents masquent les difficultés d'appropriation de l'outil pour d'autres, qui peuvent alors montrer des comportements d'évitement face aux technologies à l'école : pour faire partie du « groupe », ils évitent par exemple de faire la recherche ou prendre des initiatives, se positionnent uniquement en tant qu'aides. Les compétences des adolescents sont sans doute très surestimées car elles reposent sur leurs déclarations et ne font pas la différence entre leur maîtrise des différents outils (Fluckiger et Bruillard, 2008). Les compétences numériques de nombreux adolescents sont limitées à quelques savoir-faire : ils maîtrisent les tâches répétitives, mais montrent souvent un déficit de compréhension et conceptualisation (qui s'exprime par une difficulté à verbaliser et expliciter leurs pratiques). De ce fait, les aptitudes qu'ils développent dans la sphère privée sont difficilement transférables à d'autres contextes, en particulier scolaire (Laakonen et Taalas, 2013). Les obstacles au transfert sont le manque de conceptualisation, de langage spécifique mais aussi de connaissances et savoir-faire nécessaires à l'usage des outils informatique qui sont par conséquent incorporés, sous forme d'habiletés tacites, par exemple celle qui consiste à mener plusieurs conversations en même temps, et se trouvent facilement désemparés lorsqu'il s'agit de transférer l'expertise acquise dans un outil vers un autre outil. Ils ne sont donc pas experts en matière de technologies « *pas plus que la génération née avec la télévision n'est devenue experte en décryptage d'images* » (Guichon, 2012 b : 15). A l'école, les adolescents ne sont d'ailleurs pas toujours enthousiastes à l'idée d'utiliser les TICE⁴⁷.

⁴⁷ Voir partie 5.2.2.2. Représentations des élèves sur les TICE

3.2.3. Etat des lieux de l'utilisation des technologies éducatives dans le système scolaire français: synthèse

Dans l'approche techno centrée qui est celle du système éducatif français, les enseignants, en particulier de langues vivantes, ont une approche généralement limitée et traditionnelle des TICE. Au-delà des raisons traditionnellement énoncées (manque de matériel et formation), cette résistance qui est loin d'être homogène s'explique par l'absence de conviction face à des résultats controversés, des causes structurelles (la répartition du temps et de l'espace scolaire ne favorise pas l'intégration des TICE), le manque de formation didactique, la difficulté de certains enseignants à changer de posture.

Les jeunes générations considérées comme « natifs numériques » ne sont pas non plus homogènes dans leur maîtrise des outils numériques et les compétences qu'ils démontrent peuvent être limitées et sont dans l'ensemble peu transférées vers les apprentissages scolaires.

3.3. Les technologies éducatives pour la compréhension de l'oral

Nous allons maintenant nous intéresser à ce que peuvent apporter les technologies éducatives à la situation d'enseignement apprentissage en langues vivantes et à la compréhension de l'oral en particulier, pour voir sur quelles potentialités on pourrait s'appuyer, quelles modalités il faudrait développer, et quelles limites / tensions / contradictions on peut entrevoir si on introduit des technologies éducatives pour entraîner à la compréhension orale.

3.3.1. Les plus-values des activités médiées par les technologies pour l'entraînement à la compréhension orale

Le système éducatif et ses partenaires s'interrogent sur ce qu'apportent les TICE à l'enseignement. Comme le rappelle Dieuzede (1982), en éducation, la technique est présentée comme la solution définitive à un problème pédagogique. Les sites ministériels présentant les nouvelles technologies numériques sont très largement positifs. Pourtant, Tricot et Amadiou (2015 : 15) nous mettent en garde et écrivent, à propos des tablettes numériques, « *l'accueil positif fait à ces outils repose davantage sur une perception positive de ces outils que sur une évaluation objective des bénéfices pédagogiques* ». En effet, ce ne sont pas les technologies en elles-mêmes qui sont efficaces ou inefficaces, mais les usages qu'on en fait.

3.3.1.1. Authenticité

Les TICE permettent l'accès à de très nombreux documents en ligne. On associe dans ce cas l'idée que ces documents servent dans la vie courante, en dehors de la classe, à l'idée d'authenticité. En langues vivantes, ces documents ont depuis longtemps été intégrés à la classe, depuis que les technologies audiovisuelles l'ont permis à partir des années 1960 pour certains contextes éducatifs, et à partir de la fin des années 1970 pour les classes d'enseignement secondaire français.

Ce souci d'authenticité dans l'enseignement des langues est ancien et est souvent associé à l'idée d'utilité. Montaigne le mettait en avant lorsqu'il disait « *Je voudrais premièrement savoir ma langue et celle de mes voisins où j'ai plus ordinaire commerce. C'est un bel et grand agencement sans doute que le latin et le grec, mais on l'achète trop cher* » (Montaigne, 1595 : 221). En ce sens, on peut dire que les TICE, permettant l'accès à des documents authentiques, peuvent remplir une des conditions premières de la motivation mises en avant par Vianin (2006) : l'objet d'apprentissage doit avoir une certaine valeur aux yeux des apprenants.

3.3.1.2. Motivation

Le concept de motivation en contexte scolaire est complexe car il englobe d'autres concepts qui ne sont pas toujours définis : plaisir, satisfaction, désir (d'apprendre), goût, investissement, participation. Selon les courants de recherche, il est défini de manières différentes qui ont cependant en commun le fait de considérer la motivation comme un processus dynamique et conscient (Vianin, 2006).

Interrogés sur les plus-values des TICE, les professeurs de langues vivantes citent souvent la motivation pour les élèves, qu'ils attribuent à la variété des documents, au renouveau pédagogique, à l'aspect ludique, une meilleure attention car ils sont plus actifs en manipulant ces outils.

Les technologies éducatives peuvent amener un comportement motivé pour Amadiou et Tricot (2014) et Viau (2009) car elles peuvent répondre à deux leviers fondamentaux de la motivation : tout d'abord la valeur attribuée à la connaissance visée ; les technologies attirent un public jeune qui les utilise dans la vie courante et en a donc une perception en général favorable.

Les TICE peuvent également donner un sentiment de capacité nécessaire à la motivation, pouvant générer un plaisir. En effet, le feedback immédiat, la possibilité de faire une erreur et recommencer ainsi que le système d'encouragement très positif que l'on rencontre dans la

plupart des logiciels informatiques pourraient remplir cette fonction qui ne peut pas toujours avoir lieu dans la salle de classe. Enfin, elles peuvent permettre à l'apprenant de davantage s'investir dans la tâche car elles lui demandent d'être plus actif.

Rémond (2009) considère que les TICE permettent une activité créative qui peut libérer de « l'anxiété linguistique ». En effet, dans le cours de langues, le fait de pouvoir travailler seul et ne pas s'exposer au regard du groupe lorsqu'on produit la langue pourra être un atout. De même, le fait de pouvoir contrôler la bande sonore, pouvoir l'arrêter, la réécouter, peut libérer l'apprenant d'un stress important et accentuer le sentiment de contrôlabilité, nécessaire à la motivation (Viau, 2009). Comme le rappelle Vianin (2006), l'absence de peur et de stress est une condition nécessaire de la motivation.

Ainsi, les TICE peuvent être plus motivantes car elles correspondent à plusieurs aspects de la motivation : l'élève peut être motivé à la fois par le but à atteindre s'il a le sentiment qu'il peut l'atteindre, et par les moyens de l'atteindre (les outils numériques) si ceux-ci ressemblent à ce qu'il aime, apportent une nouveauté et un travail différent ou moins anxiogène dans la classe.

3.3.1.3. Travail individuel ou collaboratif

Les TICE peuvent davantage amener les élèves à travailler par groupes : on se regroupe autour des ordinateurs ou tablettes dont le nombre est souvent insuffisant pour une classe entière, on peut différencier et distribuer les tâches grâce aux outils différents générant ainsi des interactions pour la réalisation d'une tâche, on peut communiquer avec des partenaires extérieurs ou avec ses camarades s'il s'agit d'aboutir à des productions communes (textes, montages multimédia...). Or, dans une perspective socioconstructiviste, ces interactions sont essentielles à l'apprentissage. Roland (2013) conclut son étude sur la baladodiffusion en remarquant que le « *mobile learning* » renforce l'apprentissage par les interactions sociales qu'il suscite. Bernard et al. (2013) ont aussi pu constater une augmentation des interactions chez des élèves de CM2 utilisant des tablettes tactiles. Brodin (2011) soulève cependant un point intéressant : il note que les progrès des étudiants (ayant travaillé sur des plateformes collaboratives dans son étude) s'expliquent peut-être plus par la qualité des parcours qui leur ont été proposés car le fait de mettre en ligne des documents oblige effectivement le concepteur à penser davantage à sa démarche, les compétences nécessaires aux étudiants, puisqu'il ne peut réajuster celles-ci au fur et à mesure comme il le ferait dans la classe. On voit ici à nouveau que l'usage des TICE peut amener des changements positifs dans la pédagogie. Les interactions entre apprenants, entre l'apprenant et la machine (lorsque l'interactivité des outils est réellement

utilisée comme dans le cas d'un questionnaire sur ordinateur qui renvoie à l'auditeur des indices lui permettant d'affiner sa réflexion et / ou sa compréhension⁴⁸) sont souvent la source d'un conflit cognitif porteur d'un potentiel apprentissage.

L'argument inverse, celui de la possibilité d'individualiser l'apprentissage, est également courant. Duthoit et al. (2012) introduisent une distinction utile qui nous permet d'adopter ce concept : en différenciant individualisation (qui peut s'adresser à une ou plusieurs personnes) et personnalisation (ne s'adresser qu'à une seule personne, à un moment donné). Si on considère que la situation d'enseignement apprentissage est un dispositif dans lequel les activités des individus sont déterminées par leurs interactions (et ceci apparaîtra d'autant plus vrai à la période adolescente où le groupe a une influence très forte sur les représentations et l'engagement de chacun), on ne peut soutenir que les TICE permettent de personnaliser l'apprentissage. Dans une perspective socioconstructiviste qui considère que les savoirs et habiletés se construisent à travers ces interactions entre pairs, il ne serait pas souhaitable d'envisager les outils numériques seulement comme des possibilités de personnaliser l'enseignement. Comme le souligne Duvauchelle (2012), on peut évoquer la possibilité d'individualisation, au sens où les différents individus ne vont pas profiter de la même manière des potentiels des outils TICE. Les possibilités que donnent les technologies numériques aux individus de manipuler et donc de s'approprier l'objet semblent intéressantes dans une perspective constructiviste de l'apprentissage : en classe, l'élève se voit imposé la compréhension orale de la façon dont le professeur l'interprète (puisque c'est lui qui la présente, fait des pauses donc oriente le sens) ; lorsque c'est lui qui manipule l'objet (le document de compréhension orale), il construit le sens par rapport à sa perception.

La possibilité d'alterner travail collectif et travail individuel apparaît à bon nombre d'enseignants de langues comme la promesse la plus intéressante concernant les outils nomades (baladeurs, tablettes tactiles). La construction de l'autonomie passe en effet sans doute par cette alternance.

3.3.1.4. Automatisation des processus de bas niveau

En ce qui concerne la compréhension de l'oral, la possibilité de créer des parcours d'entraînement dans certains logiciels peut permettre de travailler les processus de bas niveau. Il n'est aujourd'hui plus question de concevoir un apprentissage basé sur la répétition et

⁴⁸Comme dans le dispositif MACAO (Vincent Durroux et Poussard, 2014)

mémorisation uniquement. Mais la répétition qui peut avoir lieu avec les machines peut aider à l'automatisation qui libère la mémoire de travail, essentielle pour la mise en œuvre de processus de haut niveau et métacognitifs⁴⁹.

3.3.1.5. Aides à l'apprentissage

D'autres potentialités des TICE nous permettent de penser qu'elles peuvent aider l'apprenant en compréhension orale : un logiciel peut donner des indices au fur et à mesure du parcours de l'utilisateur, on peut réécouter la consigne à l'identique ou différemment, choisir la modalité la plus adaptée à son profil, mieux contrôler l'exécution de la tâche avec la maîtrise du temps. La possibilité de faire des pauses, travailler à son rythme (en manipulant soi-même la bande son dans un lecteur multimédia) peut avoir des effets positifs pour les auditeurs les plus faibles (Tricot : 2007), sans doute parce que travailler à son rythme peut libérer du stress.

La problématique de l'aide n'est cependant pas simple, comme nous le verrons dans la dernière partie de cette étude. Comme le rappellent Duthoit et al. (2012), les utilisateurs ignorent souvent les systèmes d'aide et préfèrent faire appel à d'autres acteurs, parfois parce que l'aide est plus difficile à comprendre (en particulier pour les novices) ou n'a pas toujours été conçue en fonction des difficultés des utilisateurs, dont les compétences restent difficiles à déterminer. La difficulté technique que peuvent présenter les outils technologiques peut cependant avoir un effet positif en termes d'apprentissage : elle oblige les auditeurs à une forme de réflexivité, mise à distance.

Enfin, parce que les technologies éducatives permettent de garder des traces (par exemple, en compréhension orale, le fait d'enregistrer le parcours d'un apprenant ou les réponses qu'il a pu donner à des questions de compréhension), elles semblent propices à favoriser le retour sur le processus d'apprentissage et concevoir un dispositif d'aide, et à mettre en œuvre des stratégies métacognitives.

⁴⁹ Voir partie 1.1.2. Définitions du processus de compréhension orale

3.3.2. Les limites des activités médiées par les technologies pour l'entraînement à la compréhension orale

3.3.2.1. Authenticité

On entend souvent les professeurs de langue dire que les documents numériques sont authentiques, donc motivants, car ils sont proches de la vie réelle. Cette notion véhicule cependant un certain nombre de confusions. Qu'est-ce qui semble authentique aux élèves qui apprennent une langue dans le contexte artificiel de la classe ? L'authenticité est-elle la réalité ? On pourrait parler de l'authenticité d'un document par rapport à la situation dans laquelle il est utilisé. Il s'agit d'un point essentiel si on veut tirer profit des technologies en éducation : les documents doivent être pertinents (perçus comme tels par les apprenants et en lien avec le reste des apprentissages) et adaptés à l'ergonomie des outils utilisés. Roland (2013) démontre ainsi dans son étude que les étudiants ont peu utilisé les outils mobiles qui leur avaient été confiés car les documents qui leur étaient donnés à travailler (requérant en particulier concentration) n'étaient guère adaptés à un usage mobile et ils ont préféré l'ordinateur fixe en salle de travail.

3.3.2.2. Motivation

La motivation est un phénomène complexe s'appuyant sur des champs différents. Il semble préférable de parler plutôt de « comportements motivés » (Amadiou et Tricot, 2014) ou de « dynamique motivationnelle » (Viau, 2009). Cosnefroy (2011 : 4) rappelle aussi que la motivation n'est pas un comportement statique mais dynamique, « *[e]n d'autres termes, apprendre implique à la fois d'être motivé et de se motiver* ». C'est d'ailleurs par cette motivation que les stratégies initialement décidées évoluent (en particulier si l'apprenant est en recherche de performance), y compris vers des stratégies peu cohérentes avec les orientations initiales. Cet auteur montre que des apprenants peuvent associer la motivation à des comportements très différents. Tandis que les élèves en réussite qu'il a étudiés ont associé être motivés à une attitude de travail, d'implication, les élèves en difficulté ont associé leur intérêt à la facilité à comprendre. « *Trouver des raisons de s'engager dans le travail fonctionne pour certains apprenants comme la promesse de pouvoir travailler durablement sans effort. C'est la théorie du déclic : une fois que la motivation est là, tout suit. La motivation est au service de l'évitement du travail* » (Cosnefroy, 2011 :13).

Les technologies éducatives sont-elles vraiment motivantes ? Viau (2009 : 173) pose ainsi la question : « *Pourquoi tant de personnes tiennent-elles pour acquis que les élèves sont motivés*

à apprendre à l'aide des TIC ? ». Cela est sans doute dû au fait que la motivation n'est souvent associée qu'au sens de plaisir, qui semble présent chez les jeunes passant beaucoup de temps avec des jeux vidéo et sur internet. La motivation doit pourtant être étudiée en tenant compte de bien d'autres paramètres, comme l'engagement cognitif et la persévérance. Or Viau fait justement remarquer qu'on peut douter de l'engagement cognitif d'élèves qui cliquent sur des réponses successivement. Les élèves sont effectivement calmes et occupés avec ces activités, mais sont-ils motivés et qu'apprennent-ils ? Viau doute de leur motivation lorsqu'ils appliquent « le principe minimax » (Ibid : 53) qui consiste à faire le minimum tout en cherchant à obtenir le maximum, et semblent faire les exercices à l'aveuglette.

Ne compter que sur la motivation que semblent créer les technologies est illusoire à long terme et improductif sans doute pour l'apprentissage ; comme le note Linard (1996), la motivation s'appuie souvent sur des représentations sociales stéréotypées et fonctionne par la répétition de solutions éprouvées et l'imitation des proches.

Roussel (2015) montre d'autre part que le sentiment de satisfaction que peuvent exprimer des apprenants doit être considéré avec précaution : dans l'expérience de formation à distance auprès d'étudiants qu'elle a suivis, ceux-ci semblent satisfaits lorsque la question leur est posée de façon générale et vague, ce qu'elle explique par le degré de liberté que leur a accordé le dispositif en ligne. Mais en regardant les réponses plus précisément, on se rend compte qu'un nombre important se disent insatisfaits du manque de suivi dans cette formation à distance. Ce sont d'ailleurs les étudiants les plus en difficulté qui affichent le moins fort taux de satisfaction. Alors que l'expérimentation visait à développer la compréhension orale, les plus faibles déclarent avoir surtout travaillé des compétences linguistiques (grammaire et lexique). Cela peut s'expliquer par le fait que ce sont des compétences plus rassurantes qu'ils préfèrent travailler et parce que les apprenants les moins avancés, en particulier lorsqu'ils sont en autonomie, travaillent plus facilement des processus de bas niveau que des processus de haut niveau pour lesquels ils n'ont pas nécessairement de ressources disponibles (Roussel et al., 2008 ; Roussel et Tricot, 2014).

Il y a une très large part de mythe dans l'idée que les technologies motivent les jeunes que dénoncent Amadiou et Tricot (2014) : si les adolescents apprécient les technologies dans leur vie privée, ils ne les plébiscitent pas nécessairement à l'école. Ces deux auteurs ont aussi montré que les technologies éducatives peuvent créer une fausse motivation, illusion de savoir, en donnant aux apprenants une impression de facilité. En effet, les apprenants ayant développé peu de compétences métacognitives ont du mal à évaluer la difficulté d'une tâche, leur

compréhension, et leur capacité d'adaptation à la tâche. En donnant l'impression de réussir, les TICE pourraient donner aux apprenants une illusion de capacité. Amadiou et Tricot (2014) ont d'ailleurs recensé bon nombre d'études sur les jeux, « *serious games* » à but éducatif ou jeux éducatifs, pour éprouver l'idée qu'on apprend mieux en jouant car on est motivés. Les études montrent que ces jeux ne sont pas de vraies sources de motivation, peut-être parce qu'ils ne laissent pas à l'apprenant suffisamment de liberté, de choix, qui sont des constantes importantes de la motivation. Tous les travaux convergent concernant les effets des jeux sur l'apprentissage : on apprend surtout à jouer au jeu sur lequel on est, le transfert en termes d'apprentissage est loin d'être automatique.

D'autre part, associer la motivation à l'action risque de générer une confusion entre action et apprentissage. Le spectacle d'un élève actif, qui manipule les boutons, semble agir sur la machine, est souvent trompeur pour le professeur face à une classe complète. Il faut un œil plus averti pour voir qu'un élève actif n'est pas nécessairement un élève qui apprend. Si l'action est indispensable à l'apprentissage, il faut cependant que l'individu puisse être en relation dynamique avec son environnement, qu'il puisse agir de façon intentionnelle et dirigée sur la machine pour qu'il y ait apprentissage. Autrement dit, qu'il utilise la machine comme un moyen pour construire ses connaissances. Amadiou et Tricot (2014) soulignent ainsi que l'interactivité proposée dans beaucoup de logiciels peut aider à réduire le coût cognitif, mais elle ne permet pas nécessairement un traitement plus profond de l'information.

3.3.2.3. Autonomie

Les enseignants impliqués dans les expérimentations avec des tablettes mettent souvent en avant un point négatif, la dispersion des élèves, qui n'est pas sans rappeler les arguments contre la télévision apparue en classe dans les années 70. Ils indiquent ainsi combien la posture de contrôle est prégnante dans la culture éducative française et l'autonomisation de l'élève un parcours difficile à mettre en place.

Les arguments défendant l'idée que les TICE permettent aux élèves de devenir autonomes s'appuient par exemple sur l'idée que les jeunes générations, « natifs numériques », savent utiliser les outils technologiques et peuvent avoir moins d'appréhension lorsqu'ils doivent les manipuler que leurs professeurs parfois. Comme le souligne Rémond (2009) cependant, être libéré de « l'anxiété technologique » (c'est-à-dire le maniement de l'outil), ne signifie pas être libéré de « l'anxiété pragmatique », soit l'utilisation de l'outil par rapport au but (pédagogique) qui est fixé à l'apprenant. Mettre un élève en autonomie avec les TICE supposerait donc qu'il

connaisse non seulement l'outil, mais aussi la tâche (le but à atteindre, mais aussi les stratégies pour l'atteindre). Or, d'après Meirieu (2012), l'idéologie moderniste s'empare des notions d'autonomie (comme celles de compétence et projet) et peut parfois camoufler d'autres présupposés, tels qu'une conception behavioriste du sujet : « les êtres ne sont que la somme de leurs comportements et chaque comportement doit être l'objet d'une formation ciblée » (Ibid : 161).

Blin (2004) souligne le fait que les technologies éducatives peuvent se trouver dans une position apparemment contradictoire en ce qui concerne l'autonomie : d'un côté, elles permettent de développer l'autonomie langagière de l'apprenant en lui permettant d'automatiser certains gestes d'apprentissage ; d'un autre côté, elles peuvent l'enfermer dans la répétition qui n'amène pas vers l'autonomie s'il n'y a pas liberté, prise en charge par le sujet de son apprentissage. Pothier (2003) souligne cette même contradiction dans laquelle les concepteurs de logiciels éducatifs se trouvent, pris entre la nécessité de guider l'apprenant et lui laisser une part d'initiative : c'est un peu comme si on disait aux utilisateurs « *Je veux que vous fassiez comme vous voulez mais que cela coïncide avec ce que j'ai prévu* » (Ibid : 56).

Ceci nous rappelle que les limites ne résident pas tant dans les outils que dans les usages qu'on en fait. En ce qui concerne la compréhension orale, il serait donc illusoire de penser que laisser les élèves s'entraîner seuls avec des baladeurs ou un lecteur audio sur ordinateur peut améliorer les résultats de tous. C'est pourtant l'écueil qui apparaît dans de nombreuses pratiques de baladodiffusion dans le secondaire où des fichiers sons sont transmis à l'élève (par internet, intranet, ou l'ENT) afin qu'il s'entraîne. Grosbois (2012) rappelle que l'autonomie ne consiste pas à mettre un apprenant seul devant des ordinateurs car un parcours très guidé sur ordinateur peut demander moins d'autonomie que certaines tâches en classe (par exemple prendre des notes sur l'exposé d'un camarade à partir desquelles il faut s'appropriier les contenus). A l'instar de Koenrad (2013), on pourrait mettre en avant le fait que, dans une certaine mesure, les outils technologiques empêchent l'apprenant de développer son autonomie, en créant une dépendance par rapport à ceux-ci ; ainsi, l'utilisation du traducteur qui ne pousse pas les apprenants à mémoriser le vocabulaire, les jeux vidéo qui permettent de pratiquer la langue mais limitent les utilisateurs à des occurrences limitées. Bernard et al. (2013) rapportant les résultats d'une étude sur l'utilisation de tablettes tactiles en CM2, montrent que les outils n'ont pas permis une plus grande autonomie : la part des interactions de l'enseignant est toujours aussi importante et toujours autant centrée sur les apprentissages.

Dans une approche socioconstructiviste, à la suite de Vygotsky, il semble plus pertinent de viser l'autonomisation. L'autonomie définie par Holec (1979) suppose que l'apprenant puisse définir ses objectifs, les contenus d'apprentissage et progressions, sélectionner les méthodes et techniques à mettre en œuvre, contrôler le déroulement de l'acquisition, évaluer cette acquisition, ce qui semble difficilement concevable dans l'enseignement secondaire. En revanche, un parcours visant l'autonomie, que l'on pourra qualifier d'autonomisation, s'insérant dans un projet pédagogique, décidé par un formateur, peut être envisagé. Penser l'accompagnement n'est cependant pas chose simple et pose un certain nombre de questions : comment faire accepter aux adolescents cet accompagnement alors qu'eux-mêmes, en dehors de l'école, utilisent ces mêmes outils technologiques pour être autonomes et se séparer du monde adulte ? Quels rôles doit jouer l'enseignant ? Il semblerait qu'ils soient multiples en effet pour le professeur de l'enseignement secondaire. En tant que concepteur, il devra développer les compétences métacognitives (et faire en sorte que l'outil donne à l'apprenant des indices qui lui permettront de faire des choix). En tant que tuteur, il s'agira d'apporter une aide informative, technique, stratégique, proposer des approches complémentaires, gérer l'affectivité. Viau (2009 : 51) insiste aussi sur le fait que « *le soutien à l'autonomie ne se résume pas à offrir des choix à l'élève, mais implique également une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement* ». En tant qu'évaluateur enfin, il doit valider et proposer des remédiations. Ces différentes obligations ne pourront être remplies sans une formation complète et devront être réfléchies afin d'éviter des contradictions génératrices de tensions improductives : par exemple, l'enseignant peut-il être à la fois tuteur (ou accompagnateur) et évaluateur ?

Dans ce parcours d'autonomisation, quel rôle est dévolu à l'apprenant et quel statut est accordé à l'erreur ? Intégrer les outils numériques dans l'enseignement pose cependant un nombre de questions quant au statut de l'apprenant : les dispositifs pédagogiques sont en effet basés sur une estimation des connaissances de l'apprenant, ou un « apprenant idéal » (Gagnière, 2010 : 109), même si les tuteurs intelligents sont de plus en plus capables de proposer un modèle de l'apprenant ouvert qui tienne compte des réactions de l'utilisateur au cours de son usage. Les technologies éducatives questionnent également la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage. Ainsi que le dit Gagnière (2012 : 112), l'apprenant peut se trouver « *déchargé du contrôle et de la régulation de son processus d'apprentissage* » et « *ce qui est révélé par les traces informatiques serait alors le reflet de l'expertise forte contenue dans l'outil informatique* ». Une utilisation des TICE nous amène donc à poser la question de la place de l'apprenant et du rôle que peut jouer celui-ci dans la mise en œuvre de stratégies.

3.3.2.4. Individualisation des apprentissages

Amadiou et Tricot (2014) dénoncent l'individualisation des apprentissages comme un mythe. Pour que des outils technologiques puissent répondre aux besoins des apprenants, cela supposerait d'inventer un modèle complet des connaissances du domaine, un modèle complet des réactions des apprenants, un modèle complet de la façon de transmettre ces connaissances, et croiser tous ces modèles. Le domaine de l'intelligence artificielle est certes en expansion, mais on voit mal comment de telles études pourraient être appliquées au domaine éducatif. Les deux auteurs pensent que les avancées et la présence de logiciels très performants pour aider l'apprenant individuellement rendent cette idée envisageable en mathématique car il est « *sans doute possible de formaliser très précisément ce que l'on enseigne et ce que les élèves apprennent* » (Amadiou et Tricot, 2014 : 60) ; en revanche, les avancées de la didactique des langues, en particulier en termes de connaissances des processus de compréhension orale, ne semblent pas suffisantes pour envisager ceci dans un avenir proche.

3.3.3. Les technologies éducatives pour la compréhension de l'oral : synthèse

Les apports des activités médiées par les technologies pour la compréhension orale sont à double tranchant : d'une part elles peuvent aider à automatiser, motiver, individualiser ou permettre un travail collaboratif, apporter des aides par des indices multiples. Cela peut se révéler une plus-value dans certains scénarios mais viser ces objectifs dans d'autres cas peut être en contradiction avec les approches didactiques et créer des tensions qui entraînent des blocages. Pour résoudre ces contradictions, il convient de garder à l'esprit que les technologies ne possèdent pas de plus-values en elles-mêmes pour l'apprentissage mais c'est dans l'usage qui en est fait par les acteurs (professeurs, élèves) que des potentialités apparaissent. Ces potentialités nous amènent à nous interroger sur les rôles de l'enseignant et l'élève dans un parcours visant l'autonomie.

3.4. Des machines et des hommes

3.4.1. De nouveaux rapports au savoir

Certains courants de la recherche sur les EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) envisagent la façon dont la machine pourrait se substituer à l'enseignant pour accompagner l'apprenant. J'emprunte cependant à Linard (1996) le titre de son ouvrage dans cette partie pour rappeler l'impossibilité de remplacer l'homme par la machine⁵⁰. En effet, les machines ne peuvent pas représenter le réel car leur activité n'a ni fonction ni valeur constitutive, expliquant sans doute les limites de l'intelligence artificielle. Elles ne peuvent avoir de signification, qui comprend la dimension socio-affective présente chez l'individu en amont de l'activité cognitive. Au contraire, l'intelligence humaine effectue un double passage : par les représentations, qui elles-mêmes passent par le corps et la mémoire. L'activité métacognitive, qui intègre la signification (comment faire, que faire, et pourquoi le faire) ne peut donc être que celle des humains. On se trouve donc face à un paradoxe : comment « *apprendre à penser avec des machines qui ne pensent pas* » ? (Linard, 1996 : 24). Vivons-nous une révolution comme l'annonce Serres (2012) qui prédit un changement aussi important que celui amené par l'écriture puis par l'imprimerie car le numérique bouleverse à nouveau le rapport entre le message et le support ? Le thème est aussi utilisé par Gauthier et Vergne

⁵⁰ Cette problématique pourrait paraître dépassée et la question tranchée ; les titres d'émissions grand public (tels que l'émission diffusée sur Canal Plus le 08/09/2014 intitulée « L'école du futur : la fin des profs ? Les profs vont-ils disparaître et nos enfants se retrouver éduqués par la machine ? » ou la thématique du colloque JOCAIR 2014 « Enseigner sans enseignants ? ») montrent que le débat suscite toujours de l'intérêt.

(2012 :104) qui considèrent que le changement que nous vivons avec l'arrivée massive du numérique « *dont l'importance est sans doute comparable à celle que représenta en son temps le développement de l'imprimerie, ne pouvait manquer d'avoir des répercussions sur les pratiques et les institutions culturelles dans leur ensemble* ». Ce changement pourrait avoir des conséquences très importantes d'autant, que pour ces auteurs, il s'est accompagné « *de la réduction des exercices les plus ambitieux et les plus structurés, au profit d'exercices courts et rapides, sous forme de questionnaires, de tests, et de QCM* » (Ibid : 116).

Hétier (2014) souligne également que notre expérience de l'espace et du temps a été modifiée par les machines et l'arrivée du numérique qui impliquent rapidité, immédiateté, simultanéité. Mais ce n'est pas une révolution pour lui car le numérique ne fait que prolonger et accélérer le franchissement des distances que permettait déjà l'imprimé. Le « *blended learning* » ou enseignement hybride (à distance et en présentiel) qui s'impose de plus en plus dans l'enseignement supérieur mais touche aussi dans une moindre mesure le secondaire avec les ENT, bouleverse sans doute la situation d'enseignement-apprentissage : alors que l'enseignement scolaire était basé sur la rupture (se couper du monde, travailler sans être distrait), les outils technologiques rendent le monde extérieur perméable. Dans ce nouvel environnement, l'enseignant n'est plus le point de référence. Comme le dit Guichon (2012 a) on passe d'un « *paradigme d'enseignement* » à un « *paradigme d'apprentissage* ». Cela a des conséquences sur le développement de l'apprentissage (il s'agit de développer des compétences plutôt que des connaissances), les schémas cognitifs (on cherche à intégrer des connaissances plutôt que les associer), sur la pédagogie (partir de l'élève plutôt que de l'enseignant), le rôle du professeur (étayage plutôt que transmission), et le rôle de l'élève (actif dans la construction et expert plutôt que passif ou interlocuteur). Selon Gagniere (2010 : 68), on est ainsi amené à passer de l'intérêt « *des effets des outils technologiques aux effets avec des outils technologiques* ». Intégrées à l'enseignement, les technologies numériques pourraient donc nous amener à modifier profondément la pédagogie et la didactique, donc rendre la présence de l'enseignant d'autant plus indispensable. A condition d'imaginer des scénarios qui soient cohérents avec les fonctionnalités de ces outils, et de laisser aux élèves la possibilité d'utiliser les outils pour développer leur apprentissage. Ainsi Fluckiger et Reuter (2014) ont pu observer dans leur étude avec des élèves de CM2 que ceux-ci rapportent surtout ce qu'ils *font* avec l'ordinateur ; la machine leur permet de se centrer sur des savoirs faire plus que sur des savoirs (connaissances). En ce sens, elle peut être un outil métacognitif, la machine peut donc apprendre à penser.

Le développement des MOOCs (Massive Open Online Courses) qui touche maintenant aussi le secondaire avec l'utilisation de plateformes comme Moodle et les encouragements du ministère pour pratiquer en classe une « pédagogie inversée »⁵¹ nous laissent penser que de grandes transformations sont à l'œuvre. Mais elles ne menacent pas la place de l'enseignant, car « *apprendre une connaissance immédiatement utile et intéressante est à la portée de tous les humains, le plus souvent sans besoin d'aide. Apprendre une connaissance pour le futur, dont on ne voit pas la portée au moment où on l'apprend, est une autre histoire. La plupart d'entre nous avons besoin d'école et d'enseignants pour cela. Croire que rendre les connaissances disponibles suffit est une illusion dramatique et dangereuse* » (Amadiou et Tricot, 2014 : 103). Comme le souligne Depover (2009), la recherche en technologie éducative reste multipolaire, disparate et un domaine en émergence. Le célèbre débat de 1994 entre Clark, pour qui ce ne sont pas les technologies qui amènent un changement mais le travail qu'on propose avec à l'apprenant, et Kozma, pour qui les technologies peuvent influencer directement l'apprentissage, n'est toujours pas tranché, en particulier à cause de difficultés méthodologiques (questions sur la validité des tests et de l'échantillonnage, influence du contexte qui ne permet pas de généraliser une situation observée). La recherche sur les technologies éducatives n'a pas encore donné lieu à un ensemble de théories, susceptibles d'expliquer ou prédire des usages.

3.4.2. Des machines et des hommes : synthèse

Les outils numériques transforment notre rapport au savoir et constituent pour certains une révolution pour l'école comme pour la société, comme d'autres techniques ont bouleversé les siècles passés. Ils modifient notre rapport à l'espace et au temps, à l'institution scolaire, et rendent d'autant plus indispensable la formation et la présence des enseignants. Peu de modèles existent pour comprendre ces transformations, ce qui rend des recherches dans ce domaine nécessaires.

⁵¹ On retrouve ces préconisations sur divers sites institutionnels, qui évoluent, par exemple <http://eduscol.education.fr/primabord/un-dossier-complet-sur-la-classe-inversee>, ou <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=1881>, <http://www.ac-montpellier.fr/cid97227/classe-inversee.html>

Deuxième partie : Méthodologie

Chapitre 4 : Les recherches et analyses antérieures à l'expérimentation

L'expérimentation principale qui constitue le cœur de cette étude, qui s'est déroulée en 2014-2015, a été précédée de deux phases exploratoires : l'une en classe de troisième, qui a permis d'affiner le protocole et tester les outils de recueil de données, et l'autre sous forme d'un sondage, qui a permis de mieux cerner quelques représentations d'acteurs de terrain sur les processus et difficultés de la compréhension orale.

4.1. Expérimentation en collège en décembre 2013

4.1.1. Objectifs de cette étude exploratoire

En amont de l'expérimentation qui constitue l'objet de cette recherche, j'ai pu effectuer une pré-expérimentation en collège dans trois classes de troisième d'une collègue, professeure d'anglais, volontaire pour cette expérience. Je souhaitais ainsi m'exercer à différents outils de recueil de données. L'observation tout d'abord : qu'est-ce qu'observer ? Comment observe-t-on ? Avec quels outils ? Les questionnaires ensuite : dans quelle mesure permettent-ils de mieux connaître les stratégies des élèves ? Comment poser les questions afin de ne pas influencer les réponses ? Les évaluations enfin : qu'évalue-t-on ? Comment évaluer ?

En termes de méthodologie, je souhaitais également m'exercer au travail comparatif entre plusieurs groupes : comment préparer ? Quel calendrier ? Comment procéder, répartir les tâches lorsqu'on doit s'associer avec un praticien, dans la classe ?

Je souhaitais enfin commencer à tester quelques-unes des hypothèses que ma propre expérience de professeure de langue, et mes premières lectures sur les difficultés et les stratégies de la compréhension orale m'avaient amenée à faire.

4.1.2. Protocole

J'ai donc pu observer et tester trois classes de troisième, qui effectuaient un travail de compréhension orale, sur une heure, avec le même document, selon le protocole suivant. Le groupe A (22 élèves) travaillait de façon « traditionnelle », avec leur professeur, qui proposait une première écoute globale, suivie d'un compte rendu collectif, puis deux écoutes avec pauses, suivies de mises en commun collectives. Le groupe B (25 élèves) faisait une première écoute globale du document avec le professeur, puis devait poursuivre l'écoute avec un baladeur audio numérique. Le groupe C (20 élèves) faisait l'ensemble du travail en autonomie, sur ordinateur. Afin de tester l'effet de l'entraînement à la compréhension selon différentes stratégies et de voir si le niveau initial pouvait avoir un effet, les groupes B et C avaient été divisés en cinq groupes hétérogènes (chacun d'entre eux comportant des élèves avancés, moyens, faibles) qui effectuaient la compréhension selon cinq dispositifs différents :

1. écouter avec des pauses, prévues toutes les dix secondes environ.
2. écouter avec des pauses, chaque segment étant répété deux fois ; lorsque le segment est répété, les mots-clés ont été amplifiés de façon à faciliter leur perception. Ceci constitue une démarche ascendante, on part des processus de décodage de bas niveau.
3. écouter avec des pauses et des questions à choix multiples (QCM), devant aider à déterminer les mots entendus. Ceci constitue une démarche descendante, on part des processus de haut niveau vers ceux de bas niveau.
4. écouter avec des pauses et des QCM, devant aider à faire des hypothèses. On privilégie ici des processus de haut niveau)
5. écouter sans aucune aide ni consigne.

Les élèves avaient déjà été entraînés à la compréhension orale par leur enseignante car celle-ci se questionnait et s'intéressait aux stratégies d'entraînement. La répartition entre élèves faibles, moyens, avancés s'était faite en fonction des résultats des élèves aux précédentes évaluations, sur déclaration de leur professeure.

4.1.3. Résultats et premières remarques sur les stratégies, le niveau des élèves, le type d'outil utilisé

Le graphique ci-dessous représente d'une part les résultats de la classe A travaillant avec le professeur et d'autre part les résultats des deux autres classes, travaillant selon les cinq

dispositifs décrits ci-dessus. On remarque tout d’abord que le dispositif outil numérique ou professeur n’a pas d’effet significatif en termes de performances :

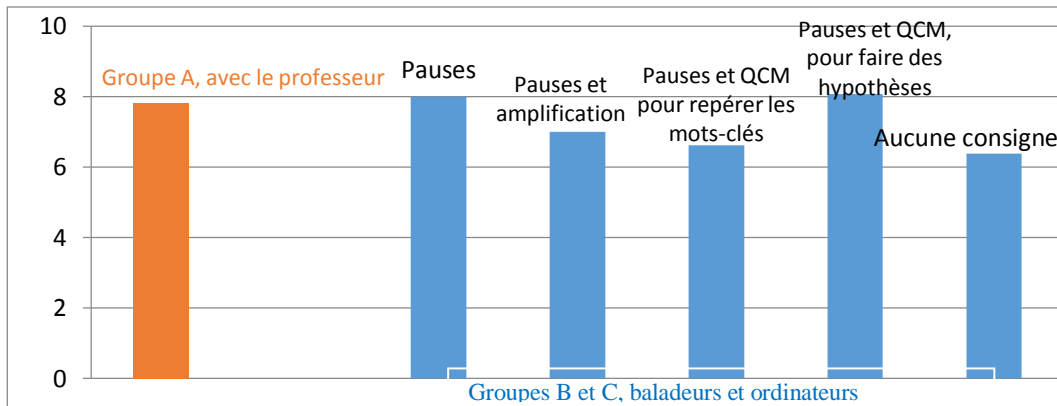


Figure 10 : Nombre d’informations correctement repérées par les élèves, en fonction du dispositif et du groupe

Plusieurs raisons peuvent l’expliquer. Le groupe A avait, d’après la professeure, un niveau meilleur que les groupes B et C. A En écoutant le professeur, les élèves du groupe A bénéficient du tissage qu’elle réalise pour rappeler des stratégies. Il est possible que les outils numériques aient ajouté des difficultés pour les élèves des groupes B et C, affichant des niveaux modestes, de A1 à B1, ce qui correspondrait aux résultats des recherches de Roussel et al. (2008) et Roussel et Tricot (2014). Ceci semble particulièrement le cas pour les élèves faibles, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous : alors que pour les très bons et bons élèves (classés ++ et +), travailler avec le professeur ou technologie numérique ne semble pas créer de différence significative, pour les élèves moyens et faibles en revanche, cet accompagnement a un impact plus net.

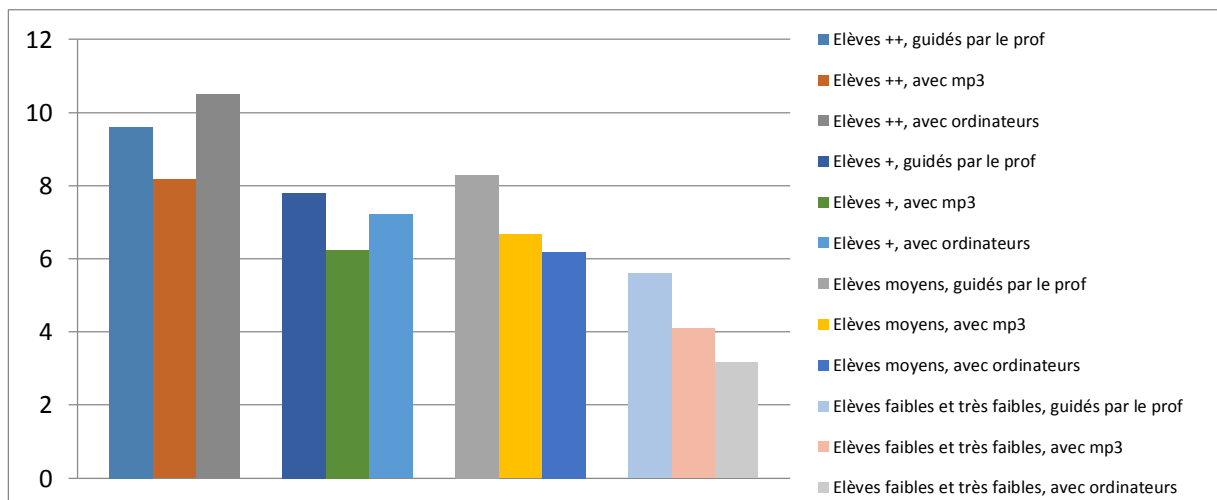


Figure 11 : Nombre d’informations correctement repérées par les élèves, en fonction du niveau et du dispositif

Questionnés sur les difficultés ressenties et les aides semblant utiles⁵², les élèves des groupes B et C avaient indiqué que les pauses étaient l'aide la plus appréciable (pour 43% de l'ensemble des élèves), ce qui corrobore les données de la psychologie cognitive : la mémoire de travail a besoin d'un temps pour traiter les informations reçues. Si on regarde cette même réponse selon le niveau des élèves répondants, les pauses semblent avoir plutôt aidé les élèves moyens et avancés. Les élèves faibles, plébiscitaient tout autant le fait de recevoir une aide lexicale, comme on peut le voir ci-dessous. Cela confirme les études montrant que les élèves faibles dépendent davantage des processus de bas niveau (Amadiou et al., 2011).

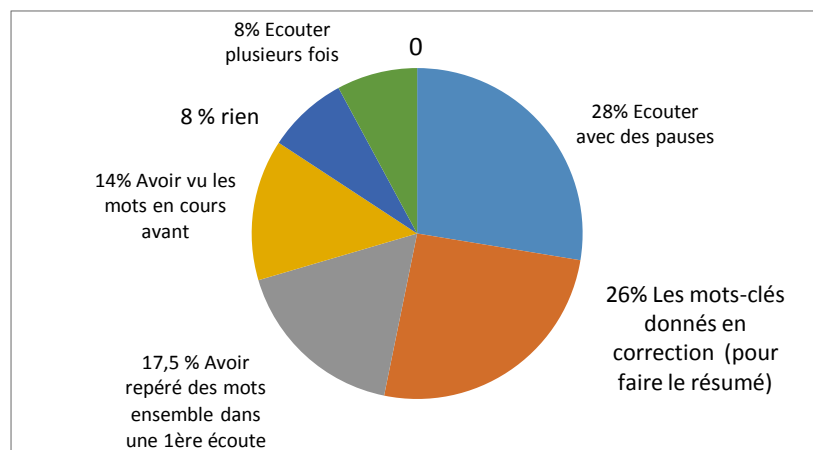


Figure 12 : Répartition des réponses des élèves faibles à la question « Qu'est-ce qui t'a le plus aidé ? »

Dans l'ensemble, les élèves des trois groupes avaient déclaré que la tâche la plus facile leur semblait être celle consistant à faire un résumé en français, à partir des mots repérés dans l'enregistrement, mais les élèves faibles n'avaient pourtant pas bien réussi leur compte rendu.

Un autre point remarquable de cette étude avait été le nombre de mots erronés relevés par les auditeurs malhabiles, peut-être la conséquence des écoutes multiples. En effet, en réécoutant, les élèves perçoivent dans l'ensemble plus de mots (donc semblent améliorer segmentation et perception), mais ils n'ont pas plus d'informations dans le résumé final (donc ils ne décodent sans doute pas bien le message). Cela va de pair avec le fait que les élèves (surtout les auditeurs les plus en difficulté) perçoivent davantage de mots erronés.⁵³ Ainsi par exemple un élève avait perçu 24 mots erronés sur les 42 qu'il avait relevés, parmi lesquels deux seulement étaient des

⁵² Voir annexe 2

⁵³ Pour les auditeurs habiles, le nombre d'informations relevées ET le nombre de mots relevés est plus élevé avec l'usage du mp3 ou ordinateur (donc lorsque les élèves font plus de pauses et de répétitions sans doute) que ceux qui ont écouté deux fois seulement en classe entière, leur professeur manipulant la bande son. Pour les auditeurs malhabiles, le nombre de mots relevés augmente mais le nombre d'informations exactes baisse.

mots existants (les autres étant des mots inventés, dont le son s’approchait plus ou moins du mot entendu dans le document).

Les évaluations et questionnaires semblaient donc confirmer les recherches citées en première partie, sur la charge cognitive que représentent les outils numériques pour les apprenants en difficulté. Cela a donc renforcé l’idée qu’un travail alliant processus de haut niveau et bas niveau était nécessaire pour les élèves malhabiles dont les ressources étaient probablement totalement accaparées par le décodage.

4.1.4. Résultats en termes de méthodologie

En termes de méthodologie, cette étude exploratoire m’avait amenée à percevoir quelques manques. N’ayant pas gardé suffisamment de traces de leur activité, je ne pouvais pas facilement conclure à une corrélation entre stratégies réellement mises en œuvre et résultats. Ainsi, ne sachant pas si les élèves des groupes B et C avaient répondu correctement aux QCM, ou comment ils les avaient utilisés, je ne pouvais établir de liens entre la réponse au QCM et le résultat en termes de compréhension.

L’absence d’évaluation diagnostique constituait également un problème important : quel était exactement le niveau initial des élèves déclarés forts, faibles, moyens ? Dans le cas d’une étude longitudinale, où une progression serait à observer, connaître le niveau initial plus précisément serait indispensable.

La préparation structurée du travail (qui fait quoi entre le chercheur, le professeur, avec quels élèves, à quel moment, pourquoi) était apparue essentielle. La complexité des cinq groupes à l’intérieur d’une même classe avait cependant rendu la préparation ainsi que le travail en classe lourd et complexe ; nous avons en effet dû préparer pour chaque élève des groupes B et C une fiche individualisée, ainsi que son matériel afin que le travail puisse être lancé très rapidement dès le début de l’heure. D’autre part, diviser un groupe d’une vingtaine d’élèves en cinq ne donnait pas des résultats très probants puisque, par stratégie, nous n’avions qu’un faible échantillon de quatre à cinq élèves pour chaque niveau (faible, moyen, fort). Il ne me semblait donc ni possible ni souhaitable de reproduire ce protocole pour une expérience ultérieure.

La présence d’une caméra s’était d’autre part avérée un outil précieux car le visionnage a posteriori permettait de mieux percevoir les interactions qui pouvaient nous avoir échappé pendant le cours. En effet, l’observation d’une classe donne une vue d’ensemble de ce qui se passe, mais l’attention de l’observateur peut être vite déviée si un événement particulier survient, tel qu’un bruit, ou réaction d’élève inattendue ; grâce au visionnage du film a

posteriori, on peut voir plus nettement des actions précises d'élèves, les stratégies qu'ils mettent en œuvre.

4.2. Enquête auprès de professeurs de langues vivantes étrangères

J'allais engager ma recherche dans un milieu que je pensais bien connaître, puisque j'y travaillais depuis vingt ans, et y avais occupé non seulement des fonctions d'enseignante, mais aussi de formatrice et de chargée de mission pour l'inspection, qui m'avait amenée à rencontrer des praticiens et experts de l'éducation dans un champ assez large. Cela pouvait constituer un atout pour mieux entrer en contact avec le terrain qui allait être celui de mon expérimentation, ainsi que pour interpréter ce que j'y relèverais, puisque « *le chercheur doit faire appel aux divers référents et repères de son univers interprétatif* » (Paillé et Muchielli, 2012 : 131). Mais cette proximité pouvait également être un handicap, car elle rendrait plus difficile la nécessaire distance que le chercheur doit avoir pour analyser ; de plus, les stéréotypes qui sont inévitablement présents dans l'interprétation du chercheur (Paillé et Muchielli, 2012) risqueraient d'être plus prégnants encore. L'expérimentation décrite ci-dessus m'avait amenée à prendre une certaine distance vis-à-vis des élèves en particulier, en commençant à les observer non plus de ma position de professeure, mais d'une posture de chercheur. Mener une enquête auprès de professeurs de langues sur la compréhension orale serait une autre manière de quitter mon statut de professeure.

Dans le cadre d'une mission donnée par l'université de Grenoble⁵⁴ et afin de mieux connaître les représentations des enseignants sur la compréhension orale, j'ai proposé un sondage en ligne, relayé par l'APLV (Association pour les langues vivantes). 148 professeurs de langues ont répondu⁵⁵. Les résultats montrent qu'une grande majorité d'enseignants perçoivent l'importance de l'entraînement à la compréhension orale puisqu'ils déclarent la pratiquer régulièrement (60% toutes les deux à trois séances et 33% toutes les cinq à six séances). Une majorité considère également que la meilleure évaluation de la compréhension reste le compte rendu en langue maternelle (58%), plutôt que poser des questions ou proposer des questions à choix multiples. Mais les réponses recueillies me semblent révéler une certaine confusion quant aux difficultés des élèves et les stratégies à travailler pour les aider à les surmonter. Les prérequis identifiés pour la réussite en compréhension orale sont assez variables : les

⁵⁴ Projet Innovalangues (pour l'entraînement et l'évaluation de la langue orale), soutenu par l'ANR, en cours (fin prévue en 2018), voir <http://innovalangues.fr/>

⁵⁵ Voir annexe 1

professeurs nomment tout autant des processus de haut niveau (« créer du sens à partir des mots »), que de bas niveau (« repérer les mots-clés », « segmenter »), que le besoin de connaissances antérieures (avoir des connaissances lexicales, phonologiques, syntaxiques et sur la thématique), et de savoirs être ou attitudes (concentration, motivation, confiance). Nous pouvons le constater dans la figure ci-dessous, où les réponses à la question ouverte « *Qu'est-ce qui vous semble le plus important pour réussir à comprendre un document oral ?* », ont été regroupées par thématique.

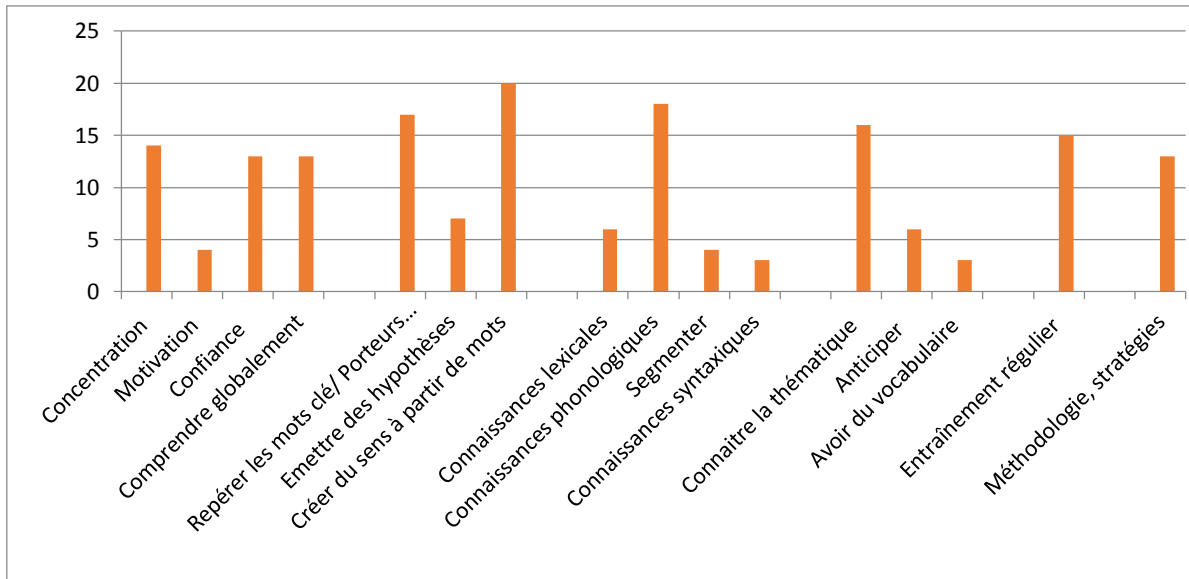


Figure13 : Nombre de réponses des professeurs à la question 2 : « Qu'est-ce qui vous semble le plus important pour réussir à comprendre un document oral ? », regroupées par catégories

Lorsque les professeurs sont interrogés plus précisément, en leur demandant de classer les stratégies (figure 14, ci-dessous), les réponses ne sont pas forcément celles attendues, en cohérence avec la question ci-dessus. Par exemple, « créer du sens à partir de mots » était apparu comme une stratégie importante. Or, l'item « relier ces mots entre eux pour faire des phrases » ne semble important que pour 35% des répondants. De même, les « connaissances phonologiques » étaient parmi les pré-requis les plus cités. Or l'item proposé « repérer des traits particuliers (phonèmes, formes faibles, groupes de souffle, accents de phrase, intonation) » n'apparaît important qu'à seulement 17% des professeurs. « Evaluer sa compréhension pendant l'écoute » était également apparu comme la 4^{ème} plus importante difficulté dans la question 4 sur les difficultés de compréhension des élèves. Pourtant l'item « évaluer sa compréhension pendant l'écoute » ne semble important que pour 6% des répondants.

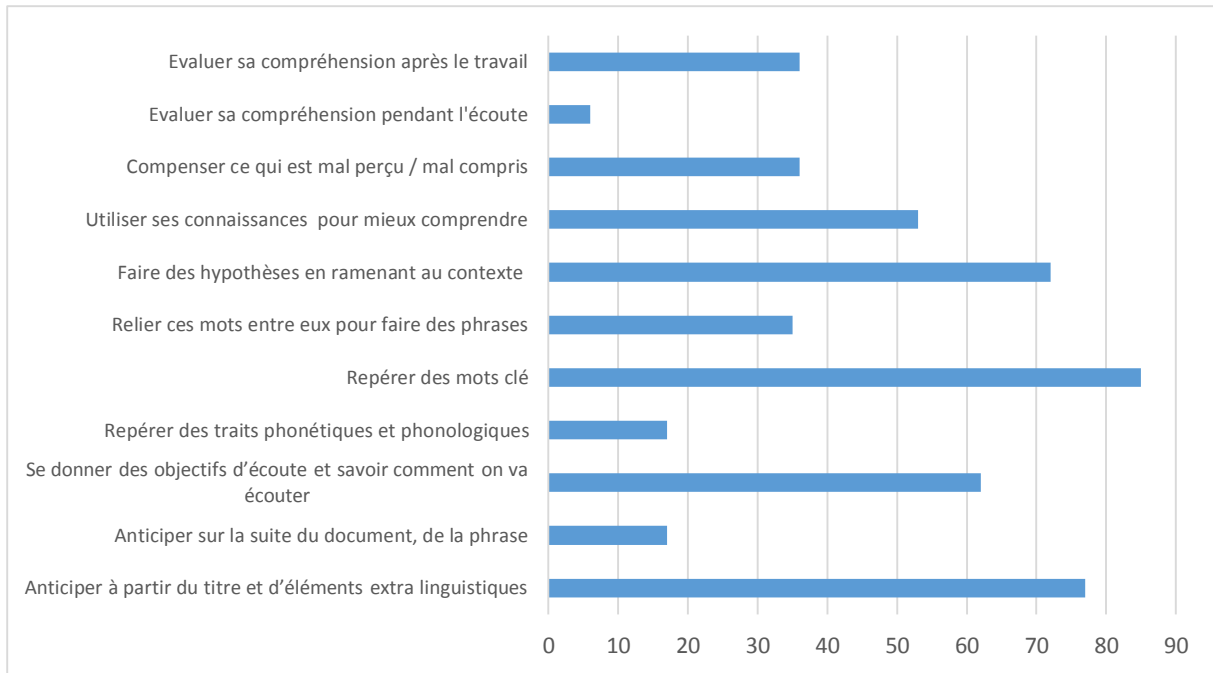


Figure 14 : Nombre de réponses des professeurs à la question 5 « Selon vous, quelles stratégies doit-on développer en priorité pour aider les élèves qui ont des difficultés à comprendre un document oral ? », regroupées par stratégies

Comment expliquer ces apparentes contradictions ? Elles peuvent provenir de la différence qu'on obtient entre des réponses spontanées (figure 13) et des réponses dirigées, avec des items multiples à cocher (figure 14). L'interprétation que je propose à partir de leurs réponses ouvertes et le sens qu'ils donnent aux termes proposés dans les items peut être différente. Malgré ces possibles biais, il me semble que ce questionnaire fait ressortir un point ressenti lors de rencontres avec divers experts du terrain, que j'ai également relevé lors d'une analyse des sites institutionnels (Catoire, 2014)⁵⁶ : la didactique des langues peine à identifier et nommer les stratégies d'entraînement à la compréhension orale, les professeurs perçoivent des difficultés, sans bien les identifier cependant. Ces contradictions se retrouvent également chez les apprenants interrogés par Zoghliami (2015). Vandergrift et Goh (2012) rapportent aussi les résultats de leur recherche auprès d'étudiants : 24% des apprenants impliqués dans l'étude reconnaissent qu'un mauvais usage des stratégies est un problème. Mais ils ne sont que 3% à approuver le fait que pour réduire l'anxiété, on peut développer des stratégies.

⁵⁶ Voir partie 2.3.3

4.3 Expérimentations antérieures : synthèse

Cette étude exploratoire et ce sondage ont donc fait apparaître plusieurs points qui ont guidé ma recherche ultérieure, sur trois aspects : d'un point de vue méthodologique tout d'abord, l'importance d'une organisation rigoureuse en amont de l'expérimentation est apparue, afin de pouvoir concilier contraintes du chercheur et du professeur. Il fallait donc prévoir clairement la place et le rôle des acteurs (élèves, professeur, chercheur) et les outils nécessaires au recueil de données (caméra, journal de bord, grille d'observation). D'autre part, l'enquête a révélé que la compréhension orale est une activité complexe, que les élèves comme les professeurs ne connaissent pas bien. Il y a donc un besoin de développer des connaissances mais aussi des compétences métacognitives, ainsi que des connaissances déclaratives et procédurales.

Ces études ont confirmé mes lectures, quant à l'importance du niveau initial, amenant à penser que les élèves faibles dépendent fortement de processus de bas niveau et ont donc besoin d'étayage. Cela confirmait donc l'hypothèse que l'entraînement à la compréhension orale devait passer par le développement de stratégies, en particulier métacognitives. La question devenait alors : dans quelle mesure le fait de travailler avec des stratégies métacognitives peut-il permettre de développer des compétences métacognitives et comment utiliser les fonctionnalités des outils numériques pour soutenir cet enseignement ?

Chapitre 5 : Contexte spécifique de l'étude

5.1. L'établissement, les classes, les outils, l'organisation

L'expérimentation qui constitue le cœur de cette étude a été menée entre le mois de novembre 2014 et février 2015, dans un lycée de zone péri-urbaine. L'établissement comprend 1600 élèves de lycée général et technologique ainsi que de classes de supérieur (BTS et CPGE), 125 professeurs, dont 24 professeurs de langues vivantes étrangères. Je connaissais cet établissement pour y avoir enseigné deux ans, ce qui a facilité mon entrée dans ce milieu et m'a permis de trouver les deux professeures qui ont participé à cette expérimentation. Des contacts avaient été pris en fin d'année précédente établissant le principe d'une collaboration sur le sujet « entraîner à la compréhension orale par des stratégies, à l'aide d'outils numériques ». Les professeurs de langue avaient à leur disposition une salle informatique généraliste et un laboratoire multimédia langues, comprenant 25 postes, mais seulement 20 étaient en état de marche. Celui-ci n'était cependant plus beaucoup utilisé par les professeurs de langues qui le trouvaient peu fonctionnel : sa disposition tout en longueur rendait les interactions entre élèves et avec le professeur difficiles. Les machines, logiciels et outils nécessaires à la compréhension orale (casques) étaient parfois défectueux, rendant l'utilisation du laboratoire aléatoire. Depuis deux ans, l'établissement avait fait l'achat d'une valise mobile de trente baladeurs vidéo⁵⁷, qui était utilisée par quatre à six professeurs de langue, selon les années. Ce matériel permet de télécharger facilement des documents à faire écouter aux élèves (en comptant environ cinq minutes de téléchargement pour trente baladeurs) ou récupérer leurs enregistrements pour travailler la production orale. Souhaitant travailler avec l'existant, c'est donc vers ces outils, par ailleurs les plus couramment utilisés aujourd'hui dans les établissements du secondaire français en langues, que je me suis tournée. Au début de mon expérimentation, une seule des deux professeures avait utilisé ces baladeurs (occasionnellement). Ces baladeurs de petite taille (98 X 50 X 10 mm) étaient pratiques car facilement déplaçables dans la salle de classe, supposant simplement en amont une réservation de matériel. Nous pouvions ainsi mettre à disposition des élèves des fichiers audio, vidéo, ou des montages vidéo comprenant le document à écouter et des consignes écrites comme nous le verrons pour les parcours.

⁵⁷ valise de marque BALIBOM, le matériel est visible sur la page <http://www.balibom.fr/balibomgold.html>

Une rencontre en début d'année scolaire nous a permis de choisir les quatre classes sur lesquelles nous allions travailler, soit deux classes de première S et deux classes de première ES, car nous souhaitions travailler avec des élèves de cycle terminal pour lesquels l'échéance d'une compréhension orale évaluée au baccalauréat est proche⁵⁸. Nous avons également consacré un temps de discussion aux stratégies et difficultés de la compréhension orale ainsi que la problématique et les hypothèses de cette étude.

L'expérimentation a commencé au mois de novembre, ce qui laissait le temps aux professeurs de connaître leurs élèves, et commencer à les entraîner et évaluer en compréhension orale. Pour ne pas alourdir la tâche des professeurs et pour avoir un regard extérieur nouveau, j'ai proposé de corriger les évaluations diagnostiques (annexe 3) et de les communiquer aux enseignantes. Les copies des élèves dont les résultats différaient des évaluations antérieures réalisées par les professeurs ont été à nouveau examinées.

Nous avons établi un calendrier sur dix séances d'entraînement (soit une heure de compréhension orale par semaine), mais nous avons dû supprimer la dernière, en raison de contraintes du calendrier scolaire. Les professeurs ont elles-mêmes choisi le document qui serait écouté à chaque séance par tous les élèves, dont ceux-ci devraient rendre compte, par écrit en français ou oralement selon le protocole décrit ci-après. Cette partie s'est déroulée en dehors de ma présence et a supposé une collaboration assez forte entre elles puisqu'il fallait non seulement choisir un thème de séquence et des documents communs, mais aussi des tâches de prolongement avec le reste du cours qu'elles ont souhaité élaborer ensemble. Le reste du cours d'anglais (une à deux heures selon les semaines) était consacré à la reprise du document de compréhension orale qui servait de tremplin pour amener les élèves à s'exprimer, principalement à l'oral ; les professeurs devaient en effet garder en tête leurs objectifs : structurer des acquis à la fois linguistiques, culturels et méthodologiques, comme les y invitent les programmes du cycle terminal des classes de lycée. Dans le respect de ceux-ci et s'appuyant sur la perspective actionnelle du CECRL, les professeurs ont ainsi souhaité amener les élèves vers la réalisation d'une tâche finale⁵⁹. La séance de compréhension orale hebdomadaire représentait donc une forte contrainte pour les professeurs comme pour le chercheur, obligeant

⁵⁸ Le niveau visé au baccalauréat est le niveau B2, qui suppose de la part des élèves une capacité à comprendre dans le détail des documents complexes, du type de ceux qu'on peut rencontrer dans des émissions radio ou télévision. Ils doivent en faire un compte rendu montrant qu'ils ont compris le sens global, les détails, et la logique interne du document.

⁵⁹ « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés » (CECRL, 2001 : 15). Ainsi, à partir des documents authentiques écoutés, les élèves ont été invités à s'entraîner à mettre en voix un discours, argumenter pour ou contre une cause, choisir un sujet de société à défendre ou présenter comme un journaliste.

à prévoir et respecter le calendrier très rigoureusement. L'institution scolaire représentait une autre contrainte : les séances devant se dérouler sur les heures prévues dans l'emploi du temps des élèves, il n'était pas possible d'observer toutes les séances pour tous les groupes. J'ai choisi d'observer les séances du groupe C et D en priorité, puisque c'étaient les groupes qui travaillaient avec baladeurs. Le calendrier scolaire exerçait aussi une pression sur le déroulement de l'expérimentation : il fallait que nous terminions l'expérimentation avant les vacances d'hiver, car les professeurs seraient beaucoup moins disponibles ensuite, étant sollicités pour la préparation des épreuves de baccalauréat. Nous avons clôturé l'expérimentation par l'évaluation finale juste après les neuf séances d'entraînement.

Le tableau ci-dessous permet de visualiser le déroulement de l'expérimentation.

Quoi ?	Quand ?	Qui ?
- Première rencontre : explicitation du projet et ses objectifs	Juin 2014	Deux professeures + chercheur
- Choix des classes en fonction du protocole - Mise en place d'un calendrier - Présentation et discussion autour des stratégies de la compréhension orale	Septembre 2014	Deux professeures + chercheur
- Choix de la séquence (thème, objectifs, documents)	Octobre 2014	Deux professeures
- Evaluation diagnostique (1 heure)	Début novembre	Elèves + professeures + chercheur L'évaluation est préparée par le chercheur, revue par les professeures, corrigée par le chercheur
- Présentation des stratégies en contexte (2 séances)	Début novembre	1 ^{ère} séance : élèves + professeures + chercheur 2 ^{ème} séance : chaque professeure avec ses élèves
- 9 séances d'entraînement (9 documents différents)	Novembre – février	Elèves + professeures + chercheur Chercheur présent pour 8 séances du groupe D, 7 séances du groupe C, 4 séances du groupe B, 2 séances du groupe A.
- Evaluation finale	Fin février 2015	Elèves + professeures + chercheur L'évaluation est préparée par le chercheur, revue par les professeures, corrigée par les professeures + chercheur

5.2. Les acteurs

5.2.1. Les professeures⁶⁰

Les deux professeures, que je désignerai M et AM, sont des enseignantes relativement expérimentées. AM est professeure agrégée, enseigne depuis dix ans en lycée, et vient d'être nommée dans l'établissement. Elle utilise ponctuellement les TICE, qu'elle juge à la fois comme « *une contrainte et une opportunité* », le laboratoire multimédia, pour faire travailler la compréhension orale et faire faire des enregistrements aux élèves (afin d'évaluer la production orale). Dans l'entretien post expérimentation, elle a rappelé la crainte qu'elle avait au début de cette expérimentation : « *Je craignais les manipulations, je craignais le temps de préparation à l'extérieur à la maison ; je passe beaucoup de temps à (préparer) plein de choses à la maison, mais ça* [la préparation des documents pour les baladeurs], *ça m'effrayait* ». M est professeure certifiée, a déjà enseigné six ans, en collège et lycée ; elle est dans cet établissement depuis deux ans. Elle utilise les TICE assez fréquemment, en a une représentation plutôt positive⁶¹. En début d'expérimentation, elle a cependant déclaré qu'elle préférerait travailler la compréhension orale avec le groupe classe, en menant celle-ci, plutôt qu'en laissant les élèves s'entraîner sur baladeur ou ordinateur.

Les deux professeures étaient volontaires pour participer à l'étude, ce qui est un fait remarquable tant la coopération entre chercheur et enseignants peut être difficile, voir « contre-culturelle ». Piot (2014) rappelle à ce propos qu'aujourd'hui encore « *les pratiques de classe sont encore vécues comme relevant de la sphère privée* » (Ibid : 36).

5.2.2. Les élèves

Les élèves sont issus de quatre classes de première générale, qui ont dues être conservées pour établir les groupes : en début d'année, le groupe A (1^{ère} S) était composé de dix-neuf élèves, treize filles et six garçons, le groupe B (1^{ère} ES) de vingt élèves, quinze filles et cinq garçons, le groupe C (1^{ère} S) de dix-neuf élèves, onze filles et huit garçons, et le groupe D (1^{ère} ES) de vingt-un élèves, treize filles et huit garçons. Afin de mieux connaître ces élèves, nous allons

⁶⁰ Les propos des professeures ici rapportés ont été recueillis lors d'un entretien semi-dirigé en fin d'expérimentation (Annexes 15 a et 15b).

⁶¹ A la question 2 du questionnaire initial des professeurs (annexe 5a) elle répond « d'accord » à toutes les questions sauf le fait que les TICE « peuvent remplacer les professeurs ».

considérer quelques caractéristiques relevées lors de l'évaluation diagnostique, avant l'expérimentation.

5.2.2.1. Le niveau des élèves ⁶²

Comme nous le prévoyions d'après le ressenti des professeures qui connaissaient leurs élèves depuis deux mois, l'évaluation diagnostique a fait apparaître des disparités importantes en termes de niveaux entre les groupes, comme le montre la figure ci-dessous :

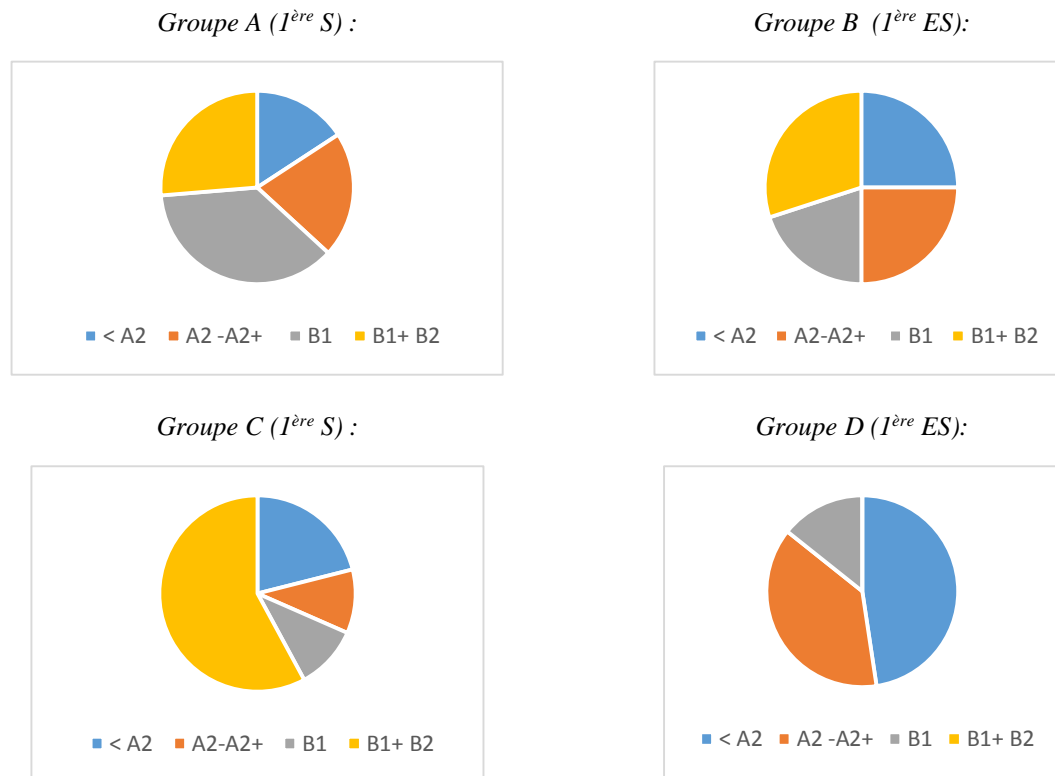


Figure 15 : Niveau de compréhension orale, en fonction des critères du CECRL⁶³, lors de l'évaluation diagnostique, par groupe

Alors que les groupes A et B présentaient une certaine hétérogénéité, les groupes C et D présentaient des profils très différents : le groupe C affichait une majorité d'élèves autonomes en compréhension orale (niveaux B1 et B2) alors que les élèves du groupe D se trouvaient dans leur très grande majorité en dessous de ce seuil, à un niveau qui les mettait en difficulté puisqu'ils étaient exposés, en tant qu'élèves de cycle terminal, à des documents de niveau B1 et B2. De plus, et en raison de ces difficultés sans doute, les élèves de ce groupe présentaient peu de motivation pour les apprentissages, scolaires en général, en anglais en particulier. Etant

⁶² Voir partie 8.4.2. pour le codage des évaluations

⁶³ Ces niveaux correspondent aux niveaux définis par le CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues). Voir partie 8.4.3. pour l'explication du codage

peu motivés et peu confiants, ils étaient plutôt passifs et mettaient en œuvre peu de stratégies d'apprentissage. Les relations avec leur professeure étaient quelque peu tendues depuis le début de l'année scolaire. Cette absence de motivation est apparue dans les résultats à l'évaluation diagnostique, en début d'expérimentation, à travers les compétences métacognitives, comme nous le voyons dans la figure ci-dessous. En effet, comme le souligne Bandura (1977), l'autorégulation, qui est centrale dans la compétence métacognitive, est liée au sentiment d'efficacité personnelle qui va commander l'effort et persistance, la qualité de l'adaptation au changement, qui sont eux-mêmes des indicateurs de la motivation.

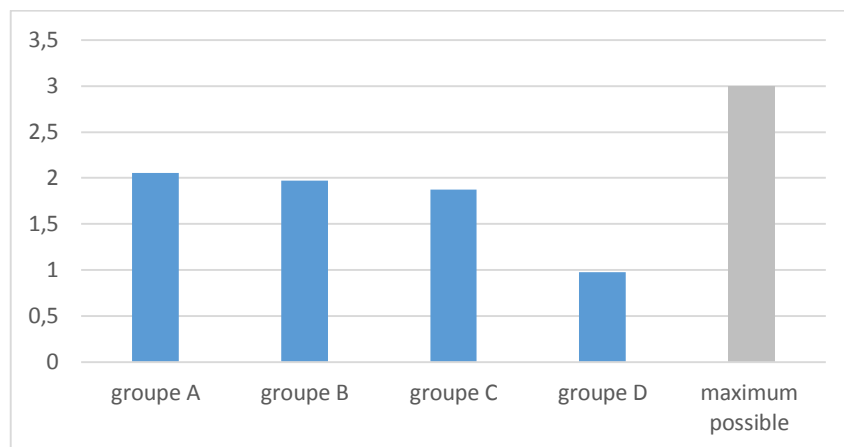


Figure 16: Niveau de compétence métacognitive⁶⁴ lors de l'évaluation diagnostique, par groupe

5.2.2.2. Représentations des élèves sur les TICE et la compréhension orale

Les élèves questionnés en début d'expérimentation (annexe 5) montrent une représentation plutôt favorable des TICE, car ils obtiennent en moyenne un score de 72,6% de réponses favorables, avec des variantes selon les groupes comme le montre la figure ci-dessous.

⁶⁴ L'explication du codage (sur 3) pour évaluer la compétence métacognitive est visible partie 8.4.3.1.

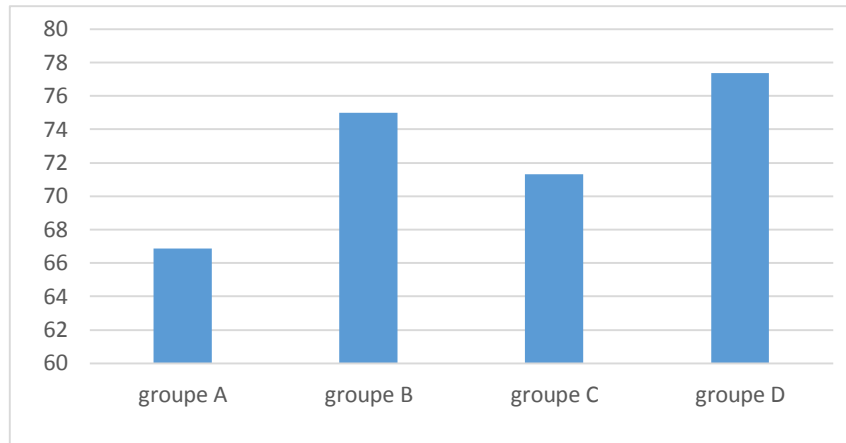


Figure 17 : Pourcentage d'élèves ayant une opinion favorable envers les TICE⁶⁵ lors du questionnaire initial, par groupe

A posteriori, le questionnaire s'est avéré incomplet cependant car nous ne connaissons pas suffisamment l'usage des outils numériques des élèves observés, en particulier le baladeur. On peut supposer que beaucoup d'entre eux ont déjà utilisé des baladeurs, mais sans doute très peu ou aucun ne les a déjà utilisés pour travailler la compréhension orale, la pratique étant peu répandue dans l'enseignement secondaire, y compris dans celui où se déroule l'expérimentation, puisque la valise de baladeurs est faiblement utilisée par les professeurs de langues. À ce stade de l'année, les deux professeures M et AM ont déclaré ne pas avoir encore utilisé les baladeurs avec ces élèves.

En ce qui concerne la compréhension orale, l'opinion des élèves est également variable, mais on peut voir, dans la figure ci-dessous, que la représentation des élèves est néanmoins plutôt corrélée à leur niveau : ainsi les élèves en difficulté ont dans l'ensemble des représentations moins favorables.

⁶⁵ Voir partie 8.3. pour la façon dont a été estimée cette opinion

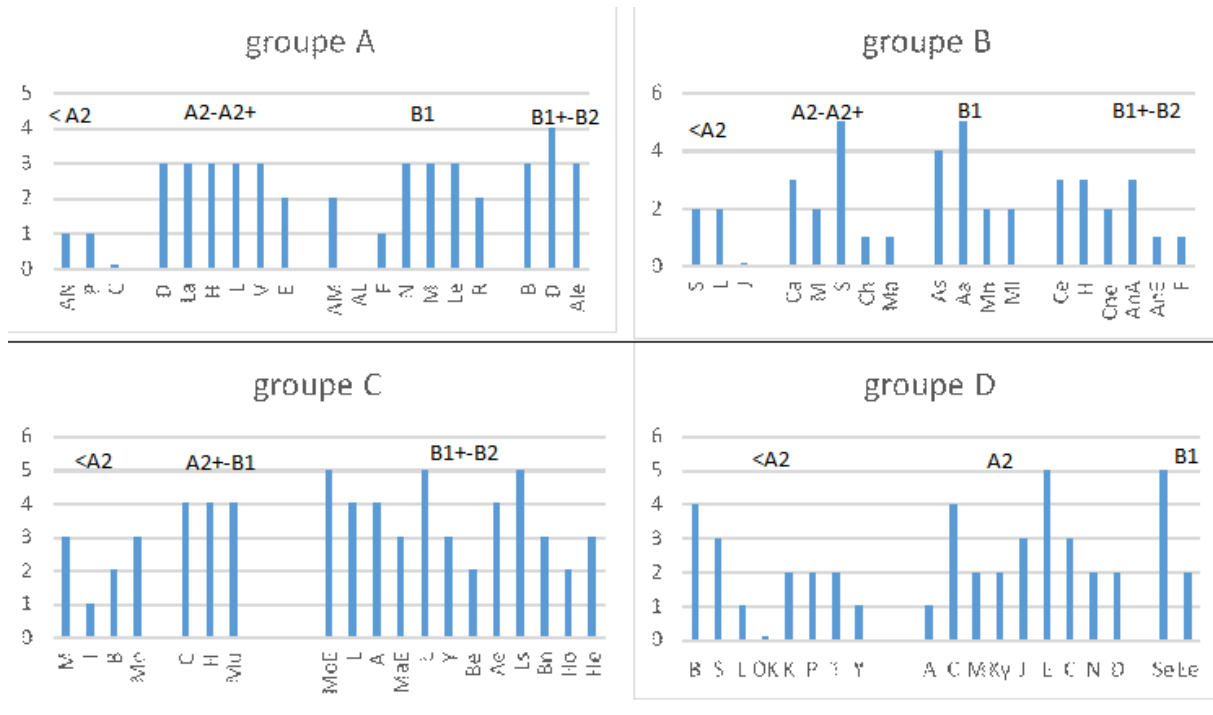


Figure 18: Niveau de satisfaction sur la compréhension orale⁶⁶, lors du questionnaire initial, selon le niveau des élèves à l'évaluation diagnostique et le groupe

5.3. Le protocole mis en place

Au mois de novembre, les professeurs avaient donc déjà évoqué avec les élèves les stratégies de la compréhension orale. Nous avons cependant souhaité consacrer deux séances à l'introduction de ces stratégies, en contexte car, comme cela a déjà été évoqué, un enseignement des stratégies doit être intégré à la réalisation d'une tâche (Narcy-Combes, 2005 ; Grosbois, 2012). En écoutant un document de compréhension orale, nous avons ainsi fait ressortir et nommé les stratégies que les groupes B et D retrouveraient dans le journal de bord, donc principalement des stratégies métacognitives (Annexe 9). La première séance a été menée par le chercheur, en présence de l'enseignante. La deuxième séance a été menée de la même manière par la professeure.

Suite à ces deux séances, le protocole a été établi ; sur les deux heures hebdomadaires d'anglais que recevait chaque classe, une heure, pendant ces quatre mois, serait consacrée à un travail sur la compréhension orale, de manière différente pour les quatre groupes :

- Groupe A (1^{ère} S, professeure AM) : compréhension orale en classe entière, sans stratégies métacognitives explicitement développées.

⁶⁶ Voir partie 8.3. explicitant comment cette représentation a été évaluée à partir des réponses aux questionnaires.

- Groupe B (1^{ère} ES, professeure M) : compréhension orale en classe entière, stratégies de la compréhension orale systématiquement travaillées, avec un journal de bord.
- Groupe C (1^{ère} S, professeure M) : compréhension orale avec baladeurs, sans stratégies explicitement développées.
- Groupe D (1^{ère} ES, professeure AM) : Compréhension avec baladeurs, stratégies de la compréhension orale de façon systématiquement travaillées, avec un journal de bord et des parcours sur baladeurs.

Séances 1, 2, 3 : travail guidé sur baladeurs (parcours imposé).

Séance 4 : travail en classe entière (à ma demande, pour observer les élèves dans ce dispositif).

Séances 5, 6, 7, 8, 9 : choix du parcours sur baladeurs : libre ou guidé.

La photo ci-dessous illustre le protocole pour le groupe D et donne une indication de la taille des baladeurs. On y voit deux élèves au travail en train de lire les consignes du parcours, prêts à inscrire les mots perçus sur leur journal de bord. Les élèves, consentants, sont filmés par une caméra sur pied posée derrière eux, qui respecte l’anonymat et permet d’observer à la fois ce qu’ils font sur le baladeur et la façon dont ils prennent leurs notes, nous donnant ainsi une indication sur les stratégies mises en œuvre.



Illustration 1 : Photo d’élèves du groupe D, travaillant sur des parcours, séance 5

Ce protocole répondait donc à des contraintes institutionnelles mais visait aussi à servir certains objectifs : puisque mes questions et hypothèses s’orientaient particulièrement vers les élèves faibles, le groupe D semblait le plus approprié pour être le groupe test, d’autant que leur professeure rencontrait beaucoup de difficultés pour les mettre au travail. Le groupe C ne comportait que peu d’auditeurs malhabiles (4 élèves < A2) et semblait donc le plus approprié

pour travailler en autonomie avec les baladeurs ; en effet nous faisons l'hypothèse que ces élèves faibles se trouveraient d'autant plus en difficulté par le fait de devoir utiliser des technologies éducatives sans guidage. D'un point de vue éthique, il paraissait en effet difficile aux professeures de mettre en difficulté un nombre important d'élèves, sur une période de quatre mois, soit la moitié de l'année scolaire effective.

Puisque les groupes étaient de niveaux hétérogènes, nous ne pourrions pas comparer leurs résultats d'un point de vue quantitatif. En revanche, nous pourrions comparer l'évolution de chaque groupe par rapport à lui-même et, tout en prenant en compte leurs différences, nous pourrions observer leurs différences de comportement. Ce protocole permettait donc plusieurs sortes de comparaisons :

- entre les groupes A et B : effet de l'entraînement par les stratégies, en particulier métacognitives.
- entre les groupes A et C : effet du baladeur.
- entre les groupes B et D : effet du baladeur sur la compréhension, lorsqu'on développe des stratégies, en particulier métacognitives.
- entre les groupes C et D : effet de l'entraînement par les stratégies, en particulier métacognitives, avec le baladeur.

Ce protocole a cependant fait apparaître certains problèmes durant l'expérimentation : chaque professeure se trouvait en charge d'un groupe avec lequel il s'agissait de développer systématiquement des stratégies et un autre avec lequel ces stratégies, une fois introduites dans les deux premières séances, ne devaient pas être explicitement rappelées afin de voir dans quelle mesure les élèves les développeraient en autonomie. Le travail approfondi mené avec le « groupe stratégies » a cependant eu de fortes répercussions sur le groupe « sans stratégies » et les professeures ont reconnu dans l'entretien post-expérimentation qu'il avait été difficile d'être neutres avec le groupe contrôle. Ce point sera abordé dans les limites de l'étude⁶⁷.

⁶⁷ Voir chapitre 15 Les limites de l'étude

5.4. Contexte spécifique de l'étude : synthèse

Cette étude se déroule dans un lycée général et concerne quatre classes de première, encadrées par deux professeures volontaires. La recherche doit tenir compte des contraintes imposées par le contexte : groupes classes ayant des profils différents (en termes de motivation, niveau), contraintes d'emploi du temps. Le dispositif choisi peut comporter des biais (groupes de niveaux différents, professeures impliquées à la fois dans les groupes test et contrôle), dont il faudra tenir compte dans les résultats.

Le protocole mis en place vise à tester d'une part les effets du travail avec baladeurs sur la compréhension orale, d'autre part les effets de l'entraînement passant par des stratégies, en particulier métacognitives. Ceci permettra de répondre à des questions de recherche multiples, que nous allons expliciter.

Chapitre 6 : Objectifs de l'étude

6.1. Problématique et hypothèses

Cette recherche vise à étudier dans quelle mesure l'usage de baladeurs pourrait permettre de développer des stratégies, en particulier métacognitives, pour entraîner les élèves à la compréhension orale et l'impact que cela pourrait avoir sur les performances des élèves. Elle se fonde sur une hypothèse principale, qui a été explicitée dans la première partie : les baladeurs offrent des plus-values pour les auditeurs malhabiles, mais ils devraient être accompagnés dans les processus de bas et haut niveau pour alléger la charge cognitive et pouvoir mettre en œuvre des stratégies métacognitives permettant de réguler l'écoute et la compréhension.

6.2. Questions de recherche

En s'appuyant sur cette hypothèse principale, cette étude vise à explorer cinq questions exposées ci-dessous, pour lesquelles des hypothèses secondaires peuvent être faites, en fonction des recherches antérieures qui ont été exposées dans la première partie, et qui seront brièvement rappelées ici.

6.2.1. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de créer une motivation ?

Les travaux de Tricot (2014) et Amadieu et Tricot (2014) laissent penser que les élèves pourraient être plus motivés par le baladeur qui leur permet d'être actifs et se sentir plus libres. Le fait de pouvoir faire des pauses pourrait libérer de l'anxiété ressentie par les auditeurs en difficulté lorsqu'ils écoutent une bande sonore en classe entière, sur laquelle ils n'ont pas de prise. Ils pourraient permettre aux apprenants d'entrer plus vite en activité, qui est une condition pour qu'ils s'investissent ensuite (Narcy-Combes, 2005).

Quelques conditions doivent semble-t-il être réunies pour que la motivation perdure au-delà de la nouveauté introduite par ces outils : la motivation doit être entretenue (Cosnefroy, 2013 ; Linnard, 1996). Développer des stratégies peut donner à l'apprenant l'impression de contrôler le processus (Vianin, 2006), il faut veiller à ce que cette motivation tende vers l'apprentissage et ne se base pas sur une illusion de capacité (Amadieu et Tricot, 2014 ; Cosnefroy, 2013 ; Roussel, 2015).

6.2.2. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ?

On peut émettre l'hypothèse que l'usage de baladeurs va modifier les interactions entre les acteurs. Dans la mesure où les élèves sont libérés de la contrainte de la production langagière dans la langue étrangère qui est imposée en classe entière et peuvent échanger plus librement, on peut supposer qu'ils échangeront davantage avec leurs pairs. Certaines conditions doivent sans doute être réunies cependant, et les tâches données doivent amener à ces échanges car les baladeurs peuvent accentuer l'individualisme (Bernard et al., 2013 ; Duthoit et al., 2012 ; Duvauchelle, 2012).

Les baladeurs pourraient également jouer un rôle de médiation entre l'élève et l'objet à comprendre et de médiatisation pour le professeur pour amener l'élève vers le savoir et l'objet. Dans tous les cas l'objet technologique devrait venir modifier la relation entre l'élève, le savoir et l'enseignant (Rabardel, 1995 ; Rézeau, 2002 ; Lombard, 2007 ; Bertin, 2010 et 2015).

6.2.3. Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies cognitives et métacognitives ?

En classe, le professeur reste rarement neutre au moment où les élèves mettent en commun les mots qu'ils ont entendus dans un document et construisent le sens ; il est en effet souvent amené, au moins par des mimiques si ce n'est une approbation directe, à valider les réponses données. Ce sont souvent les élèves les plus confiants donc plus avancés qui donnent les réponses⁶⁸. Un certain nombre d'élèves ne sont pas en position optimale pour développer des stratégies dans ce dispositif classe ; l'utilisation de baladeurs pourrait libérer de cette contrainte, laissant à chacun la possibilité de mettre en œuvre ses stratégies, à son rythme.

Grâce aux baladeurs, on peut proposer aux auditeurs malhabiles des documents comprenant des pauses qui allègent la charge cognitive et pourraient aider l'auditeur à mettre en œuvre des processus cognitifs pour améliorer la compréhension (Terrier, 2012 ; Cornaire, 1998 ; Field, 2008).

Les baladeurs permettraient également d'apporter une aide aux auditeurs malhabiles en les amenant à passer par des stratégies métacognitives en suivant un parcours qui développerait des stratégies de planification, anticipation, attention, évaluation de la compréhension (Ellis, 1997 ;

⁶⁸ Ces remarques sont basées sur mon expérience de professeure, mes observations en tant que formatrice, et l'observation menée dans l'étude exploratoire qui a été exposée dans le chapitre 4

Narcy-Combes, 2005 ; Cornaire, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Rost, 2002 ; Vandergrift et Goh, 2012).

6.2.4. Quels usages les élèves font-ils des baladeurs ?

Nous souhaitons savoir si les élèves à qui des parcours avaient été proposés dans un premier temps (groupe D) allaient réinvestir les stratégies proposées ou construire d'autres usages lorsqu'ils seraient laissés en autonomie dans un deuxième temps. On peut en effet supposer que les élèves développeront d'autres usages que ceux qui ont été prévus par le concepteur s'ils s'approprient les outils (Rabardel, 1995 ; Bruillard, 1997 ; Baron et Bruillard, 2008). Ces usages autres pourraient être liés au fait que les stratégies des individus sont accrochées à des représentations bien ancrées et difficiles à modifier (Bosworth, 2001 ; Pothier et al., 2000).

On peut aussi penser que les élèves les plus avancés risquent de mieux profiter des outils pour construire leur autonomie (Holec, 1979 ; Lower, 2004 ; Boucheix et Rouet, 2007 ; Roussel et al., 2008, Roussel, 2014, 2015). En effet, la plupart des apprenants ne deviennent pas autonomes seuls, l'autonomie se construit (Barbot, 1999 ; Bannert et al. 2009).

6.2.5. Quel impact le travail sur les stratégies et / ou avec les baladeurs a-t-il sur les performances en compréhension orale ?

Dans une étude didactique, nous ne pouvons omettre cette question qui est posée par de nombreux praticiens aux chercheurs. Derrière cette question apparaît aussi l'inquiétude des enseignants face à des classes hétérogènes et des élèves faibles dans des groupes avancés ; il est donc légitime de se demander dans quelle mesure le fait de développer des stratégies, en particulier métacognitives, pourrait permettre aux auditeurs malhabiles de compenser leurs difficultés et d'améliorer leurs performances.

Nous avons vu que les recherches n'étaient pas unanimes sur l'effet d'un entraînement par les stratégies⁶⁹. Mais de nombreuses études notent que les stratégies métacognitives sont mises en œuvre par des auditeurs avancés, contrairement aux auditeurs faibles qui s'en tiennent aux stratégies de bas niveau (Field, 2008 ; Vandergrift, 2006 ; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010 ; Rahimi et Katal, 2013 ; Goh et Taib, 2006 ; Cross, 2011). Aider les auditeurs malhabiles à

⁶⁹ Voir partie 2.4 : Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale?

développer les stratégies métacognitives et adopter une démarche favorisant les processus de haut niveau pourrait donc aider des auditeurs habiles à améliorer leur compréhension (Cross, 2009 ; Cornaire, 1998).

Les performances finales risquent cependant de dépendre du niveau initial (Roussel et al., 2008 ; Roussel et Tricot, 2014 ; Amadiou et Tricot, 2015) et l'amélioration des compétences métacognitives n'entraîne pas nécessairement une élévation du niveau de compréhension (Goh, 1997 et 2008 ; Graham, 2008 ; Field, 1998).

6.3. Epistémologie de la recherche

La recherche en didactique et technologies éducatives est un champ dispersé, intégrant de nombreux courants : sciences de l'éducation, sciences de l'information et communication, sciences du langage, psychologie, sociologie, informatique (Albero et Thibaut, 2009 ; Guichon, 2012 c). Cela rend difficile l'élaboration de cadres et repères partagés par la communauté scientifique. Les résultats des recherches dans le domaine de la didactique sont ainsi d'autant plus difficiles à identifier que *« l'activité de conseil et d'expertise technologique occupe une place importante. Les chercheurs du domaine sont régulièrement sollicités par des acteurs industriels, politiques ou associatifs pour produire non pas des connaissances, mais des évaluations de l'existant ou pour donner leur avis sur les changements en cours et à venir (...) Les discours normatifs produits dans ces contextes font largement écran à la production scientifique. Ils constituent une forme de détournement de la recherche »* (Albero et Thibaut, 2009 : 6).

Comme souvent dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT, Guichon, 2012c) ma recherche est partie d'une approche pragmatique, au sens de Basque et al. (2010), centrée sur la recherche d'une solution : quelles modalités des technologies utilisées permettraient un enseignement et apprentissage de la compréhension orale plus efficace ? L'objectif était de dépasser le stade descriptif des comptes rendus que l'on trouve sur les sites institutionnels de l'Education Nationale, qui souvent ne mettent en avant qu'un aspect positif⁷⁰ *« de nature incantatoire, des aphorismes qui en rendent difficile l'étude par la recherche »* (Jaillet, 2009 : 58).

⁷⁰ Voir partie 2.3.3. Représentations et usages des acteurs du système éducatif concernant les stratégies

La méthodologie utilisée pour cette étude s'est donc appuyée sur plusieurs approches : tout d'abord une approche écologique, au sens où elle cherche à observer les individus dans leur contexte, sans trop modifier celui-ci. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé les baladeurs (outils existant dans cet établissement et fréquemment utilisés dans l'enseignement secondaire) et les contraintes institutionnelles comme la composition des classes par exemple ont été prises en compte. Dans cette perspective, l'objectif était d'observer en quoi l'objet en question (le baladeur) modifie les manières d'enseigner et d'apprendre, à l'intérieur de ce contexte précis.

Cette recherche tient également de l'ingénierie pédagogique telle que définie par Sarré (2010) au sens où elle cherche à voir comment utiliser au mieux le matériel à disposition dans les établissements scolaires, à la fois d'un point de vue pédagogique, mais aussi en partant du potentiel des outils et leur impact possible sur l'apprentissage, en particulier de la compréhension orale. Il s'agit ainsi de voir en quoi l'utilisation des technologies peut modifier les stratégies pour aborder la compréhension orale et en améliorer le processus.

Cette étude s'apparente aussi à une recherche intervention, car elle est bien partie d'un questionnement du chercheur, d'hypothèses s'appuyant sur un cadre théorique et d'une méthodologie pré-établie, ce qui d'après Puren (2013) la différencierait d'une recherche action. Elle est en fait et surtout expérimentale à plusieurs titres : elle cherche à tester des hypothèses de type quantitatif (l'entraînement par les baladeurs et stratégies métacognitives pourrait permettre une progression des élèves en compréhension orale), elle est basée sur un prétest destiné à évaluer le niveau de performance initial des élèves testés, puis une phase de familiarisation avec les outils, une phase d'apprentissage avec les outils, et enfin une phase de post-test qui doit permettre de mesurer l'effet du dispositif sur l'apprentissage. C'est également une expérimentation au sens, donné par Puren (2013), où il y a une démarche d'investigation sur le terrain et la volonté de mettre à l'épreuve des hypothèses. Comme l'explique Grosbois (2012), on devrait cependant sans doute parler plutôt de recherche quasi-expérimentale car le contrôle total des variables et le respect strict du protocole de départ ne sont guère possibles pour une recherche en éducation. Ce point est également explicité par Puren (2013 : 17) : « *Même si l'on prend soin de composer les groupes de manière identique, de leur attribuer le même enseignant et de leur fournir les mêmes conditions de travail (pour s'efforcer de neutraliser le plus possible les facteurs apprenants, enseignants et environnements), des interférences multiples seront inévitables* ». Par exemple, le fait que le groupe va évoluer en

fonction d'une dynamique qui lui est propre et non totalement prévisible, ou les stratégies individuelles que peuvent développer les sujets sont des interférences qu'on ne peut contrôler.

6.4. Objectifs de l'étude : synthèse

Cette recherche sur la compréhension orale s'appuie sur une problématique centrée sur l'usage d'outils numériques (Dans quelle mesure l'usage de baladeurs pourrait-il permettre de développer des stratégies, en particulier métacognitives, pour entraîner à la compréhension orale ?) sans éluder la question posée par de nombreux praticiens de l'éducation (Quel impact l'entraînement par un outil numérique peut avoir sur les performances des élèves ?). Les hypothèses qui sous-tendent la recherche s'articulent autour de la nécessité d'accompagner les auditeurs faibles dans l'usage d'outils numériques pour développer la compréhension orale.

Cinq questions principales sont posées : Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de motiver les élèves ? En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ? Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies cognitives et métacognitives ? Quels usages les élèves font-ils des baladeurs ? Quel impact le travail sur les stratégies et / ou avec les baladeurs a-t-il sur les performances en compréhension orale ? Des hypothèses sont associées à ces questions, basées sur des recherches antérieures.

Comme d'autres recherches en didactique, cette étude convoque plusieurs champs de recherche et tient de plusieurs approches, à la fois écologique, expérimentale, de recherche-action ou encore d'ingénierie pédagogique ; la didactique nous amène à chercher, concevoir et tester des dispositifs pour améliorer la compréhension orale, comme nous allons le voir avec les parcours créés.

Chapitre 7 : Les parcours de compréhension orale⁷¹

Comme évoqué précédemment, des parcours pour les élèves du groupe D ont été mis en place, pendant les quatre premières séances de l'expérimentation. J'aurais souhaité que des parcours différenciés selon les difficultés des élèves repérées dans l'évaluation diagnostique puissent être mis en place. Ceci n'a pas été possible car cela supposait une trop lourde charge en termes de préparation et de gestion du matériel en classe. Nous nous sommes donc concentrées sur une autre difficulté : établir une séquence linéaire d'entraînement, sur un temps relativement court, pour aider la compréhension orale qui est un processus complexe, fait de multiples interactions⁷². Ainsi que l'exprime Gaonac'h (2000 : 13) à propos de la compréhension écrite qui partage de nombreuses caractéristiques avec la compréhension orale : « *Dans le cas d'une activité qui implique un très fort degré d'interactivité entre des processus très nombreux et très variés, le problème majeur de la didactique revient à déterminer où il est préférable d'agir dans cet ensemble. Ce problème se trouve amplifié, pour ce qui concerne la lecture, dans le cas d'une langue seconde, puisqu'il n'y a plus là vraiment de « début » dans la mise en œuvre d'une activité souvent déjà largement entraînée à propos de la langue maternelle* ».

L'objectif de ces parcours était de répondre à la question 3 « Dans quelle mesure les baladeurs peuvent-ils développer des stratégies cognitives et métacognitives ? », question 4 « Quels usages les élèves font-ils des baladeurs ? » et celle découlant de la question 5 « Quel impact l'entraînement par un outil numérique peut avoir sur les performances des élèves ? » : développer les stratégies, en particulier les stratégies métacognitives, peut-il permettre aux auditeurs malhabiles de compenser leurs difficultés ? Concernant la question 3, il fallait tenir compte de certaines études, évoquées plus haut, montrant que les stratégies individuelles sont difficiles à modifier et ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui travaillent selon leurs stratégies préférentielles (Bosworth, 2011 ; Ioltz, Pothier et Rodrigues, 2010). Pour cela, il a été décidé de n'imposer des parcours que sur une partie de l'expérimentation (quatre séances), et de laisser les élèves choisir leur parcours dans la deuxième partie. On pourrait ainsi voir quels usages les élèves feraient des baladeurs, répondant ainsi à la question 4. Concernant la question 5, en me basant sur les études de Roussel et al. (2008), Bonnassies (2011), Marneffe (2012) et Linard (2002), je m'étais appuyée sur l'idée, comme cela a été évoqué plus haut, que les

⁷¹ Les parcours sont visibles dans les annexes numériques

⁷² Voir partie 1.1. Les processus de compréhension orale

auditeurs malhabiles, qui déploient des stratégies parfois inefficaces, devraient être aidés dans les processus de bas et haut niveau pour alléger la charge cognitive.

La difficulté consistait à imaginer des aides qui allègent effectivement cette charge pour les auditeurs malhabiles, le risque étant qu'un tel dispositif vienne au contraire l'alourdir. De plus, comme le soulignent Duquette et Renié (1998), le dispositif ne doit pas se substituer à la réflexion métacognitive. Face à la difficulté, ils remarquent qu'on voit ainsi un certain nombre d'individus (davantage chez les jeunes apprenants que chez les adultes) avoir recours à l'aide très rapidement. Il s'agissait donc de proposer une aide qui soutienne et encourage la mise en œuvre de stratégies, mais sans les court-circuiter. On se situe donc ici dans la lignée des travaux sur la zone proximale de développement de Vygotsky, qui suppose de proposer à l'apprenant un moyen de franchir l'obstacle en vue d'un apprentissage. De même, les fonctions de l'étayage de Bruner ont été prises en compte : l'intérêt de l'outil numérique devait ainsi servir à enrôler ou impliquer les élèves, le découpage en phases identifiables et les aides apportées devaient servir à réduire la complexité de la tâche, le fait d'attirer l'attention sur certains éléments devait amener les élèves à maintenir leur attention, le fait de pouvoir manipuler la bande sonore librement pourrait limiter la frustration, et les deux séances menées avec l'enseignant et chercheur devaient servir de démonstration.

Les résultats de l'évaluation diagnostique m'ont amenée à apporter des modifications aux parcours par rapport à ce qui avait été prévu. Ainsi, le profil et nombre d'élèves faibles du groupe D qui allait suivre ces parcours⁷³ supposaient d'apporter une aide conséquente à tous les niveaux : pour les processus de bas niveau (décodage), mais aussi de haut niveau (création de sens), ainsi que métacognitifs (auto-évaluation de la compréhension, régulation de la compréhension). Ces aides ne pouvaient pas toutes être intégrées dans l'outil numérique car il ne possède pas d'interactivité. Pour ne pas surcharger des élèves déjà en difficulté et avoir le contrôle de ce que faisaient les différents individus observés, il a donc été décidé de fournir également une aide papier qui permettrait ainsi de repérer qui avait pris l'aide ou non. Le journal de bord prévu devait permettre de développer les stratégies métacognitives visées, mais il faudrait que les élèves retrouvent ces stratégies dans les parcours, et que chaque étape (anticiper à partir du titre ou d'éléments extralinguistiques, repérer les mots-clés, donner du sens à ces mots en créant une interprétation) puisse être corrigée. Pour attirer l'attention sur ces stratégies, les consignes devaient être écrites et orales.

⁷³ voir partie 5.2.2.1. Le niveau des élèves

Je me suis appuyée sur le travail d'autres chercheurs pour construire ces parcours, comme nous allons le voir dans les points ci-dessous.

7.1. Développer les processus de compréhension orale

Nous allons revenir sur quelques principes de la compréhension orale déjà exposés⁷⁴ pour comprendre comment ils ont influencé la création de ce travail proposé aux élèves du groupe D.

Les parcours sont basés sur un principe d'étapes : les élèves sont ainsi guidés pour percevoir des mots-clés, pour créer du sens à partir de ces mots, rédiger un compte rendu. En effet, même si la compréhension se fait sous forme d'allers retours et n'est pas linéaire, une démarche d'entraînement suppose un travail chronologique, passant par des étapes de segmentation (*perception*) / analyse (*parsing*) / décodage (*utilization*) (Anderson, 1995 ; O' Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift et Goh, 2012).

Les documents proposés incluaient des pauses à la deuxième et troisième écoutes. En effet, la mémoire à court terme ou de travail est limitée en capacité et durée (Leahy et Sweller, 2004) et a besoin de pauses pour que se réalise la « boucle phonologique » et « l'ardoise visuo-spatiale » (Baddeley, 1986). La mémoire de travail étant limitée, des pauses sont souhaitables (Rost, 2002), correspondant au souffle, pour ne pas rajouter une surcharge pour l'auditeur et lui permettre de construire le sens au fur et à mesure (Toma, 2012). Pour ces raisons, il est plus efficace de proposer des pauses que de ralentir la bande sonore (Terrier, 2012).

Pour faciliter les processus de bas mais aussi de haut niveau, les informations importantes du document étaient mises en évidence en posant des questions aux auditeurs afin d'attirer l'attention, en rappelant des éléments pour aider à la mise en mémoire des informations ou à construire un modèle mental ; faciliter l'attention en l'orientant permet d'alléger la mémoire de travail (Narcy-Combes, 2005) et semble particulièrement utile aux auditeurs malhabiles qui ne se rendent pas toujours compte que leur attention baisse face à la difficulté (Cornaire, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1990). Afin de ne pas surcharger la mémoire cognitive (Brunel, 2014, Amadiou et Tricot, 2014), ces questions étaient soit écrites, soit orales et intégrées dans les parcours numériques afin d'éviter le partage de l'attention visuelle (Tricot, 1998 ; Bouchet et Roueix, 2007).

⁷⁴Voir chapitre 1 :La compréhension orale

Puisque la compréhension suppose également la mise en œuvre de connaissances antérieures, en particulier linguistiques, stockées dans la mémoire (Rost, 2002), des mots-clés étaient parfois donnés avant l'écoute, sous forme écrite et orale, ainsi qu'un rappel d'informations nécessaires à la compréhension du document, qui avaient été vues par les élèves en amont, mais auraient pu être oubliées.

Un sous-titrage de certains passages était également proposé, en laissant des blancs sur les mots à repérer, puisque le co-texte peut aider à la perception (Field, 2008). Les recherches sur l'apport de l'écrit ne sont cependant pas unanimes : pour Champagne et Muzard (1998) et Poussard et Durroux (2002), associer l'écrit avec l'oral peut aider la compréhension orale. Cependant, il est intéressant de rappeler le point de vue de Sweller et al. (2007) sur le sous-titrage : s'il peut effectivement aider la compréhension, il n'améliore pas la compétence de compréhension orale. Il ne faut donc pas multiplier ces aides écrites, et ne les donner qu'après un travail sur le message oral, d'autant plus que les apprenants malhabiles dépendent davantage du mot à mot. Encourager le passage par l'écrit et le repérage de mots risquerait de favoriser les processus de bas niveau et d'empêcher les processus de haut niveau, ne permettant pas aux élèves de développer des compétences et stratégies de compréhension orale (O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift et Goh, 2012).

Une aide a aussi été proposée en complément des parcours, sous forme papier, afin de mieux contrôler les conditions d'expérimentation⁷⁵. Cette aide était destinée à aider les élèves à créer du sens, en leur proposant de regrouper les mots perçus, par des QCM ou des classements, ainsi que le proposent Poussard (2003), Durroux et Poussard (2009) dans les logiciels « *Listening to Sophie* » puis MACAO.

Le journal de bord aidait également à réguler les processus de la compréhension orale : en proposant aux élèves de structurer et d'organiser leurs notes (voir annexe 10 : quelques exemples de journaux de bord remplis), on accompagnait les auditeurs malhabiles, qui ont tendance à vouloir tout prendre en notes (Guichon, 2006).

⁷⁵ voir un exemple en annexe 11

7.2. Développer les stratégies métacognitives

Les parcours ont également été conçus en tenant compte des études menées sur les stratégies⁷⁶. L'expérimentation a débuté par deux séances d'explicitation et d'introduction aux stratégies, qui constituaient une première phase de sensibilisation ou de rappel avant la phase contrôlée (Narcy-Combes, 2005), une phase antérieure de réflexion avant la pratique étant souhaitable (Grosbois, 2015).

Les parcours proposés devaient tenir compte des possibilités données par le baladeur qui ne comporte pas d'interactivité avec l'utilisateur. Pour développer des stratégies métacognitives, nécessaires aux activités utilisant les TICE (Tricot, 2014), il a été décidé de rappeler ces stratégies par des écrans apparaissant avant, pendant ou après le document lui-même. Les stratégies métacognitives étaient ainsi principalement rappelées sous forme de remarques ou questions, en attirant par exemple leur attention sur les éléments extralinguistiques qui apportent d'autres informations et permettent d'anticiper (Weber, 2013 ; Crinon et Legros, 2002). En effet, ces pistes peuvent aider à développer une compétence métacognitive car ils « *permettent d'orienter l'attention sur un traitement métacognitif du problème* » (Gagnière, 2010 : 82) et incitent l'apprenant à expliquer ses procédures. Comme pour les journaux de bord, ces questions étaient inspirées du MALQ (*Metacognitive Awareness Language Questionnaire*) de Vandergrift et al. (2006) et du guide de questionnement de O'Malley et Chamot (1990). Ces parcours prenaient donc en compte les deux approches didactiques pour les langues mises en évidence par Krashen (1981), celle de l'acquisition (il faut exposer l'apprenant à la langue pour développer une compréhension intuitive en situation) et celle de l'apprentissage (il faut réfléchir à la façon dont on apprend la langue).

Nous pouvons voir ci-dessous quelques copies d'écran des stratégies que pouvaient lire les élèves sur leurs baladeurs :

⁷⁶Voir chapitre 2 : Entraîner à la mise en œuvre de stratégies



Illustration 2 : Capture d'écran d'un baladeur : question posée avant l'écoute du document pour mettre en œuvre des stratégies d'anticipation, séance 1

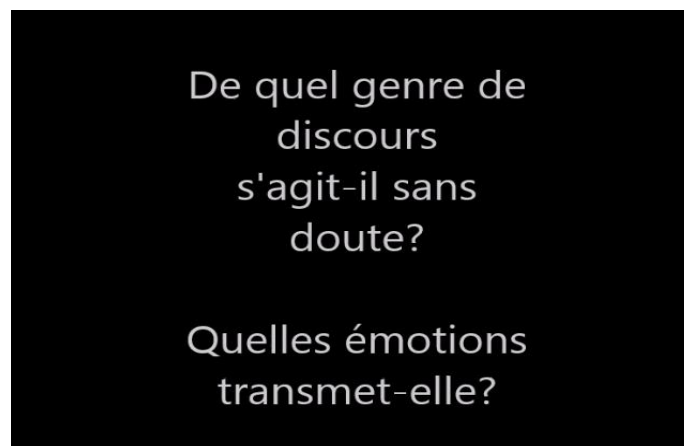


Illustration 3 : Capture d'écran d'un baladeur : question posée après l'écoute du début du document, pour mettre en œuvre des stratégies d'anticipation et prenant en compte des éléments extralinguistiques, séance 1

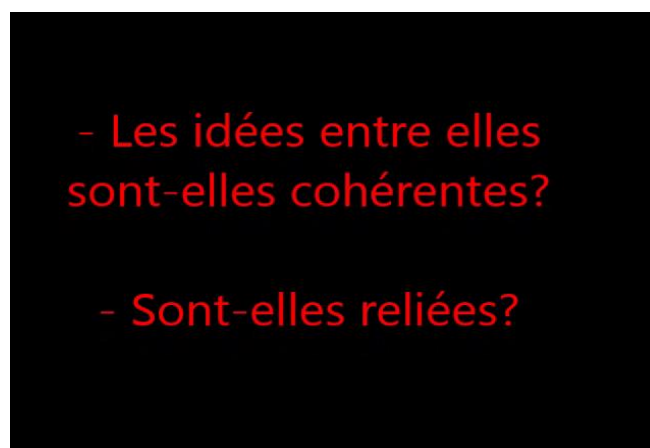


Illustration 4: Capture d'écran de baladeur : question posée après plusieurs écoutes du document, pour développer des stratégies de vérification et régulation de la compréhension, séance 1

Nous avons supposé que les stratégies métacognitives ainsi travaillées pourraient motiver les élèves, puisqu'ils pourraient développer un sentiment de contrôlabilité (Viau, 1994), renforcé par le fait que, dans la deuxième partie de l'expérimentation, ils devaient choisir leur parcours. L'aide apportée pourrait d'autre part renforcer leur sentiment de capacité.

7.3. Les parcours de compréhension orale : synthèse

Les parcours créés pour les élèves du groupe D visaient à établir une séquence d'entraînement à la compréhension orale, amenant progressivement les élèves vers l'autonomie. En observant leur utilisation par les élèves de ce groupe, on cherchait à répondre aux questions portant sur les stratégies qui peuvent être mises en œuvre en utilisant ces outils numériques, l'usage que les apprenants en font et l'aide spécifique qui peut être apportée aux auditeurs faibles qui ont besoin d'être accompagnés dans la mise en œuvre de stratégies. La difficulté consistait à mettre en place des parcours qui permettent d'aider l'élève dans la compréhension sans alourdir la charge cognitive et permettre le développement de compétences de compréhension. On s'est pour cela appuyé sur les études exposées en première partie concernant les processus de compréhension orale, le développement de stratégies métacognitives et les plus-values potentielles de ces outils numériques.

Chapitre 8 : Les outils de recueil de données : précautions méthodologiques

Pour répondre aux questions posées⁷⁷, il semblait indispensable de combiner une approche quantitative et qualitative, associant divers outils. Il s'agissait donc d' « *aborder une recherche avec un certain nombre de questions ou d'hypothèses, mais rester ouvert à la formulation de nouvelles questions en cours de travail ; on peut coder certaines données sous forme numérique tout en préservant la forme narrative originelle pour d'autres données, on peut s'intéresser aux comportements observés tout en complétant son information par une enquête sur l'interprétation de ces comportements par les acteurs* » (Depover, 2009 : 10).

Pour assurer la validité de cette recherche, il fallait prendre un certain nombre de précautions car « *les contraintes de la situation éducative ne permettent pas l'élaboration d'une science positive (...) ce modèle impose des contraintes méthodologiques : on ne peut pas y faire de la recherche expérimentale au sens classique du terme expérimentation car on ne peut bien expérimenter que sur des objets isolables et manipulables dans des environnements que l'on peut vider* » (Van der Maren, 1996 : 33). Or « *La situation expérimentale est sans rapport avec la situation de l'éducateur qui sait combien l'environnement scolaire n'est pas vide et combien ses efforts et son influence sont en compétition avec d'autres* » (Ibid : 96).

8.1. L'observation

L'observation s'est imposée comme le moyen le plus approprié, pour voir l'évolution des élèves, la façon dont ils allaient s'approprier l'outil et le dispositif.

Comme le rappelle Depover (2009), une démarche quantitative est intéressante pour mesurer des progrès en termes d'apprentissage, donc répondre à la question 5, portant sur les performances des élèves. Mais une démarche qualitative s'imposait aussi dans une approche systémique et pragmatique. En effet, chaque classe représente un contexte à la fois spécifique mais aussi général : ces élèves sont des individus uniques mais comportent aussi les caractéristiques d'adolescents, dans le système éducatif français, qu'on pourra retrouver d'une classe à l'autre. De même les baladeurs ont un usage très particulier dans ce lycée et la façon

⁷⁷Voir partie 6.2 Questions de recherche

dont on les a utilisés dans ce protocole, mais ils ont sans doute des caractéristiques technologiques que l'on retrouvera dans d'autres contextes. Une approche qualitative semblait alors appropriée pour amener « *la résolution de problèmes en contexte, pour dégager des solutions qui puissent être reproductibles ou du moins généralisables à une gamme de situations* » (Depover, 2009 : 9).

L'analyse qualitative comporte un certain nombre de problèmes épistémiques, que Paillé et Muchielli (2012) ont exposés : comment rendre compte du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif qui pourrait simplifier et gommer la complexité de la situation de la classe ? Il s'agissait donc, comme le dit Husserl de « *chercher le sens et non pas l'explication car l'explication cache le sens* » (cité par Paillé et Muchielli, 2012 : 41). Mais comment observer et rendre compte de la réalité observée ? Faut-il observer sans grille préalable pour avoir une vision plus neutre ou s'appuyer sur des théories qui peuvent ainsi révéler des phénomènes ? La notion de « vérité en soi » nous amènerait sans doute à un débat philosophique complexe. La réalité que nous percevons n'est qu'une première construction influencée par nos représentations du monde, que le chercheur ne peut interpréter que par les *divers référents et repères de son univers interprétatif* » (Paillé et Muchielli, 2012 : 131) et qu'ainsi « *les constructions des sciences sociales sont pour ainsi dire des constructions de second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions* » (Ibid : 43). Ce que soulignent également Mackey and Gass (2005 : 171) : « *The very act of transcribing the events that were observed may inevitably entail a misrepresentation of them* ». Ces auteurs rappellent d'ailleurs le paradoxe du chercheur qui voudrait être le plus discret possible mais pourtant modifie le comportement, y compris linguistique, des individus observés. Il s'agit donc pour le chercheur de trouver sa place car il devient vite observateur participant (Mackey and Gass, 2005).

Afin d'avoir un cadre qui donne des repères mais permette de garder une observation ouverte, une grille d'observation a été établie (tableau 4 ci-dessous) qui a également servi aux professeures qui étaient associées à l'observation. Ce double regard est en effet apparu comme une nécessité. Ainsi que l'expliquent Arborio et Fournier (2002), garder une distance par rapport à l'objet observé est d'autant plus difficile que l'objet est familier, ce qui était mon cas dans le cadre de cette recherche. En effet, étant moi-même professeure d'anglais, j'ai été sollicitée par des élèves, donc été assimilée aux acteurs du dispositif. Nous aurions sans doute pu limiter ce biais en ne me présentant pas avec ce statut. Cela limiterait d'autant l'effet Hawthorne ou de halo qui emmène les participants à une étude à adhérer aux hypothèses du chercheur. Pour limiter cet effet cependant, j'ai essayé de ne pas développer les explications

sur les buts de la recherche et de garder une certaine distance lors des séances observées. Associer les professeures à l'observation me semblait donc relever à la fois d'une démarche souhaitable dans le cadre d'une recherche action, mais aussi pour garder une « capacité d'étonnement » (Arborio et Fournier, 2002). Cette grille d'observation constituait ainsi un journal de terrain permettant de relever les faits observés, le but étant de décrire dans un premier temps pour n'interpréter qu'ensuite, afin de maintenir cette distance dans l'interprétation différée. Nous voyons à nouveau ici que l'observation est bien une construction qui « *révèle tout autant la structure et le contenu du système observateur qu'elle enregistre l'observé* » (Van der Maren, 1996 : 105). La réalité qui a été observée a donc bien été celle que nous avons pu voir à travers le prisme de cette grille d'observation et de cette expérimentation qui a nécessairement transformé les acteurs. Cependant, comme le rappelle Bru (2014), le fait que l'observé émane des catégories du chercheur n'empêche pas que les faits puissent exister aussi en dehors de sa pensée. L'observation a aussi consisté à écouter les élèves, faisant des remarques spontanées ou suscitées par mes questions en fin de cours. Cette multiplicité de points de vue me semble davantage permettre d'approcher le sens de ce qui se déroule dans la classe. Comme l'explique Cicurel (2011 : 8), « *La signification d'une action n'est pas la même pour le professeur qui impulse l'action, pour les apprenants en interaction avec lui et qui souvent ne découvrent son intention qu'au moment de l'échange, ou pour l'observateur qui n'est pas impliqué dans les échanges de la classe et ne participe pas aux jeux de miroirs complexes à l'œuvre dans l'interaction* ».

On voit ainsi que l'observation était un outil indispensable pour observer les interactions dans la classe ; si celles-ci peuvent être en partie prédéterminées par le dispositif et les contraintes associées, elles doivent cependant être surtout considérées comme des « événements » à construire (Cicurel, 2011) donc à observer.

L'observation semblait particulièrement adaptée pour répondre aux questions que nous avons posées sur la motivation. Ainsi, le temps mis pour entrer dans l'activité, le temps passé sur une activité sans décrocher, les demandes d'aide pour réaliser la tâche pourraient être des indices de l'engagement des élèves, qui constitue un aspect de la motivation (Vianin, 2006).

L'observation permettait également de mesurer la mise en œuvre de stratégies, en particulier métacognitives, puisque les questionnaires sont le reflet de ce que veut donner à voir celui qui est interrogé, et ne sont pas suffisants pour évaluer la métacognition (Veenman et al., 2006). Les entretiens d'élèves étant difficiles à réaliser en milieu scolaire, l'observation était un moyen privilégié : des gestes tels que les yeux ou le crayon qui se lèvent au cours d'une activité peuvent

indiquer une réflexion métacognitive. L'observation suppose également l'écoute : des paroles évoquant la difficulté peuvent être des témoins du fait que l'élève régule sa compréhension. Le fait de se mettre au travail tout de suite ou de planifier donne aussi des indications sur la mise en œuvre de stratégies d'anticipation.

Afin de répondre à la question 2 portant sur les modifications apportées par le baladeur, je souhaitais particulièrement observer les interactions entre les différents acteurs, qui se jouent à plusieurs niveaux, comme le montre le tableau ci-dessous :

Type d'interaction :	Interactions professeur / élèves	Interactions élèves / élèves	Interactions élève / machine
Méthodologique et informationnelle	Comment le professeur focalise-t-il l'attention des élèves : - pour les amener à son objectif ? - pour faire passer ses consignes ?	Les élèves s'aident-ils, partagent-ils des stratégies ? Se rappellent-ils les consignes entre eux ?	Quelle aide peut apporter le baladeur ? Comment l'utiliser pour rappeler une méthodologie (anticiper, faire des pauses, vérifier la cohérence) et ou donner une consigne ?
Sociale, psycho-affective	Quand, comment, pourquoi le professeur intervient-il auprès des élèves ? Comment fait-il les pauses: en fonction de ce qu'il a préparé ou tient-il compte des réactions des élèves ?	Quelles aides, soutien, les élèves s'apportent-ils mutuellement ? Sur quoi portent les échanges exactement ?	Comment les aides fonctionnent-elles ? Constituent-elles un étayage pour les élèves ? Comment vont-ils (ou ne vont-ils pas) les chercher grâce à l'outil ?
Langagière (situation de réception)	Comment le professeur apporte-t-il de l'aide au décodage ?	Les élèves s'aident-ils à décoder ? Le décodage des autres les aide-t-il à mieux percevoir et comprendre ?	Comment le baladeur apporte-t-il (ou n'apporte-t-il pas) de l'aide au décodage ?

Métacognitive	Comment le professeur amène-t-il les élèves à réfléchir sur leurs stratégies ? Les élèves le font-ils seuls ou attendent-ils d'être sollicités par l'enseignant ? Comment celui-ci intègre-t-il le journal de bord dans ce rôle?	Les élèves réfléchissent-ils ensemble à ce qu'ils ont fait ? Utilisent-ils le journal de bord pour élaborer une réflexion commune ?	(groupe D) : Comment les temps de réflexion métacognitive prévus dans les parcours sont-ils suivis par les élèves ? Que leur apportent-ils ? Le journal de bord contribue-t-il à initier / poursuivre la réflexion ?
Technique	Quelles aides techniques sont nécessaires avec les baladeurs ? A quels moments ? Pour quels problèmes ?		Comment l'élève (seul) résout-il les problèmes techniques (ou non) ?

Tableau 4 : Différentes types d'interaction dans la classe

8.2. Les journaux de bord (annexe 9)

Les journaux de bord devaient permettre de répondre à la question 5 (Quel impact le travail sur les stratégies métacognitives et / ou avec les baladeurs a-t-il sur les performances en compréhension orale ?). Deux pages étaient consacrées à chaque séance. Celle de gauche était destinée à faire réfléchir l'élève sur les stratégies métacognitives mises en place ; nous avons utilisé la classification de Vandergrift (2010), en particulier le MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) de Vandergrift et al. (2006) qui avaient été introduites pendant deux séances, en français, en classe entière, et en contexte pour que les élèves connaissent les termes utilisés, comme nous l'avons explicité plus haut. Deux types de réflexion ont été demandées en ce qui concerne les stratégies métacognitives : en séance 1, 5, et 9, c'est-à-dire en début, milieu et fin d'expérimentation, des questions ouvertes étaient posées (« Avant l'écoute, j'ai cherché à... », « Pendant l'écoute, j'ai cherché à ... », « Après l'écoute, j'ai cherché à ... ») qui permettraient davantage de voir quelles stratégies les élèves utilisaient (voir annexe 9 et illustration 5 a ci-après). Pour les autres séances, 2, 3, 4, 6, 7, 8, nous avons demandé aux élèves de cocher oui ou non à des propositions rédigées ; par exemple pour la compétence « anticiper », ils devaient dire s'ils avaient 1) anticipé sur ce qu'ils allaient entendre, 2) mobilisé leurs connaissances sur le sujet, 3) planifié, en se demandant quel était le but de l'exercice,

quelles stratégies ils allaient mettre en œuvre (voir annexe 9 et illustration 5 b ci-après). Chaque item comportait également une réponse possible « autre » au cas où les élèves mettraient en œuvre des stratégies différentes de celles que nous avons enseignées dans les deux séances d'introduction. Le fait de demander aux élèves de cocher plutôt que rédiger dans ces séances visait deux objectifs : d'une part permettre aux élèves de faire ce travail plus rapidement, car la séance de cinquante minutes environ impose une forte contrainte ; d'autre part, les élèves n'aiment souvent pas beaucoup devoir exprimer par écrit ce qu'ils font et pensent. Au contraire, faire compléter les phrases des séances 1, 5, 10 permettait de rappeler les stratégies métacognitives que nous avons détaillées dans les deux séances introductives, qu'ils risquaient d'oublier après quelques cours : si les élèves nommaient plus précisément et davantage les stratégies métacognitives, on pourrait penser qu'ils ont progressé dans la compétence métacognitive. Ces pages de gauche constituent donc des données précieuses pour l'analyse.

La page de droite était également destinée à nous permettre de recueillir des données sur les informations comprises et permettait aussi aux élèves d'organiser leurs notes. Les élèves étaient invités à y inscrire les mots perçus, en changeant de couleur à chaque écoute pour que nous puissions suivre la façon dont ils prenaient leurs notes. Puis ils devaient effectuer un compte rendu en français de ce qu'ils avaient compris du document⁷⁸.

Les illustrations ci-dessous montrent des élèves en train de travailler avec ces journaux de bord.



Illustration 5 a : Photo d'élèves du groupe D, travaillant avec le baladeur et le journal de bord, au début de la séance 5

⁷⁸ Ce type de travail est celui qui est demandé à l'évaluation de compréhension orale du baccalauréat.

JOURNAL DE BORD
Séance n° 8

AVANT D'ECOUTER, j'ai :

1. J'ai vérifié sur ce que j'allais entendre OUI NON

2. J'ai mobilisé mes connaissances sur le sujet OUI NON

3. J'ai blâmé (en me demandant quel était le but de l'exercice et quelles stratégies j'allais mettre en œuvre pour l'atteindre) OUI NON

AUTRE :

PENDANT QUE J'ECOUTAIS, j'ai :

4. J'ai utilisé des éléments extra linguistiques (= autres que les mots) pour comprendre OUI NON

5. J'ai maintenu / dirigé mon attention vers un but (par exemple repérer les mots que je connais, qui ressortent) OUI NON

6. J'ai cherché à créer du sens avec les mots que j'avais perçus OUI NON

7. J'ai vérifié au fur et à mesure que ce que je comprenais était cohérent OUI NON

AUTRE :

APRES AVOIR ECOUTE, j'ai :

7. J'ai relu pour vérifier que ce que j'avais compris / écrit était cohérent OUI NON

8. J'ai évalué la pertinence des stratégies que j'avais utilisées OUI NON

Illustration 5 b : Photo du journal de bord d'un élève du groupe D, à la fin de la séance 8

L'observation et les journaux de bord relèvent d'une approche qualitative. Cette démarche ne pouvait cependant pas suffire à recueillir les données dont j'avais besoin pour tenter de répondre aux questions de la recherche et le croisement des données avec une approche quantitative, à travers des questionnaires et évaluations, s'avérait nécessaire.

8.3. Les questionnaires (annexes 5, 6, 7, 8)

Le premier objectif des questionnaires était d'interroger les représentations des acteurs, pour mieux les connaître en tant que groupe (dans une approche de type ethnologique), mais aussi de confronter les pratiques déclarées par les individus dans ces questionnaires et les pratiques constatées lors de l'observation et évaluations, ce qui pourrait être une mesure de la compétence métacognitive. Par exemple, un élève ayant déclaré dans le questionnaire ne pas utiliser une stratégie qu'on verrait mise en œuvre dans l'évaluation montrerait ainsi une faible compétence métacognitive.

Les questionnaires permettaient d'avoir ainsi un indicateur de la motivation des individus, puisque c'est bien à travers ses représentations (de la valeur de l'activité, de sa compétence pour la réaliser, et sa capacité à contrôler l'activité) qu'on peut dire qu'un individu est motivé (Viau, 2009). Ainsi, les questions 1 et 2 du questionnaire initial⁷⁹ (annexe 5) devaient permettre de cerner les représentations et la motivation à utiliser les TICE, tandis que les questions 3, 4,

⁷⁹ question 1 : « Numérote les outils / façons suivantes pour apprendre l'anglais selon toi, du plus efficace »
question 2 : « De quelles propositions concernant l'apprentissage de l'anglais grâce aux nouvelles technologies (TICE), te sens-tu le plus proche ? »

5, 6, 7, 8⁸⁰ devaient démontrer leurs motivations concernant la compréhension orale. A posteriori, nous avons réalisé que l’option « je ne sais pas » aurait dû être rajoutée pour les questions 7 et 8 en particulier : cette absence de positionnement aurait permis de mieux déceler si l’élève n’avait pas de sentiment de contrôlabilité. Le questionnaire final (annexe 6) cherchait aussi à faire ressortir les composantes de la dynamique motivationnelle définies par Viau (2009) : la valeur attribuée à l’activité pouvait apparaître avec les questions 1 et 4⁸¹, le sentiment de compétence avec la question 2⁸², mais la contrôlabilité de la tâche n’était pas évaluée.

Le questionnaire initial (annexe 5), distribué aux élèves et professeurs, devait également nous permettre de mieux comprendre le milieu étudié ; en effet, si les représentations des élèves et de leur professeur quant à l’apprentissage, aux technologies éducatives, à la compréhension orale sont en contradiction, cela risque de créer des tensions importantes, voire des blocages.

Le tableau ci-dessous récapitule les questions du questionnaire initial en fonction des objectifs de la recherche et des hypothèses qui la sous-tendent, et explicite la méthodologie utilisée pour transformer des réponses qualitatives en données quantitatives qui permettront une représentation visuelle de l’ensemble de la classe et de l’évolution des individus au cours de l’expérimentation.

⁸⁰ question 5 : « Que préfères-tu travailler parmi les activités ci-dessus ? »

question 6 : « Comment estimes-tu ton niveau en compréhension orale ? »

question 7 : « Quand tu dois écouter un document à l’oral, comment fais-tu pour comprendre ? »

question 8 : « Tu préfères travailler la compréhension orale : avec un ordinateur / avec un baladeur/ avec le professeur en classe entière / seul / en groupe ? »

⁸¹ question 1 : « Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? »

question 4 : « Auriez-vous aimé travailler autrement la compréhension orale ? »

⁸² question 2 : Avez-vous l’impression d’avoir : pas du tout progressé / pas vraiment progressé/ un peu progressé / beaucoup progressé/ sans opinion

Questions de recherche	Méthodologie	Hypothèses justifiant la méthodologie
<p>Questions 1, 2, 8 : Quelles sont les représentations initiales des acteurs sur les TICE ?</p>	<p>- question 1 : intérêt des élèves pour les outils technologiques noté de 1 à 5 (selon la place donnée aux outils multimédia dans le rang).</p> <p>- question 2 : notée sur 24 (chacun des 6 items donnant lieu à 4 points : « pas du tout d'accord » = 1, « pas trop d'accord » = 2, « d'accord » = 3, « tout à fait d'accord » = 4)</p> <p>- question 8 : relever la modalité préférée de l'élève</p>	<p>Il y aurait un lien entre</p> <ul style="list-style-type: none"> - des représentations favorables et la façon dont l'élève va s'approprier le matériel (entrée dans l'activité, investissement). - des représentations favorables initiales et le sentiment de satisfaction final (les élèves plus disposés à utiliser les outils technologiques devraient en retirer plus de satisfaction) <p>Il est possible que les représentations se modifient avec la manipulation du matériel.</p>
<p>Questions 3, 4, 5, 6 : Quelles sont les représentations initiales des acteurs sur la compréhension orale ?</p>	<p>Notées selon une échelle de 0 (représentation très négative) à 5 (représentation très positive) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - questions 3, 4, 5 : testent le sentiment d'utilité - question 5 : teste l'intérêt pour la compréhension orale - question 6 : teste le sentiment d'efficacité, estime de soi 	<p>Il y a un lien entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le sentiment d'utilité et d'efficacité et la réussite. - un sentiment d'utilité / efficacité fort et l'entrée dans l'activité. <p>Ces représentations peuvent évoluer, en particulier si les baladeurs mettent les élèves en confiance.</p>
<p>Question 7 : Quelles sont les représentations initiales des acteurs sur les stratégies métacognitives ?</p>	<p>Mettre en relation les stratégies déclarées et les stratégies visibles dans l'évaluation diagnostique. Cela contribuera à noter la compétence métacognitive sur 3 (voir codage de l'évaluation diagnostique).</p>	<p>La concordance peut être une indication de compétence métacognitive assez élevée; au contraire, des stratégies déclarées non mises en œuvre, l'absence de réponse à cette question, ou une réponse peu définie, peuvent indiquer une faible compétence métacognitive.</p> <p>Le professeur risque d'orienter l'élève vers les stratégies que lui-même considère comme les plus efficaces.</p>

Tableau 5 : Méthodologie du questionnaire initial

Les questions ont été posées de manière à respecter quelques principes. Van der Maren (1996) explique que les répondants peuvent avoir tendance à se réfugier dans une position centrale lorsqu'ils n'ont pas d'opinion tranchée sur le sujet ; la réponse « sans opinion » a donc été rajoutée et on a évité de donner un choix impair de réponses, qui amènerait davantage à choisir la réponse centrale. La question 2 proposant des réponses de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » cherchait aussi à éviter le phénomène du biais d'acquiescement (en évitant d'orienter les réponses en ne proposant que des items amenant des réponses positives). Van der Maren (1996) suggère aussi de regrouper les questions par thématiques (ainsi les questions 1 et 2 portent sur les TICE, les questions 3, 4, 5, 6, 7 sur la compréhension orale) afin d'aider le répondant et ne pas surcharger sa mémoire. Des questions ouvertes ont également été privilégiées (par exemple la question 5) qui permettent de recueillir les représentations, avant de fermer les questions pour avoir des réponses plus facilement exploitables.

Les questionnaires devaient également permettre de voir l'évolution des représentations entre le début et la fin de l'expérimentation, pour savoir dans quelle mesure l'usage des baladeurs pouvait avoir modifié les représentations. J'ai émis l'hypothèse qu'il peut y avoir un lien entre des représentations positives et le comportement. Bandura (1977) a en effet montré le lien entre le sentiment d'efficacité et le comportement : les apprenants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé sont plus motivés, s'investissent davantage dans les tâches et réussissent mieux.

Le questionnaire final (annexe 6) était ainsi destiné à relever le sentiment de satisfaction par rapport à la compréhension orale, en se basant principalement sur la question 1 (dont la réponse pouvait être relativisée si d'autres éléments apparaissaient avec les questions ouvertes du questionnaire) : les réponses « satisfaisante » et « très satisfaisante » indiquant un sentiment positif, et « moyennement satisfaisante », « peu satisfaisante », et « pas du tout satisfaisante » un sentiment considéré comme négatif. Cela permettait de comparer par rapport aux représentations du questionnaire initial, où un score de 1 à 2 était considéré comme sentiment négatif, et de 3 à 5 comme sentiment positif. Ce questionnaire devait également permettre de relever les raisons de satisfaction ou d'insatisfaction, ainsi que des sentiments par rapport à l'usage du baladeur.

Deux questionnaires devaient être distribués en fin d'année (annexe 7) et l'année suivante (annexe 8) pour mesurer les effets à long terme de l'expérimentation. En raison de contraintes diverses des acteurs (professeures, chercheur, élèves), ceux-ci n'ont pu être distribués qu'à un

petit nombre d'élèves, ne permettant pas d'exploiter les résultats systématiquement. J'ai simplement pu utiliser quelques remarques pour compléter certaines analyses, ponctuellement.

8 4. Les évaluations (annexes 3 et 4)

8.4.1. Problèmes épistémologiques sur l'évaluation de la compréhension orale

Nous avons dans la première partie de cette étude vu les écueils possibles lorsqu'on recherche à diagnostiquer, donc évaluer, les difficultés des apprenants en compréhension orale⁸³.

Comme cela a été évoqué dans la première partie⁸⁴, la complexité du processus de compréhension orale et le fait que le sens peut être construit de manière irrépressible et inconsciente (Gineste et Le Ny, 2002) rend l'évaluation de cette activité langagière difficile. Vandergrift et Goh (2012) mettent bien en évidence la difficulté particulière que pose l'évaluation de la compréhension orale car on ne peut directement observer l'activité mais le résultat de celle-ci. De nombreux facteurs peuvent expliquer un résultat d'évaluation de compréhension orale : « *Listening processes are difficult to measure in one definite test, because they are not directly observable and they cannot be verified empirically. By their very nature, cognitive processes in listening interact in complex ways with different types of knowledge, changing as the process evolves, unlike writing or speaking. The product of listening is not directly observable either. Ultimately comprehension can only be inferred on the basis of task performance* » (Ibid : 238).

Pour certains, la compréhension devrait s'évaluer au travers d'une forme de production ; ainsi si l'apprenant peut répondre ou agir en lien avec le document étudié, c'est qu'il a sans doute compris celui-ci. Mais on risque alors d'évaluer la production et non la compréhension. Dans le contexte d'évaluation scolaire, on est donc amené à séparer artificiellement les activités langagières, comme le fait le CECRL en différenciant clairement des critères pour évaluer la compréhension orale de ceux pour évaluer la production, écrite ou orale.

La compréhension orale est souvent évaluée par des questions ouvertes ou fermées (QCM), mais cela pose des problèmes, comme nous l'avons vu⁸⁵. Ainsi la réponse d'un auditeur avancé peut être fautive si la réponse proposée par un test de compréhension lui semblait trop évidente, comme le rapportent Cervini et al. (2013). Kintsch (1998 : 296) rappelle aussi que les tests sous

⁸³ Voir partie 1.3. Diagnostiquer des difficultés

⁸⁴ Voir partie 1.1. Les processus de compréhension orale

⁸⁵ Voir partie 1.3.3. Diagnostiquer des difficultés à utiliser des processus de haut niveau pour donner du sens

forme de questions sont très contestables. « *The answers that the students give may indicate much else besides real learning. Students may acquire specific strategies that allow them to generate acceptable answers without having deeper understanding. Or questions may be answered correctly or wrongly for various accidental reasons that have nothing to do with students' understanding* ». Les questions supposent en général un passage à l'écrit, qui met en jeu d'autres processus que la compréhension orale. Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont d'autre part montré que les auditeurs habiles savent utiliser ces questions pour anticiper à partir de l'écrit tandis que les auditeurs moins habiles procèdent davantage par élimination. La présence de l'écrit et la part de hasard rend donc cette évaluation de la compréhension orale peu fiable.

On trouve parfois des tests lacunaires dans les évaluations. Cependant, un texte à compléter ne permet souvent pas de mesurer la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens, mais la capacité de l'auditeur à percevoir les mots, donc à effectuer une opération de bas niveau.

Le compte rendu en langue maternelle, qui a été choisi pour mesurer les performances des élèves dans cette étude semble l'outil le plus intéressant pour mesurer la capacité de l'apprenant à créer du sens. Il a aussi été utilisé ici pour plusieurs raisons : ce type d'évaluation étant utilisé au baccalauréat (annexe 12 a), il était connu et plébiscité par les professeures. Il permettait aussi de sensibiliser les élèves à l'évaluation terminale qu'ils auraient à subir l'année suivante. Il a l'avantage d'être basé sur une évaluation qualitative, adossée à une échelle quantitative (la notation sur 20 du baccalauréat). Son usage institutionnel et répandu peut en faire un critère de validité comme le soulignent Mackey et Gass (2005 : 108) : « *Criterion-related validity refers to the extent to which tests used in a research study are comparable to other well-established tests of the construct in question* ». Evaluer par un compte-rendu relève sans doute d'une logique de repérage de l'écart (Guichon, 2004 a) : on identifie comment l'input auquel l'apprenant est exposé diffère de l'output qu'il produit. Le compte-rendu doit cependant tenir compte de deux types d'information mises en évidence par Kintsch (1998) : l'auditeur peut rapporter simplement la base du texte, qui peut être la suite des propositions présentes explicitement dans le document, les unes après les autres, sans lien entre elles. Mais le compte-rendu obtenu pourrait être incohérent. La compréhension d'un document ne peut s'en tenir à ce niveau et doit donc intégrer le modèle de situation qui suppose des liens rajoutés par le sujet, en fonction de son expérience et connaissances personnelles, qui donnent sens au document : connaissances de la langue, du monde, du contexte spécifique dont parle le document. Le modèle de situation s'apparente donc à une compréhension globale du plan d'un exposé et des

liens qui unissent les idées générales entre elles. Le compte-rendu en langue maternelle ne peut être considéré comme une indication absolue et suffisante de la compréhension. Les expériences cliniques montrent que des individus peuvent avoir compris sans verbaliser. Guichon (2006 b) évoque d'ailleurs le fait qu'il peut y avoir dégradation entre les notes prises et la synthèse finale, sans doute dans la façon dont la prise de notes est effectuée. Mais il remarque aussi que la qualité des synthèses finales reste proportionnelle à la quantité de notes prises. Terrier (2012) propose également d'évaluer la compréhension orale par un compte rendu, en tenant compte de deux facteurs en même temps : quantitativement (par le nombre d'items compris), et qualitativement (par la compréhension de la problématique, en se demandant par exemple « L'apprenant a-t-il compris la question autour de laquelle s'articule le document ? »). L'étude de Terrier montre que, avec les répétitions du document, le nombre de mots perçus augmente, mais les auditeurs ne perçoivent pas mieux la problématique : le nombre de mots perçus ne peut donc suffire à évaluer la compréhension et cela donne donc une certaine crédibilité au compte rendu comme moyen d'évaluation. Il faudra toutefois faire attention à ce que le document soit dans un domaine assez familier à l'auditeur pour que le problème ne se situe pas au niveau conceptuel mais bien au niveau de la compréhension de la langue.

Dans l'évaluation des tests diagnostique et final de cette étude, j'ai donc essayé de proposer une synthèse des modèles de Kintsch (1998), Terrier (2012) et de l'évaluation du baccalauréat basée sur le CECRL, en considérant par exemple que l'attribution du niveau B1 supposait la compréhension du modèle de situation et de la problématique. En effet le niveau B1 correspond à un niveau « seuil » du niveau « indépendant » (CECRL : 32) et un auditeur de niveau B1 peut comprendre « les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers » (Ibid : 55) ou « suivre le plan général d'une conférence ou d'un exposé court » (Ibid : 56).

8.4.2. Méthodologie des évaluations diagnostique et finale

Les évaluations diagnostique, en début d'expérimentation, (annexe 3) et finale (annexe 4) avaient pour objectif de répondre à la question 5 « Quel impact le travail sur les stratégies métacognitives et / ou avec les baladeurs a-t-il sur les performances en compréhension orale ? » et celle qui en découle : développer les stratégies de haut niveau - dont métacognitives - peut-il permettre aux auditeurs malhabiles de compenser leurs difficultés ?

Pour répondre à la question de la validité (Est-ce que cette épreuve mesure bien ce qu'elle est censée mesurer ?), il faut vérifier qu'il y ait non seulement adéquation entre la tâche et l'outil de mesure, mais aussi que ce qu'on mesure est pertinent par rapport au projet de recherche. Il

faut donc veiller à la conception de l'épreuve, au type de tâches données, ainsi qu'à la correction de celle-ci. Certains principes développés par Vantourout et Goasdoué (2014), développés ci-après en italiques, m'ont semblé particulièrement essentiels et ont guidé la conception des évaluations proposées.

1. *La tâche ne doit pas solliciter d'autre compétence que celle qui est testée* : les questions ont donc été conçues pour évaluer les compétences séparément : ainsi les compétences métacognitives sont testées dans certaines questions (question 1 : anticiper, question 2 : planifier, question 3 : repérer des éléments extralinguistique), qui sont différentes des questions testant la capacité à décoder (question 4 : le nombre de mots perçus) et des questions vérifiant la capacité à rendre compte du sens (question 7 : faire un compte rendu).

2. *Le choix des valeurs affectées aux variables ne doit pas orienter la réponse aux élèves et les réponses ne doivent pas être orientées par la disposition, l'ordre d'apparition des questions* : l'évaluation diagnostique respecte ce principe car elle n'a pas été notée (ce qui n'a pas été le cas pour l'évaluation finale, en raison des contraintes scolaires obligeant les professeurs à rendre plusieurs évaluations chiffrées). En revanche, le choix du compte-rendu permettait d'éviter le biais des questions.

3. *La tâche d'évaluation et les habitudes d'enseignement ne doivent pas être trop éloignées, le modèle d'évaluation doit être familier à l'élève* : le fait d'avoir choisi le compte rendu, forme à laquelle ces classes avaient déjà été exposées avant l'expérimentation, semblait répondre à cette exigence. Il a également été décidé de rédiger les consignes en français afin de ne pas poser de problème de compréhension.

Ce modèle d'évaluation avait été prétesté auprès d'étudiants de master, plus âgés et plus autonomes dans la mise en œuvre de stratégies, mais de niveau équivalent (de < A2 à B2). Ce prétest a surtout permis d'affiner les consignes et de clarifier la mise en page pour pouvoir voir la façon dont ils mettaient en œuvre des stratégies métacognitives. Nous devions en effet laisser les élèves le plus possible en autonomie, donc faire en sorte que les instructions ne posent pas de problème d'interprétation.

Les deux évaluations, diagnostique et finale, devaient être le plus semblables possible : les professeurs et moi-même avons choisi deux documents que nous avons estimé au niveau B2 du CECRL en raison de leur débit, du fait qu'il s'agissait d'un enregistrement non familier (le sujet n'avait pas été travaillé en classe), d'une « langue oral standard » malgré l'accent américain assez marqué mais familier aux élèves, d'une « intervention d'une certaine longueur », proposant une argumentation un peu complexe mais ayant des « marqueurs

explicités », pouvant amener à « identifier le point de vue du locuteur » (CECRL, 2001 : 55-56). Le document vidéo de l'évaluation diagnostique avait d'ailleurs été validé à ce niveau B2 par une équipe de professeurs d'anglais en évaluation du baccalauréat l'année précédente. Les deux documents portaient sur un aspect civilisationnel pas forcément bien connu. Ils comportaient également des éléments extralinguistiques, certaines images étaient explicites, d'autres moins. Les difficultés lexicales nous semblaient être identiques, ainsi que la structure des documents présentant des arguments de façon successive, non imbriquée. Certaines images pouvaient d'ailleurs amener à une interprétation erronée si on ne les confrontait pas au discours. Nous avons donné le titre dans les deux cas, pour anticiper, comportant de possibles obstacles linguistiques (syntaxe du titre ou mot inconnu). Le format des deux évaluations, la durée des documents, le nombre de mots, le nombre d'exercices, le type de consignes étaient donc très similaires entre les deux évaluations.

Quelques changements ont cependant été introduits dans l'évaluation finale, car des manques étaient apparues dans l'évaluation diagnostique, pour affiner notre interprétation du niveau des élèves et des stratégies utilisées : nous avons demandé de faire un compte rendu après la première écoute (question 4) pour affiner l'évaluation du niveau et de la stratégie attentionnelle ; ainsi nous pourrions voir s'ils réorientaient leur interprétation en lisant les comptes rendus après la deuxième et troisième écoutes (question 5) ; cela évitait un deuxième document (que nous avions prévu dans l'évaluation diagnostique pour cette raison) mais qui avait rendu l'évaluation trop longue pour les élèves, difficilement compatible avec les cinquante minutes de cours allouées à la séance d'anglais.

En cohérence avec le projet de recherche, nous avons choisi d'évaluer non seulement des savoirs (testés avec le niveau de compréhension orale) mais aussi des compétences et processus à l'œuvre (en cherchant à tester le niveau de compétence métacognitive) car une évaluation ne mesure pas seulement le niveau d'un individu mais le fonctionnement cognitif dans une activité. Comme le suggère Macaro (2006), on peut mesurer les stratégies avec un but (ce que l'apprenant dit qu'il va faire), une situation (ce qu'on voit à l'œuvre) et une action mentale (ce qui se passe dans sa tête, qu'on ne peut mesurer qu'au travers de ce qu'il déclare avoir fait). J'ai utilisé la même classification que pour l'entraînement dans les journaux de bord, celle de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) et le MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*, Vandergrift et al., 2006) pour établir la liste des stratégies métacognitives que nous souhaitions tester. Ainsi, les compétences testées apparaissent en italiques pour chaque question de l'évaluation ; cela nous servait à la fois de mémo pour la correction, mais aussi de

repères pour les élèves. Pour l'évaluation diagnostique ayant eu lieu avant qu'ils aient eu un enseignement sur les stratégies, nous leur avons dit de ne pas tenir compte des consignes en italiques, mais de répondre directement aux questions posées.

8.4.3. Codage des évaluations

8.4.3.1. Evaluation de la compétence métacognitive

Les questions 1, 2, 3 des évaluations diagnostique (avant l'expérimentation) et finale (après l'expérimentation) testaient la capacité à mettre en œuvre des stratégies métacognitives avant l'écoute du document, d'anticipation sur le contenu, planification, repérage d'éléments extralinguistiques (analyse des images, du ton des personnages) pour anticiper. Les questions 4, 5, 6, 8, 9 et le tableau (évaluation diagnostique) (correspondant aux questions 5, 6, 8, 9, 10 dans l'évaluation finale) permettaient d'avoir une idée sur la capacité de l'élève à s'auto-évaluer (compréhension et choix de stratégies). Ainsi, l'élève qui répond à la question 1 de l'évaluation diagnostique « le document va parler de héros », à la question 2 « je vais écrire ce que j'entends et peux comprendre, en notant les idées à la suite », à la question 3 « le document va parler d'un homme, d'un code pour parler en guerre » ne montre pas une bonne compétence métacognitive car son anticipation est très incomplète (au vu du titre et du nombre d'informations visibles dans les images) et sa planification peu précise. Le choix de la stratégie pour la question 4 (5 dans l'évaluation finale), par exemple le fait de ne pas prendre l'aide alors que peu de mots sont rapportés, pouvait indiquer que l'élève n'a pas conscience de ses difficultés. Le fait de ne pas percevoir de nouveaux éléments dans la question 5 (6 dans l'évaluation finale), si peu d'informations semblent comprises dans les étapes antérieures, pouvait laisser penser à une difficulté à évaluer sa compréhension, et éventuellement à diriger son attention pendant l'écoute. Le nombre de pauses pouvait également être une indication de la mise en œuvre de stratégies adaptées aux difficultés. Les questions 8 et 9 (9 et 10 dans l'évaluation finale) visaient à tester des stratégies métacognitives post-écoute (évaluer la cohérence de ce qui a été compris et évaluer les stratégies utilisées). L'ensemble des réponses aux questions portant sur la métacognition, la comparaison entre ces réponses et les résultats obtenus en compréhension, ont permis de valider la compétence métacognitive, à laquelle a été attribuée une note sur 3 pour pouvoir l'exploiter sous forme de graphique ensuite ; Une note de 0,1 correspond à un niveau de métacognition très faible ; 0,5 correspond à un niveau faible ; 1-1,5 un niveau moyen et / ou aléatoire selon les réponses ; 2 correspond à une assez bonne métacognition, avec des

réponses cohérentes ; 2,5 à une très bonne métacognition dans l'ensemble des réponses, avec des efforts visibles pour développer et argumenter ; 3 à une très bonne auto-évaluation et compréhension des processus à l'œuvre lors de l'activité de compréhension orale. Ce codage se base donc nécessairement sur une approche qualitative, basée sur notre interprétation des réponses des élèves, et parfois sur ce qu'ils ont déclaré faire (par exemple le nombre de pauses) que nous ne pouvions pas vérifier, faute de temps et de moyens. L'idéal aurait sans doute été de pouvoir faire verbaliser les élèves sur les techniques mises en jeu, mais cela aurait supposé des entretiens pendant ou immédiatement après l'évaluation, ce qui n'était pas possible en raison des contraintes scolaires. Ne pouvant matériellement réaliser cela, j'ai utilisé les questionnaires inclus à l'intérieur des évaluations comme les techniques verbales associées à une tâche décrites par Mariné et Huet (1998) pour évaluer la métacognition. Je cherchais également à m'appuyer sur les techniques non verbales décrites par ces deux auteurs : en comparant la façon dont l'élève évalue sa performance et sa performance réelle, nous avons une indication sur sa compétence à s'auto-évaluer.

8.4.3.2. Evaluation de la compréhension

L'évaluation du niveau de compréhension, nous a amenées à attribuer aux élèves un niveau <A2, A2 ou A2+, B1, B1+ ou B2, en fonction des critères du CECRL⁸⁶. Le fait d'attribuer un niveau A2 pour un document qui est considéré de niveau B2 est discutable. Nous devrions sans doute simplement valider ou ne pas valider ce niveau B2. Nous avons cependant besoin de davantage de nuances pour pouvoir éventuellement mesurer une progression, et nous avons suivi le modèle préconisé par le Ministère de l'Education Nationale pour l'évaluation du baccalauréat (annexe 12 a), comme expliqué plus haut.

Ces critères nous permettaient de faire porter l'évaluation à la fois sur le niveau macro, la compréhension globale du document (les idées principales, la problématique, le modèle de situation), et sur le niveau micro, à savoir une compréhension plus détaillée. Ils comportent indéniablement une part d'interprétation, par exemple lorsqu'il s'agit d'interpréter ce que sont les idées principales et secondaires du compte rendu. Pour limiter ce biais, nous avons construit ensemble une grille d'évaluation de chaque évaluation (annexes 13 et 14). J'ai corrigé et codé l'évaluation diagnostique sans le regard des enseignantes dans un premier temps. Je souhaitais en effet obtenir une évaluation initiale plus neutre, car comme le rappelle Van der Maren

⁸⁶ Voir annexe 12b : critères d'évaluation du CECRL (niveau A2 à C2)

(1996), celui qui observe n'est pas le mieux placé pour évaluer ; il peut en effet être très influencé par d'autres données. En revanche, comme cela a déjà été évoqué, lorsque le niveau obtenu à l'évaluation diagnostique par un élève était différent des évaluations antérieures faites par les professeurs, celle-ci a été revue. Nous n'avons pas pu respecter ce principe pour l'évaluation finale, car je devenais l'évaluateur qui avait aussi observé les élèves durant dix semaines ; nous avons donc tenté de limiter ce biais en croisant nos évaluations : les professeurs ont évalué globalement le compte rendu produit par les élèves, et attribué un niveau, sans me dévoiler celui-ci. J'ai ensuite effectué les corrections et codages de ces évaluations et nous avons comparé nos résultats. Si nos interprétations différaient fortement, nous avons reconsidéré notre évaluation en fonction de la grille d'évaluation que nous avons établie.

Nous avons également compté le nombre de mots clés et syntagmes⁸⁷ relevés par les élèves, afin d'affiner l'analyse de la compréhension : des individus relevant de nombreux syntagmes ont ainsi une bonne maîtrise des processus de décodage (bas niveau), mais peuvent ne pas bien maîtriser les processus de haut niveau pour créer du sens, comme le nous le verrons dans les résultats. Cependant, il y a dans l'ensemble une corrélation entre le nombre de mots perçus et la compréhension (Guichon, 2006 b).

Afin d'obtenir une représentation graphique des résultats, une note entre 1 et 6 a été attribuée, tenant compte de ces divers éléments : le niveau < A2 correspondait à 1, le niveau A2 pouvant aller de 2 à 3 (dans quelques cas rares 4 pour un niveau A2 + tendant vers B1), le niveau B1 correspondait à 4 ou 5, B1+ à 5, et le niveau B2 à 6. Ce codage combine donc une approche quantitative (nombre d'informations comprises) mais aussi qualitative (compréhension du modèle de situation, des liens entre les idées), comme cela a été explicité ci-dessus.

8.5. Les entretiens

Des entretiens avec les élèves avaient été prévus car ils permettent d'interroger le sens que les individus donnent à leur action (Blanchet et Gotman, 2007). Contrairement au questionnaire, l'interviewé ne livre pas un discours construit mais le construit en parlant. L'entretien pourrait donc servir un double objectif : d'une part pour le chercheur, recueillir les représentations, mieux comprendre les stratégies mises en œuvre en les faisant verbaliser ; d'autre part pour l'élève, aider à une prise de conscience métacognitive en verbalisant ce qu'il fait. Ces entretiens

⁸⁷ Comme défini dans la partie 1 3.1. un syntagme se réfère à une combinaison de deux ou plusieurs unités consécutives

devaient être placés après les séances, une fois les journaux de bord remplis, afin de ne pas influencer le comportement par l'entretien. Je ne souhaitais pas non plus placer ces entretiens quelque temps après la séance car on risque alors une distorsion des faits : en effet, plus l'entretien est loin de la mise en œuvre des stratégies, plus l'individu ira dans le sens de ce que le chercheur veut entendre (Mackey et Gass, 2005). Ces entretiens devaient permettre de mettre en évidence les motivations profondes derrière les actions des élèves, aider à l'interprétation du chercheur en croisant ces données avec d'autres résultats. En raison de nos contraintes institutionnelles mutuelles, nous n'avons pu mener d'entretiens structurés qu'une fois, avec trois élèves du groupe B, à qui j'avais proposé de travailler, en autonomie, une séance avec le baladeur proposant des parcours possibles, comme pour le groupe D. Cet entretien m'a permis de faire ressortir quelques points intéressants, quant aux raisons pour lesquelles les élèves prennent ou non l'aide, la façon dont les stratégies sont mises en œuvre, l'utilisation du journal de bord. En revanche, il m'a souvent été possible d'interroger les élèves du groupe D de manière informelle, en fin de séance, pour relever leurs sentiments par rapport à l'usage des baladeurs et faire expliciter brièvement des stratégies que j'avais pu observer. Deux exemples de ces entretiens sont visibles dans les annexes 16 et 18. Des entretiens d'autoconfrontation grâce aux vidéos auraient sans doute pu permettre d'approfondir l'analyse, à la fois pour le projet de recherche et pour la réflexion métacognitive des élèves, mais à nouveau, les contraintes d'emploi du temps des élèves n'ont pas permis ce genre de recueil.

Des entretiens semi-guidés d'une heure ont pu être menés avec les deux professeures en fin d'expérimentation⁸⁸. Ils ont permis de faire ressortir certaines caractéristiques de « l'agir professoral », motivé par les discours d'enseignement (recueillis de manière informelle pendant et juste après les séances) mais aussi ce qui le sous-tend, les conceptions fortes que les enseignants possèdent sur leur pratique (Cicurel, 2011). Selon les techniques décrites par Blanchet et Gotman (2007), je me suis attachée à reprendre ce qui était dit, à faire reformuler, afin d'obtenir des réponses plus précises, approfondir en particulier ce qui était du domaine du ressenti, que le sujet ne livre que rarement d'emblée. Il s'agissait de savoir si les représentations des enseignantes par rapport aux TICE et à la compréhension orale avaient évolué avec cette expérimentation, comment elles avaient vécu l'expérimentation, quelles réponses elles donneraient aux questions que nous avons partagées. L'entretien a été transcrit, puis je me suis attachée à l'interpréter, en regroupant les réponses qui me semblaient aller dans le même sens

⁸⁸ Voir annexe 15 a (transcription intégrale de l'entretien avec AM) et 15 b (transcription intégrale de l'entretien avec M)

et en croisant avec d'autres données, celles correspondant à l'appropriation des instruments, les interactions entre les professeures et élèves et le changement de posture que l'outil numérique avait introduit, les effets qu'elles percevaient des baladeurs sur la compréhension orale et la mise en œuvre de stratégies.

8.6. Les outils de recueil de données, précautions méthodologiques : conclusion et synthèse

Les tableaux ci-dessous synthétise les questions secondaires découlant des cinq questions principales de recherche⁸⁹, et montre comment les différents outils ont été combinés pour recueillir des données, les éléments qui ont été envisagés pour valider, en fonction des hypothèses qui avaient été établies. Dans le tableau, les questions sont rappelées sous forme abrégée (par exemple Q1 = question1).

⁸⁹ Voir partie 6.2. Questions de recherche

Question 1. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de motiver les élèves ?

Questions secondaires	Indicateurs et moyens de recueil	Éléments permettant de valider	Hypothèses
<p>Les élèves entrent-ils plus facilement dans la tâche grâce aux baladeurs ?</p> <p>Restent-ils plus longtemps sur le travail à effectuer ?</p>	<p>- par l'observation : rapidité de la mise au travail, attention pendant la tâche, qu'est-ce qui fait « décrocher » ?</p> <p>- par le questionnaire final (Q5 du groupe C et Q6 du groupe D).</p>	<p>Comparaisons dans le comportement entre groupe B et C, groupe A et C, évolution du groupe D: combien de temps pour se mettre au travail ? Combien de temps restent-ils concentrés ?</p> <p>Si forte occurrence des termes « concentration » et « motivation ».</p>	<p>Le baladeur focalise l'attention, rend actif donc peut permettre une mise au travail plus rapide.</p> <p>Le baladeur permet de limiter les « perturbations » dans la classe, les distractions, donc peut permettre de se concentrer plus longtemps sur le travail.</p>
<p>Dans quelle mesure le baladeur amène un changement dans la représentation des élèves par rapport à l'apprentissage de l'anglais et de la compréhension orale ?</p>	<p>- par l'observation : réactions des élèves en cours d'expérimentation.</p> <p>- par des questionnaires : par rapport à la compréhension orale : questionnaire initial (Q3, 4, 5, 6) ; final (Q1, 4) et par rapport aux TICE : questionnaire initial (Q1, 8, 9) ; final (Q1, 2, 4, 8).</p>	<p>Attitudes marquées et évoluant : rejet ou adoption.</p> <p>- si le sentiment de satisfaction dans le questionnaire final a progressé par rapport au questionnaire initial.</p>	<p>Il y a un lien entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des représentations initiales favorables et la façon dont l'élève va s'appropriier le matériel (entrée dans l'activité, motivation). - des représentations favorables initiales et le sentiment de satisfaction. <p>Les représentations initiales peuvent évoluer par la manipulation de l'outil et l'accompagnement.</p>

Question 2. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ?

Questions secondaires	Indicateurs et moyens de recueil	Eléments permettant de valider	Hypothèses
Les élèves utilisent-ils les baladeurs pour échanger avec les autres ? Ces échanges sont-ils différents de ceux ayant lieu en classe?	- par l'observation.	Les élèves se montrent des choses sur le baladeur, échangent sur les procédures, stratégies. Quantité d'échanges, longueur des échanges, précision, spontanéité.	Le baladeur risque d'individualiser le travail donc ne pas favoriser les échanges. d'autant que les élèves travaillent à des rythmes différents. Mais comme ils travaillent en dehors du rythme / regard du professeur et des autres, ils peuvent échanger par la médiation de l'outil.
Les élèves appréhendent-ils le travail / le document de compréhension orale différemment ?	- par l'observation - par le questionnaire final (Q5a+b, groupe C et 6a+b ,groupe D).		
Mettent-ils en œuvre les stratégies métacognitives différemment ?	-par le journal de bord (stratégies cochées). - par les questionnaires : initial (Q7) et final (Q3, Q5a groupe C, Q6a groupe D). - par les évaluations. - par l'observation.	- Si les stratégies cochées ou complétées évoluent au cours des séances ou entre les deux évaluations. Façon dont les élèves suivent les parcours. Observation des pauses, regard, hésitations, qui peuvent être une indication de réflexion métacognitive.	Les baladeurs peuvent jouer un rôle entre l'élève et l'objet à comprendre, donc faciliter la mise en œuvre de stratégies métacognitives (permettant à la fois une mise à distance et une médiation).
Les interactions entre professeur et élèves sont-elles différentes ? Quelles conséquences ?	- par l'observation	Voir partie 8.1.	Les baladeurs peuvent être médiatisateurs pour le professeur pour amener l'élève vers le savoir.

Question 3. Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies cognitives et métacognitives ?

Questions secondaires	Indicateurs et moyens de recueil	Éléments permettant de valider	Hypothèses
Les baladeurs amènent-ils davantage les élèves à travailler avec des stratégies ?	<p>- par le journal de bord : réponses cochées et complétées.</p> <p>- par l'observation : les élèves font des pauses (non aléatoires, dirigées), ne posent pas de questions, ont l'air de réfléchir (attention fixe), prennent du temps avant et après l'écoute pour planifier et évaluer.</p> <p>- par les questionnaires : initial (Q7) et final (Q3, Q5a pour groupe C, Q6a pour groupe D)+ occurrences des termes de méthode, stratégies).</p>	<p>- Comparaison entre groupe B et D : y a-t-il des différences dans ce qui est coché ? Réfléchissent-ils en remplissant le journal de bord ?</p> <p>- Les élèves ont-ils l'air de réfléchir lors des pauses ? Retardent-ils l'entrée dans l'activité ? Ces pauses entraînent-elles une action ? (contrôle et régulation).</p> <p>- s'il y a des occurrences nombreuses de termes relevant de « stratégies », « méthodes ».</p>	<p>Comme ils focalisent l'attention, et permettent de faire des pauses, les baladeurs peuvent permettre de mettre en œuvre des stratégies. Mais les potentialités du baladeur sont limitées (pas d'interactivité). Il y a un risque que les élèves veillent avancer, se dispersent dans le choix des documents sur le baladeur, qu'ils veillent avancer pour terminer rapidement. L'attention risque d'être accaparée par la lecture des consignes et ne pas permettre la réflexion si les élèves ne font pas de pauses.</p>

Question 4. Quels usages les élèves font-ils des baladeurs ? Réinvestissent-ils les stratégies proposées, suivent-ils les utilisations prescrites, se montrent-ils autonomes ?

Questions secondaires	Indicateurs et moyens de recueil	Éléments permettant de valider	Hypothèses
<p>Quelles modalités de ces outils sont les plus propices à la mise en œuvre de stratégies métacognitives ?</p> <p>Qu'est-ce qui facilite ou freine la mise en œuvre des stratégies métacognitives ?</p> <p>Les élèves respectent-ils le parcours imposé ?</p> <p>Réussissent-ils à mettre en œuvre les stratégies proposées ? Les élèves choisissent-ils la stratégie adaptée au moment / à leur intention ?</p>	<p>- par l'observation : les élèves agissent-ils autrement que ce qui a été prévu dans le parcours ?</p> <p>-par le Journal de Bord : quelles stratégies sont cochées ? Que font-ils après / avant avoir coché ?</p> <p>- par des entretiens(explicitation de la démarche)</p> <p>- questionnaire final (Q 5 groupe C, Q6 groupe D).</p>	<p>-Réactions des élèves lorsque différentes aides proposées. S'ils suivent les parcours, respectent les pauses, ne font pas de pauses autres que celles imposées, pas d'accélération ou retour en arrière.</p> <p>-Réutilisent-ils les stratégies dans la deuxième partie libre ?</p> <p>Ce qu'ils disent préférer, éviter...</p>	<p>Le fait de travailler à son rythme, pouvoir faire des pauses facilite les activités métacognitives.</p> <p>Le guidage peut permettre de découvrir à ceux qui ne mettaient pas beaucoup en œuvre les stratégies de nouvelles façons de travailler.</p> <p>Les élèves ayant le moins de compétence métacognitive risquent de ne pas choisir une stratégie adaptée.</p>

Question 5. Quel impact le travail sur les stratégies métacognitives et / ou avec les baladeurs a-t-il sur les performances en compréhension orale ?

Questions secondaires :	Indicateurs et moyens de recueil	Éléments permettant de valider	Hypothèses
<p>Les élèves réussissent-ils mieux en compréhension orale grâce à la mise en œuvre de stratégies ?</p> <p>Les élèves en difficulté réussissent-ils mieux à mobiliser les stratégies appropriées s'ils réfléchissent à ce qu'ils font ? Est-ce que cela a un impact positif sur leurs performances ?</p>	<p>- par la comparaison entre les évaluations diagnostique et finale : nombre d'informations, compréhension globale, nombre de questions concernant la métacognition qui ne sont pas complétées.</p> <p>- par le questionnaire final (Q2, Q5 b pour groupe C et Q6b pour groupe D).</p> <p>-par le journal de bord</p> <p>- par l'évaluation initiale et finale : résultats en compétence métacognitive et compréhension globale.</p>	<p>- progression dans le nombre de mots relevés et le niveau de compréhension.</p> <p>- évolution de la compétence métacognitive, si corrélation positive entre celle-ci et les résultats au test.</p> <p>- s'il y a un sentiment de progression, quels types d'élèves ? Evolution à l'intérieur du groupe B et D.</p> <p>Comparaison des groupes A et B, C et D : influence du journal de bord sur les résultats.</p>	<p>L'entraînement par les stratégies métacognitives peut amener une amélioration des performances car les stratégies métacognitives sont mises en œuvre par les auditeurs avancés, contrairement aux auditeurs faibles qui s'en tiennent davantage aux stratégies de bas niveau.</p> <p>Les performances finales risquent de dépendre du niveau initial.</p> <p>Si les compétences métacognitives augmentent, cela n'entraîne pas nécessairement une élévation du niveau de compréhension.</p>

La méthodologie de cette recherche ne pouvait reposer uniquement sur une démarche quantitative, qui ne permet pas de rendre compte de la complexité des phénomènes. Ainsi que l'exprime Guichon (2012 : 22) « *les résultats obtenus par le biais de statistiques ne fournissent pas les explications en profondeur à même de faciliter la compréhension des comportements des sujets humains, ce qui en limite l'intérêt* ». Mais il fallait cependant également veiller à ne pas tomber dans un des biais possible de la démarche qualitative, qui pourrait être trop descriptive et parcellaire, « impressionniste » (Ibid) ou qui n'aurait tendance à ne citer que les aspects qui permettent de valider des hypothèses. Le recours à une analyse quantitative a ainsi permis d'avoir ce recul, de mettre en tension certains éléments pour qu'ils apparaissent mieux. En opérant une triangulation des données, en observant et évaluant avec plusieurs perspectives (la mienne et celle des professeurs concernées, dans une moindre mesure celle des élèves à partir des questionnaires et entretiens), la méthodologie choisie assure, me semble-t-il, la validité de cette recherche. Sans être généralisable, elle est cependant transférable à d'autres contextes.

Néanmoins, toute approche en milieu éducatif comporte sans doute des biais. Ainsi, un certain nombre de difficultés sont apparues dans la mise en œuvre, qui ont parfois pu être surmontées.

Chapitre 9 : La mise en œuvre des « outils de mesure » : difficultés et adaptations

9.1. L'observation

Durant l'expérimentation, nous savions que nous rencontrerions différentes difficultés et que le dispositif devait rester ouvert afin d'y remédier. Si l'analyse des résultats a été en grande partie effectuée après l'expérimentation, il est apparu indispensable de faire des allers retours entre l'analyse et les premières données recueillies par l'observation, et de remédier rapidement aux défauts constatés. Par exemple, les professeures et moi-même nous sommes rapidement rendues compte que les élèves du groupe D ne prenaient pas l'aide que nous avions proposée. Nous avons donc essayé de mettre en place des documents d'aide plus courts et avons prévu des aides sur papier (les mots-clés du document) pour varier les modalités. En faisant cela, nous avons introduit un outil supplémentaire (le papier) mais nous avons pu répondre aux impératifs qui étaient apparus aux professeures qui devaient trouver un lien entre ces séances et le reste des cours : cette aide sous forme de mots, distribuée sur papier, permettaient aux élèves de sortir du cours en ayant une trace écrite du travail effectué en classe et permettait ainsi un suivi avec le cours suivant ; le professeur demandait de rédiger un résumé à partir de ces mots-clés et pouvait ainsi repartir de ce que les élèves avaient compris pour faire produire les élèves à l'oral et travailler d'autres compétences langagières et linguistiques au cours suivant.

L'observation a révélé que les tâches données amenaient peu d'échanges entre les élèves. Comme nous souhaitions observer des interactions entre élèves, nous avons essayé de ménager des phases d'échanges bien identifiées pour le travail en classe, et en incluant cette consigne dans les parcours pour les élèves du groupe D. Lorsque ces échanges ont eu lieu, nous aurions souhaité pouvoir les enregistrer afin d'en connaître la teneur et pouvoir mieux interpréter le type d'interactions en jeu. Poser un enregistreur au milieu d'un groupe s'est avéré peu efficace ; les conversations n'étaient pas suffisamment audibles. Si nous nous approchions pour écouter les échanges, les élèves s'arrêtaient ou les modifiaient. Nous avons donc dû nous en tenir aux interprétations, et deviner à distance si les échanges semblaient concerner le matériel, le contenu linguistique, les stratégies, ou autre chose.

De même, l'observation a pu pâtir d'un matériel limité : j'avais envisagé d'utiliser un logiciel de capture d'écran comme Camstudio pour pouvoir, pendant quelques séances, suivre de plus

près les stratégies mises en œuvre. Cela s'est avéré peu probant : il nous a fallu trouver des ordinateurs et installer ce logiciel qui n'a pas bien fonctionné et n'a pas tout enregistré. Un autre manque est d'autre part apparu : le logiciel aurait permis de compter le nombre de pauses et retours en arrière, et à quel moment du document les élèves les font ; mais nous ne pouvions savoir ce qu'ils faisaient pendant ces pauses, s'ils échangeaient, ni voir sur leur visage s'ils avaient l'air de réfléchir. Le principe de la caméra posée sur pied derrière deux élèves m'a finalement semblé le plus satisfaisant : certains élèves parvenaient semble-t-il à l'oublier, au vu de conversations privées parfois recueillies. Il a ainsi été possible de voir à la fois les pauses, retours en arrière effectués sur le baladeur, parfois une partie du visage de l'élève donnant une indication sur son travail, écouter l'échange entre eux, voir leurs mains et donc suivre la prise de notes et le travail sur journal de bord. Il faut cependant avoir conscience que n'a été recueilli que ce que les élèves filmés (car tous ne souhaitaient pas l'être) ont bien voulu nous montrer ou faire entendre. Le problème était de savoir quels élèves filmer : suivre un même binôme serait intéressant car on pourrait voir une évolution éventuellement dans les stratégies mises en œuvre, ainsi que les performances. Mais la plupart d'entre eux n'étaient pas très enthousiastes à l'idée d'être filmés. D'autre part, la caméra (et ma présence) étaient sans doute assimilées à un outil de contrôle, voire de répression possible, dans un système éducatif où bon nombre d'adolescents vivent la présence adulte en ces termes. De plus, en filmant les mêmes élèves, nous aurions peut être modifié fortement leurs motivations et comportement, car, comme le souligne Van der Maren (1996), la proximité du chercheur et ses sujets peut amener ceux-ci à valider les hypothèses de celui-ci, même involontairement. Enfin, poser la caméra m'a permis de m'effacer un peu plus, afin de perturber le moins possible la situation classe que je venais observer. Pour toutes ces raisons, j'ai donc fait le choix de filmer un couple d'élèves différents à chaque séance. Cela a permis de voir des comportements d'élèves divers. Je n'ai pu utiliser qu'une seule caméra, limitant le nombre de sujets observés. D'autres caméras auraient sans doute pu apporter davantage d'éléments, nous aurions pu, par exemple, filmer d'autres interactions, observer plus précisément les visages des élèves, en particulier les mouvements oculaires, afin d'y trouver des traces d'activité métacognitive. Mais le traitement des données, déjà très long puisqu'une heure d'observation supposait plusieurs heures de visionnage pour l'analyse, en aurait été allongé.

Mes questions de recherche s'orientant fortement sur l'impact du dispositif sur les élèves faibles, ce sont donc ces élèves que j'ai souhaités observés en priorité. Le faible échantillon (entre trois et cinq élèves dans les groupes A, B, C) oblige à être d'autant plus prudent dans l'interprétation. Dans le groupe C, il a été difficile de suivre les élèves faibles qui ne se

montraient pas très coopératifs, ce qui peut s'expliquer : ils étaient déjà très isolés par le fait d'être seulement quatre en grande difficulté dans un groupe en majorité très avancé. Le chercheur qui arrivait dans la classe et souhaitait s'intéresser à ce qu'ils pouvaient vivre comme un « handicap » ne leur était sans doute guère sympathique.

L'observation a également montré ses limites en ce qui concerne la mise en œuvre de stratégies. Ainsi, lorsque des élèves font une pause, ont les yeux fixés sur leur feuille, le stylo levé, et semblent montrer une activité cognitive ou métacognitive, nous ne pouvons pas savoir s'ils sont en train de faire une pause pour traiter le sens ou s'ils sont en train de s'autoréguler (la pause correspondrait au fait qu'ils se rendent compte qu'ils ont besoin de temps pour créer du sens) ou encore s'ils sont perdus (la pause serait un pur hasard). Les faire verbaliser aurait peut-être permis de lever certains doutes, mais elle reste une technique difficile cependant, comme le soulignent O'Malley et Chamot (1990) qui ont testé le « Think aloud » et nous avons vu que les multiples contraintes scolaires le rendait difficile.

9.2. Les journaux de bord

Nous avons pensé que le journal de bord remplirait une double fonction : d'une part, il accompagnerait l'élève dans la mise en œuvre de stratégies métacognitives, en lui permettant la mise à distance et le passage par l'écrit qui peuvent aider la réflexion, donc développer la métacognition. D'autre part, il nous permettrait de recueillir des traces des stratégies mises en œuvre par les élèves.

Comme pour les vidéos réalisées pendant les séances d'entraînement, il s'est avéré nécessaire de consulter les journaux de bord pendant l'expérimentation ; en effet, nous avons pu parfois relever des remarques intéressantes, comme celle d'un élève faible du groupe D, à la séance 5, qui, pour l'item « après l'écoute j'ai cherché ... » avait répondu : *« J'ai cherché ce qui me manquait pour faire des liaisons et les mettre dans le contexte. Enfin, j'ai pris tous les mots et les ai mis dans le bon ordre dans ma tête ; et les mettre en relation avec le titre »*. Ceci relevait visiblement d'une stratégie, mais n'était pas très clair. Après avoir consulté son journal de bord, j'ai pu l'interroger la séance suivante sur le sens de cette remarque (donc une semaine après) et cet élève m'a répondu : *« Quand j'ai voulu faire le compte rendu, j'ai remarqué que c'était pas organisé. C'est la prof qui m'avait dit qu'il y avait un problème dans la logique de l'organisation du document. J'écris tout ce que j'entends, et puis à la fin comme j'ai pas le temps, j'écris mon résumé »*. Cette remarque permet de percevoir une forme de métacognition chez cet élève, puisqu'il régule la tâche d'écoute et compte rendu ainsi que sa compréhension.

Certains manques apparus durant l'analyse immédiate de ces journaux de bord ont ainsi pu être compensés : par exemple, bon nombre d'élèves oubliaient de remplir le journal de bord ou de noter qu'ils prenaient l'aide, ce qui gênait l'analyse ; nous avons essayé de le leur rappeler, oralement en début de séance et par écrit, en rouge, de ne pas oublier de remplir le journal de bord avant la fin de la séance (ce qui n'a malgré tout pas toujours été suivi par les élèves). De plus, il était utile de savoir ce que les élèves comprenaient à la première, deuxième, troisième écoutes. Nous avons alors demandé aux élèves de changer de couleur pour chaque écoute, ce que la majorité d'entre eux a fait, facilitant ainsi l'analyse.

Le journal de bord ne s'est finalement pas avéré un outil très efficace pour recueillir les données recherchées, concernant l'évaluation de la compréhension et l'utilisation des stratégies : les échanges que j'ai pu avoir avec les élèves ont révélé que ce qu'ils avaient écrit dans le compte rendu ne correspondait pas nécessairement à ce qu'ils avaient compris ; ils pouvaient en effet avoir davantage compris que ce qu'ils écrivaient. D'autre part, la prise de notes ne correspondait pas toujours à la qualité du compte-rendu : la qualité, quantité, organisation de celle-ci n'était pas toujours le signe d'un compte rendu plus ou moins complet et exact ; les comptes rendus relativement complets mais indigents en mots repérés nous ont ainsi amenées à penser que la construction du sens s'est faite pour certains élèves en dehors de la prise de notes, probablement gardée en mémoire. Quant aux stratégies utilisées par les élèves, au bout de quelques séances la répétition du geste (remplir le journal de bord après avoir fini le compte rendu), a rendu cette activité mécanique ; nous avons ainsi pu voir certains d'entre eux le faire très rapidement, voire le remplissant même avant de faire la compréhension orale, visiblement sans prendre le temps de réfléchir comme nous le souhaitions, tandis que d'autres prenaient visiblement le temps de réfléchir aux stratégies qu'ils avaient mises en œuvre avant de le remplir. Le temps de réflexion pour remplir ce journal de bord n'était d'ailleurs pas systématiquement signe d'une activité métacognitive, il pouvait s'agir d'une hésitation des élèves ne comprenant pas très bien les termes employés. Il est possible que le temps d'explicitation de ces stratégies, deux séances, n'ait pas été suffisant pour un certain nombre d'élèves. Les réponses des élèves interrogés au sujet du journal de bord sont assez variables. Interrogés pendant les cours, ils sont plusieurs, présentant des niveaux et profils différents, à déclarer que le journal de bord « *est un peu inutile* », « *je le fais automatiquement* », « *ça nous impose des choses à faire alors qu'on en a pas besoin* », et à souligner que leurs réponses dans le journal de bord ne sont pas forcément significatives : « *je coche au milieu quand je sais pas si je l'ai fait ou pas* ». Ceci semble pourtant contradictoire avec leurs réponses au questionnaire final, qui apparaissent dans la figure ci-dessous, où nous voyons un fort taux de satisfaction envers le journal de bord :

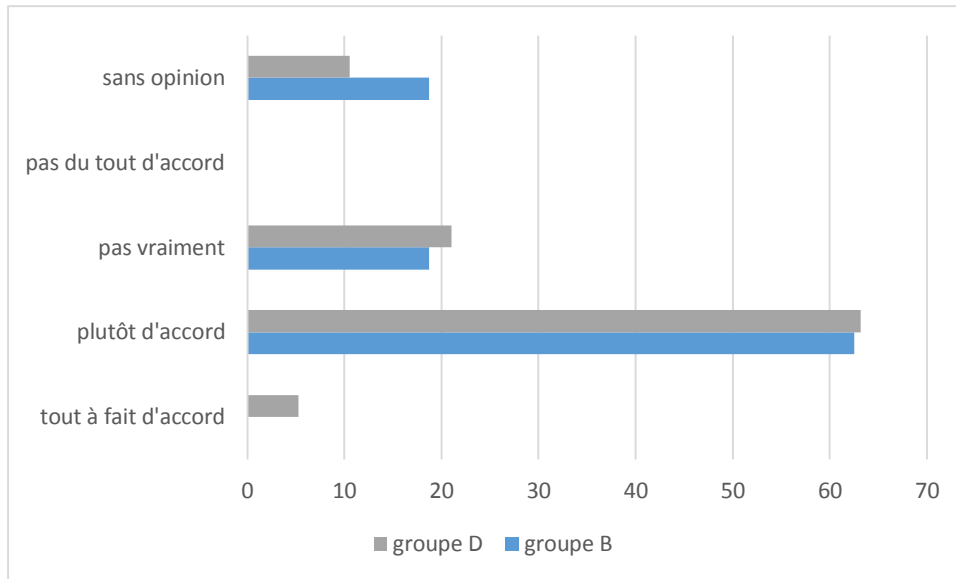


Figure 19 : Réponses des élèves à la question 5 du questionnaire final « Le journal de bord permet de mieux réfléchir aux stratégies qu'on met en œuvre en compréhension orale », exprimées en pourcentage.

Cette apparente contradiction peut s'expliquer soit par le biais d'acquiescement, la question 5 ayant été formulée de manière trop positive, soit par le fait que les élèves en classe me parlaient davantage des stratégies à cocher et ont ici plutôt envisagé l'ensemble du journal de bord, en particulier sa page de droite, que plusieurs m'avaient dit apprécier car cela constituait une sorte de petit « carnet personnel » ; comme l'exprime par exemple cette élève : « *c'est mieux que le cahier, parce que c'est une belle feuille toute blanche, on voit mieux les mots* ».

Etant dans l'impossibilité d'observer tous les élèves à la fois, l'utilisation des journaux de bord comme traces d'activité métacognitive a de fait été limitée. Ce constat m'a cependant amenée à modifier l'évaluation finale : plutôt que cocher les stratégies, nous avons demandé à l'élève de situer son niveau de compréhension et de justifier sa réponse. En comparant avec ses réponses dans le reste de l'évaluation, cela me donnait ainsi une indication de la capacité de l'élève à s'auto évaluer.

9.3. Les questionnaires

Les questionnaires devaient permettre d'avoir des données qui offriraient une image plus claire des représentations de l'ensemble de la classe ainsi que du parcours de chaque individu. Pour cela, des variables qualitatives ont été converties en variables quantitatives : ainsi, dans la question 2 du questionnaire initial, « pas du tout d'accord » valait 1 point, « pas trop d'accord » 2 points, « d'accord » 3 points, et à l'autre bout de l'échelle, « tout à fait d'accord » valait 4

points. Ceci nous permet d'avoir des représentations graphiques plus claires, mais comporte des biais : comme le souligne Van der Maren (1996 : 99) « *les résumés numériques ainsi que les statistiques impliquent une convention selon laquelle les intervalles entre les nombres sont égaux* ». Or on pourrait mettre en question le fait que le point qui sépare « pas du tout d'accord » de « assez d'accord » n'est pas vraiment équivalent au point qui sépare « assez d'accord » de « tout à fait d'accord ».

D'autre part, en traitant les réponses du questionnaire initial, nous n'avons pas eu l'impression que celui-ci donnait suffisamment d'indications sur le profil de l'élève : les questions 5 et 6 portant sur le sentiment d'utilité et d'estime de ses compétences en compréhension orale ont plutôt confirmé le fait que des élèves qui ont de faibles résultats en compréhension ont un sentiment négatif et peu de motivation pour cette activité. Un questionnaire plus complet pour mieux connaître les habitudes des élèves en termes de compréhension orale aurait pu nous éclairer davantage sur les stratégies qu'ils pensaient utiliser. De plus, il a été difficile de vraiment saisir la représentation qu'avaient les élèves envers les TICE. Il n'y avait pas de corrélation entre la question 2 (devant indiquer leurs représentations des TICE) et la question 8 (leur préférence quant à la modalité pour travailler la compréhension orale en classe) : des élèves peuvent ainsi avoir une bonne représentation des TICE et déclarer préférer travailler avec leur professeur en classe entière, plutôt que seul avec l'ordinateur ou le baladeur. Des questions plus précises sur la façon dont ils utilisent ces outils dans leur vie privée, sur la fréquence d'utilisation, auraient peut-être permis de cerner la complexité des usages. Mais il n'est pas sûr que ce point nous aurait amené vers des conclusions intéressantes car les usages de la sphère privée ne sont pas directement transférés dans les usages en contexte scolaire (Fluckiger et Bruillard, 2008).

Les questionnaires n'ont donc pas donné toutes les informations attendues ; ainsi, le questionnaire final comportait des questions ouvertes, appelant une justification de la part des élèves. Comme je le craignais, les adolescents n'aimant pas beaucoup justifier leur sentiments et pensées, beaucoup n'ont pas complété ces justifications. Par exemple, la question 1 du questionnaire final (« Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? ») donne sans doute une indication sur leur sentiment de satisfaction, mais il n'est pas facile d'identifier la part des multiples variables qui peuvent être à l'origine du sentiment de satisfaction car les élèves ont peu ou pas développé leur sentiment et les variables auxquelles nous pensions ne sont pas apparues en nombre suffisamment important pour être significatif. La raison d'une satisfaction ou insatisfaction était-elle due aux baladeurs ? Au professeur ? A

l'utilisation du journal de bord qui donne des repères ? À la présence d'un enseignant de l'université et le fait d'avoir participé à un projet de recherche ? À la progression que l'entraînement plus intensif a permis ? Ces pistes auraient pu être suggérées, mais leurs réponses auraient alors été fortement orientées et nous aurions été confrontés au biais d'acquiescement.

Ce manque de justifications de la part des élèves n'a pas permis de répondre à toutes les questions initiales comme espéré. Ainsi, en ce qui concerne l'influence du baladeur sur le développement de la compétence métacognitive, la question 3 (« Cette façon de travailler a-t-elle apporté des changements ? ») s'est avérée intéressante. En revanche, la question 4 (« Auriez-vous aimé travaillé autrement ? ») n'a pas été probante : la majorité des élèves répondent non, y compris ceux qui n'ont pas été très satisfaits de l'expérience. Cette contradiction apparente s'explique peut-être par le fait que les élèves ne souhaitent pas ou ont des difficultés à envisager d'autres façons de travailler. Une question fermée demandant s'ils auraient préféré travailler avec ou sans baladeurs, avec le professeur ou seul, aurait peut-être été davantage exploitable. Des entretiens avec certains élèves que nous avons particulièrement observés auraient sans doute permis d'éclaircir ces points que nous n'avons pu analyser.

Ces questionnaires devaient d'une part nous permettre de suivre des parcours individuels et d'autre part nous permettre de comparer les différents groupes, en fonction du dispositif dans lequel ils étaient insérés. Nous pensions ainsi voir l'effet du baladeur et du journal de bord sur le sentiment de satisfaction et les représentations concernant les TICE et la compréhension orale. Les groupes étaient au départ de taille comparable (vingt à vingt et un élèves). Cependant, en raison de l'absence d'élèves lors de la passation du questionnaire final ainsi que le nombre de questions laissées par les élèves non complétées, une comparaison qualitative entre les groupes et le suivi de certains élèves n'a pas toujours été possible.

9.4 Les évaluations

Nous avons vu dans une partie antérieure des problèmes que pose le diagnostic des difficultés et des outils utilisés pour tenter de percevoir des difficultés de perception, dues à la mémoire de travail, à la difficulté à construire du sens, à mettre en œuvre des stratégies⁹⁰. De même, les deux évaluations proposées pour mesurer le niveau de compréhension et la compétence

⁹⁰ Voir partie 1.3. Diagnostiquer des difficultés

métacognitive des élèves doivent être considérées avec cette précaution. En effet, les travaux de la docimologie nous rappellent qu'on ne peut évaluer avec une certitude absolue, et que nous n'évaluons que des performances, pas des compétences. Vantourout et Goasdoué (2014) rappellent également qu'une évaluation ponctuelle ne reflète pas une description quantitative de l'efficacité d'une compétence, mais plutôt un état dans le développement. Nelson et Larens (1990) affirment que le processus métacognitif évalué avec ce qu'en rapportent les sujets n'est pas une mesure absolue de ce qui s'est passé : « *The person's reported monitoring may, on the one hand, miss some aspects of the input and may, on the other hand, add other aspects that are not actually present* » (Ibid : 129). Ces deux auteurs parlent ainsi de la différence entre « *reliability* » et « *validity* » et utilisent l'image du miroir pour l'exprimer : alors que l'image que nous avons de nous-même est valable ou fiable (*reliability*), elle n'est pourtant pas réelle (*validity*).

9.4.1. Difficultés et adaptations dans la conception des évaluations

Quelques problèmes sont apparus, concernant la conception des évaluations, tout d'abord en ce qui concerne le niveau des évaluations. Malgré les précautions prises exposées plus haut, pour proposer une évaluation finale au même niveau que l'évaluation diagnostique en suivant les critères du niveau B2 pour le choix du document, le document de l'évaluation finale semble avoir posé moins de difficultés de compréhension que le document de l'évaluation diagnostique. Il se peut que les élèves aient progressé dans la maîtrise des stratégies mais aussi que le document ait été moins complexe. Nous avons en effet réalisé en corrigeant les évaluations que le contenu de l'évaluation finale était sans doute moins abstrait que celui de l'évaluation diagnostique ; les élèves mieux entraînés à repérer les éléments extralinguistiques (dans les images) ont mieux repéré les idées générales et ont ainsi été plus nombreux à atteindre le niveau A2. Pour l'évaluation finale, nous avons envisagé de proposer à nouveau le document de l'évaluation diagnostique, ce qui aurait évité ces biais que nous anticipions. Le fait qu'il n'y ait que quatre mois entre les deux temps, que la deuxième doive être notée et les autres biais qui pourraient être soulevés en proposant à nouveau le même travail ne nous ont pas amenées à ce choix.

Quelques consignes qui s'étaient avérées peu claires dans l'évaluation initiale ont été légèrement modifiées dans l'évaluation finale. Ainsi, certaines consignes ont été mises en gras, soulignées ou surlignées, car nous avons constaté que les élèves les avaient peu prises en compte dans l'évaluation initiale. Cela a aussi pu faciliter la tâche des élèves. De plus, le fait

que cette évaluation doive être notée (en raison des contraintes obligeant les professeures à évaluer régulièrement de manière chiffrée comme nous l'avons déjà évoqué) a pu modifier l'investissement des élèves dans cette activité.

La question 4 de l'évaluation finale a été modifiée : nous avons demandé aux élèves de faire un compte rendu après la première écoute, ce qui nous a permis d'affiner notre analyse du niveau de compréhension (un élève ayant compris les idées principales et quelques détails dès la première écoute se trouvait ainsi d'emblée situé au niveau B1 au moins) et de voir si l'élève mettait en œuvre la stratégie « réorienter son attention ». On peut penser en effet qu'un élève n'ayant pas mentionné certaines informations après la première écoute et les mentionnant aux écoutes suivantes a été capable de percevoir de nouvelles informations, donc d'orienter son attention. De nouveau, il faut rester prudent cependant car l'élève pourrait avoir compris des informations qu'il omet de mentionner (ou ne parvient pas à exprimer) sur sa feuille.

9.4.2. Difficultés et adaptations pour évaluer la compétence métacognitive

L'évaluation de la métacognition en particulier s'est avérée problématique puisqu'elle reposait surtout sur ce que les élèves ont déclaré avoir fait et notre interprétation de leurs réponses. Laveault (1999) s'oppose aux recherches dans le domaine de la métacognition qui associent réussite et capacité du sujet à expliciter ses stratégies. Cela n'est pas forcément vrai pour les experts car ils peuvent avoir automatisé les stratégies ; les faire expliciter peut même être contre-productif pour eux. Pour certains élèves, il a été assez facile de conclure à la mise en œuvre ou non de stratégies métacognitives. Par exemple, lorsqu'une élève répond à la question 8 de l'évaluation finale que son compte rendu est cohérent en justifiant « *car j'ai compris l'essentiel* », on peut en déduire qu'elle n'a sans doute pas saisi ce qu'est le geste de vérification de la cohérence. Au contraire l'élève qui explicite sa démarche en expliquant pour la question 9 de l'évaluation finale « *Je me suis beaucoup appuyé sur le visuel et les mots que j'ai relevés confirment ce que j'avais compris* » a probablement effectué un geste d'autorégulation et d'auto-évaluation de sa compréhension. Pour d'autres en revanche, cela s'est avéré plus difficile. Ainsi, cette élève en difficulté qui répond à la question 8 de l'évaluation finale que ce qu'elle a écrit est cohérent et le justifie ainsi : « *Le lien que j'ai fait entre chaque idée était cohérent* », alors que son compte rendu ne fait pas apparaître de liens entre les idées. A-t-elle compris qu'il y avait des liens sans parvenir à les faire apparaître ou sait-elle simplement que pour qu'il y ait cohérence il faut qu'il y ait des liens entre les idées (connaissance déclarative) ? Et que penser de ces élèves faibles qui, ayant perçu peu de mots, tentent d'inférer le sens d'un

passage ? Le fait d'élaborer le sens semble montrer qu'ils recherchent une certaine cohérence. Pourtant, on retrouve des incohérences dans le compte rendu final rédigé. S'il ne s'agit pas de problèmes d'expression, cela pourrait marquer une compétence métacognitive en cours d'acquisition : ils recherchent la cohérence, mais ne savent pas encore s'auto-évaluer. Certaines réponses ont d'autre part été difficiles à interpréter : dans l'évaluation diagnostique, les questions 8 « évaluer la cohérence » et 9 « revenir sur la planification » avaient posé problème : en demandant « Est-ce que ce que tu as écrit est cohérent avec l'ensemble des informations perçues dans les 2 documents et avec ce que tu connais des indiens d'Amérique et de la 2nde guerre mondiale ? », nous pensions que si un élève rapportait des faits incohérents par rapport aux amérindiens ou à la guerre et s'il cochait « oui » à cette question, cela pourrait être un signe d'une mauvaise auto-évaluation de la cohérence de son compte rendu. En fait, la réponse affirmative nous a laissé un doute : si l'élève connaissait très peu de choses sur les indiens d'Amérique (et éventuellement sur la seconde guerre mondiale), il pouvait avoir bien évalué la cohérence de son compte rendu. Le problème ne se situait pas au niveau de cette compétence métacognitive, mais au niveau du manque de connaissances générales. La réponse négative nous a semblé plus probante en revanche, d'autant que nous avons demandé à la justifier ; à moins d'avoir coché au hasard (ce qui n'est pas exclu), l'élève avait sans doute relu son compte rendu. Mais il aurait fallu qu'il précise ce qu'il trouvait incohérent. Dans l'évaluation finale, nous avons donc demandé aux élèves de justifier leur choix aux réponses des questions 8 et 9. Comme pour le questionnaire cependant, un certain nombre d'élèves n'ont pas su ou souhaité développer leurs réponses et n'ont pas apporté de justifications. L'absence de réponses de la part des élèves ou des réponses partielles ont donc posé le même problème que pour les questionnaires. Il aurait été intéressant de rajouter une case « je ne sais pas répondre » pour les différents items, pour avoir une indication supplémentaire sur la compétence métacognitive. Idéalement, il aurait fallu pouvoir interroger les élèves individuellement pour pouvoir savoir quels processus étaient mis en jeu. D'autres manières d'évaluer la métacognition pourraient être envisagées. On pourrait demander aux élèves de faire des exercices pour leurs camarades en proposant des activités de compréhension orale guidées, ils sont amenés à penser un parcours mettant en œuvre des stratégies métacognitives. On pourrait également leur proposer de commenter leur démarche oralement et l'enregistrer, ce qui éviterait peut être le passage par l'écrit auquel certains sont réticents et permettrait de recueillir de larges données en peu de temps.

9.4.3. Conclusion

L'analyse des questionnaires et évaluations a donc soulevé autant de questions qu'elle a permis de trouver des réponses ; on ne peut en effet pas en conclure que les élèves ne savent pas faire nécessairement, comme le suggère Schmidt (2001 : 25) : « *The clearest evidence that something has exceeded the subjective threshold and been consciously perceived or noticed is a concurrent verbal report, since nothing can be verbally reported other than the current contents of awareness (...) However, it is unreasonable to assume that failure to provide a verbal report (whether concurrent or retroactive) signals the absence of noticing* ». Cela nous interroge : si un élève n'a pas répondu, est-ce parce qu'il ne sait pas répondre ou ne veut pas répondre ou n'a pas vu la question et a oublié d'y répondre ? Lorsqu'une question n'obtient qu'une réponse partielle, est-ce parce que l'élève ne maîtrise pas la compétence pour développer davantage ou parce qu'il ne sait pas qu'il doit développer (c'était souvent le cas pour le compte rendu où certains élèves pensent qu'il faut résumer simplement les idées essentielles du document) ? Quand un élève déclare avoir utilisé une stratégie métacognitive, l'a-t-il vraiment mise en œuvre ou a-t-il l'impression de l'avoir mise en œuvre, ou déclare-t-il l'avoir mise en œuvre parce qu'il sait que nous attendons cela de lui ? À l'inverse, s'il déclare ne pas avoir utilisé une stratégie, n'est-ce pas parce qu'il se sous-estime ? Ne l'aurait-il pas mise en œuvre inconsciemment ?

Ces questions et les biais soulevés ne permettent pas de répondre de façon absolue et certaine aux questions initiales. Nous pouvons cependant explorer quelques pistes avec suffisamment de fiabilité pour plusieurs raisons. D'une part, nous avons pris soin de croiser différents moyens de recueil de données. D'autre part, comme suggéré par Mariné et Huet (1998), des mesures indépendantes de la tâche (en faisant verbaliser les élèves à l'écrit ou à l'oral) ont été combinées avec des mesures dépendantes (en mettant les élèves en action, avec des tâches de compréhension). Enfin, cette recherche a été menée pour et avec les professeures impliquées. Comme l'indique Catroux (2002 : 16) : « *Les soucis liés au caractère subjectif et biaisé de la recherche-action sont inévitables mais peuvent être compensés de plusieurs façons. Les collègues apportent une caution aux travaux réalisés lorsqu'ils se reconnaissent dans l'enseignant impliqué ou dans ses interrogations. Ils peuvent valider la recherche-action menée en établissant des liens avec leur propre situation de classe. En outre, l'implication de plusieurs collègues dans le processus aide à la validation des conclusions. Le concept d'authenticité peut alors servir de substitut à celui de fiabilité* ».

9.5. La mise en œuvre des « outils de mesure », difficulté et adaptations : synthèse

Malgré les précautions méthodologiques prises, des limites et biais ont pu apparaître dans la manière de recueillir les données. En ce qui concerne l'observation (incluant les discours), un matériel limité et les contraintes scolaires et du public observé a obligé à faire des choix quant au placement de la caméra, et les discours relevés n'ont pas toujours apporté des données aussi larges que souhaitées. Le journal de bord s'est avéré un outil intéressant, mais il n'a pas nécessairement été reçu et rempli par les élèves de la façon dont il avait été conçu. La quantification de données qualitatives dans les questionnaires et évaluations, les réponses incomplètes des élèves n'ayant pu être approfondies par des entretiens, les difficultés à proposer deux évaluations semblables et à évaluer la compétence métacognitive obligeront donc à être prudent dans l'interprétation des résultats. Face à ces difficultés, des adaptations ont parfois pu être faites, d'autres sont envisagées pour de futures recherches.

Les précautions méthodologiques ainsi que le croisement des données nous permettent cependant d'avoir suffisamment confiance en la validité de la méthodologie pour pouvoir maintenant regarder les résultats obtenus dans cette étude.

Troisième partie : Résultats

Cette partie cherche à rendre compte des résultats obtenus grâce aux différents outils. Nous avons vu que des précautions méthodologiques ont été prises pour les recueillir⁹¹. Les résultats des questionnaires et évaluations seront ici utilisés, mais le nombre de réponses prises en compte peut varier d'un critère à l'autre, car les élèves peuvent ne pas avoir répondu à certaines questions ou certaines réponses ont pu s'avérer inexploitable.

L'analyse développée ici cherche à éviter un certain nombre de biais rapportés par Van der Maren (1996) : tout d'abord « l'effet de stéréotypie », qui consiste à assimiler le sujet observé à des catégories déjà recensées. Le fait de ne pas connaître les élèves et ne pas être l'enseignante des classes observées me permettait cette distance. « L'effet de halo » ensuite, qui fait assimiler de nouveaux faits à des faits déjà observés. Les échanges avec les professeures m'ont aidée sur ce point. « L'hyper ou l'hypo perception » qui amène le chercheur à rapporter trop ou pas assez d'événements en fonction de ses hypothèses, qui se rapproche de la « perception sélective », qui consiste à ne noter que certains événements, pour protéger les hypothèses. Pour éviter cela, nous allons traiter une après l'autre les questions initiales qui ont orienté la recherche⁹².

⁹¹ Voir chapitre 8 : les outils de recueil de données : précautions méthodologiques

⁹² Ces questions ont été présentées dans la partie 6.26.2. Questions de recherche

Chapitre 10 : Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de motiver les élèves ?

Comme nous l'avons vu en traitant des technologies éducatives, le concept de motivation est complexe⁹³.

Nous avons utilisé plusieurs outils de recueil de données qui semblaient pertinents pour mesurer la motivation, les observations, questionnaires, et quelques entretiens in situ (Vianin, 2006).

Nous allons essayer de cerner la notion de motivation, en considérant les notions d'utilisabilité, d'utilité, et d'engagement qu'Amadiou et Tricot (2014) utilisent pour analyser des technologies éducatives. La notion d'utilisabilité d'une technologie éducative concerne sa facilité d'utilisation. Ce point sera traité dans le chapitre 11 sur les interactions⁹⁴. La notion d'utilité est le sentiment qu'a l'apprenant d'avoir appris avec la technologie ; nous regarderons pour cela le sentiment de satisfaction, au travers des réponses des élèves au questionnaire final et les comparerons au questionnaire initial pour voir si ce sentiment a pu évoluer. Enfin l'engagement dans l'activité se mesure par le temps passé sur les tâches et la qualité et variété des stratégies mises en œuvre (si des stratégies de haut niveau sont utilisées par exemple), que Viau (2009) souligne également comme un indicateur de motivation. On mesurera cela avec l'investissement des élèves dans la tâche.

10.1. Sentiment de satisfaction

10.1.1. Un sentiment de satisfaction partagé

La motivation des élèves peut tout d'abord être mesurée par le degré de satisfaction qu'ils expriment à utiliser ces outils. Nous avons ainsi interrogé les élèves dans le questionnaire proposé en fin d'expérimentation (annexe 6), qui a donné les résultats suivants :

⁹³dans les parties 3.3.1.1 et 3.3.1.2., l'apport et les limites des technologies éducatives en ce qui concerne la motivation

⁹⁴ partie 11.2.2. Interactions entre le professeur et l'outil et 11.5.1.3. Interactions entre les élèves et le baladeur

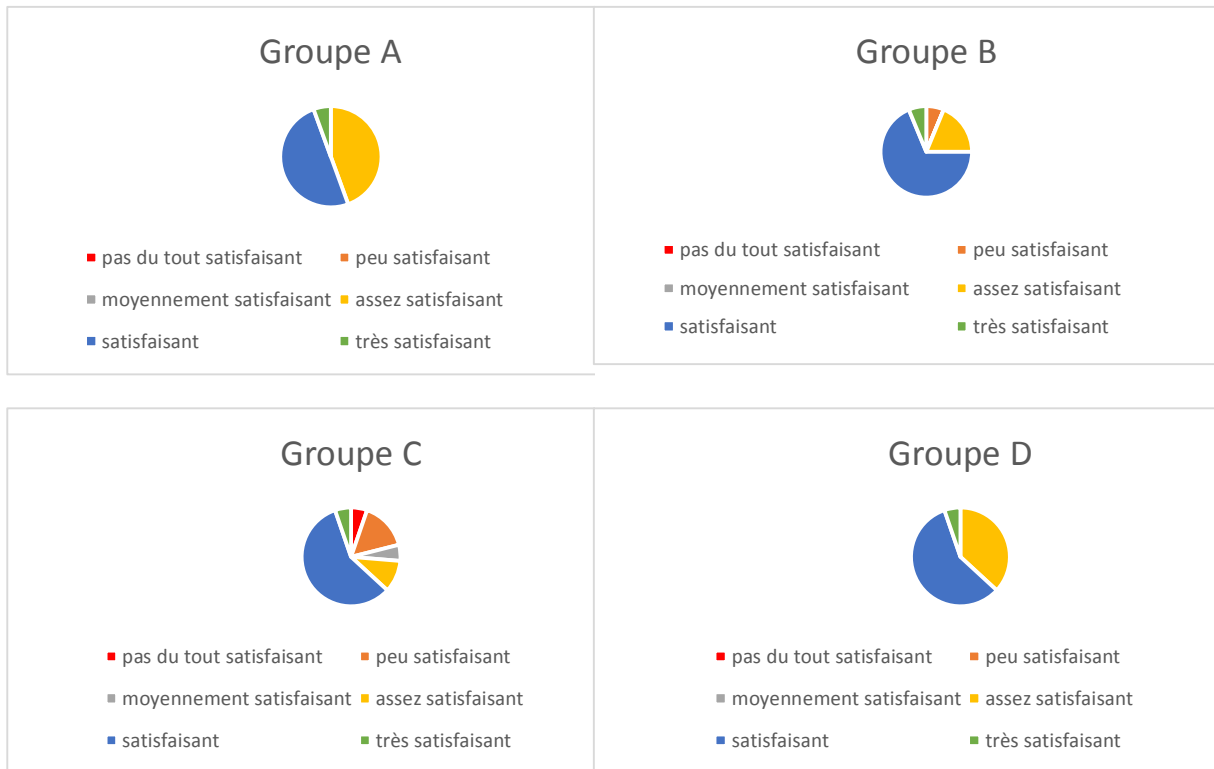


Figure 20 : Répartition des réponses des élèves à la question 1 du questionnaire final « Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? », par groupe

Globalement, les élèves ont apprécié le travail qui a été fait pendant ces quatre mois, sans différence significative entre les groupes ayant travaillé sans baladeurs (groupes A et B) et les groupes ayant travaillé avec (groupes C et D). Les groupes C et D ayant travaillé avec baladeurs ne font pas ressortir un sentiment de satisfaction plus grand et même plutôt moindre pour le groupe C.

Les réponses « moyennement / peu / pas du tout satisfaisant » ont été regroupées en avis « plutôt négatifs », et les réponses « très / assez et satisfaisant » en « plutôt positifs ». La figure ci-dessous compare ce sentiment en fin d'expérimentation (après) avec la représentation (avant) qu'avaient les élèves de la compréhension orale dans le questionnaire initial (annexe 5) ; celle-ci avait été repérée avec les questions 3-4-5 par une question ouverte (« La compréhension orale c'est... ») et la valeur accordée à la compréhension orale (« Entre la compréhension écrite, orale, production écrite, orale, que faut-il travailler en priorité pour progresser en anglais ? ») et « Quelle est ton activité préférée ? ») ainsi que le sentiment de capacité, évalué dans la question 6 (« Comment estimes-tu ton niveau en compréhension orale ? »).

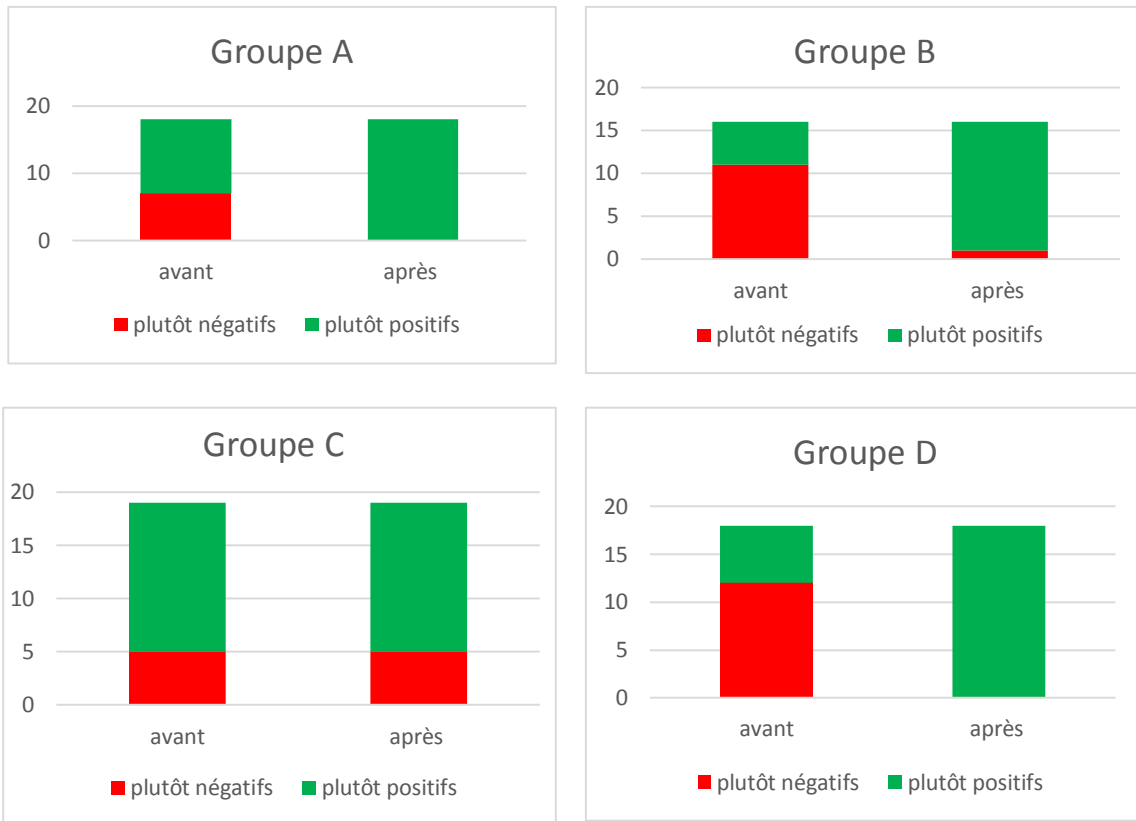


Figure 21 : Evolution des représentations des élèves sur la compréhension orale entre le questionnaire initial (avant l'expérimentation) et final (après l'expérimentation), par groupe

On voit ici aussi que le sentiment de satisfaction est dans l'ensemble plus grand après l'expérimentation qu'avant. La progression du groupe D est la plus significative : rappelons que ces élèves en difficulté en anglais et en particulier en compréhension orale n'appréciaient guère ce travail lorsque nous les avons interrogés avant l'expérimentation. Leur sentiment exprimé à travers le questionnaire final corrobore les observations : ce travail intensif de quatre mois sur la compréhension orale a modifié leur motivation, ils se sont davantage investis dans les activités proposées. Le groupe C affiche le plus de réponses négatives (« peu satisfaisant » et « pas du tout satisfaisant »). On peut donc penser que la satisfaction n'est pas due aux baladeurs seulement, mais à d'autres facteurs.

10.1.2. Un sentiment de satisfaction lié au sentiment de progression

Le questionnaire final nous amène à percevoir le lien entre sentiment de réussite et motivation. La figure ci-dessous montre que l'impression d'avoir progressé a joué un rôle dans le sentiment

de satisfaction général relevé chez une majorité d'élèves et dans une moindre mesure dans le groupe C.

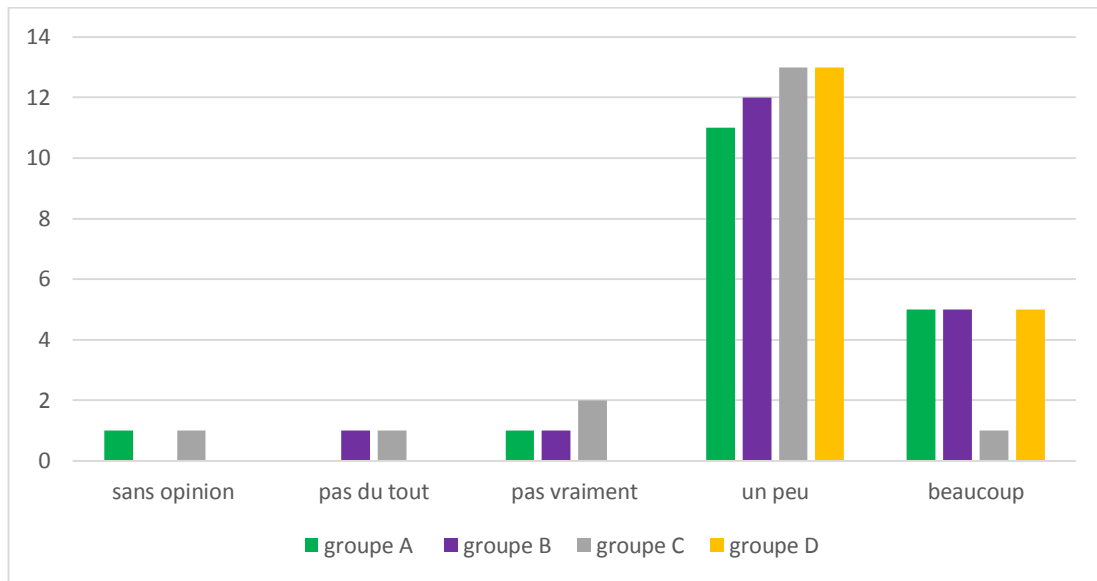


Figure 22 : Nombre de réponses des élèves à la question 2 du questionnaire final « Avez-vous l'impression d'avoir pas du tout / pas vraiment / un peu / beaucoup progressé ? », par groupe

En fin d'année, quelques mois après l'expérimentation, un questionnaire a été proposé aux élèves ; globalement, on retrouve la même impression d'avoir légèrement progressé⁹⁵.

Les raisons données par les élèves dans le questionnaire proposé en fin d'expérimentation pour expliquer leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction varient selon les groupes, comme cela apparaît dans la figure ci-dessous. Comme il s'agissait d'une question ouverte, les réponses ont été regroupées par thèmes.

⁹⁵ Voir annexe 7 (questionnaire de fin d'année)



Figure 23 : Répartition des réponses des élèves à la question 1 du questionnaire final « Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? Expliquez pourquoi », par groupe

Si l'idée de progression est mentionnée dans tous les groupes, elle apparaît surtout dans le groupe D qui était le plus faible. Le groupe A met surtout en avant des facteurs psycho-affectifs, en citant les échanges qui ont pu avoir lieu, soit avec la professeure soit par groupes (car l'enseignante a beaucoup fait échanger les élèves par groupes avant de faire des mises en commun). On retrouve également le fait que le groupe C, ayant été le moins accompagné dans l'utilisation des outils technologiques et des stratégies, se trouve le plus insatisfait. Il est d'autre part intéressant de noter que le baladeur n'apparaît pas d'emblée dans les réponses des groupes C et D, la réponse « méthode utilisée » pouvant inclure ou non les baladeurs.

10.1.3. Evolution des groupes C et D : l'impact des baladeurs sur le sentiment de satisfaction

Afin de cerner l'impact que pourrait avoir eu l'usage des baladeurs sur la motivation, on peut comparer les représentations des élèves des groupes C et D, au questionnaire initial et final : les questions 3, 4, 5, 6 du questionnaire initial permettaient d'évaluer quelle représentation les élèves avaient de la compréhension orale, de même que le sentiment de capacité qu'ils s'attribuaient. Nous avons cherché à voir si ces représentations initiales avaient évolué lors du questionnaire final, principalement au travers des réponses à la question 1 (« Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? »), en tenant éventuellement compte des réponses à la question 4 (« Auriez-vous aimé travailler la compréhension orale différemment ? ») si celles-ci étaient significatives. Le tableau ci-dessous fait état de l'évolution des représentations au cours de l'expérimentation.

	Représentations stables entre le questionnaire initial et final		Représentations ayant évolué entre le questionnaire initial et final	
	Représentations positives	Représentations négatives	Représentations positives évoluant vers négatives	Représentations négatives évoluant vers positives
Groupe C	11	2	3	3
Groupe D	6	0	0	12

Tableau 6 : Nombre de représentations des élèves stables ou en évolution vis-à-vis de la compréhension orale, entre le questionnaire initial et final, pour les groupes utilisant le baladeur

L'évolution positive du groupe D s'explique sans doute par plusieurs facteurs, en particulier d'ordre socio-affectif. Dans la nouvelle dynamique qui s'est mise en place dans le groupe D, la professeure a pris une autre place : les élèves étant davantage concentrés sur des tâches individuelles, celle-ci a pu se déplacer et aller aider, encourager les élèves les moins en réussite. La motivation est basée sur le sentiment qu'a l'individu de sa capacité à réaliser la tâche et la valeur qu'il accorde à celle-ci (Viau, 1994). Brunel (2014) rappelle que le fait de guider peut contribuer à développer l'estime de soi. Le soutien de l'enseignante a peut être amélioré la confiance en leur capacité et donné un sens à la tâche qui avait ainsi plus de valeur à leurs yeux. L'étayage fourni par le journal de bord a sans doute aussi contribué à améliorer le sentiment de

maîtrise du groupe D en ce qui concerne la compréhension orale car les apprenants qui utilisent des stratégies métacognitives avec succès montrent plus de motivation (Vianin, 2006 ; Vandergrift et Goh, 2012). De même, les apprenants peu motivés et montrant peu d'estime de soi ont tendance à être plus passifs donc utilisent moins de stratégies, ce qui en retour a une conséquence sur la motivation. Enfin, la présence d'un chercheur venu soutenir et observer leur travail peut avoir joué un rôle non négligeable dans le sentiment de satisfaction. Comme le rappelle Van der Maren (1996), il peut s'agir ici de « l'effet Rosenthal » : les sujets, même inconsciemment, peuvent avoir tendance à valider les hypothèses du chercheur, même si celui-ci ne les a pas explicitement communiquées, en raison de la dynamique qui se met en place entre le chercheur et les sujets de l'expérimentation. Dans le milieu éducatif en particulier, les individus peuvent ressentir « *une sorte d'exaltation à la suite de la découverte de leur importance, puisqu'on expérimente chez eux* ». (Ibid : 245).

10.1.4. Evolution de quelques trajectoires dans les groupes C et D

Pour étudier le lien entre outils numériques et motivation chez les auditeurs malhabiles, intéressons-nous plus précisément à la trajectoire des élèves en difficulté des deux groupes ayant utilisé les baladeurs. Dans le groupe D, parmi les douze élèves ayant une représentation négative de la compréhension orale et de leurs capacités au début de l'expérimentation⁹⁶, huit sont de niveau \leq A2. Tous ont cependant évolué favorablement. Les raisons données par les élèves faibles ayant évolué vers une représentation favorable sont variables ; une majorité citent l'impression d'avoir progressé : « *Je vois que j'ai progressé dans la compréhension* », « *Je sens qu'il y a une évolution, j'arrive à trouver le thème principal plus facilement et rapidement* », « *J'ai vu ma progression tout au long du projet, même si j'ai toujours des difficultés* », « *J'ai progressé mais je n'atteins pas la perfection car il y a des mots que je ne connais pas* », « *J'ai eu plus de plaisir à apprendre ; d'habitude l'anglais n'est pas une matière que j'affectionne car j'ai des difficultés* », « *cela m'a fait progresser, au fur et à mesure je me suis habituée à entendre de l'anglais, même si des fois ça reste vague* ». Quelques-uns citent d'autres arguments pour justifier leur satisfaction, comme les documents : « *Ces documents étaient bien réalisés* », « *J'ai beaucoup aimé les thèmes* ». La satisfaction peut également provenir du dispositif, qui correspond à un profil cognitif indépendant sans doute : « *Je me sers des techniques d'écoute guidée, mais librement... [avec les baladeurs] on avait des images en*

⁹⁶ Cette insatisfaction est mesurée par les questions 3, 4, 5, 6. Voir partie 8.3 pour mieux comprendre la méthodologie des questionnaires.

plus et on pouvait faire librement ». La satisfaction peut aussi être due à l'utilisation du matériel, sans que celle-ci soit une raison forte car nous ne la trouvons que deux fois explicitement : « *Ces nouvelles technologies changent des cahiers et stylos... car on écoute, on regarde, on manipule* », « *Le support est matériel et le fait d'en avoir un m'a boosté pour travailler* ».

Les élèves du groupe C ont eu des trajectoires différentes. Parmi les cinq représentations initiales négatives sur la compréhension orale et ses capacités, trois proviennent d'élèves \leq A2, et deux d'élèves B1+ et B2. Les deux élèves faibles gardent un sentiment d'insatisfaction après l'expérimentation ; à ceux-ci s'ajoutent trois élèves peu ou pas satisfaits, de niveaux B1 et B2, qui justifient leur sentiment par l'aspect répétitif du travail : « *Les activités étaient peu variées* », « *J'ai trouvé pesant de faire des compréhensions aussi souvent* », « *c'est énervant de faire des compréhensions orales à chaque cours* ». Les élèves faibles peu satisfaits l'expliquent par leurs difficultés : « *Au final, j'ai toujours du mal avec les compréhensions orales, même avec la méthode, je n'y arrive pas* », « *Je ne comprends pas ce qui est dit* ». Deux élèves faibles ont cependant une représentation plutôt positive en fin de parcours. L'élève Me ayant légèrement progressé au cours des séances est « *assez satisfaite* » et dit « *Je comprends mieux, la méthode m'a aidé... mais on effectue trop de compréhension, j'aimerais plus de cours* » ; l'autre élève faible B se dit « *satisfaite* » car elle a apprécié les documents et pense qu'elle y arrivait mieux à la fin « *à force de faire le même thème... car avant je n'anticipais pas avant l'écoute* ». On voit donc que dans l'ensemble, les élèves du groupe C sont moins satisfaits de l'expérimentation que ceux du groupe D. Leurs réponses à ce qu'a amené le baladeur confirment que le baladeur n'a pas apporté pour eux beaucoup de changements positifs car ils ont dans ce domaine plutôt une représentation mitigée, contrairement aux élèves du groupe D observés.

10.1.5. Les écueils de la motivation

Si le sentiment de satisfaction peut être un indice de la motivation, il doit cependant être considéré avec précaution. Amadiou et Tricot (2014) parlent ainsi du paradoxe préférence / performance : les apprenants ne sont pas nécessairement plus performants dans les activités qu'ils préfèrent, en particulier lorsqu'il s'agit d'activités impliquant les technologies éducatives car celles-ci peuvent leur donner une illusion de capacité (Ibid). D'autre part, les questionnaires portant sur le sentiment de satisfaction peuvent faire apparaître des réponses contradictoires. Ainsi, Roussel (2015) a fait une étude sur la formation à distance d'étudiants et interrogé ceux-ci. Elle a relevé des réponses qui peuvent apparaître contradictoires : lorsqu'ils sont interrogés

globalement, les utilisateurs semblent plutôt satisfaits. Lorsque des questions plus précises leur sont posées, ils sont cependant plus critiques. Roussel note également que les étudiants les moins avancés sont les plus insatisfaits par ce système de formation à distance qui suppose de fait qu'ils ont acquis une certaine autonomie.

Les élèves du groupe D, peu motivés par les apprentissages scolaires et ayant des difficultés à rester concentrés sur ceux-ci peuvent aussi avoir trouvé un sentiment de satisfaction dans l'impression de facilité, elle-même liée au sentiment de progression et à l'usage des baladeurs sans doute. Comme nous l'avons vu avec Cosnefroy (2011)⁹⁷, en effet, alors que les élèves en réussite tendent à associer le fait d'être motivé à une attitude de travail, les élèves en difficulté trouvent davantage d'intérêt dans la facilité à comprendre : « *Trouver des raisons de s'engager dans le travail fonctionne pour certains apprenants comme la promesse de pouvoir travailler durablement sans effort* » (Ibid : 19). On ne peut ainsi pas conclure que les élèves satisfaits se sont nécessairement engagés dans le travail ; il faut donc examiner la motivation sous un autre angle, celui de l'investissement.

10.2. Investissement dans l'activité

L'investissement dans l'activité peut s'observer à travers des gestes d'attention et persévérance. Les professeurs cherchent à « attirer l'attention » des élèves car ils savent qu'il faut un certain état de vigilance pour que la mémoire de travail fonctionne, donc que les processus cognitifs soient à l'œuvre. La difficulté réside sans doute davantage dans le fait que les apprenants doivent persévérer dans ce geste d'attention. La persévérance dans une activité est un signe de motivation pour Viau (2009). Amadiou et Tricot (2014) parlent de « comportements motivés » à travers l'investissement et la persévérance dans la tâche. Narcy-Combes (2005), Narcy-Combes et al. (2009) préfèrent également parler « d'investissement » pour cerner la motivation, car ce terme situe mieux l'individu dans son contexte et insiste davantage sur le fait que la motivation n'est pas un construit a priori mais s'élabore dans les interactions entre le sujet et son objet ainsi que les autres individus. Mettre des élèves en autonomie sur baladeurs pourrait entraîner davantage de décrochage et des résultats moins bons si les élèves ne s'investissent pas. A l'opposé, on peut aussi penser, comme l'observation empirique de praticiens sur le terrain nous y amène, que l'attention des apprenants pourrait être davantage focalisée par les

⁹⁷ Voir partie 3.3. Les technologies éducatives pour la compréhension de l'oral (plus-values et limites)

manipulations que demande le baladeur et permet donc aux adolescents en milieu scolaire de davantage se concentrer.

Ainsi, la motivation n'est pas seulement liée à des émotions ou des causes sociales mais aussi à un processus cognitif.

Les questions suivantes ont permis d'observer la façon dont les élèves utilisant le baladeur s'investissaient : les élèves entrent-ils plus facilement dans la tâche grâce aux baladeurs ? Restent-ils plus longtemps sur le travail à effectuer que lorsqu'ils sont en groupe classe ? J'ai donc cherché à percevoir la rapidité de la mise au travail, l'attention pendant la tâche, ce qui éventuellement faisait décrocher les élèves c'est à dire abandonner la tâche prescrite pour une autre activité.

10.2.1. Le maintien dans la tâche

L'observation a amené aux différentes constatations. Les baladeurs n'ont pas radicalement modifié la façon dont les élèves se mettent au travail : les élèves les plus en difficulté retardent souvent l'entrée dans la tâche qu'ils repoussent par des comportements d'évitement (discussion avec le camarade voire le professeur, ou manipulations diverses de l'outil technologique impliquant des compétences techniques et non linguistiques). Comme nous l'attendions, l'effet « nouveauté » des baladeurs n'a pas fasciné longtemps les élèves du groupe D peu disposés aux apprentissages scolaires : dès la deuxième séance, ils affichaient en entrant en classe le même comportement d'évitement. Autrement dit, l'attention des élèves n'a pas été captée d'emblée.

En revanche, les baladeurs ont effectivement aidé les élèves à maintenir plus longtemps leur attention, en particulier pour ce groupe D, qui, d'après leur professeure, avait beaucoup de mal à se concentrer au-delà de quelques minutes. Ne pouvant comparer ce groupe au profil atypique aux autres groupes présentant un comportement plus « scolaire », j'ai donc demandé à la professeure, pour la séance 4, de faire une compréhension orale traditionnelle, en classe entière (sans baladeurs, la bande son manipulée par l'enseignante), afin de pouvoir les observer dans un autre dispositif. Leur comportement en termes d'attention s'est en effet avéré différent des séances avec baladeurs. Dans cette séance, on constate qu'une majorité d'élèves semblent peu attentifs durant la phase d'anticipation qui dure 10 minutes. Certains se mobilisent lorsque la professeure lance la bande sonore à la suite de ce travail, puis décrochent à nouveau lorsqu'il s'agit de mettre en commun les premières informations qui ont été perçues. L'ensemble des élèves ne semblent actifs qu'à la deuxième écoute, soit après vingt-cinq minutes environ de travail guidé, sur une durée de cinq à dix minutes. L'entrée dans la tâche a donc été plus longue,

et la persistance dans la tâche a duré moins de temps. Dans cette séance en classe entière, j'ai estimé que dix élèves (sur dix-huit présents) ont travaillé de façon continue sur la séance ; nous en comptons entre quinze et seize dans les séances avec baladeurs. Deux élèves semblent avoir mieux travaillé que dans les trois séances précédentes où ils utilisaient des baladeurs. Pour l'un de ces deux élèves, cela pourrait s'expliquer par une représentation négative vis-à-vis du travail avec baladeurs, car il avait clairement déclaré préférer le travail avec le professeur dans le questionnaire initial et, à plusieurs reprises, cet élève a émis des remarques négatives sur ce type de travail. Dans cette séance en classe entière, huit élèves se sont en revanche nettement moins investis dans le travail que lorsqu'ils avaient des baladeurs.

Progressivement, nous avons donc pu voir le comportement de ce groupe se modifier : si l'investissement n'a évidemment pas été le même pour tous, le fait qu'un certain nombre d'individus montre une attention plus grande a suffi pour modifier le climat de la classe ; le fait d'avoir les écouteurs dans les oreilles a focalisé l'attention des élèves, ceux-ci sont restés sur la tâche sur des périodes plus longues, et beaucoup moins d'interactions hors tâche (bavardages, interpellations diverses) ont pu être observées. Une autre raison peut être le fait qu'une faible charge cognitive amène souvent un faible niveau de vigilance (Chanquoy et al., 2007). Par l'effort qu'impose le baladeur (lorsque l'élève doit autoréguler son écoute), il a pu permettre une meilleure vigilance. Certains élèves, ayant pourtant une représentation très négative du travail scolaire et de la compréhension orale, en anglais en particulier, ont été entraînés dans cette nouvelle dynamique.

Le questionnaire proposé en fin d'expérimentation (annexe 6) montre que les représentations des élèves vont dans l'ensemble dans le même sens que nos observations sur la concentration et l'investissement.

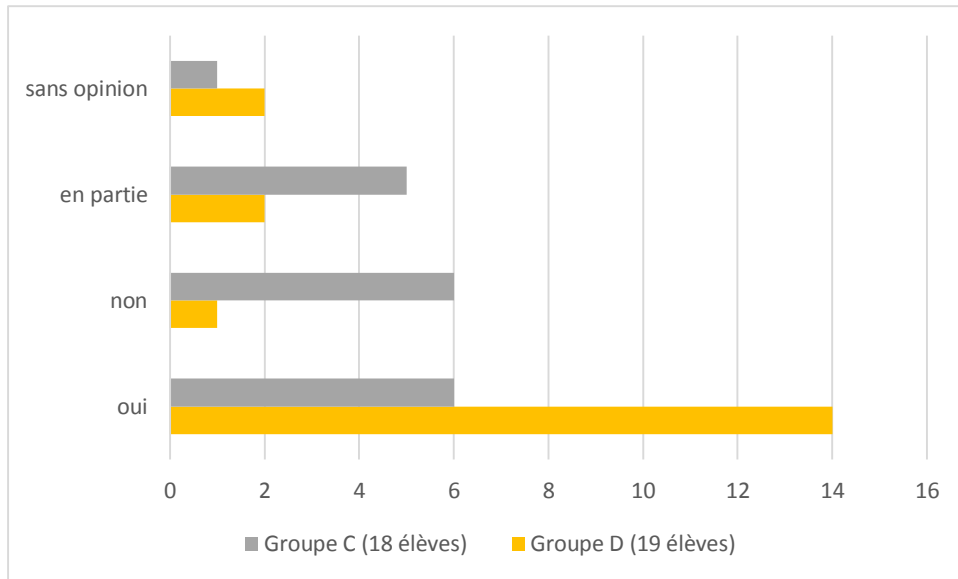


Figure 24 : Nombre de réponses des élèves à la question 5b1 (groupe C) et 6b1 (groupe D) du questionnaire final « Les baladeurs vont ont-ils permis de mieux vous mettre au travail ? »

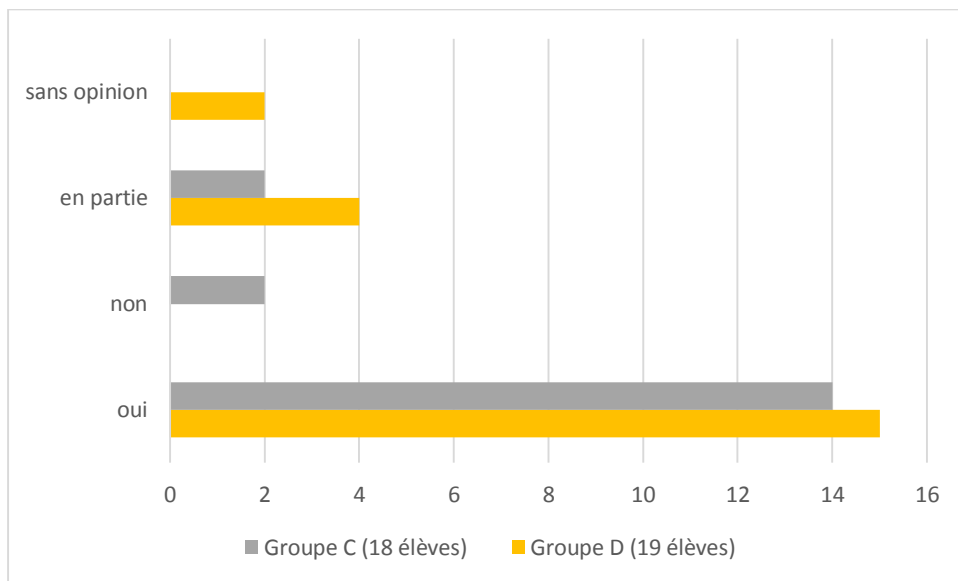


Figure 25 : Nombre de réponses des élèves à la question 5b2 (groupe C) et 6b2 (groupe D) du questionnaire final « Les baladeurs vont ont-ils permis de mieux vous concentrer ? »

Les élèves du groupe C n’ont pas trouvé que les baladeurs les aidaient à se mettre au travail, sans doute parce que ce groupe est composé en majorité d’élèves habiles en compréhension orale (60% ont un niveau \geq B1) et autonomes dans leur travail, ayant une capacité à se concentrer rapidement et rester investis dans la tâche ; au contraire, le groupe D est constitué de nombreux élèves en grande difficulté en compréhension orale (48% $<$ A2) et peu motivés, ayant des difficultés à rester concentrés face à l’obstacle.

Les deux groupes reconnaissent que le baladeur est un outil de concentration parce qu'on travaille seul. Cela est également visible dans les termes qu'ils ont utilisés pour justifier les réponses ouvertes du questionnaire final, où les termes de « concentration » (surtout pour le groupe D) et « travail individuel » sont revenus pour les groupes C et D ayant travaillé avec les baladeurs. La figure ci-dessous indique le nombre de fois où ces termes sont apparus dans le questionnaire final, au côté d'autres notions souvent citées, comme « méthode, stratégies, différent ».

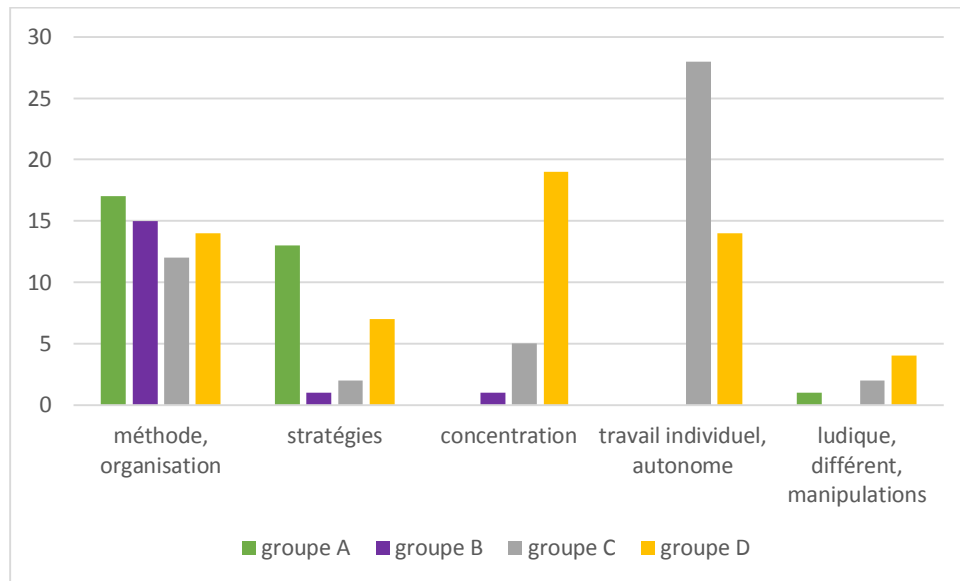


Figure 26 : Nombre d'occurrences de termes récurrents dans le questionnaire final, par groupe

Les entretiens avec les élèves ont renforcé cette impression que les baladeurs permettaient une plus grande concentration car ils isolaient les élèves de perturbations diverses présentes en classe ; dans les deux groupes, les élèves ont en effet ainsi justifié leur plus grande attention lors des séances avec le baladeur : « *On l'a dans les oreilles* », « *on est captivés* », « *On est comme dans une bulle* », et même « *Le baladeur amène de la chaleur* ».

Dans le questionnaire distribué en fin d'année (annexe 7), quelques mois après l'expérimentation, le baladeur est plébiscité par une majorité d'élèves (y compris dans le groupe A qui n'a pas travaillé avec les baladeurs) et le terme « concentration » revient fréquemment lorsque les élèves sont amenés à exprimer les raisons pour lesquelles ils préfèrent le baladeur. La deuxième raison donnée, la possibilité de travailler à son rythme, n'est pas négligeable, et on la trouve tant chez des élèves avancés que faibles, qui ne trouvent peut-être pas satisfaction dans le rythme « moyen » imposé par l'enseignant en classe.

10.2.2. Les limites de l'investissement

Malgré cette concentration plus intense et plus longue, le baladeur n'a pas radicalement modifié le comportement de tous les élèves du groupe D : certains élèves, restaient très investis dans le travail durant les cinquante minutes de la séance, tandis que ceux qui montraient une moins grande appétence au travail scolaire avaient tendance à terminer le travail plus rapidement (se concentrant une vingtaine de minutes en moyenne avec les baladeurs alors qu'en séance 4 nous les avons vu concentrés cinq à dix minutes). Malgré les rappels du professeur pour expliquer que l'objectif était de comprendre et rapporter le maximum d'éléments, ces élèves s'en sont tenus à une compréhension globale et à rapporter dans leurs comptes rendus des idées essentielles. Comme nous le verrons plus loin, il se peut qu'ils n'aient pas intégré le but tel que l'avait conçu l'enseignant (compréhension détaillée) en raison d'un travail insuffisant sur l'auto-évaluation. Comme le rappelle Baffey Dumont (1999), cette attitude est justement caractéristique des apprenants en difficulté : *« Les croyances épistémiques avec lesquelles un sujet entre en apprentissage font partie de ses connaissances antérieures ; elles constituent un filtre, une grille de lecture qui va guider et contrôler l'activité cognitive du sujet »* (Ibid : 162). Ainsi, les élèves en difficulté ont tendance à considérer l'apprentissage comme plus rapide et la connaissance plus simple que les apprenants qui réussissent mieux ; en conséquence, ils ont recours à des stratégies de contrôle plus superficielles.

Comme l'ont mis en évidence Rochex et Crinon (2011), la mise en activité, facilitée par le dispositif individuel et numérique ici, peut au contraire être un obstacle à l'apprentissage car elle peut cantonner les élèves dans une reproduction et ne pas permettre de cerner les enjeux cognitifs ; cette prépondérance du faire est d'ailleurs fortement répandue chez les professeurs, comme le soulignent Laparra et Margolinas (2011 : 26) : *« les maîtres que nous observons semblent penser que l'activité de l'élève suffit à provoquer un apprentissage »*.

Le comportement des élèves observés, effectuant leur travail mais de façon plus superficielle (que les professeurs qualifient parfois de « bâclé »), marque donc les limites de la motivation et de l'investissement observé chez ces apprenants. Nous verrons plus loin que ces élèves finissant plus vite n'ont pas réinvesti spontanément les stratégies qui avaient été développées dans les parcours. Comme le souligne Viau (2009), l'absence de stratégies variées pourrait être un signe d'une faible motivation. Cet indicateur relativise donc l'investissement qui a été observé. Ainsi, comme nous l'avons vu pour le sentiment de satisfaction, un comportement apparemment motivé chez des élèves faibles n'est pas nécessairement synonyme

d'apprentissage. Cela peut aussi s'expliquer par le lien étroit entre motivation et autorégulation des apprentissages⁹⁸.

10.2.3. Lien entre investissement et représentations sur les technologies éducatives

Dans le questionnaire initial, deux questions avaient été posées pour essayer de savoir quelle représentation les élèves avaient des technologies éducatives, outils numériques et multimédia (questions 1 et 2). L'hypothèse selon laquelle des représentations initiales favorables sur ces outils pouvaient influencer la manière dont les élèves s'investiraient dans le travail avec baladeurs a été testée au cours des observations ainsi que dans les réponses aux questions 5b (groupe C) et 6b (groupe D) du questionnaire final⁹⁹. En comparant les résultats des questionnaires initiaux et finaux en ce qui concerne les représentations sur les technologies éducatives, on observe que cette hypothèse est confirmée pour une majorité d'élèves puisqu'on trouve plus d'opinions négatives au départ chez les élèves du groupe C qui se sont moins investis dans le travail et en ressortent moins satisfaits, comme cela apparaît ci-dessous.

	Représentations stables entre le questionnaire initial et final		Représentations ayant évolué entre le questionnaire initial et final	
	Représentations positives	Représentations négatives	Représentations positives évoluant vers négatives	Représentations négatives évoluant vers positives
Groupe C	2	8	5	0
Groupe D	9	2	5	1

Tableau 7 : Nombre de représentations des élèves stables ou en évolution vis-à-vis des TICE entre le questionnaire initial et final, pour les groupes utilisant le baladeur

Le lien entre représentation favorable sur les technologies et investissement dans les activités utilisant ces technologies a pu être observé. C'est le cas pour l'élève A qui avait une représentation initiale très favorable et répond à la question 6b (« Les baladeurs vous ont-ils

⁹⁸ Voir figure 16, partie 5.2.2. : les résultats des élèves du groupe D à l'évaluation diagnostique et au questionnaire initial montraient le lien entre leur absence de motivation et le sentiment d'efficacité personnelle faible, ainsi que des stratégies d'autorégulation peu développées.

⁹⁹ Voir partie 8.3. pour le codage de cette représentation, dans le questionnaire initial et final.

permis de mieux vous mettre au travail ? ») : « *oui, car avec les baladeurs cela nous donne plus envie* ». Pour trois élèves du groupe C et deux du groupe D, leur peu d'investissement visible durant les séances de compréhension orale ou les sentiments de lassitude exprimés au cours des entretiens de fin de séance pourraient s'expliquer par une représentation initiale négative. Cependant, quelques élèves ont eu d'autres trajectoires, par exemple ces deux élèves du groupe C : L avait au départ une représentation peu favorable des TICE, s'est bien investie dans l'activité et donne une opinion plus positive en fin d'expérimentation, justifiant ainsi ses réponses aux questions 5a et 5b sur les apports du baladeur : « *nous étions plus autonomes, et nous travaillions à notre rythme (...) on commence à travailler dès qu'on donne le titre et on se met au travail* ». L'élève B qui avait une représentation moyennement positive sur les technologies éducatives au questionnaire initial a également montré une certaine appétence à l'usage des baladeurs et dit avoir relativement apprécié les baladeurs car « *on est totalement indépendant dans notre travail et on peut faire des pauses lorsqu'on le souhaite (...) c'est comme si on était chez soi mais en classe* ». Deux trajectoires inverses ont aussi pu être observées, celle de l'élève N du groupe D qui passe d'une représentation positive dans le questionnaire initial à faible dans le questionnaire final, ou l'élève C dans le groupe C. Aux questions 5 a et 5b, cette dernière explique que les baladeurs ne l'ont pas amenée à travailler différemment : « *les pauses que je fais sont juste pour quelques mots que je n'ai pas bien compris (...) Je trouve que ça change rien par rapport à une compréhension où le professeur nous assiste (...) on ne voit pas forcément les mots qu'on ne connaît pas, on s'aide du sens général de la phrase* ».

En conclusion, si pour une majorité d'élèves, « *les représentations que l'apprenant a de l'outil participent directement à l'intention d'usage de l'outil* » (Amadiou et Tricot, 2014 : 11), on a donc aussi pu observer que l'intérêt ou le désintérêt a pu se mettre en place dans l'usage de l'outil, son interaction avec la tâche, et modifier les intentions d'usage.

10.3. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de motiver les élèves ? Synthèse

Le baladeur semble avoir joué un rôle dans la motivation des élèves, car il leur a permis d'être plus concentrés et par conséquent de s'investir dans l'activité de compréhension orale. Si la représentation initiale favorable pour les outils proposés a pu jouer un rôle, la motivation a également pu venir du dispositif proposé. La motivation a surtout progressé pour les élèves du groupe D, accompagnés par les baladeurs et des parcours permettant de développer des stratégies de compréhension orale . Cependant, cette motivation doit être considérée avec précaution car elle n'est pas toujours au service de l'apprentissage et les technologies éducatives pourraient renforcer une illusion de capacité. Les élèves faibles en particulier plébiscitent l'outil lorsque d'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme l'accompagnement proposé et les interactions qui se déroulent dans la classe, que nous allons maintenant étudier.

Chapitre 11 : En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ?

Cicurel (2011) rappelle que tout professeur de langue doit interagir simultanément sur quatre plans : celui de la langue, de la progression et de la gestion de l'apprentissage, de l'interaction avec les apprenants, et de son implication dans l'interaction. Ceci nous amènera à étudier les interactions entre le professeur et les élèves d'un point de vue langagier (relativement limitées ici car nous ne sommes pas dans des situations de production orale), d'un point de vue informationnel, méthodologique et métacognitif, et d'un point de vue social et psycho-affectif. Mais les interactions entre l'enseignant et les élèves ne sont pas les seules.

On peut supposer que le baladeur, de par sa position médiane à la fois entre le pôle enseignant et élève (en tant qu'objet médiateur) et entre le pôle enseignant et le savoir (en tant qu'objet médiatisateur) (Bertin, 2015) modifie les relations entre les pôles du dispositif et la situation pédagogique.

Guichon (2012) préfère le terme « médiatisateur » au sens où la médiation supposerait un rapprochement, alors que l'objet technologique, qui vient se placer au centre du dispositif, semble tout d'abord introduire une distance, qu'on peut ainsi modéliser :

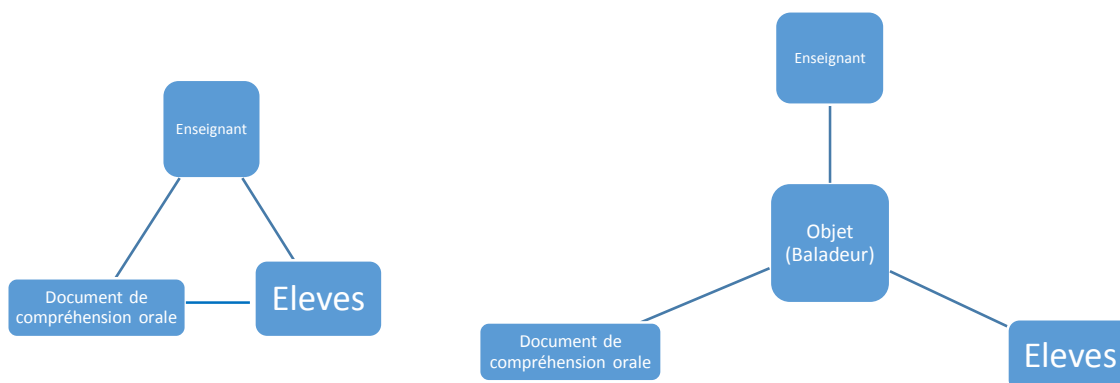


Figure 27 : Modification des interactions induite par l'introduction d'un objet technologique

Quel rôle a donc joué le baladeur de par sa place centrale dans le dispositif ? Nous allons interroger les différents liens entre ces quatre pôles.

11.1. Interactions entre l'élève et l'objet

11.1.1. Interactions entre l'élève et l'outil (le baladeur)

D'un point de vue technique, le baladeur étant très simple pour la prise en main, nous n'avons relevé des interactions entre élèves et professeurs concernant la manipulation qu'à la première séance. La seule difficulté nécessitant une aide a pu consister, en début de séance, à trouver le document approprié sur les baladeurs qui contenaient de nombreux documents pour différentes classes, ceux-ci étant utilisés par différents professeurs au sein du lycée pour une même période ; cette difficulté a été résolue en nommant le fichier très précisément pour la classe et la séance, et en affichant ce nom de fichier au tableau. Le reste des manipulations s'est limité à faire des pauses et relancer la bande sonore. Nous verrons plus loin que ces manipulations ont été peu nombreuses. Nous pouvons penser que l'usage habituel de l'outil baladeur pour les élèves (pour écouter de la musique ou regarder des photos et vidéos, c'est-à-dire impliquant peu de manipulations sur l'objet) a pu influencer les usages en classe. Quelques élèves seulement ont tenté le retour en arrière pour réécouter un passage ; celui-ci n'étant pas facile sur ce type de baladeurs, il a été peu utilisé.

Les réponses des élèves à la question 5 (groupe C) et 6 (groupe D) donnent une indication sur les interactions ayant pu avoir lieu entre l'élève et l'outil, comme le montre la figure suivante :

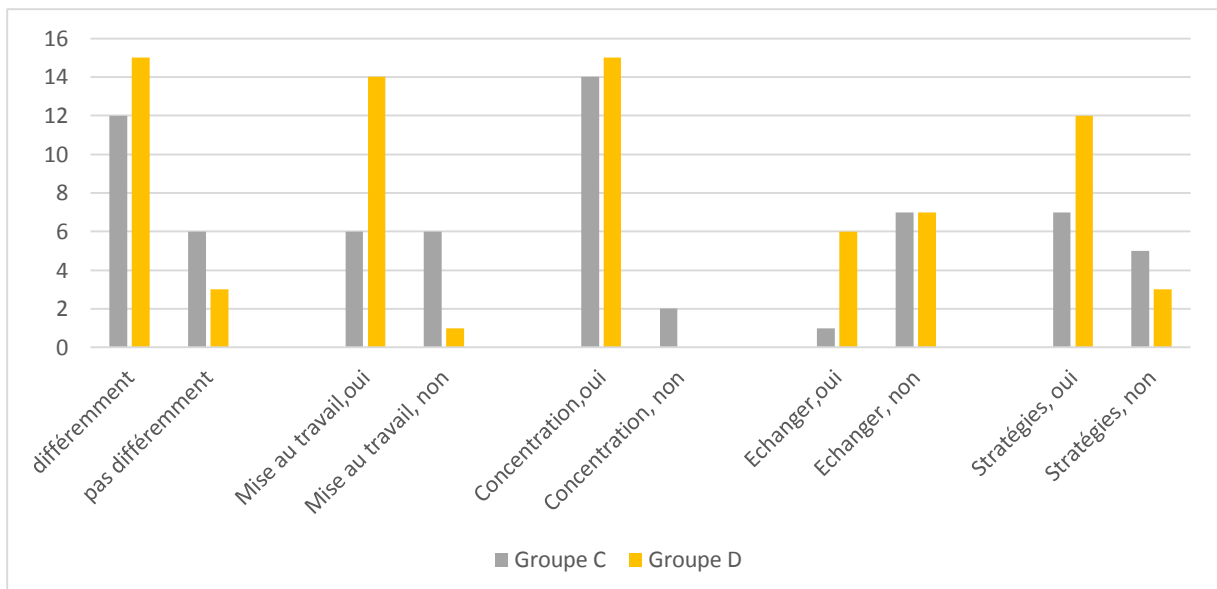


Figure 28 : Nombre de réponses des élèves aux différents items des questions 5b (groupe C) et 6b (groupe D) du questionnaire final « Le baladeur vous a-t-il amené à travailler différemment/ vous mettre au travail / vous concentrer/ échanger / davantage travailler avec des stratégies ? »

Une différence assez nette apparaît entre les deux groupes : l'utilisation de baladeurs a moins modifié le comportement des élèves du groupe C ; pour que l'usage d'un outil numérique amène des changements de comportement, d'autres facteurs doivent donc entrer en jeu, comme l'accompagnement dont a bénéficié le groupe D, qui a travaillé avec le journal de bord et des parcours.

Nous allons examiner certaines de ces réponses plus en détail, pour tenter de comprendre d'autres types d'interaction.

11.1.2. Interactions entre l'élève et le savoir

Pour évaluer les interactions entre l'élève et le savoir, nous pouvons examiner une éventuelle évolution dans les représentations sur la compréhension orale. Au terme de l'expérimentation, le sentiment de satisfaction qui a été évoqué plus haut semble montrer que les représentations des élèves sur l'apprentissage de l'anglais et de la compréhension orale en particulier ont évolué favorablement, pour tous les groupes, et dans une moindre mesure pour le groupe C. Les réponses au questionnaire final des élèves des groupes C et D corroborent ces résultats, comme nous le voyons ci-dessous.

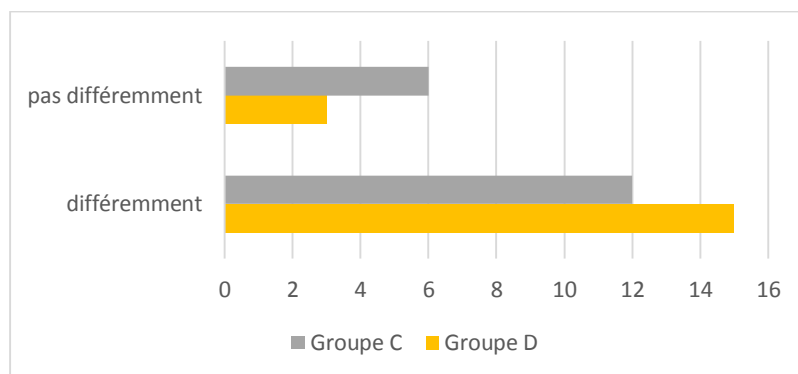


Figure 29 : Nombre de réponses des élèves aux questions 5a (groupe C) et 6b (groupe D) du questionnaire final « Le baladeur vous a-t-il amené à travailler différemment ? »

Les élèves du groupe C déjà autonomes n'ont pas beaucoup modifié leur comportement, sans doute parce que, du fait de leur niveau avancé, cela ne semblait pas nécessaire. Leur rapport à la compréhension orale n'a pas changé de manière significative, en particulier pour les élèves faibles, contrairement à ce que nous avons espéré. En effet, deux des quatre élèves $\leq A2$ de ce groupe déclarent que le baladeur n'a rien changé et qu'elles sont toujours en difficulté, les deux autres apprécient de pouvoir travailler à leur rythme. En revanche, les élèves faibles du groupe D déclarent en grande majorité que le baladeur les a fait travailler différemment ; nous avons en effet vu, dans la figure 20 à propos de leur sentiment de satisfaction, que leur rapport à la

compréhension orale avait évolué favorablement. La comparaison entre ces deux types d'élèves nous amène donc à la conclusion que le baladeur seul n'a pas modifié nécessairement le rapport au savoir, mais c'est bien un ensemble de facteurs qui ici ont pu changer leurs représentations sur la compréhension orale.

Les élèves des groupes C et D n'ont pas été les seuls cependant à percevoir des changements : les élèves du groupe A, qui travaillaient sans baladeurs, ont trouvé que l'expérience avait aussi été assez et très différente.

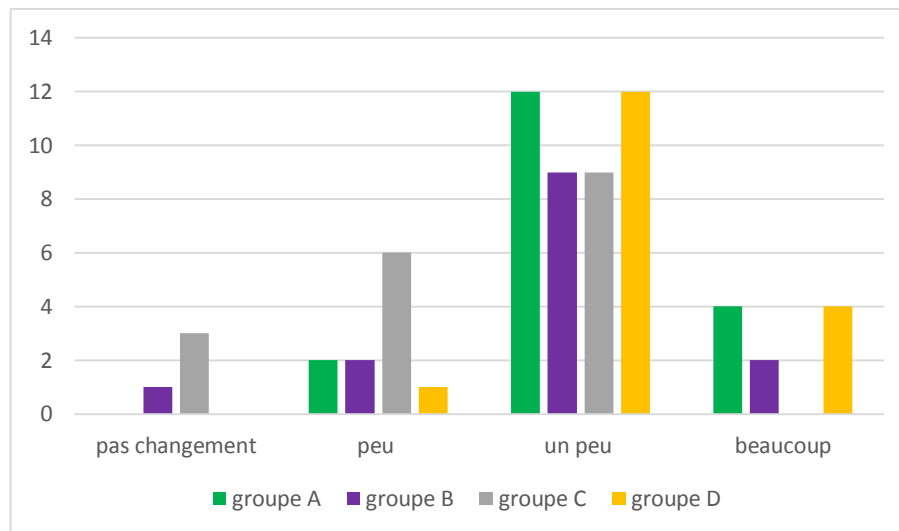


Figure 30 : Nombre de réponses des élèves à la question 3 du questionnaire final « Cette expérience vous a-t-elle apporté beaucoup / un peu / peu / pas de changement dans votre façon d'écouter l'anglais? », par groupe

La façon dont la professeure menait le cours, le travail par groupes qui était proposé, la réflexion sur les stratégies qui était sous-jacente mais bien présente dans ces cours car l'enseignante s'était largement investie dans notre travail de réflexion autour des stratégies de la compréhension orale, peuvent expliquer leurs réponses.

La figure 26 qui a été présentée ci-dessus montrait en effet que la réflexion des deux professeures sur les stratégies doit avoir eu des répercussions sur la façon d'organiser la compréhension orale quel que soit le dispositif, puisque les réponses regroupées sous les termes de « méthode, organisation, stratégies » reviennent souvent dans les justifications des quatre groupes.

Nous attendions que les groupes C et D mettent davantage en avant l'idée que faire de la compréhension orale était différent, ce qui aurait montré des interactions entre l'élève et le savoir par la médiation de l'outil. Il se peut qu'ils n'aient pas trouvé ce travail si différent car l'outil baladeur, quoique différent du dispositif classe, ne changeait pas véritablement la façon

dont ils s'entraînaient à la compréhension orale : la façon de procéder (faire plusieurs écoutes puis un compte rendu en français) était la même qu'en classe.

11.2. Interactions entre le professeur et l'objet

11.2.1. Interactions entre le professeur et l'objet à enseigner

La question se pose souvent pour le professeur : comment utiliser cet outil technologique pour faire accéder mes élèves au savoir que je vise ? Et comment intégrer cet objectif aux autres contraintes qui me sont imposées en tant qu'enseignant ? Plusieurs auteurs (Linard, 2002 ; Beziat, 2012 ; Aoudé et Tor, 2012) ont explicité les tensions que les technologies éducatives apportent dans la classe car l'enseignant peut rencontrer des difficultés à intégrer les TICE tout en gardant ses objectifs d'enseignement de langue : enrichir la langue, contrôler le travail, aider les élèves. Comme nous l'avons vu dans la partie 3.2.1., la technologie peut venir perturber l'équilibre qu'a établi le professeur entre l'enseignant, l'élève, le savoir.

J'ai pu retrouver dans le discours des deux professeures que j'ai interrogées après cette expérimentation ces tensions. Ainsi, AM, professeure du groupe D, a souligné qu'elle avait apprécié les baladeurs, car leur aspect mobile n'avait pas beaucoup perturbé l'organisation globale de la séance, contrairement au travail en salle informatique qui aurait sans doute demandé, outre la réservation de celle-ci, une organisation différente de la séance complète : *« J'apprécie d'être dans mon cadre habituel de travail, de pouvoir segmenter, de me dire je dédie une demie heure à l'outil, enfin à la compréhension par outils, et 20 ou 25 minutes, au reste, à ce que j'ai prévu, qui traîne, ce que je dois faire »*. Elle a cependant souligné la difficulté à articuler le travail avec baladeurs avec les autres objectifs du cours : *« une fois que le travail est fait sur les baladeurs, les élèves ont l'impression d'avoir fait leur travail, et point. Les mobiliser sur les vingt dernières minutes, c'est quasiment mission impossible ! »*. Elle souligne également la perturbation apportée par ce type de travail et la nécessité pour le professeur de langues d'atteindre des objectifs linguistiques tout en développant des savoirs faire méthodologiques sur la compréhension orale : *« jusque-là, je travaillais différemment la compréhension orale. J'enrichissais beaucoup plus au niveau du lexique ; l'exercice de compréhension orale en classe, évidemment on travaillait sur les stratégies... mais pour moi l'objectif était double, c'était aussi rajouter du lexique par rapport à la charge lexicale du document. Et j'utilisais les mots qu'on avait fait venir en comprenant le document pour faire une trace écrite. Je demandais à un tel ou une telle d'utiliser le tableau pour restituer, ça*

marchait plutôt bien, parce que c'était dans une continuité, entre ce qu'on avait élaboré, ce qu'on avait donné (...), c'était plus naturel ». Le terme « naturel » semble ainsi bien mettre en évidence la perturbation que peut apporter la technologie éducative par rapport à l'objet à enseigner que la professeure expérimentée s'est fixé. L'autre professeure, M, en charge du groupe C, insiste également sur la nécessité d'intégrer la technologie éducative, en l'articulant avec d'autres phases du cours, dans un dispositif où l'enseignant doit trouver sa place : « *J'aime bien pouvoir leur donner des billes au départ ; parce que j'ai l'impression qu'ils sont tellement seuls, on ne peut pas les rediriger parfois parce qu'on ne sait pas exactement où on en est quand ils font leur compréhension orale ; [le fait que le professeur dirige la première écoute] est peut être un moyen pour d'abord les lancer, ensuite leur donner un peu d'autonomie, ensuite les récupérer, on peut prendre le vidéoprojecteur pour les recentrer si besoin, ensuite les remettre en autonomie* », puis plus loin « *Je me sens plus à l'aise avec le vidéoprojecteur, quand c'est moi qui décide quand couper... et mener le groupe* ».

11.2.2. Interactions entre le professeur et l'outil

Le rapport à l'objet à enseigner passe également par une maîtrise de l'objet technologique médiateur, en tout premier lieu par le professeur lui-même. La professeure AM a ainsi donné une des clés de l'appropriation de la technologie par l'enseignant en s'adressant à moi, se référant aux parcours créés pour ses élèves du groupe D : « *Tu nous as beaucoup facilité la tâche au sens où tu nous as fourni les documents avec les questionnements. Si je suis amenée à refaire ce genre de travail, ce que je vais faire, il faudra que je me motive pour faire ces montages... et ça, ça peut m'effrayer un peu. Maintenant que j'ai observé le produit fini, je me dis qu'en tâtonnant je dois pouvoir y arriver* ». Comme nous l'avons vu¹⁰⁰, le temps nécessaire ainsi que la maîtrise de gestes techniques en ce qui concerne les technologies éducatives est un facteur de l'appropriation par l'enseignant qui a besoin d'être accompagné dans cette prise en main pour se lancer ; le temps nécessaire aux manipulations ne doit pas être négligé non plus. Ainsi, AM exprime la contrainte que peut représenter la préparation en amont : « *Au moment où tu charges le baladeur, le ramener pour le collègue suivant, c'est tout bête, mais ça te mange facilement des demi-heures....pour le même temps en cours. Ca rallonge les manipulations, le temps de préparation, même si ce n'est pas du travail intellectuel, tu te déplaces dans une salle,*

¹⁰⁰ voir partie 3.2.1. Usages des TICE par les enseignants, les résistances au changement

tu charges.... ça t'a pris du temps. Souvent le soir, je me disais, tu mets le réveil plus tôt, parce qu'il faut charger les baladeurs...oui, ça impose des contraintes ».

11.3. Interactions entre les élèves : les baladeurs permettent-ils aux élèves d'échanger ?

On peut penser que les baladeurs libèrent les élèves, en particulier lorsqu'ils sont en difficulté, de « l'anxiété linguistique » (Rémon, 2009) à plusieurs niveaux : dans le dispositif classe traditionnel, ils subissent le stress qu'engendre la fugacité du message oral car ils n'ont pas de prise pour l'arrêter ; d'autre part, les échanges permettant d'explicitier le sens se passent dans la langue cible. J'avais donc émis l'hypothèse que l'usage du baladeur engendrerait naturellement des échanges. Les observations ont amené à conclure que les baladeurs ont surtout été un outil de travail individuel car peu d'échanges ont pu être observés. Les interactions entre élèves ont été principalement centrées sur le contenu, et relativement limitées. Les élèves partagent d'ailleurs notre impression, comme le montre leurs réponses au questionnaire final.

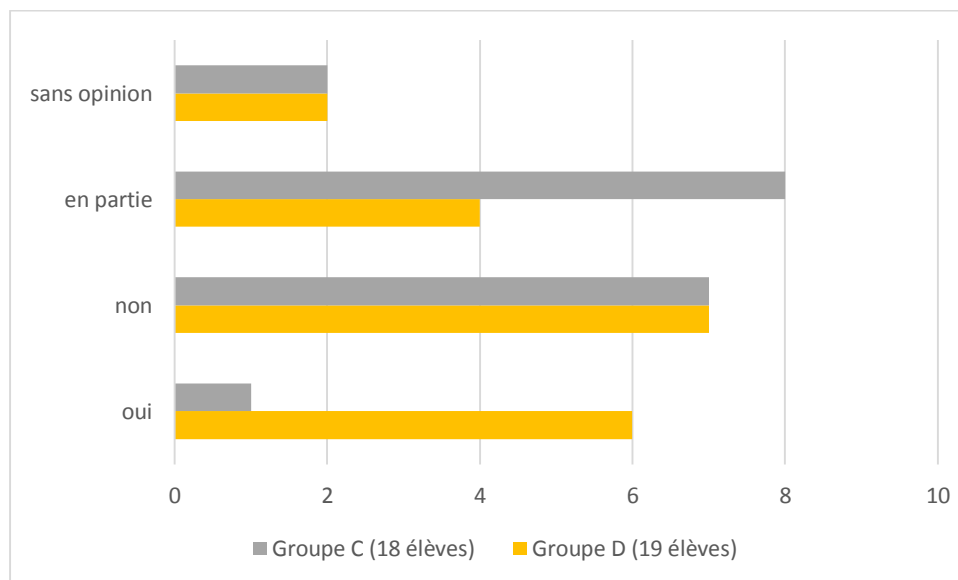


Figure 31 : Nombre de réponses des élèves aux questions 5b3 (groupe C) et 6 b3 (groupe D) du questionnaire final « Les baladeurs vous ont-ils permis d'échanger davantage ? »

Les baladeurs n'ont, semble-t-il, fait qu'accentuer le profil du groupe et des individus : ainsi, dans le groupe C, les élèves ont très peu échangé sur le contenu des documents ou sur les stratégies, la manière de s'y prendre pour comprendre. Dans la figure ci-dessus, nous voyons que les élèves du groupe D ont davantage échangé. Il s'agissait surtout d'échanges informels, lorsqu'un mot leur posait problème, qui sont donc difficilement quantifiables ; dans la majorité des cas, ils se sont passés vers la fin de la séance, lorsque chacun avait travaillé sur la compréhension orale, spontanément ou à l'initiative de la professeure ou de moi-même : mon

intervention s'avérait en effet parfois nécessaire pour tenter de mieux cerner les stratégies et difficultés des élèves¹⁰¹. Quelques échanges ont pu avoir lieu pendant la compréhension, comme celui que nous avons pu filmer à la séance 6 (annexe 17) ou à la séance 8 (annexe 18). Ces enregistrements montrent que les échanges peuvent être variables entre les élèves, de même que les stratégies mises en œuvre¹⁰².

La différence dans la quantité d'échanges entre les groupes C et D peut sans doute s'expliquer par le fait que les élèves du groupe C, dans l'ensemble avancés et autonomes, n'avaient pas besoin d'aide. On aurait pu penser que les quatre élèves en grande difficulté (<A2) de ce groupe profiteraient du baladeur pour demander de l'aide, que ce soit à leurs camarades ou à la professeure qui circulait dans la classe. Cela ne s'est pourtant pas passé, sans doute parce que ces élèves étaient très réservés, et n'échangeaient de toute façon que rarement, quel que soit le type de travail proposé, à la fois en raison de leur caractère et de peur de mettre en avant leurs difficultés. Les élèves faibles du groupe D, qui par ailleurs participaient peu en classe, ont davantage eu recours à cette aide. Le baladeur ne semble donc pas avoir modifié ni le profil des élèves, ni la situation pédagogique.

Les quelques échanges observés entre élèves n'ont le plus souvent pas été médiés par l'outil (ils échangent sur le contenu, le sens de ce qui est dit) alors que les échanges entre professeur et élève l'ont davantage intégré comme outil médiateur (par exemple lorsque l'enseignant donne la consigne « *Servez-vous des pauses pour réfléchir au sens de ce que vous avez écouté* » ou « *Ecoutez à nouveau pour ...* »).

Le dispositif peut également expliquer le peu d'échanges constatés : tout d'abord parce que cet usage peut aussi correspondre à leur représentation de l'usage commun du baladeur, qu'on utilise en général de manière individuelle ; d'autre part, la tâche donnée (écouter pour faire un compte rendu en français) n'obligeait pas les élèves à échanger. En proposant des tâches, qui les auraient amenés à communiquer des informations (par exemple si l'un des deux n'a pas l'information dont il a besoin pour répondre à une question, compléter son compte rendu...), on aurait sans doute pu voir plus d'échanges. Pour qu'ils échangent sur les stratégies, il aurait également fallu concevoir une situation les y incitant, par exemple en composant des groupes hétérogènes et en donnant aux membres du groupe des documents différents dont chacun a

¹⁰¹ Voir par exemple l'annexe 16, qui montre que le chercheur, en essayant de faire verbaliser les élèves, est rapidement amené à une observation participante.

¹⁰² Les annexes 16, 17, 18 laissent apparaître des stratégies d'écoute, cognitives et métacognitives variables selon les individus observés. Les échanges enregistrés et retranscrits montrent qu'ils peuvent aider l'élève à construire le sens, mais pas systématiquement, car certains élèves n'ont pas mieux compris visiblement, même après l'échange avec un camarade.

besoin de connaître le contenu ; dans ce cas, les élèves les plus avancés auraient peut être été amenés à aider leurs camarades en difficulté, explicitant les stratégies qui permettent d'accéder au sens.

11.4. Interactions entre le professeur et les élèves

Le baladeur a pris une place apparemment opposée entre la professeure et ses élèves dans les deux groupes C et D. Dans le groupe D, le baladeur a joué un rôle de médiation technologique car l'outil a été intégré au dispositif d'apprentissage, à partir du moment où les élèves l'ont accepté comme outil d'apprentissage ; ceci a libéré du temps pour la professeure qui a pu se déplacer pour soutenir ses élèves, ce qui a amené une plus grande satisfaction de ceux-ci et donc sans doute permis qu'ils acceptent cet outil comme objet d'apprentissage. Si ces baladeurs n'avaient pas été utilisés dans le dispositif classe, en présence du professeur, mais confié aux élèves pour un travail en autonomie, on peut douter que nous aurions vu les effets positifs constatés.

Leur professeure AM m'a ainsi confié dans l'entretien post-expérimentation qu'elle avait pensé que le baladeur mettrait une distance (barrière qu'elle ne souhaitait pas) et que ce ne fut pas le cas : *« ça m'a amenée à être plus proche des élèves. Bizarrement... parce qu'il y a l'outil qui nous sépare... »*.

On pourrait schématiser ainsi la situation de cette classe où tous les pôles du tétraèdre (le savoir, l'élève, l'enseignant, le dispositif technologique comportant le baladeur) sont en interaction.



Figure 32 : Représentation des interactions dans le groupe D (d'après le tétraèdre de Lombard, 2007)

Au contraire, dans le groupe C, le baladeur semble avoir été vécu comme une perturbation de l'équilibre qui s'était établi dans le triangle pédagogique élève / enseignant / savoir, comme l'exprime leur professeure, M : *« Je me suis sentie un peu mise en retrait du groupe... du coup,*

je crois que ça les a encore plus isolés, ils étaient vraiment, pas noyés dans l'appareil, mais... un peu si ». Puis « la mise en place n'était pas forcément évidente, ne serait-ce que pour se positionner en tant que professeur, les laisser en autonomie c'est un peu délicat, on sait plus trop ce qu'on a à faire en fait, on a l'impression d'être un peu inutile... ».

Le tétraèdre semble donc s'être trouvé en déséquilibre et la figure s'est transformée en triangle dispositif cyber prof (le baladeur) / savoir / élève, la professeure se sentant à l'écart.

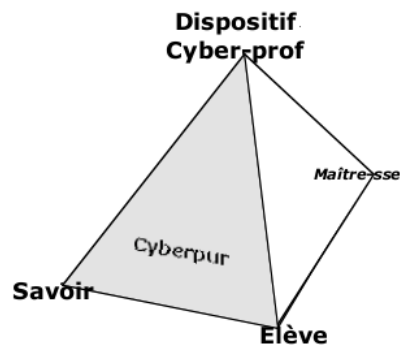


Figure 33 : Représentations des interactions dans le groupe C (d'après le tétraèdre de Lombard, 2007)

La différence dans la façon dont les professeures ont vécu la présence de l'outil technologique au sein du dispositif peut aussi expliquer la différence de satisfaction que nous avons notée entre le groupe C et D¹⁰³. La satisfaction ressentie par AM et l'insatisfaction ressentie par M ont sans doute été influencées par les interactions entre elles et leurs élèves, sur lesquelles elles ont en retour une influence.

Si on reprend le modèle SAMR de Puentedura (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition)¹⁰⁴, on peut penser que le dispositif choisi se situe au niveau 3 puisqu'il amène une modification de la situation pédagogique. Les entretiens avec les professeures laissent penser que l'apport du baladeur n'avait été envisagé que comme une augmentation. Il permettrait de mieux entraîner à la compréhension orale en individualisant le travail. Les propos des deux enseignantes montrent combien le passage à une plus grande intégration du baladeur, qui suppose une modification de la pédagogie et de la posture professeur, est difficile.

Dans un entretien proposé l'année suivant l'expérimentation, les deux professeures ont exprimé les modifications à long terme que ces interactions peuvent entraîner sur les conceptions et intentions de l'enseignant (Nume Bocage, 2014). Ainsi, que l'exprime AM : « *En rentrant dans*

¹⁰³ Voir partie 10.1. Sentiment de satisfaction

¹⁰⁴ Voir partie 3.1.3. Quelle place pour la technologie numérique à l'intérieur du dispositif classe ?

cette démarche que tu nous as proposée, moi j'ai un peu bouleversé ma manière de prévoir les cours. Tu m'as appris à être encore plus bienveillante, à envisager les difficultés des élèves de manière plus positive, non pas avec fatalité mais comme des défis à relever ».

11.5. Etude comparative des interactions dans le dispositif avec et sans baladeurs

Observer les interactions dans la classe permet de mieux comprendre ce qui s'y joue. Les tableaux ci-dessous synthétisent les résultats constatés, en fonction du type d'interaction. Les questions qui ont guidé l'observation¹⁰⁵ sont rappelées en italiques. Les groupes C (les élèves travaillent seuls avec le baladeur) et D (les élèves travaillent avec le baladeur et des parcours d'aide imposés puis libres) ont ainsi été particulièrement observés et contrastés avec le groupe B (travaillant avec le professeur en classe entière), pour mettre en évidence les interactions particulières qui se jouent dans la classe lorsqu'on introduit une technologie éducative.

11.5.1. Interactions d'ordre méthodologique et informationnel

11.5.1.1. Interactions entre le professeur et les élèves

Comment le professeur focalise-t-il l'attention des élèves pour les amener à son objectif et passer des consignes ?

¹⁰⁵ Voir partie 8.1. L'observation

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
L'enseignante attire l'attention par des changements de voix et de posture, elle s'interrompt et répète / fait répéter si nécessaire ; elle écrit des mots-clés au tableau. L'attention des élèves est variable selon les individus et moments, les consignes sont donc diversement suivies.	Dans le groupe D, l'enseignante a le temps pour passer de groupe en groupe et rappeler individuellement les consignes, tous les élèves ont donc les consignes appropriées, à différents moments de la séance cependant.

11.5.1.2. Interactions entre les élèves

Les élèves s'aident-ils, partagent-ils des stratégies ? Se rappellent-ils les consignes entre eux ?

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
Echanger entre élèves n'est encouragé qu'à certains moments indiqués par le professeur ; sinon, des échanges spontanés peuvent être assimilés à du bavardage.	Nous attendions des interactions plus fortes dans les groupes C et D qui n'ont pas toujours eu lieu : les élèves faibles et réservés du groupe C ne font pas appel à leurs camarades plus avancés.

11.5.1.3. Interactions entre les élèves et le baladeur

Quelle aide peut apporter le baladeur ? Comment l'utiliser pour rappeler une méthodologie, des consignes ?

Le baladeur focalise en partie seulement l'attention des élèves. Les consignes et conseils méthodologiques sont lus par les élèves du groupe D mais ne sont cependant pas suivis par tous (voir infra, chapitre 13).

11.5.2. Interactions d'ordre social et psycho affectif

11.5.2.1. Interactions entre le professeur et les élèves

Quand, comment, pourquoi le professeur intervient-il auprès des élèves ?

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
L'enseignante adapte les pauses dans le document en fonction des réactions des élèves. Elle sollicite les élèves faibles pour la production orale uniquement. Elle peut rappeler à l'ordre des élèves pour maintenir leur investissement lorsqu'ils décrochent.	Les élèves faibles sont encouragés individuellement à poursuivre le travail, par la voix et la présence de l'enseignant qui circule dans la classe, si le professeur les voit décrocher.

11.5.2.2. Interactions entre les élèves

Quelles aides, soutien, les élèves s'apportent-ils mutuellement ?

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
Les échanges sont initiés par l'enseignant qui institue une phase d'échanges.	Quelques échanges ont lieu sur le contenu du document. Ils sont parfois spontanés (selon le profil des élèves) ou doivent être encouragés par la professeure.

11.5.2.3. Interactions entre les élèves et le baladeur

Les aides dans les parcours constituent-elles un étayage pour les élèves ? Comment vont-ils (ou ne vont-ils pas) les chercher lorsqu'ils ont des outils technologiques ?

Comme nous le verrons plus loin¹⁰⁶, les élèves n'utilisent pas tous l'aide mise à disposition, en particulier s'ils n'ont pas conscience de leurs difficultés.

11.5.3. Interactions d'ordre langagier

11.5.3.1. Interactions entre le professeur et les élèves

Comment le professeur apporte-t-il de l'aide au décodage ?

¹⁰⁶ chapitre 13

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
<p>L'enseignante tente d'expliquer certains mots inconnus des élèves. Un certain nombre de mots ne sont cependant pas explicités, ou les élèves ne perçoivent pas forcément cette explication. Elle fait des pauses plus longues que sur le baladeur.</p> <p>Les mots trouvés par les élèves, ou les propositions de sens sont validés par l'enseignante (même inconsciemment, par une mimique).</p>	<p>Les interactions sont plus fortes pour le groupe D car le professeur intervient de façon individuelle, dans la phase où les élèves créent du sens à partir des mots pour faire le compte rendu. Peu d'interactions pour le groupe C, car les élèves font peu appel à l'enseignante.</p> <p>La professeure laisse les élèves avancer à leur rythme et n'impose pas de phase de mise en commun durant la séance.</p>

11.5.3.2. Interactions entre les élèves

Le décodage des autres aide-t-il les élèves malhabiles à mieux comprendre ?

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
<p>Les échanges sont initiés et institués par l'enseignante, en anglais. Mais les productions des élèves avancés ne se retrouvent pas dans les journaux de bord des élèves faibles. Donc le décodage effectué n'aide pas nécessairement les élèves malhabiles.</p>	<p>Les échanges sont en français.</p> <p>Quelques échanges ont lieu sur le contenu du document. Les échanges en français semblent souvent aider les élèves à mieux comprendre, mais pas systématiquement (voir annexes 16, 17, 18).</p>

11.5.3.3. Interactions entre les élèves et le baladeur

Comment le baladeur apporte-t-il (ou n'apporte-t-il pas) de l'aide au décodage ?

Les potentialités de cet outil, sans interactivité, sont limitées. Les élèves n'ont pas de validation autre que la correction à lire sur le baladeur ; tous ne la regardent pas ou rapidement, certains élèves préfèrent avancer pour faire leur propre compte rendu.

11.5.4. Interactions d'ordre métacognitif

11.5.4.1. Interactions entre le professeur et les élèves

Comment le professeur amène-t-il les élèves à réfléchir sur leurs stratégies ?

Dispositif classe entière (groupe B)	Dispositif avec baladeurs (groupes C et D)
L'enseignante institutionnalise un moment pour cette réflexion (discussion de groupe puis réflexion individuelle sur le journal de bord). Les élèves les plus en difficulté ne participent cependant pas activement à cette phase et ne cochent pas différemment de ceux du groupe D ¹⁰⁷ .	Dans le groupe D, le journal de bord est rempli individuellement, avec plus ou moins de réflexion, les élèves oublient parfois de le remplir. La professeure intervient pour certains élèves individuellement, pour les amener à expliciter leur démarche.

11.5.4.2. Interactions entre les élèves

Les élèves réfléchissent-ils ensemble à ce qu'ils ont fait ?

Les quelques échanges que nous avons pu observer portaient sur le contenu et non sur les stratégies, quel que soit le dispositif. Le journal de bord n'a pas non plus servi d'outil pour élaborer une réflexion commune, ni pour le groupe B ni pour le groupe D ; les élèves le remplissent individuellement.

11.5.4.3. Entre les élèves et le baladeur

Comment les temps de réflexion métacognitive prévus dans les parcours sont-ils suivis par les élèves ?

Comme nous allons le voir, les stratégies métacognitives sont diversement mises en œuvre par les élèves ; les stratégies pré et post-écoute sont les moins suivies, les différences entre les groupes C et D amènent à penser que le journal de bord est une aide indispensable pour accompagner l'outil.

¹⁰⁷ En observant les journaux de bord de trois élèves faibles des groupes B et D au profil très proche, on constate peu de différences entre les deux groupes (voir partie 13.5).

11.6. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ? Synthèse

Le baladeur introduit dans le dispositif classe modifie la situation et les interactions, d'un point de vue méthodologique, socio-affectif, langagier, métacognitif. Cependant, il ne permet pas nécessairement des interactions plus importantes. Ainsi, les interactions différentes entre les deux groupes montrent que le rôle de l'outil technologique n'est pas en soi prévisible, les modifications dépendent en effet de nombreux facteurs. Les modifications observées en termes d'interactions n'entraînent pas de changements significatifs dans l'usage des stratégies ou les performances des élèves.

Chapitre 12 : Dans quelle mesure l'usage des baladeurs permet-il de développer des stratégies de compréhension ?

Je suis partie de l'hypothèse que le baladeur pouvait servir à la fois d'objet médiateur et à la fois de mise à distance pour l'objet à maîtriser, le document oral. Cette forme d'éloignement pourrait permettre à l'élève de mettre en œuvre certaines stratégies puisque plus l'individu est cognitivement éloigné de la tâche, plus il va effectuer un traitement important (Chanquoy et al. 2007).

Comme nous l'avons vu avec la figure 25, les élèves ont dans l'ensemble mis en avant le fait qu'ils avaient travaillé avec davantage de méthode, car tous les groupes ont bénéficié directement ou indirectement du scénario pédagogique imaginé pour les groupes B et D, impliquant un passage explicite par les stratégies. C'est un constat que nous avons partagé en observant la façon dont les élèves du groupe D utilisaient ces stratégies. Un élève que j'interrogeais en fin d'expérimentation sur l'utilité du dispositif journal de bord, m'a ainsi confié, avec ses mots d'adolescent : *« Au départ, la compréhension orale, je la faisais à l'arrache, mais là il y a des étapes (...) Maintenant qu'on est libres, on connaît la méthode »*. Dans le questionnaire proposé à quelques élèves l'année suivante (annexe 8), certains élèves disent écouter différemment depuis ce travail, en dehors de la salle de classe : ils se disent plus attentifs au message, aux mots, essaient davantage de comprendre les films et chansons anglophones auxquels ils sont exposés.

Quelle part l'usage de baladeurs a-t-il pu jouer dans cette acquisition de méthode ?

L'enseignant, même à son insu, influence fortement le repérage des élèves et joue un rôle de validation permanente pour les élèves ; lorsque cette validation est très présente et selon le climat affectif qui a été établi dans la classe, elle peut même être un frein à la participation des élèves qui craignent de se tromper. On peut donc faire l'hypothèse qu'un certain nombre d'élèves ne sont pas en position optimale pour développer des stratégies dans ce dispositif classe et que l'utilisation de baladeurs pourrait libérer de cette contrainte, laissant à chacun la possibilité de mettre en œuvre ses stratégies, à son rythme. Mais on a également supposé que les élèves en difficulté risquaient de se trouver dépourvus et ne pas mettre en œuvre de stratégies s'ils n'étaient pas accompagnés dans leur entraînement à la compréhension orale. Je rappelle

que des parcours ont donc été proposés au groupe D, ainsi qu'un journal de bord pour les groupes B et D, à la fois pour accompagner le développement des stratégies de compréhension et nous permettre d'avoir des traces visibles de leur activité¹⁰⁸. Nous allons donc maintenant voir quels comportements ont pu être observés pendant la classe et les traces recueillies sur le journal de bord, en s'aidant de la comparaison entre le groupe B et D, pour tenter de percevoir l'impact du baladeur sur l'usage de stratégies ; même si le journal de bord ne donne pas toutes les traces de l'activité mentale mise en œuvre, comme cela a été mentionné¹⁰⁹, il permet tout de même de percevoir un certain impact du baladeur sur l'usage des stratégies.

12.1. Effet de l'usage des baladeurs sur les stratégies cognitives de bas niveau

12.1.1. Segmenter la bande sonore à l'aide de pauses

Nous avons vu qu'une des difficultés principales des auditeurs réside dans le fait de devoir segmenter la bande sonore¹¹⁰. Nous avons donc proposé au groupe D des parcours avec pauses dans un premier temps, afin de permettre à la mémoire de travail de faire son travail de décodage (Baddeley, 1986 ; Buck, 2001 ; Terrier, 2012).

Trois journaux de bord d'élèves des groupes B (sans baladeur) et D (avec baladeur) ayant un profil très proche¹¹¹ ont été étudiés. En comparant le nombre de mots perçus (ou syntagmes¹¹²) et d'idées comprises par ces élèves semblables, on peut avoir une idée de l'impact du baladeur sur les processus de bas niveau (percevoir, segmenter, décoder). Les données ont été examinées pour deux séances en début d'expérimentation, puis une séance à mi-parcours, puis deux séances en fin d'expérimentation. Pour chaque séance, le maximum de mots-clés à relever et d'idées à comprendre ont été indiqués sous forme de « maximum possible » pour donner une échelle.

¹⁰⁸ Voir chapitre 7 Les parcours de compréhension orale.

¹⁰⁹ Voir partie 9.2 pour les difficultés méthodologiques et adaptations concernant les journaux de bord.

¹¹⁰ Voir partie 1.2. Les difficultés des apprenants en compréhension orale

¹¹¹ Pour chaque groupe, ce sont trois filles, elles montrent un investissement semblable dans les activités scolaires, deux d'entre elles sont camarades et la troisième travaille seule pour chaque groupe, leurs scores dans les évaluations diagnostiques sont proches (< A2), toutes ont une représentation initiale plutôt négative à très négative de la compréhension orale, probablement due à leurs difficultés.

¹¹² Comme défini dans la partie 1.3.1. un syntagme est « toute combinaison, dans la chaîne parlée, de deux ou plusieurs unités consécutives ».

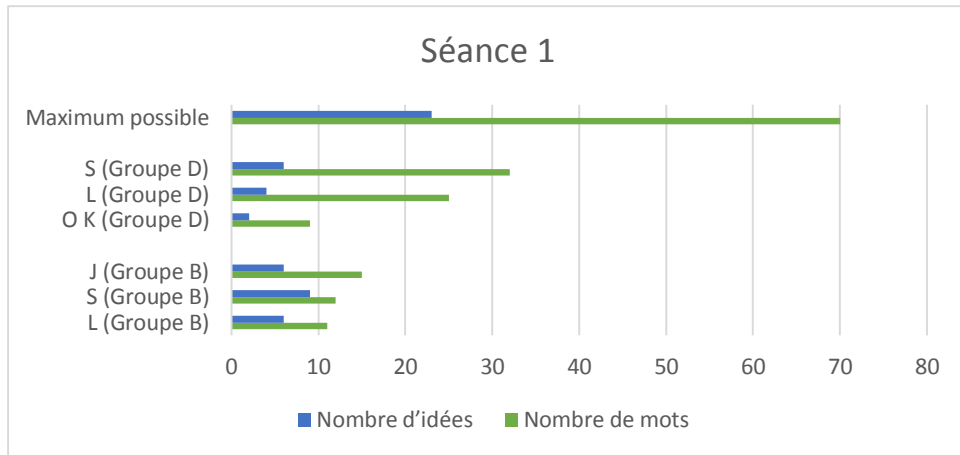


Figure 34 a : Nombre de mots (ou syntagmes) et idées compris en séance 1 par les trois élèves faibles des groupes B et D

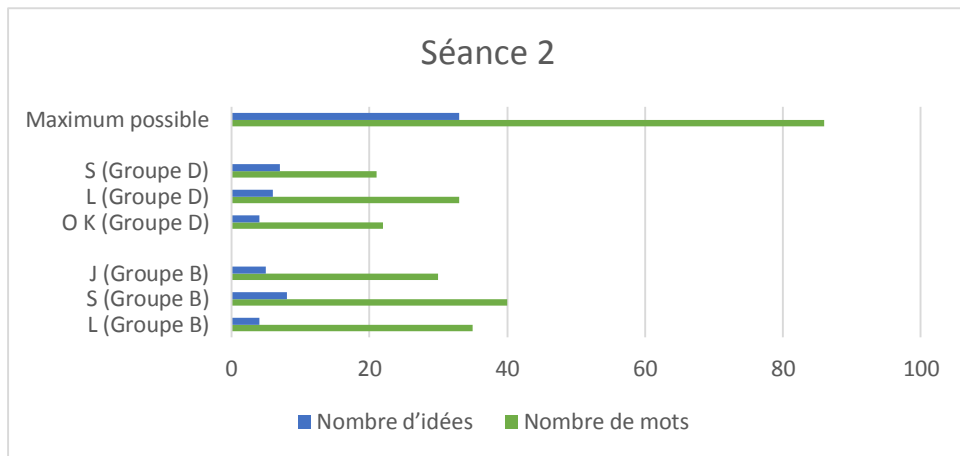


Figure 34 b : Nombre de mots (ou syntagmes) et idées compris en séance 2 par les trois élèves faibles des groupes B et D

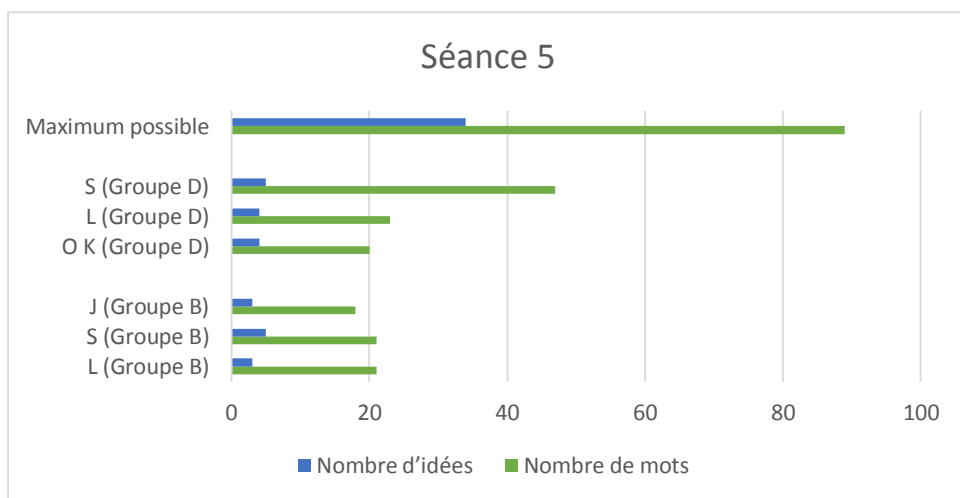


Figure 34 c : Nombre de mots (ou syntagmes) et idées compris en séance 5 par les trois élèves faibles des groupes B et D

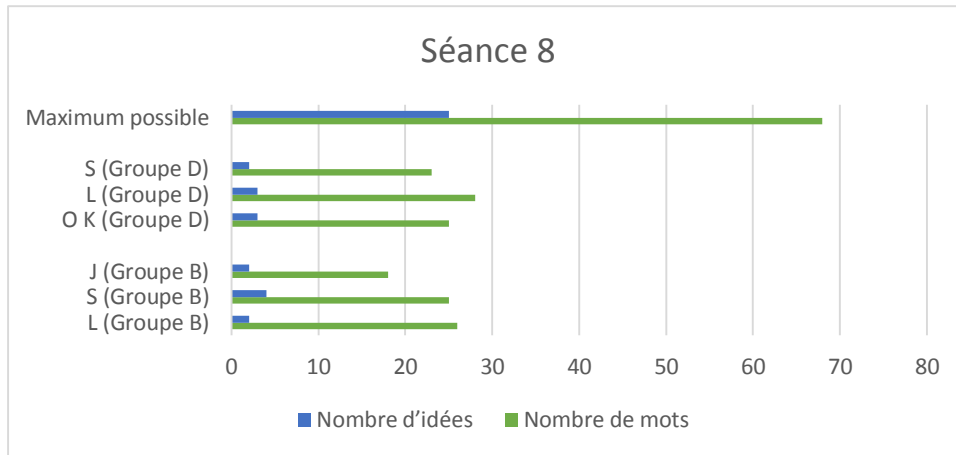


Figure 34 d : Nombre de mots (ou syntagmes) et idées compris en séance 8 par les trois élèves faibles des groupes B et D

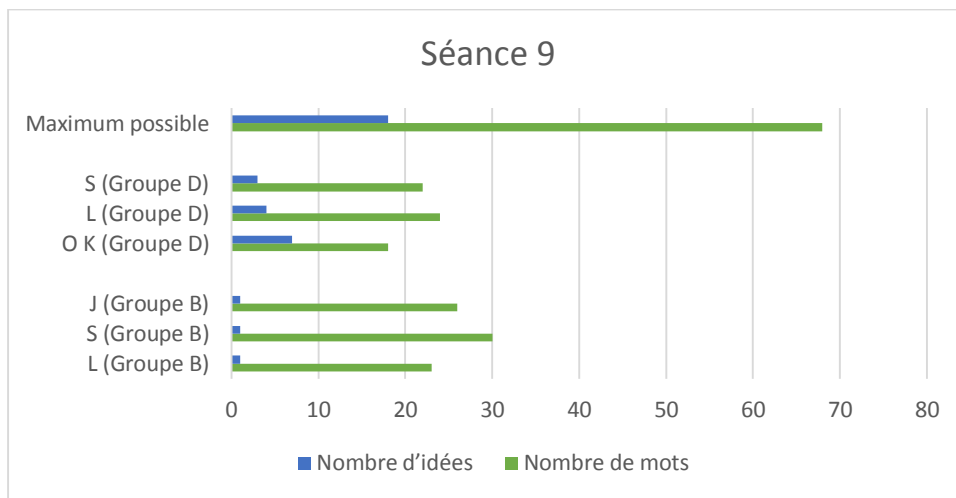


Figure 34 e : Nombre de mots (ou syntagmes) et idées compris en séance 9 par les trois élèves faibles des groupes B et D

Ces figures montrent que les pauses apportées par le baladeur (pour les élèves du groupe D en séance 1, 2, et 5 pour OK) ou celles proposées par le professeur (pour les élèves du groupe B) ne produisent pas d'effet significativement différent en termes de perception de mots ou compréhension d'idées¹¹³. De plus, en comparant les mots et informations comprises par les trois élèves faibles du groupe D dans les séances 1 et 2 (où les pauses étaient imposées dans le document) et les séances 8 et 9 (où les élèves ont fait leurs propres pauses), on constate également peu de différence ; une plus ou moins grande compréhension est davantage due à la difficulté du document ou d'autres facteurs.

¹¹³ Nous retrouverons ce même phénomène, pour l'ensemble du groupe, dans la partie 14.2 Evolution en termes de perception et décodage.

Si on reprend les quatre catégories développées par Roussel et al. (2011)¹¹⁴, les stratégies que nous avons pu observer dans le groupe D se situent surtout dans deux catégories : les élèves écoutent une fois puis procèdent à des écoutes avec pauses ou ils écoutent plusieurs fois globalement. Même chez les auditeurs en difficulté, nous avons peu observé de stratégies consistant à faire de nombreuses pauses, sans raison apparente, comme ont pu l'observer ces auteurs. Cette différence s'explique peut-être par le fait que nos sujets avaient intégré le fait qu'ils devaient faire un compte rendu (qui pour certains était assimilé à un résumé comme nous l'avons déjà mentionné) et donc pensaient qu'ils n'avaient pas besoin de comprendre dans le détail de nombreux mots.

12.1.2. Percevoir des syntagmes

12.1.2.1. Orienter l'attention

De nombreux auteurs ont insisté sur la nécessité d'orienter l'attention des auditeurs (Ellis, 1997 ; Narcy-Combes, 2005 ; Cornaire, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Amadiou et Tricot, 2014 ; Brunel, 2014). Dans les parcours sur baladeurs, des questions en amont ou entre les écoutes successives ont donc été posées pour rappeler des stratégies ou pour aider à la perception de syntagmes et mots clés¹¹⁵. J'avais d'autre part supposé que les élèves seraient plus attentifs aux questions qu'ils liraient sur baladeur que celles que le professeur pose ou fait poser en classe, leur attention étant davantage focalisée.

Afin de voir si l'attention des élèves du groupe D était mieux orientée grâce au baladeur, les journaux de bord des élèves des groupes D et B ont été comparés. J'ai ciblé la séance 6 qui a été observée pour les deux groupes, où certains élèves seulement du groupe D ont choisi l'aide. Les comportements sont en fait très variables. On constate tout d'abord que des élèves des deux groupes ne suivent pas tous les consignes censées orienter leur attention, qu'elles soient données par le professeur ou écrites sur le baladeur. Certains élèves du groupe D interrogés à la fin de la séance sur ces consignes ou sur les questions qui leur étaient posées ont déclaré ne pas les avoir vues. L'une des deux élèves qui a été filmée tout au long de la séance 6 répond aux questions posées sur le parcours d'aide choisi, et un élève interrogé déclare que les questions « *sont utiles car elles dirigent l'attention, sur quoi on doit se concentrer* », mais on ne retrouve pas pour autant les réponses aux questions dans son journal de bord. Les trois journaux de bord

¹¹⁴ Voir partie 2.2.1.

¹¹⁵ voir annexe numérique, exemple de parcours

analysés de plus près (deux élèves ayant pris suivi le parcours guidé, et une autre ne l'ayant pas pris), montrent que les auditeurs ne reportent pas toujours les mots ou les informations vers lesquels nous avons essayé d'attirer leur attention. Le nombre d'unités lexicales perçues et d'informations restituées semblent davantage dépendre du niveau initial de l'auditeur que de ces aides.

Les élèves du groupe B ont également très diversement profité des points mis en évidence par la professeure, et les points les plus difficiles que celle-ci a pourtant tenté d'explicitier avec eux (portant en général sur du vocabulaire) ne semblent pas avoir été perçus par les élèves les plus faibles. Ainsi, six informations avaient été mises en évidence par la professeure (oralement et à l'écrit avec le tableau). Quatre de ces informations se retrouvent dans une majorité de journaux de bord, mais deux d'entre elles étaient plus difficiles à percevoir et ne sont présentes que dans quelques journaux : sur dix-sept journaux remplis, quatre mentionnent les deux éléments (et il s'agit des élèves les plus avancés, de niveau B1 au moins), et dix mentionnent un de ces deux éléments (une seule élève A2, les autres ont un niveau > A2)¹¹⁶.

Dans les deux groupes, je ne retrouve donc pas dans les journaux de bord des points sur lesquels l'attention a été attirée, alors que j'avais l'impression, en les observant, que les élèves étaient particulièrement attentifs. Outre le fait, possible, que les élèves n'aient pas rapporté dans le journal de bord les éléments qu'ils ont perçus, ceci peut aussi s'expliquer par la nature complexe du geste d'attention : percevoir un phénomène ne veut pas dire l'assimiler, comme l'exprime Schmidt (2001 : 21) : « *detection is not equivalent to awareness* ». Pour savoir si les élèves avaient perçu les questions et pour orienter davantage leur attention et la rendre consciente, un questionnaire à choix multiple ou un texte à compléter visant certains points en particulier aurait pu être pertinent. Cela aurait été particulièrement intéressant sur un outil proposant une interactivité, comme un ordinateur ou une tablette, où l'élève aurait pu vérifier sa compréhension au fur et à mesure. Il faudrait voir si ce type de dispositif, où l'auditeur doit répondre à des questions, remplit effectivement plusieurs rôles, cognitif (maintenir son attention) et métacognitif (contrôler sa compréhension, agir sur le document pour résoudre le problème et améliorer sa compréhension).

¹¹⁶ Voir annexe 10 : exemples de journaux de bord des groupes B et D

12.1.2.2. Introduire quelques mots-clés

Pour aider à la perception et au décodage des mots, nous avons prévu d'introduire quelques mots-clés en amont, de façon écrite et sonore simultanément. Nous allons considérer les données de l'observation de l'élève OK (< A2) du groupe D qui a pris cette aide en séance 5 : elle semble très attentive à ces mots, puisque nous observons des moments de pause après ceux-ci, son crayon levé et ses yeux fixes semblent également être un signe d'attention. Les mots introduits étaient soit des mots probablement familiers à l'élève mais qui ne sont pas transparents à l'oral (comme « female », « male », « aborted »), soit des mots déjà rencontrés mais peu familiers (comme « dowry »), soit des mots qu'on supposait inconnus (comme « rape » et « tough », dont on avait donc donné la traduction). On ne retrouve que quelques-uns de ces mots présentés en amont dans son compte rendu ; « dowry » n'a pas été relevé alors que deux des mots plus familiers (« female », « aborted ») ont été rapportés. Les deux villes que nous avons introduites « Mumbai », « New Delhi », qu'on peut supposer inconnues de l'élève, n'ont pas été rapportées non plus. En revanche les mots « rape » et « tough », sans doute inconnus de l'élève et donnés sous forme d'explication et traduits, ont été rapportés et nous entendons l'élève mettre en avant ces mots dans l'échange qu'elle a avec son camarade (Annexe 16 : transcription de l'échange). La traduction a pu servir à focaliser l'attention. On peut se demander si introduire les autres mots aurait été plus probant sur un outil proposant une interactivité, comme un ordinateur ou une tablette, où l'élève aurait pu vérifier sa compréhension au fur et à mesure. Mais ceci n'est pas certain car un mot doit être intégré pour pouvoir être suffisamment actif et donc perçu par l'apprenant. Ainsi que l'exprime Kintsch (1998 : 242) : « *knowledge of word meaning is not sufficient to support the formation of a retrieval structure. The knowledge must be well integrated and well connected to the knowledge base* ». Simplement rappeler un mot, même vu dans un contexte antérieur, peut s'avérer inefficace si celui-ci n'a pas été suffisamment intégré par l'auditeur.

Même si l'auditeur a une représentation sémantique et phonologique du mot, la démarche consistant à introduire des mots avant l'écoute peut donc rencontrer certaines limites. Tout d'abord, l'auditeur peut connaître le sens d'un mot et le connaître sous sa forme orale mais ne pas le reconnaître dans le contexte du document proposé (Field, 2008). D'autre part, Merlet (1998) a montré que l'aide donnée sous forme de lexique en amont donne surtout à l'auditeur un sentiment de facilité, mais n'améliore pas nécessairement la compréhension de façon significative. Ching-Shyang et Read (2006) ont aussi trouvé dans leur étude que le vocabulaire qui avait été donné en amont n'entraînait pas d'amélioration de la compréhension, pour les

auditeurs faibles comme pour les auditeurs avancés. La meilleure aide semblait celle consistant à donner des informations sur le contexte, la situation. Enfin, Roussel et Tricot (2015) ont également démontré que focaliser l'attention sur le lexique peut être contre-productif pour la compréhension : en particulier chez les auditeurs malhabiles, cela risque de trop mobiliser la mémoire de travail au détriment du sens global et de favoriser les processus de bas niveau (perception, décodage) au détriment des processus de haut niveau qui aident à construire le sens.

12.1.2.3. Percevoir à l'aide de texte

Un autre type d'aide a été proposé en séance 5, pour soutenir les stratégies cognitives de perception et décodage : le sous-titrage de la vidéo, en deuxième écoute, mais en laissant des blancs (voir annexe numérique). L'objectif était de faciliter la discrimination auditive de certains mots par la présence du co-texte (Field, 2008). Le journal de bord de l'élève OK, qui, en séance 5, a eu cette aide, ne montre pas de différence significative en termes de décodage à cette séance (voir figure 34 c). Cependant, le peu de données recueillies (car cette aide, proposée dans la deuxième partie de l'expérimentation, a été peu suivie par les élèves) ne me permet pas de trancher sur l'effet du co-texte pour la perception. Il peut être utile, comme le préconise Field (2008), d'avoir recours à l'écrit pour soutenir la perception. Si le rapport entre graphie et phonie semble intéressant dans une perspective d'entraînement à la compréhension orale qui se situerait sur le long terme, le problème reste cependant celui de l'introduction de l'écrit : le texte risque d'alourdir la charge cognitive d'un certain nombre d'élèves. En proposant l'écrit trop tôt, on risque d'empêcher les apprenants de développer des compétences orales, en s'appuyant en particulier sur le contexte. De plus, l'aide écrite peut poser d'autres difficultés, de compréhension écrite, comme l'exprime cet autre élève en difficulté qui déclare « *ça aide un peu ... mais moins que les questions ... parce qu'il y avait des choses que je comprenais pas dans le texte* ».

Plusieurs études, recensées par Vandergrift et Goh (2012), ont montré que les auditeurs faibles sont les plus demandeurs et dépendants de ces aides écrites, c'est-à-dire des processus de bas niveau, qui sont indispensables, mais doivent aussi être dépassées pour améliorer leur compréhension. En effet, il faut bien différencier ce qu'on vise : s'il s'agit d'aider à la compréhension, le texte peut être utile. En revanche, si l'objectif est d'entraîner à développer des stratégies de compréhension orale, le recours à l'écrit risque d'être contre-productif.

12.2. Effet de l'usage des baladeurs sur les stratégies de haut niveau et stratégies métacognitives

Marneffe (2012), Poussard (2000), Amadiou et Tricot (2015), Bonnassies (2011) ont noté que les étudiants ou élèves dans leurs études passent peu de temps sur les stratégies de haut niveau et métacognitives. Mes conclusions vont dans le même sens.

Interrogés sur l'utilité des écrans de rappel des stratégies, les élèves du groupe D ont eu des réponses diverses. Pour certains, ces rappels sont utiles car ils « *disent ce qui vient après* », « *ils annoncent ce qu'il faut faire* ». Mais pour d'autres, « *ça va trop vite* », montrant ainsi la difficulté d'imposer un parcours et une aide semblable à tous.

12.2.1. Stratégies métacognitives

En relevant les stratégies cochées par les élèves des groupes B et D dans les journaux de bord, on note que celles qu'ils déclarent le moins mettre en œuvre sont des stratégies métacognitives de pré-écoute, comme la stratégie 3 (« J'ai planifié en me demandant quel était le but de l'exercice et quelles stratégies j'allais mettre en œuvre pour l'atteindre »), ou de post-écoute, par exemple les stratégies 8 (« J'ai évalué la pertinence des stratégies que j'avais utilisées ») et 9 (« J'ai pensé à la façon dont j'allais utiliser ce que j'avais appris »).

12.2.1.1. Anticipation et planification

Nous avons observé que les groupes C et D travaillant avec baladeurs passaient moins de temps sur les stratégies d'anticipation et planification que les groupes travaillant en classe, avec un rythme imposé par le professeur. Alors que les premiers n'y consacraient que quelques secondes à deux minutes, cette partie pouvait aller jusqu'à quinze minutes de certaines séances en classe. Cela peut s'expliquer par le fait que les différents documents proposés par les professeures avaient tous en commun le même thème ; les élèves pensaient donc sans doute avoir suffisamment de connaissances antérieures et moins besoin d'anticiper. D'autre part, le fait que la tâche à accomplir soit toujours la même (faire un compte rendu) explique aussi que les élèves n'aient pas réellement eu besoin de planifier leur travail. Pour entraîner les élèves à planifier, il faudrait donc varier le thème, la tâche et le but de l'écoute.

Bien que les élèves du groupe D, en autonomie, passent moins de temps sur l'anticipation que le groupe B contraint par l'enseignante, on peut cependant trouver des réponses précises aux questions ouvertes de la séance n° 1 chez les élèves du groupe D. Ainsi, l'élève S du groupe D

répond à la première question (« avant l'écoute, j'ai réfléchi à ... ») qu'elle a pensé à « *la liberté des femmes et aux campagnes faites pour lutter contre la violence envers les femmes* », tandis qu'on peut trouver, chez les élèves du groupe B, des justifications très vagues (« *j'ai réfléchi au titre* », « *je me suis demandé de quoi ça allait parler* ») qui témoignent sans doute d'une anticipation moins approfondie. Les justifications que nous avons relevées dans les séances 1, 5, et 9 n'indiquent pas clairement une évolution nette d'un groupe ou l'autre vers une anticipation plus approfondie. Les justifications des élèves sont variables, il n'y a pas de progression linéaire pour tous au fil de l'expérimentation. Une progression peut parfois être constatée, par exemple chez cet élève qui écrit pour la séance 1 « *j'ai pensé à de quoi ça allait parler* » et en séance 9 « *j'ai pensé à qui était Malala, de quoi elle allait parler ici, ce que je connaissais d'elle* ». Mais on peut d'autre part s'étonner de voir que cette autre élève qui avait en séance 1 bien explicité l'anticipation (« *j'ai pensé à la liberté des femmes et aux campagnes faites pour lutter contre la violence envers les femmes* ») s'en tient à une remarque très superficielle en dernière séance (« *j'ai pensé à ce que pouvait signifier le titre et les mots-clés* »).

Roussel et Tricot (2015) notent que l'anticipation amène davantage les auditeurs à se concentrer sur le sens global. On ne trouve pas ici de différence significative entre les élèves du groupe B et D, qui ont a priori passé un temps différent sur l'anticipation, en termes de précision dans le compte rendu. Le nombre d'informations restituées semble le plus souvent une conséquence de la capacité à percevoir et décoder des mots et syntagmes. En revanche, nous allons voir que quelques différences peuvent être observées en termes de cohérence.

12.2.1.2. Vérification de la cohérence

Les stratégies post-écoute (se relire pour vérifier la cohérence de ce qui a été compris et écrit dans le compte rendu) n'ont pas été très développées non plus. L'observation des stratégies d'écoute, les traces laissées dans les journaux de bord et les entretiens, amènent à penser que le sens se crée pendant l'écoute, par des allers retours entre processus de bas niveau et haut niveau, en particulier la seconde écoute qui semble primordiale : c'est le moment où les élèves notent le plus de syntagmes et où le sens semble être mis en mémoire. La mémoire semble jouer un rôle très important car beaucoup d'élèves produisent des comptes rendus désordonnés : ils écrivent d'abord ce dont ils se souviennent, puis rajoutent des détails en regardant les mots qu'ils ont relevés. C'est sans doute parce que les relations entre les unités ont été mises en mémoire pendant l'écoute que les auditeurs arrivent à les retrouver lorsqu'ils écrivent leur

compte rendu, après l'écoute. De ce fait, les auditeurs qui ont l'impression d'avoir compris le document, peuvent avoir des difficultés à évaluer la cohérence de ce qu'ils ont compris ; ils ont du mal à revenir sur ce sens qui a été créé en quelques fractions de secondes et le reconsidérer pour en vérifier la cohérence. Une étude plus précise permettrait de vérifier cette hypothèse.

Le fait de travailler en auto régulation avec des baladeurs semble avoir un impact sur la cohérence : dans les comptes rendus de la séance 4 où les élèves du groupe D ont été amenés par l'enseignante à faire davantage d'hypothèses avant et en cours d'écoute, on trouve davantage d'élaborations contenant des erreurs que dans les autres séances. De même, en comparant les journaux de bord des cinq élèves les plus faibles du groupe B (niveau \leq A2) aux élèves de niveau et profil proche dans le groupe D à la séance 5, j'ai pu constater plus d'incohérences dans les comptes rendus des élèves du groupe B qui avaient travaillé avec la professeure¹¹⁷, qui ne se retrouvaient pas dans les comptes rendus des élèves du groupe D ayant travaillé avec les baladeurs. Plusieurs causes pourraient être à l'origine de ce phénomène : lorsque les élèves travaillent seuls, ils font moins d'hypothèses sur le contenu car ils passent moins de temps à anticiper ; au contraire, les élèves qui anticipent davantage risquent aussi d'avoir davantage recours à des élaborations, qui peuvent être parfois incohérentes, une tendance qu'ont les auditeurs malhabiles pour compenser leurs difficultés notée par plusieurs auteurs (Sabiron, 1996 ; Vandergrift et Goh, 2012) ; Leahy et Sweller (2004) montrent aussi que lorsque la charge cognitive est trop forte, les apprenants ont moins recours à leur imagination. Cela peut être le cas des auditeurs en position d'auto régulation, et peut être un processus bloquant pour la construction du sens en compréhension orale ; mais d'autre part, cela n'entraîne pas les auditeurs dans des élaborations erronées. Une autre raison peut être que les élèves du groupe D ont eu davantage de temps et de latitude pour prendre une certaine distance et contrôler leur compréhension que ceux du groupe B, qui sont davantage pressés par le rythme de l'enseignant.

Si l'usage du baladeur limite les incohérences dans les liens entre les unités perçues, le fait de travailler en classe entière semble donner une autre forme de cohérence, au niveau macro : les comptes rendus du groupe B tendent en effet à être plus structurés d'un point de vue

¹¹⁷ Les élèves avaient travaillé sur un document portant sur la condition des femmes en Inde. Des mots-clés comme « 90% » et « *rape* » avaient été relevés en classe dans le groupe B, et discutés. Quatre des cinq élèves \leq A2 ont cherché à élaborer un lien entre ces deux termes et interprété que « 90% des femmes en Inde étaient violées » ou « 90% avaient perdu leur virginité ». Seulement deux des dix-huit élèves \leq A2 du groupe D ont rapporté ce fait démesuré (la réponse attendue était que 90% des viols ne sont pas rapportés à la police). On peut supposer que les élèves du groupe B n'avaient donc pas compris l'explication donnée par la professeure et les autres élèves pendant le cours et pas eu le temps de vérifier la cohérence de leur compte rendu.

pragmatique que ceux du groupe D¹¹⁸, peut être en raison des hypothèses faites avec la professeure avant l'écoute. Cela corrobore l'étude de Roussel et Tricot (2015), qui ont noté que les questions posées sur le contenu amènent des comptes rendus plus organisés et plus structurés. Il se peut en effet que les élèves du groupe D ayant moins pris le temps de planifier leur écoute, perçoivent moins la structure du document et rendent moins compte des liens entre les idées.

12.2.1.3. Mise en œuvre de stratégies métacognitives par des auditeurs malhabiles

D'après Roussel et al. (2008), et Roussel et Tricot (2014) les auditeurs malhabiles utilisent surtout la régulation de l'écoute pour gérer des processus de bas niveau. Ils auraient donc du mal à mettre en œuvre des stratégies métacognitives lorsqu'ils utilisent un baladeur pour la compréhension orale. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai cherché à observer de plus près les élèves : si les pauses et les retours en arrière sont nombreux et répétés aux mêmes endroits, ce sont sans doute les processus de bas niveau qui sont les plus travaillés. Si la stratégie d'écoute est structurée et progressive, l'autorégulation vient plutôt en soutien aux processus de haut niveau. Nous allons pour cela nous intéresser à l'activité de deux élèves filmés pendant la séance 5 du groupe D, rapportée dans l'annexe 16, dont les journaux de bord apparaissent dans l'annexe 10. Les deux élèves ne me semblent pas avoir beaucoup travaillé les processus de bas niveau, et lorsque je les ai interrogés, ils n'ont pas parlé de difficultés à percevoir ou décoder. En effet, leur activité filmée ne fait pas apparaître de pauses autres que celles prévues par le parcours guidé qu'ils ont choisi, ni de retours en arrière. Au contraire, les deux élèves, déjà entraînés à l'exercice, notent les mots entendus de façon continue. Les deux semblent mettre en œuvre des stratégies métacognitives : l'élève O.K. prend le temps d'anticiper, les deux font des pauses où visiblement ils réfléchissent au sens de ce qu'ils ont écrit entre les écoutes, crayon levé, avant d'écrire. O.K. parvient à rédiger un compte rendu cohérent et avec quelques liens. B. justifie les mots qu'il a soulignés après l'écoute comme « les plus importants », montrant ainsi une activité de contrôle de la compréhension. Son compte-rendu reste très succinct cependant ; il l'explique par le fait que, malgré ses efforts pour rechercher une cohérence entre les idées, il ne parvient pas à trouver de liens entre les mots relevés et donc à créer du sens. Il semble donc avoir essayé de mettre en œuvre des processus de haut niveau, mais sans succès ;

¹¹⁸ On trouve davantage d'expressions telles que « en effet », « alors », « car », « tout d'abord... ensuite » dans les comptes rendus du groupe B.

son journal de bord fait surtout apparaître le résultat de processus de bas niveau : des mots isolés et unités lexicales assez nombreux mais peu de création de sens puisque le compte rendu est très incomplet.

12.2.2. La prise en compte des éléments extralinguistiques

Les comptes rendus des journaux de bord des élèves des deux groupes font apparaître peu d'éléments extralinguistiques. Ceci correspond à une tendance que j'ai souvent observée, et présente dans les deux dispositifs avec ou sans baladeur : au lieu de regarder le document vidéo à la première écoute de manière à en percevoir le maximum d'éléments visuels non linguistiques, une majorité d'élèves prend en note les mots perçus, malgré les consignes. Cette stratégie, présente chez les élèves avancés ou en difficulté, ne relève cependant peut-être pas des mêmes motivations : pour les auditeurs habiles, elle peut correspondre à une capacité à gérer à la fois le canal visuel et auditif, et un besoin de noter pour construire le sens ; pour les malhabiles, elle peut dénoter un certain stress et relever d'une dépendance des processus de bas niveau qui amène à noter les mots dès qu'on les perçoit pour se rassurer. La consigne donnée par écrit sur baladeur n'a donc pas davantage été suivie que la consigne donnée oralement par le professeur. Cela ne veut pas dire cependant que les auditeurs n'ont pas vu ces éléments extralinguistiques ; lorsqu'on leur demande explicitement de les mentionner, dans l'évaluation finale par exemple, une majorité a été capable de le faire.

12.3. Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies de compréhension ? Synthèse

Les parcours créés sur baladeurs visaient à accompagner les élèves dans la mise en œuvre des stratégies. L'étayage pour les processus de bas niveau consistait à aider l'auditeur à percevoir, segmenter, et décoder le flux sonore en faisant des pauses, en s'appuyant sur des mots écrits, en orientant son attention grâce à des mots déjà présentés ou des questions. L'étayage pour les processus de haut niveau consistait à faire anticiper, planifier, utiliser les éléments extralinguistiques, vérifier la cohérence de ce qui avait été compris. Les élèves n'ont pas tous suivi les parcours proposés sur baladeurs, comme ils ne sont pas tous attentifs à la démarche en classe ; ceci amène des résultats divers, dépendant davantage du profil de l'élève et de sa capacité à décoder. Les performances en termes de compréhension ne s'en trouvent pas modifiées, mais certaines stratégies semblent amener des comptes rendus de compréhension orale qualitativement différents, par exemple en termes de cohérence. Les parcours créés sur baladeurs n'ont donc pas permis de développer de façon significative des stratégies, en particulier métacognitives, mais cela peut être dû aux tâches prescrites, trop répétitives, et au fait que nous n'avons pas suffisamment développé une démarche d'auto-évaluation.

Chapitre 13 : Quels usages les élèves font-ils des baladeurs ?

Les élèves du groupe D ont été exposés aux stratégies pendant cinq séances (deux en classe entière pour les présenter, puis trois où ils devaient suivre des parcours guidés). Leur comportement pendant ces trois séances guidées a été observé pour savoir s'ils suivaient les utilisations prescrites. J'avais cependant fait l'hypothèse qu'ils développeraient sans doute d'autres usages avec le baladeur, comme pour d'autres activités médiées par un artefact (Rabardel, 1995). Dans les cinq séances suivantes, les élèves pouvaient, pendant trois séances, choisir le document guidé (qui reprenait le principe des parcours) ou non, puis dans les deux dernières séances, ils n'avaient plus qu'un document sans aide. L'objectif était de voir si cet accompagnement pouvait mettre en place une forme d'autonomie, si les élèves réinvestiraient d'eux-mêmes dans les dernières séances les stratégies que nous avons cherché à développer dans la première partie de l'expérimentation.

13.1. Utilisation des pauses

Durant la première phase guidée, les élèves en difficulté interrogés ont en majorité apprécié les pauses, disant que « *ça ralentit le document* », et à plusieurs reprises qu'elles n'étaient pas assez longues pour pouvoir écrire les mots perçus. On voit donc la difficulté d'imposer un parcours à des profils différents, certains préférant par ailleurs un document sans pause. Dans la deuxième phase libre, les observations ont montré que de nombreux élèves n'ont plus fait de pauses. Ainsi, une élève de niveau B1, nous a répondu : « *J'aime pas les pauses, c'est pas forcément là où je veux arrêter et du coup ça me gêne* ». Les pauses ne correspondaient pas à sa stratégie personnelle et l'empêchaient semble-t-il de construire le sens ; étant d'un niveau suffisamment avancé pour avoir automatisé les processus de décodage, elle était en effet peut-être capable de contrôler sa compréhension et faire des pauses elle-même. Un autre élève, de niveau inférieur (A2+) a également exprimé le même sentiment : « *J'aime pas les pauses, des fois ça coupe, et on se remet pas dans le contexte* ». D'autres élèves ont donné des justifications semblables, parlant du fait que ces coupures pouvaient empêcher la construction du sens : « *parce que (les pauses) c'est quand vous, vous avez décidé, parce qu'il y a un mot important, mais moi je préfère pas m'arrêter* ». De même, cet élève < A2 qui a expliqué que « *c'est mieux*

d'écouter plusieurs fois, ça rentre dans la tête comme une chanson ». Lors de cette neuvième séance, cet élève a repéré un nombre de mots inférieur à la moyenne du groupe sur le document concerné, mais parvient à un niveau de compréhension proche du B1, en progression par rapport à son niveau initial. Cela interroge donc les résultats de la recherche montrant qu'on peut aider les auditeurs en difficulté en segmentant pour eux la bande sonore (Rost, 2002 ; Terrier, 2012 ; Toma, 2013). Plusieurs raisons peuvent expliquer les propos de ces élèves et leur refus de faire des pauses : il se peut aussi qu'ils réussissent mieux en travaillant selon leur stratégie préférentielle (Bosworth, 2001 ; Pothier et al., 2000) ; mais ils peuvent aussi se tromper sur la stratégie qu'ils pensent être la meilleure pour eux, en particulier s'ils ont mal compris la tâche (Elkflides, 2014). Nous avons également vu¹¹⁹ que d'après la théorie d'intégration construction de Kintsch (1998), le sens se crée au fur et à mesure de l'écoute, lorsque les mots perçus et reliés parviennent à la conscience, la mémoire de travail permettant de maintenir en attente le segment précédent : *« as each text segment is processed, it is immediately integrated with the rest of the text that is currently held in working memory »* (Kintsch : 1998 : 101). Les pauses peuvent aussi interrompre ce processus de construction du sens qui se fait de manière inconsciente et irrépressible. Une autre raison peut se trouver dans la variabilité intra individuelle des stratégies (Houard, 2012) : les apprenants les plus performants ont davantage tendance à utiliser des stratégies analytiques, en raison d'une bonne mémoire de travail, qui leur permet de segmenter et d'orienter leur activité. Au contraire, les apprenants plus en difficulté ont plus souvent tendance à avoir recours à des stratégies globales, procédant davantage par essais et erreurs, en particulier en raison de capacités plus limitées de leur mémoire de travail. Le fait que de nombreux élèves en difficulté n'aient pas souhaité utiliser les pauses et produisent des comptes rendus rapportant seulement les idées essentielles et non les détails, malgré nos injonctions répétées, pourraient aussi venir de cette habitude à recourir à des stratégies les amenant à s'intéresser au sens global et non au détail.

D'autres justifications ont été données par les élèves pour expliquer qu'ils ne souhaitaient pas faire des pauses pendant la phase libre : *« parce que ça fait perdre du temps, c'est long »*, *« parce qu'on n'est pas dans les conditions de l'évaluation / de l'examen »*. Ils avaient ainsi modifié leur stratégie en raison d'un but différent du nôtre, qui a donc modifié l'usage qu'ils ont fait du baladeur : alors que les professeurs et moi-même souhaitions que le document écouté serve d'entraînement aux stratégies de compréhension orale, eux souhaitaient finir plus vite ou se mettre dans les conditions de l'évaluation. Des traits de la personnalité et des

¹¹⁹ Voir partie 1.1.2. Définitions du processus de compréhension orale

représentations personnelles ont pu influencer le but qu'ils s'étaient donné : pour un certain nombre d'élèves en effet, un travail réussi en un minimum de temps est un signe de compétence. Pour beaucoup également, s'entraîner c'est se mettre dans les conditions de l'examen.

13.2. Utilisation des aides pour les processus de haut niveau

Comme dans les études de Vandergrift et Goh (2012) que nous avons évoquées, les réponses des élèves du groupe D au questionnaire final montrent qu'ils plébiscitent davantage l'aide pour les processus de bas niveau leur donnant partiellement des unités lexicales (sous-titrages et aides papier) plutôt que des stratégies (pauses et rappel de stratégies).

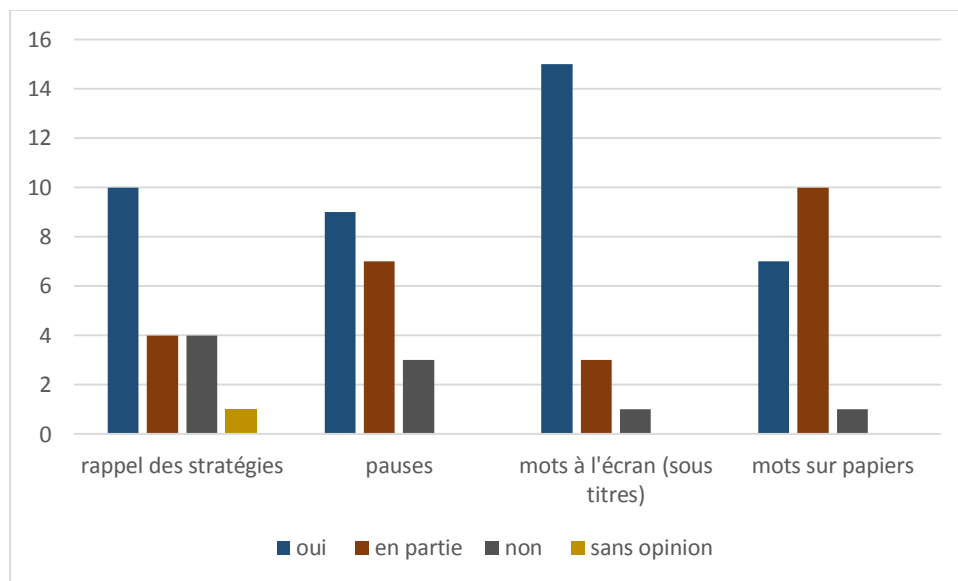


Figure 35 : Nombre de réponses des élèves du groupe D à la question 6 c du questionnaire final « Les aides qui t'étaient proposées jusqu'à la séance 7 étaient-elles utiles ? »

Dans les parcours pour le groupe D, nous avons proposé une aide sous forme de mots-clés, indiquée aux élèves ayant fini la phase de repérage des mots, suivie de QCM pour aider à la mise en relation de ces mots pour créer du sens (annexe 11), comme le suggère Poussard (2003). Nous avons fourni ces aides sous forme papier car les baladeurs ne nous permettaient pas de le faire sous forme numérique. D'autre part, ceci permettait de visualiser et noter qui prenait l'aide, permettant à la fois un recueil de données plus précis et la possibilité de pousser des élèves en difficulté ou rupture d'activité à poursuivre en allant chercher cette aide. L'objectif était qu'ils puissent s'autocorriger, vérifier leur décodage, et puissent ainsi procéder à la phase de compte rendu sur lequel l'enseignant s'appuierait pour poursuivre le cours. Ce document d'aide a également permis au professeur de fournir aux élèves une trace écrite du travail effectué pendant la séance.

Ces aides pour les processus de haut niveau n'ont cependant pas amené les résultats espérés car la majorité n'a pas souhaité les utiliser. Les justifications données lors des entretiens sont semblables au refus des pauses : certains ont expliqué qu'ils ne souhaitaient pas prendre l'aide « *pour y arriver plus vite* », « *parce que c'est trop long* », « *parce que au bac / à l'évaluation, on n'aura pas d'aides* » ; d'autres élèves ont exprimé l'idée que l'aide ne correspondait pas nécessairement à leurs besoins « *parce que je me suis déjà posé ces questions* ».

Plusieurs raisons peuvent expliquer que les élèves aient peu utilisé les aides mises à leur disposition dans la deuxième partie de l'expérimentation : pour être utilisée, l'aide doit être adaptée à la situation, au niveau et au profil de l'utilisateur (Duthoit et al., 2012). Or, ce type de baladeur n'était pas forcément adapté au but fixé, à savoir une compréhension détaillée d'un maximum d'éléments. Cela aurait nécessité des retours en arrière qui n'étaient pas très aisés avec ce type d'outil. D'autre part, les élèves ont rapidement compris qu'ils avaient un autre système d'aide plus efficace et plus rapide, faire appel au professeur.

Il est également possible que les mots que nous donnions sur feuilles pour aider ceux qui n'avaient pas perçu assez de mots et permettre de mettre en œuvre des processus de haut niveau de reconstruction du sens (annexe 11) aient en fait rajouté une charge cognitive. Ainsi que l'exprime la professeure AM : « *les aides papiers, ça les perdait plus qu'autre chose parce que ça rajoute des choses... ils ne voyaient pas très bien... et finalement ça les perturbait* ». La théorie de la charge cognitive expliquée par Tricot (1998) et développée par Leahy et Sweller (2004), et Sweller et al. (2007), rappelle en effet que des sources d'informations disparates, qui ne sont pas intégrées, peuvent ajouter une difficulté pour les apprenants qui doivent combiner ces sources, plutôt que les aider.

D'autres explications sont également à envisager : un certain nombre d'élèves nous ont dit qu'ils n'avaient pas besoin d'aide car ils réussissaient sans aide ; pourtant, les professeures et moi-même pensions que le compte rendu général qu'ils produisaient n'était pas satisfaisant. Ces élèves étaient peut-être dans l'« illusion de capacité » que nous avons déjà évoquée (Amadiou et Tricot, 2014). Ces mêmes auteurs soulignent que les apprenants n'évaluent pas toujours bien l'utilité d'un outil ou dispositif, en particulier d'un dispositif incluant les TICE, et parlent de paradoxe performance / préférence : les utilisateurs peuvent préférer un dispositif (sans aide) sans que celui-ci soit garant d'une meilleure performance. Ainsi, les élèves n'ont pas voulu avoir recours à l'aide car ils avaient l'impression, en pouvant manipuler le baladeur à leur guise, qu'ils comprenaient. Ce phénomène d'habitude est souvent constaté pour tout type d'apprentissage : au fur et à mesure que les apprenants ont l'impression de maîtriser le

sujet, le matériel, ils y consacrent de moins en moins de temps. La reproduction de la même tâche pendant les neuf séances d'entraînement, s'ajoutant au fait que les documents avaient une thématique commune depuis le début (féminisme), ont pu contribuer à ce phénomène.

Une autre raison pourrait être le fait que ces aides visaient souvent à développer une démarche métacognitive à laquelle les élèves sont peu entraînés dans le système scolaire français actuel. Beckers (1999) montre, avec une étude auprès de jeunes professeurs, qu'on met peu les élèves dans des démarches développant une métacognition. Au mieux, on développe une démarche d'explicitation, mais les élèves sont peu sollicités pour décrire leurs démarches, décrire les difficultés éprouvées, explorer différentes pistes de solution.

Vandergrift et Goh (2012) ont recensé des études mettant en évidence le fait que les aides dans des documents multimédia n'apportent pas nécessairement les résultats qu'on pourrait en espérer et ne sont pas utilisées de la même manière selon le niveau des apprenants : pour les auditeurs avancés, elles servent surtout à vérifier ce qu'ils ont compris, tandis que les moins habiles montrent une plus grande dépendance des aides favorisant des processus de bas niveau. Or, les aides que nous proposons sous forme papier servaient de correction (dont les élèves disaient ne pas avoir besoin) et amenaient principalement à mettre en œuvre des processus de haut niveau (les QCM ou questions suivant la correction servaient à s'interroger pour créer du sens, approfondir les liens entre les éléments). Beaucoup d'élèves du groupe D étant faibles, ces aides n'étaient peut-être pas appropriées. Grgurović et Hegelheimer (2007) ont également remarqué dans leur étude que seulement 45% des auditeurs ont utilisé l'aide, et que les auditeurs les plus faibles l'utilisaient le moins. Cela confirme donc que les apprenants en difficulté ne sont pas bien équipés pour utiliser l'aide proposée de façon facultative, sans doute parce qu'ils ont aussi des difficultés à évaluer à quel moment ils ont besoin de soutien, et ne sachant d'autre part pas bien comment l'utiliser, à quoi elle pourrait leur servir. De ce fait, il est difficile de connaître l'effet des aides choisies librement, puisque les auditeurs les plus en difficulté ne les utilisent pas. On peut donc supposer que cet élève faible, que nous n'avons pas vu progresser, ni en termes de compréhension ni de stratégies, qui justifie qu'il n'a pas besoin d'aide en disant « *maintenant que c'est libre, on connaît la méthode* », peut être dans une illusion de capacité. Imposer l'aide aux auditeurs faibles semblerait donc une meilleure solution.

13.3. Un faible réinvestissement des stratégies

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent pour les aides, nous avons observé que les élèves du groupe D n'ont pas beaucoup réutilisé les stratégies de bas et haut niveau que nous

avons essayé de développer dans la première phase. Certaines raisons données par Azevedo et al. (2010) expliquent pourquoi les apprenants peuvent ne pas utiliser ou réutiliser des stratégies. Tout d'abord, ils peuvent ne pas avoir suffisamment pratiqué ces stratégies ; ils peuvent ainsi avoir acquis des connaissances déclaratives mais pas procédurales. En effet, les cinq séances consacrées à ces parcours n'ont peut-être pas suffi pour pratiquer et assimiler ces stratégies. Le manque de confiance en ses capacités à utiliser ces stratégies peut être une deuxième raison d'après ces auteurs. Les élèves du groupe observé étant en majorité faibles, cela semble une explication possible. Une mauvaise compréhension ou un manque de valeur attribuée à la tâche peuvent être d'autres raisons pour lesquelles les apprenants ne réinvestissent pas les stratégies. Ceci ne semble pas avoir joué un rôle important car les élèves étaient plutôt investis dans le travail et la tâche, étant la même à toutes les séances, semblait comprise. Il faut également que le dispositif ou la tâche permette la mise en œuvre de ces stratégies. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la tâche consistant à faire un compte rendu individuel, ne mettant pas suffisamment en œuvre l'auto-évaluation, n'amenait sans doute pas suffisamment à travailler les stratégies visées. De plus, l'absence de feedback immédiat (car la correction n'était pas faite ou seulement à la séance suivante) pourrait expliquer que les auditeurs n'ont pas suffisamment développé de compétences d'auto-évaluation, et donc limité l'impact des stratégies métacognitives.

13.4. La question de l'autonomie

13.4.1. Différentes formes d'autonomie

D'après Granjeat (1999), autonomie et métacognition peuvent se mesurer par plusieurs facteurs : une distance entre soi et l'activité pédagogique, lorsque les savoirs scolaires ont acquis un sens suffisant pour être considérés comme des objets intellectuels et être réinvestis dans d'autres domaines. Dans le cadre de cette recherche, seules les séances de compréhension et non l'ensemble de l'enseignement ont été observées, donc ce facteur ne peut être mesuré. Pour être autonomes, les élèves doivent aussi s'émanciper de l'emprise de l'enseignant, ce qui était rendu possible par le dispositif décentré proposé. Or, nous avons vu dans le chapitre 11 que les interactions entre l'enseignant et les élèves dans le groupe D ont augmenté au cours de l'expérimentation. Mais l'autonomie se construit par les interactions avec les autres et le professeur dans un premier temps, non par le travail seul. Ainsi que le rappelle Blin (2004 : 378): « *Learners exercise their autonomy within a specific sociocultural context where*

interdependence, through socialisation and the nature of their interaction with peers and teachers, will impact on the levels of control they exercise and develop ».

Pour devenir autonomes, les apprenants doivent aussi se détacher de leurs routines et cadres de pensée habituels, avoir enrichi leur répertoire de stratégies cognitives d'après Granjeat (1999). La majorité des élèves du groupe D ont progressé et élargi un répertoire au départ très limité de stratégies¹²⁰. De nombreux élèves ne semblent pas avoir modifié leurs comportements cependant ; on trouve parmi ceux-ci des élèves avancés du groupe C, performants en compréhension orale, qui n'avaient donc sans doute pas besoin de mettre en œuvre d'autres stratégies. En effet, les élèves avancés apprennent parfois mieux sans guidage. Ce dernier empêcherait de mettre en œuvre certaines stratégies automatisées chez eux, contrairement aux apprenants en difficulté, pour lesquels un parcours balisé est nécessaire pour mettre en œuvre certaines stratégies peu maîtrisées, ainsi que le souligne Beckers (1999 : 143) : « *Les élèves qui éprouvent des difficultés dans une matière apprennent mieux avec une démarche fortement balisée alors qu'au contraire les élèves doués dans cette matière, sauf s'ils sont très anxieux, progressent davantage quand on leur laisse l'occasion de se débrouiller sans la guidance d'un expert* ».

Blin (2004) donne un autre cadre pour analyser la mise en œuvre de l'autonomie des élèves, à plusieurs niveaux. Au plan collectif, le développement de compétences métacognitives d'un groupe et le contrôle exercé sur l'objet commun d'apprentissage sont des indices d'autonomie. On peut penser que la liberté d'usage prise par les élèves ne suivant pas exactement les parcours et tâches prescrits montrait une forme d'autonomie (Nelson et Narens, 1994). Mais de ce point de vue l'autonomie des élèves du groupe D a été limitée car le dispositif ne permettait pas la négociation de nouvelles procédures, une nouvelle réorganisation du travail. Il aurait pour cela sans doute fallu que les élèves aient une tâche commune à réaliser. L'activité de compréhension orale a entraîné quelques échanges propices à faire émerger le sens, mais ne supposait pas nécessairement une communication. Si les élèves avaient un certain contrôle du dispositif puisqu'ils pouvaient arrêter le baladeur, échanger sur le sens, ce contrôle restait limité. Un scénario ayant supposé plusieurs manières différentes de résoudre le problème aurait davantage permis le développement de l'autonomie. Ainsi, si les élèves avaient eu à utiliser les informations perçues dans différents documents pour résoudre une énigme par exemple, on aurait pu imaginer différentes façons d'approcher la tâche, qui aurait davantage mis en œuvre la créativité des élèves. D'après Blin (2004), au plan individuel également, l'évolution des

¹²⁰ Voir partie 14.1 Evolution de la compétence métacognitive.

compétences métacognitives du sujet pourra être observée. Nous avons vu dans les parties précédentes que des compétences métacognitives étaient développées et nous allons poursuivre par l'analyse plus précise de l'activité de quelques élèves où nous verrons que des interactions ont pu avoir lieu, à la fois sur l'objet technique qu'on arrête et sur l'objet à étudier (le document oral), témoignant d'une forme d'autonomie.

13.4.2. Exemples d'activités des élèves (annexes 16, 17, 18)

Nous pouvons examiner de très près l'activité de quelques élèves du groupe D, filmés par binômes en séance 5, 6, 7, 8, 9, qui nous permettent de mieux comprendre comment les élèves ont travaillé, se sont appropriés l'outil, ont mis en œuvre des stratégies pour comprendre ou surmonter des obstacles, montrant par là une forme d'autonomie.

L'analyse très détaillée de leur activité nous amène tout d'abord à la constatation suivante : les approches sont presque aussi variées que le nombre d'individus.

13.4.2.1. Stratégies d'écoute

Les élèves, mêmes faibles, ont mis en œuvre des stratégies d'écoute différentes en ce qui concernait la prise de notes : pour certains, elles consistaient à prendre les notes de façon linéaire, pour d'autres les mots étaient disséminés sur la page, tandis que pour d'autres, ils étaient organisés en colonnes et / ou couleur, chacune d'entre elles représentant une écoute différente. Dans l'ensemble, les élèves avaient d'ailleurs trouvé « leur » façon de prendre des notes dès le début de l'expérimentation ; on peut sans doute expliquer cela par le fait que la professeure avait déjà mentionné des stratégies de prise de notes avant mon arrivée, en autorisant plusieurs manières de procéder. La stratégie adoptée lors de la première écoute pouvait varier : si la plupart commençaient à prendre en notes dès la première écoute, certains préféraient regarder la vidéo une première fois avant de noter ce qu'ils comprenaient. Le nombre d'écoutes était assez variable (entre deux et sept selon les individus). Malgré la diversité des approches, quelques points communs sont apparus en ce qui concerne les stratégies d'écoute : comme nous l'avons vu plus haut, les élèves faisaient dans l'ensemble peu de pauses et ont peu cherché à revenir en arrière (sauf K, séance 6). On trouve donc des différences entre les binômes observés, mais pas beaucoup entre les deux élèves constituant le binôme, qui ont eu tendance à adopter des stratégies proches (en termes de prise de notes, nombre d'écoutes) ; si les différences témoignent d'une forme d'autonomie, l'influence d'un pair, reste donc déterminante.

13.4.2.2. Stratégies de bas niveau, de haut niveau et métacognitives

Des stratégies métacognitives très différentes ont pu être observées : certains élèves faisaient très peu de pauses entre les écoutes, donnant l'impression de bien comprendre le document. Lorsque peu de pauses étaient observées avant et pendant la rédaction du compte rendu, et que celui-ci ne rapporte que les idées générales (comme le compte rendu de S, séance 8, annexe 18) ; on peut penser que l'élève était peut-être dans une illusion de capacité, d'autant qu'elle dit en fin de séance avoir compris. Dans l'ensemble, à part E (séance 9) qui fait une pause pendant un temps significatif entre deux écoutes et avant d'écrire son compte rendu, indiquant une activité métacognitive bien marquée, les élèves observés prennent peu ce temps de réflexion. Pour la plupart, cela s'en ressent dans un compte rendu qui ne rapporte que des idées générales, peu ordonnées. Mais K fait exception à cette règle : après avoir écouté sept fois sans pauses et sans signe de régulation, n'avoir noté les mots que les uns à la suite des autres sur sa feuille, il rédige un compte rendu particulièrement bien structuré, atteignant un niveau B1. Il explique dans l'entretien qui suit pourquoi il préfère ne pas faire de pause : « *comme ça on se concentre mieux, à force il y a des mots qu'on entend, ça rentre dans la tête comme une chanson* ».

13.5. Comparaison des stratégies mises en œuvre avec et sans baladeurs

Le tableau suivant synthétise les différences observées entre les groupes B et D en termes de stratégies mises en œuvre, et les changements apportés par le baladeur. Etant donné l'hétérogénéité des groupes entre eux, les groupes entiers ne pouvaient être comparés. J'ai donc choisi d'observer les élèves faibles des groupes A et B, face à un même document, à la séance 5. Pour le groupe D, j'ai pu également m'appuyer sur la comparaison entre la séance 4, qui a été menée en classe entière, et cette cinquième séance avec baladeur.

	Groupe B	Groupe D
Anticipation	Le dispositif groupe classe amène à une phase d'anticipation plus longue ; mais les élèves les plus faibles et / ou les moins motivés sont peu attentifs à ce moment-là.	L'anticipation est variable selon les élèves et les moments. Dans l'ensemble, ces élèves peu attentifs en classe entière développent mieux cette phase, même si elle est plus courte en temps.
Aides au décodage	<p>Les mots sont donnés lors de mises en commun avec toute la classe mais les élèves faibles ne repèrent pas les mots qui ont été donnés oralement qu'ils ne comprennent sans doute pas (<i>submission / caste / place of women in society</i>)</p> <p>La professeure fait des pauses. Mais des élèves faibles n'écrivent pas malgré tout, car ils n'ont sans doute pas perçu les mots / segments.</p> <p>La professeure a tendance à passer rapidement cette phase de décodage pour avancer vers la mise en relation des syntagmes perçus et créer du sens. Seuls quelques élèves participent, les élèves les plus à l'aise.</p>	<p>La majorité ne prend pas l'aide prévue pour les aider.</p> <p>Les élèves ont le temps de passer par cette phase ; certains y passent du temps (réécoutes multiples pour percevoir des détails) d'autres non car ils se contentent d'un compte rendu où apparaissent les idées générales.</p>

	Groupe B	Groupe D
Aide méthodologique à la prise de notes	La professeure rappelle plusieurs méthodes possibles pour prendre des notes ; cela modifie peu cependant les méthodes qu'ont choisies les élèves individuellement. Les journaux de bord d'élèves faibles (S, L, et J) montrent durant les neuf séances des stratégies peu efficaces (par exemple ils écrivent plusieurs fois les mêmes mots)	Proche du groupe B : les élèves se choisissent une méthode et s'y tiennent, qu'elle semble efficace ou non.
Aide à la construction du sens / échanges	La professeure interroge les élèves et souhaite les faire inter-agir pour construire le sens, mais elle a tendance à reprendre la parole, les guider pour avancer vers la construction du sens (elle est contrainte par le temps, l'exploitation du document ne pouvant durer qu'une séance de cinquante minutes). La correction ne permet pas nécessairement de mieux comprendre car on ne retrouve pas les éléments corrigés ou mis en évidence au tableau dans les journaux de bord des élèves les plus faibles (par manque d'attention de leur part et / ou parce que les termes en anglais posent toujours un problème de compréhension).	Les élèves échangent parfois sur quelques mots ou passages qu'ils ne comprennent pas, ils demandent de l'aide au professeur qui circule parmi eux. Leur compréhension sera donc limitée à ce qu'ils demandent.

	Groupe B	Groupe D
Attention des élèves	L'attention des élèves baisse au fur et à mesure de la séance, ils sont plus attentifs lors du passage de la bande sonore, moins dans les phases de pré-écoute et post-écoute, sans forcément être conscients de ces moments de décrochage.	Elle est davantage maintenue par l'activité de l'élève ; il est attentif durant le temps qu'il décide de travailler (entre dix et quarante-cinq minutes selon les individus).

Tableau 8 : Comparaison des stratégies mises en œuvre par l'enseignant et les élèves, selon le dispositif (avec ou sans baladeurs)

Il n'est pas question de conclure sur la meilleure façon de travailler des compétences en compréhension orale, et nous avons vu que le dispositif avec professeur et le dispositif avec baladeurs présentaient des avantages différents. Il semble intéressant d'alterner les temps de travail avec baladeurs où l'élève s'entraîne davantage à son rythme et avec l'enseignant qui peut aider à structurer les acquis, revenir sur les stratégies.

13.6. Quels usages les élèves font-ils du baladeur ? Synthèse

Dans la deuxième partie de l'expérimentation, lorsqu'ils ont été laissés en autonomie, les élèves ont peu réinvesti les stratégies qui avaient été développées dans la première partie, de même qu'ils ont peu eu recours aux aides lorsque celles-ci n'étaient pas imposées. Les raisons sont multiples et peuvent être personnelles, comme leurs représentations sur le travail scolaire ou leur profil cognitif, ou bien dépendre de l'illusion de capacité que peuvent donner les outils numériques, ou encore du fait que les aides et tâches données n'étaient pas forcément adaptées.

Lorsqu'on analyse leur activité de près, on constate de nombreuses stratégies différentes, dans la façon d'écouter ou la mise en œuvre de processus cognitifs et métacognitifs. Du point de vue individuel, les élèves ont fait preuve d'une certaine autonomie, qui ne se traduit pas toujours par un apprentissage efficace, et peut même être contre-productif pour développer des compétences de compréhension orale.

Nous allons donc voir quel impact l'usage des stratégies différentes a pu avoir sur les performances des élèves.

Chapitre 14 : Quel impact le travail avec les stratégies (avec et sans les baladeurs) a-t-il sur les performances en compréhension orale ?

Nous avons vu, à travers l'analyse des questionnaires et l'observation, qu'une progression avait été ressentie¹²¹. L'entraînement plus régulier et plus intensif qui a été proposé aux élèves sur cette période de quatre mois à raison d'une heure par semaine a sans doute contribué à ce sentiment ; l'effet Pygmalion (les apprenants réussissent mieux car ils savent qu'on attend plus d'eux) peut aussi voir joué.

Tout en gardant en tête les biais méthodologiques que peut comporter la comparaison des deux évaluations telles que nous les avons proposées¹²², nous allons essayer de déterminer quelle progression a pu être observée, en nous appuyant principalement sur les résultats des élèves à l'évaluation diagnostique avant l'expérimentation et l'évaluation finale, après l'expérimentation. Il faudra également garder en tête l'hétérogénéité des groupes lorsque nous serons amenés à une analyse quantitative des résultats entre les groupes. Cette approche quantitative nous permet d'observer davantage l'évolution d'un même groupe entre les deux évaluations. Nous pourrions également comparer des élèves ayant un niveau et profil semblable entre les différents groupes, en particulier les élèves faibles, puisqu'on cherche à savoir quel peut être l'impact des dispositifs sur ces apprenants, et si développer les stratégies de haut niveau (dont métacognitives) peut permettre aux auditeurs malhabiles de compenser leurs difficultés.

14.1. Evolution en termes de compétence métacognitive

14.1.1. Evolution pour l'ensemble des élèves

Au travers de la mise en œuvre de stratégies métacognitives dans les évaluations diagnostique et finale, on a cherché à évaluer la compétence métacognitive. Rappelons que les questions 1 et 3 montrent la capacité à anticiper sur le contenu du document, la question 2 la capacité à

¹²¹ Voir figure 20

¹²² Voir partie 9.4. Difficultés et adaptations concernant les évaluations

planifier ses stratégies d’écoute ; les questions 4, 5, 6, 8, 9 et le tableau dans l’évaluation diagnostique, correspondant aux questions 5, 6, 8, 9, 10 dans l’évaluation finale, testent la capacité de l’élève à s’auto-évaluer, l’ensemble de ces questions constitue ce qui a été considérée ici comme la compétence métacognitive, évaluée sur 3¹²³. Dans la figure ci-dessous, les élèves, désignés par des initiales, sont regroupés en fonction du niveau qu’ils ont obtenu à l’évaluation diagnostique.

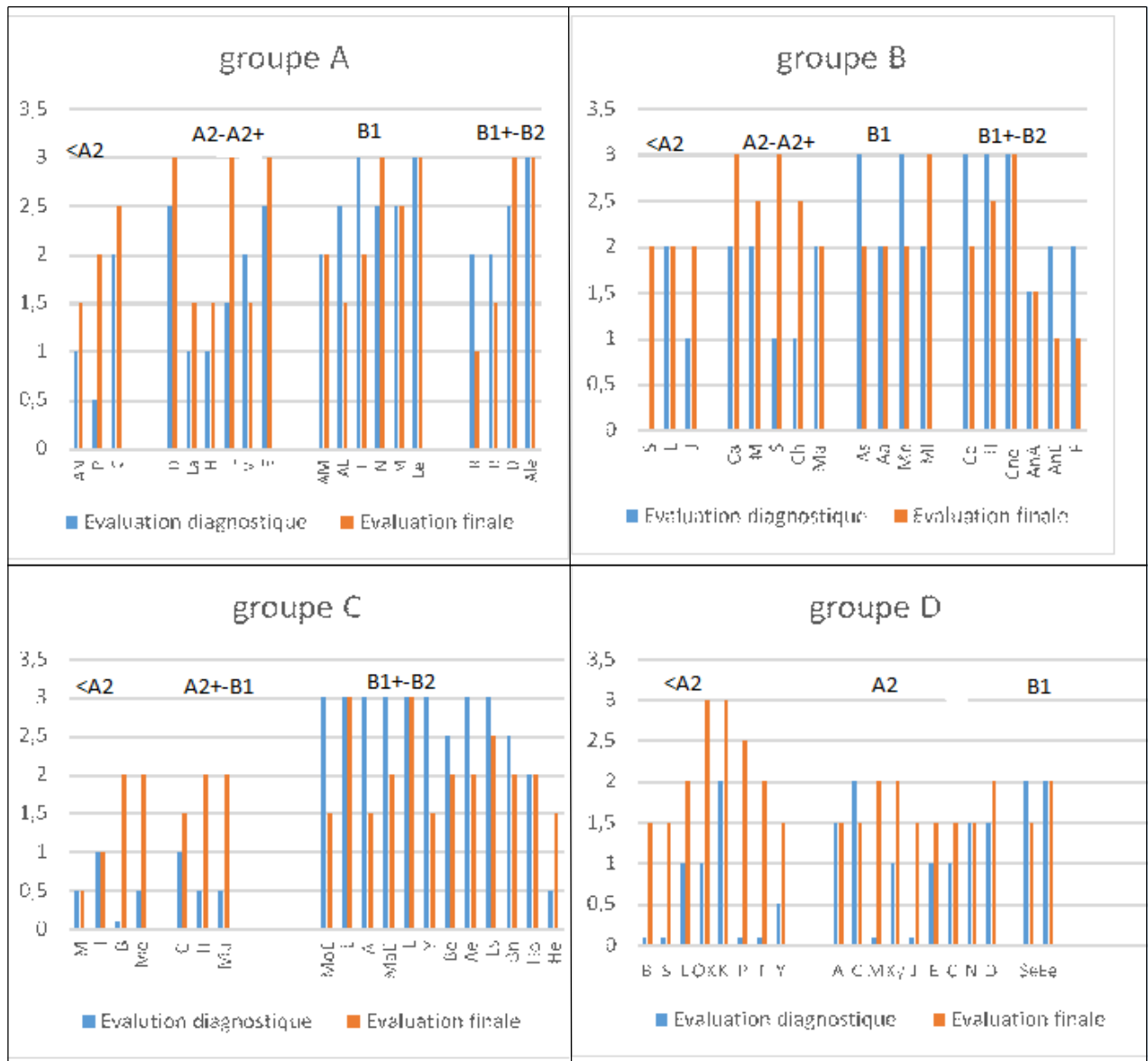


Figure 36 a : Evolution du niveau de compétence métacognitive entre les évaluations diagnostique et finale, par élève, en fonction du niveau à l’évaluation diagnostique et du groupe

¹²³ Voir partie 8.4.3.1. Codage des évaluations : Evaluation de la compétence métacognitive

Nous pouvons avoir une vue globale de la progression de chaque groupe dans la figure ci-dessous, les scores de tous les élèves (sur 3) ayant été additionnés, ce qui donne un maximum possible entre 54 et 57 puisque nous avons gardé 18 ou 19 évaluations par groupes (les évaluations d'élèves absents à l'évaluation diagnostique ou finale n'ont en effet pas pu être prises en compte).

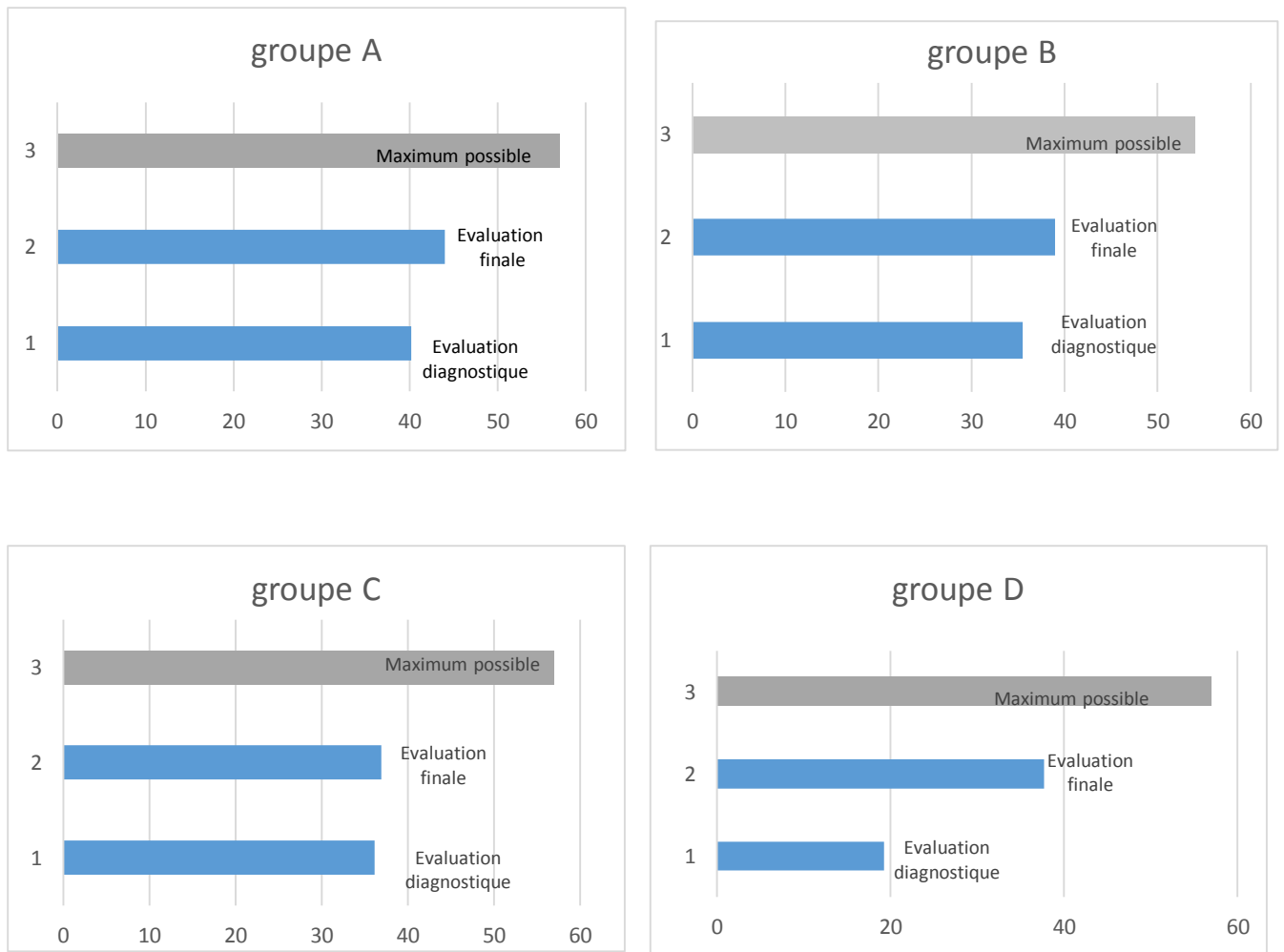


Figure 36 b : Evolution du niveau de compétence métacognitive entre les évaluations diagnostique et finale, par groupe

Nous constatons donc un léger progrès pour tous les groupes sauf le groupe C.

On a cherché à évaluer l'effet des variables intra-sujets (dans le temps) et inter-sujets, selon le dispositif dans lequel les élèves s'inséraient : avec ou sans stratégie (c'est-à-dire utilisant le journal de bord ou non) et avec ou sans baladeur, ainsi que les interactions entre elles. Une analyse de variance a donc été utilisée, avec le logiciel SPSS. Elle permet de déterminer si les

différences entre les groupes sont liées aux variables qui les caractérisent, entre l'évaluation diagnostique en début d'expérimentation (T1) et l'évaluation finale en fin d'expérimentation (T2). Pour chaque figure, le dispositif apparaît sous la forme 0 lorsqu'il est absent ou 1 lorsqu'il est présent. Ainsi, dans la figure 37 a ci-dessous, l'évolution de la compétence métacognitive peut être observée entre les groupes A et C travaillant sans stratégies (stratégie 0) et les groupes B et D travaillant avec stratégies (stratégie 1).

En ce qui concerne l'effet des dispositifs sur la progression de la compétence métacognitive, on voit ci-dessous que les dispositifs incluant le développement de stratégies ont permis aux élèves de progresser (figure 37 a), contrairement au dispositif n'incluant que le baladeur, qui n'a pas permis aux élèves de progresser de façon significative (figure 37 b).

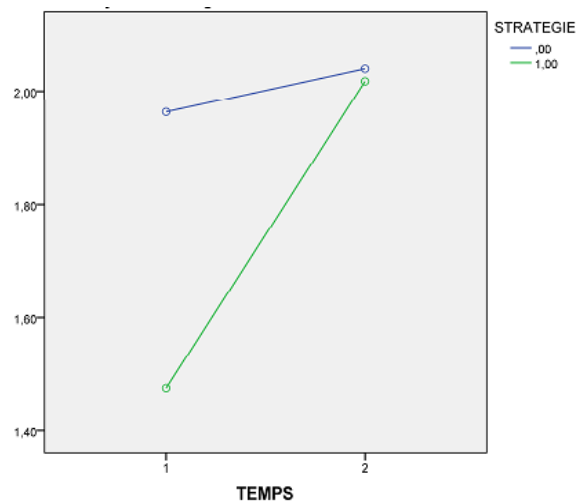


Figure 37 a : Evolution du niveau de compétence métacognitive des groupes A et C travaillant sans stratégies explicites (bleu) et des groupes B et D travaillant avec stratégies (vert)

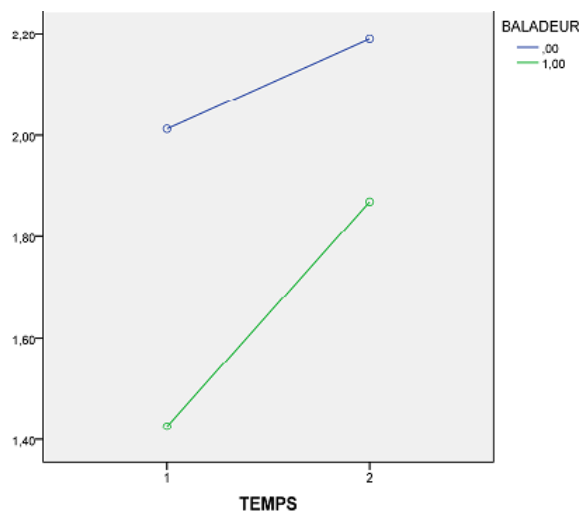


Figure 37 b : Evolution du niveau de compétence métacognitive des groupes A et B sans baladeurs (bleu) et des groupes C et D avec baladeurs (vert)

Le travail avec des stratégies explicites semble donc aider les élèves à améliorer leurs stratégies métacognitives. La progression des élèves qui utilisent le baladeur et les stratégies (groupe D) est importante, alors que celle des élèves utilisant le baladeur mais sans les stratégies (groupe C) plafonne, comme nous pouvons le constater ci-dessous, en regardant de plus près les résultats de ces deux groupes :

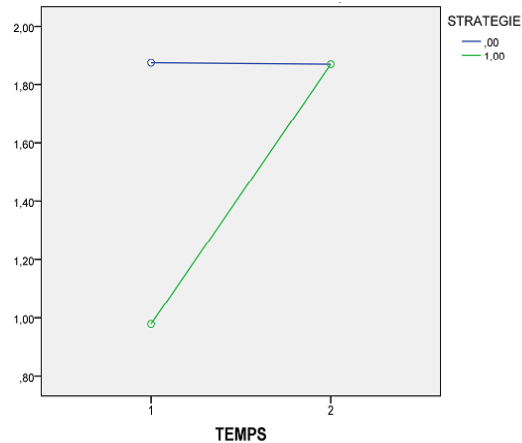


Figure 37 c : Evolution du niveau de compétence métacognitive du groupe C sans stratégies (bleu) et groupe D avec stratégies (vert)

Ces résultats issus des évaluations confirment l'impression ressentie par les élèves et lors de nos observations : le groupe C est celui qui évolue le moins ; cela peut être la conséquence du dispositif choisi, car, ayant été amenés à travailler seuls et sans stratégies explicites, ces élèves ont sans doute été moins soutenus que le groupe A et B, accompagnés par l'enseignante. La progression du groupe D est plus importante, mais celui-ci partait d'un niveau plus faible ; son niveau final rejoint celui des autres groupes en termes de métacognition. Le dispositif le moins favorable au développement de la compétence métacognitive semble donc être celui où les élèves travaillent seuls avec le baladeur. Le nombre d'élèves affichant des résultats en progression, stables ou en régression, qui apparaissent dans le tableau ci-dessous confirment ces différences entre les quatre groupes.

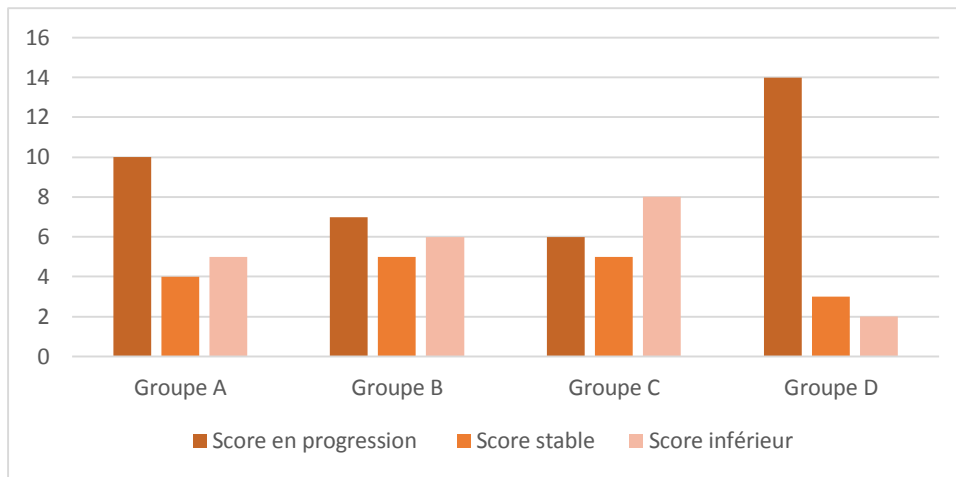


Figure 38 : Nombre d'élèves ayant des scores meilleurs, identiques, inférieurs, en termes de compétence métacognitive, entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, par groupe

En croisant ces résultats issus des évaluations avec les justifications données par les élèves au questionnaire final, on obtient une meilleure image des compétences métacognitives acquises par les élèves. Ainsi, l'élève P (groupe D) répond à la question 3 du questionnaire post-expérimentation que cette expérience lui a peu apporté de changements car elle « *relève les grandes idées, pas toutes d'ailleurs, mais n'arrive toujours pas à analyser en profondeur* » ; Y (groupe D) déclare « *Je n'atteins pas la perfection car il y a des mots que je ne connais pas donc je n'arrive pas à savoir quoi écrire* ». Ces deux élèves évaluent mieux leurs difficultés, en visant le point qui serait à améliorer. D'autres savent maintenant identifier leurs connaissances procédurales, comme L (groupe D) : « *Avant je prenais des notes vite fait, maintenant je prends le temps d'écouter... J'ai mis en place une stratégie d'écoute : noter les mots connus, donner un sens, faire un lien* ». L'impression peut être plus générale, comme pour B (niveau < A2, groupe D) qui justifie ainsi sa progression dans le questionnaire final : « *Un mois avant cette séquence j'ai écouté une compréhension orale A2 / B1 sur internet, je comprenais rien ; le week end dernier, j'ai réécouté ce document et j'ai presque tout compris* ». Parmi les stratégies métacognitives testées, c'est dans les stratégies d'anticipation que les élèves semblent avoir le plus progressé, comme le montrent les deux figures ci-dessous. Les deux questions concernées ont été regroupées : il s'agissait des questions 1 (anticiper sur le contenu en se posant des questions à partir du titre), 2 (planifier ses stratégies d'écoute) et 3 (anticiper sur le contenu à partir des éléments extralinguistiques)¹²⁴, notée chacune sur 2.

¹²⁴ Evaluation diagnostique (annexe 3) et finale (annexe 4)

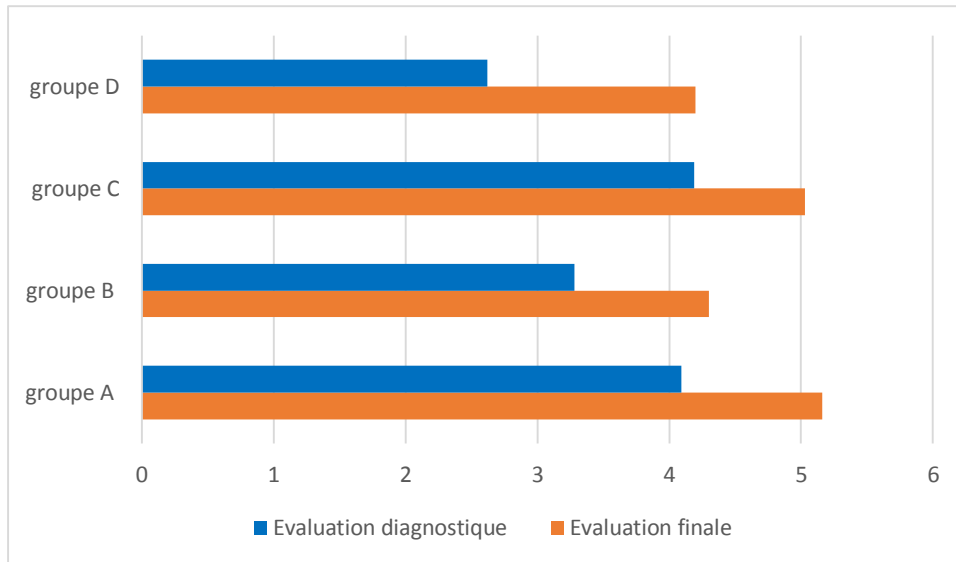


Figure 39 : Evolution des stratégies d'anticipation entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, par groupe

Le groupe D a connu la plus forte évolution, d'une part parce que ces élèves partaient de très bas mais aussi sans doute parce que les parcours créés sur baladeurs leur ont appris à mieux anticiper.

Pour évaluer l'utilisation des éléments extralinguistiques pour amener au sens, on a en particulier pris en compte la façon dont les élèves utilisaient les images des vidéos, notée sur 2. Dans l'évaluation finale, cette stratégie était nettement mieux mise en œuvre, comme le montre la figure ci-dessous.

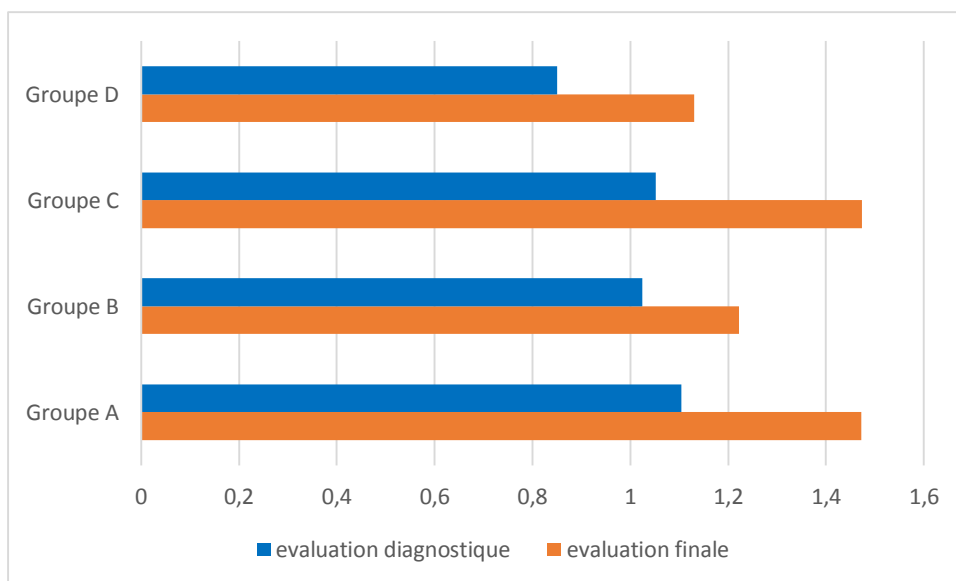


Figure 40 : Evolution de la stratégie « prise en compte des éléments extralinguistiques », entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, par groupe

Nous voyons que les groupes A et C, travaillant sans stratégies, ont le plus progressé, contrairement à ce qu'on pourrait attendre. Cela pourrait être dû au fait que les élèves de ces deux groupes ont par ailleurs un niveau scolaire plus avancé, et peuvent donc avoir de meilleures connaissances antérieures et une meilleure capacité à interpréter des images, car cette capacité est souvent liée aux connaissances générales. Il est aussi possible que le travail sur les stratégies ait amené les élèves des groupes B et D à davantage s'appuyer sur un ensemble de stratégies d'anticipation différentes. Dans les groupes A et C cependant, la part de l'interprétation des images plus importante a également amené davantage d'élaborations erronées ; cela confirme donc que développer l'inférence chez les élèves en difficulté n'améliore pas nécessairement la compréhension.

14.1.2. Evolution pour les élèves faibles

Mesurer la progression dans l'utilisation des stratégies pour les élèves faibles ($\leq A2$) était l'un des objectifs essentiels de cette recherche. Dans la figure 36 a ci-dessus, ils semblent progresser davantage, tandis que des élèves plus avancés, ont de moins bons résultats dans l'évaluation finale que dans l'évaluation diagnostique. Cela pourrait entre autres s'expliquer par la part d'aléatoire de ce type de mesure, qui mesure une performance à un instant T et non pas une compétence, ou le fait que les élèves peuvent avoir mis en œuvre des stratégies qu'on ne perçoit pas, ou encore l'échantillon restreint étudié¹²⁵.

Le graphique ci-dessous concerne les élèves en grande difficulté, d'un niveau $< A2$: cela concernait trois élèves du groupe A, trois élèves du groupe B, quatre élèves du groupe C, huit élèves du groupe D. On voit que les auditeurs faibles ont progressé entre les deux évaluations, parfois atteignant voire dépassant le reste du groupe.

¹²⁵ Voir partie 9.4 Difficultés et adaptations, au niveau des évaluations

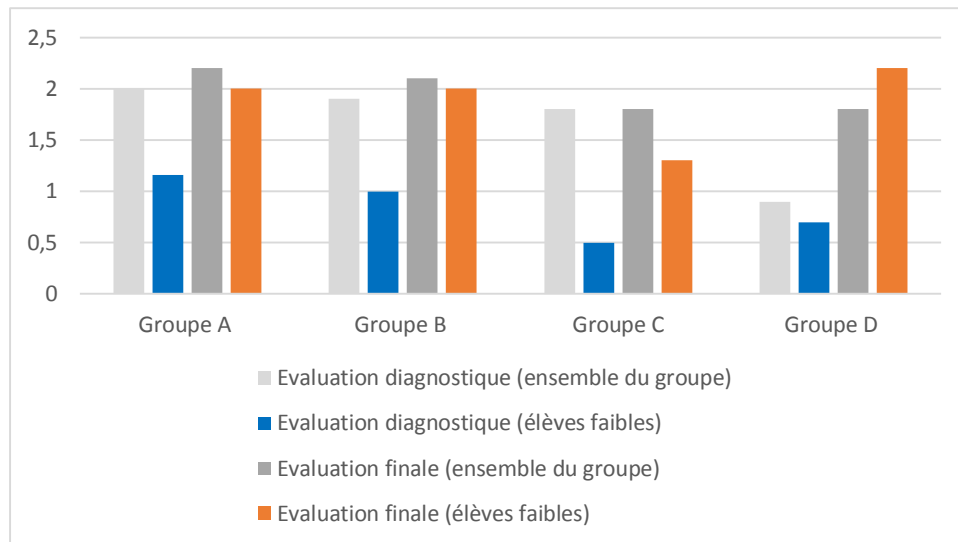


Figure 41 : Comparaison de la compétence métacognitive entre les élèves faibles et la moyenne obtenue par le groupe, en fonction des évaluations diagnostique et finale

Le niveau dans la compétence métacognitive n'est pas nécessairement lié au niveau en compréhension, comme cela apparaît aussi en comparant la figure ci-dessus et la figure 50 plus loin, où les différences, en termes de compréhension, sont bien plus grandes entre les élèves faibles et le reste du groupe. Même s'il faut rester prudent avec l'interprétation car l'analyse repose sur peu d'élèves et des échantillons de taille variable selon le groupe, on peut noter quelques faits intéressants, d'autant qu'on les retrouve dans l'analyse d'autres données (par exemple l'observation) et d'autres études, recensées par Vandergrift et Goh (2012), montrant que les élèves les plus faibles sont ceux qui, proportionnellement, bénéficient le plus de l'entraînement aux stratégies métacognitives. L'évolution particulièrement remarquable des élèves faibles entre les deux évaluations peut s'expliquer par plusieurs raisons : il est possible que les élèves plus avancés aient davantage automatisé la compétence métacognitive (Vandergrift et Goh, 2012) et donc qu'elle apparaisse moins, expliquant des résultats inférieurs. Les élèves du groupe D le plus faible montrent la plus forte hausse. Le dispositif choisi pour ce groupe (travail sur baladeurs + journal de bord + parcours pour entraîner explicitement aux stratégies métacognitives) semblerait donc avoir été le plus bénéfique.

14.2. Evolution en termes de perception et décodage (processus de bas niveau)

Comme nous l'avons vu, la compréhension a été vérifiée dans les évaluations diagnostique et finale, à la fois par rapport au niveau de compréhension atteint, mais aussi par rapport au

nombre de mots significatifs ou syntagmes perçus par les élèves¹²⁶. Rappelons qu'on a considéré un syntagme comme une combinaison, dans la chaîne parlée, d'unités consécutives et significatives. Le nombre de ces éléments significatifs perçus révèlent la capacité des auditeurs à segmenter, et donc à percevoir, pour pouvoir ensuite décoder la bande sonore.

14.2.1. Evolution pour l'ensemble des élèves

Les résultats apparaissent ci-dessous, les élèves étant toujours rangés selon le niveau de compréhension qui a été évalué lors de l'évaluation diagnostique, du groupe le plus faible à gauche au groupe le plus avancé à droite. Le groupe D comporte ici un élève de moins (J) dont les résultats en termes de perception n'étaient pas exploitables.

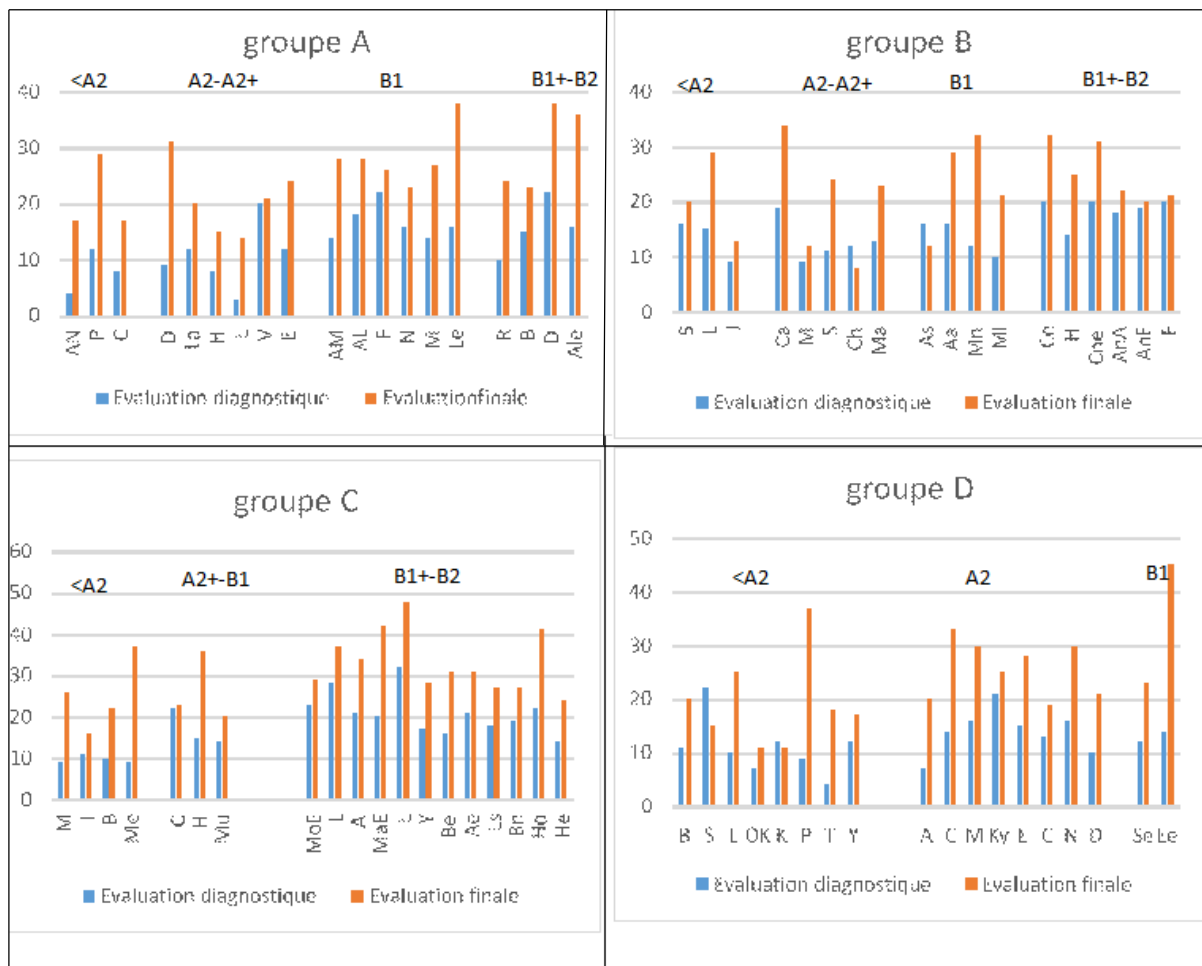


Figure 42 : Evolution du nombre de mots ou syntagmes perçus entre les évaluations diagnostique et finale, par élève, en fonction du niveau à l'évaluation diagnostique et du groupe

¹²⁶ Voir partie 8.4.3.2. Evaluation de la compréhension

En ce qui concerne le nombre de mots ou syntagmes perçus, l'analyse de variance, permettant de percevoir l'effet du dispositif, donne les résultats suivants :

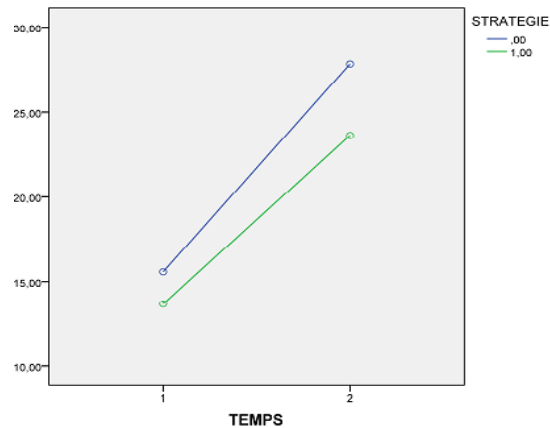


Figure 43 a : Evolution dans la perception des mots et syntagmes des groupes A et C travaillant sans stratégies (bleu) et les groupes B et D travaillant avec stratégies (vert)

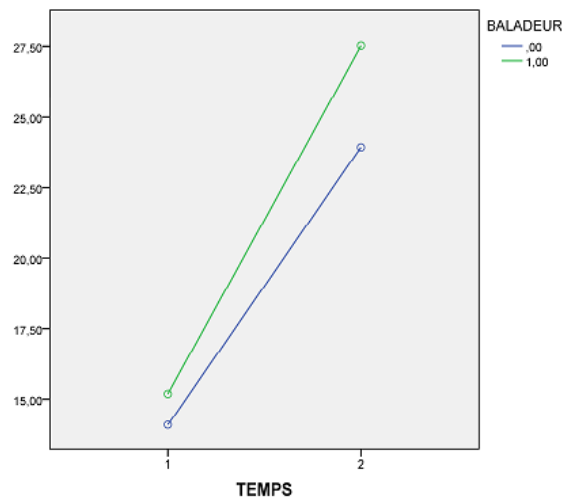


Figure 43 b : Evolution dans la perception des mots et syntagmes des groupes A et B travaillant sans baladeurs (bleu) et des groupes C et D travaillant avec baladeurs (vert)

On voit que les élèves ont fortement progressé entre les deux évaluations, sans qu'aucun des dispositifs n'en soit visiblement la cause. C'est par conséquent surtout le facteur temps (donc l'entraînement) qui a permis aux élèves de progresser en termes de perception¹²⁷.

Ces résultats attestent d'une progression marquée et plutôt homogène entre les groupes, comme le montre aussi la figure ci-dessous.

¹²⁷ Ce résultat a déjà été évoqué dans la partie 12.1.1. Segmenter la bande sonore à l'aide de pauses

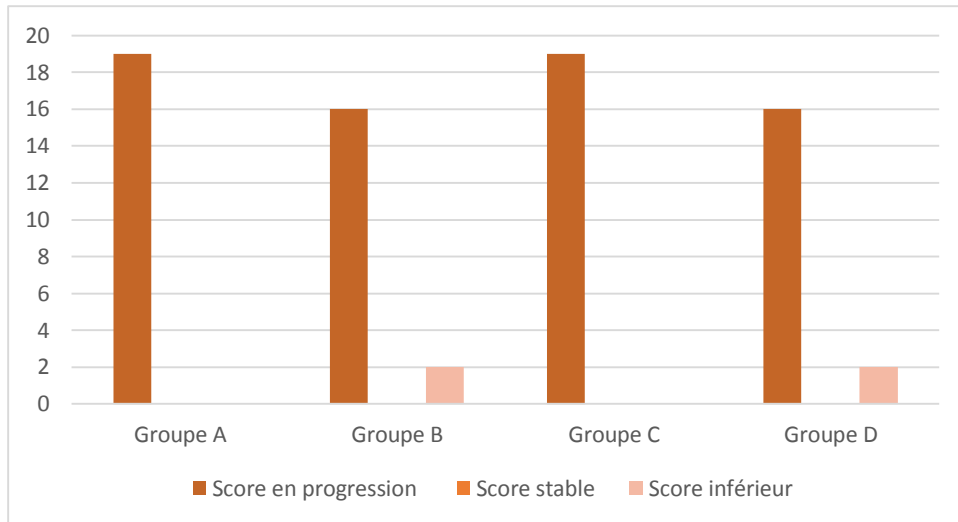


Figure 44 : Nombre d’élèves ayant des scores meilleurs, identiques, inférieurs, en termes de mots et syntagmes perçus, entre l’évaluation diagnostique et l’évaluation finale.

Beaucoup d’élèves ont donc progressé dans la capacité à percevoir, très peu font moins bien, aucun ne reste stable.

14.2.2. Evolution pour les élèves faibles

En ce qui concerne les élèves faibles en particulier, la figure ci-dessous montre que ceux-ci, comme l’ensemble du groupe, parviennent à percevoir et décoder davantage de mots et syntagmes significatifs en fin d’expérimentation.

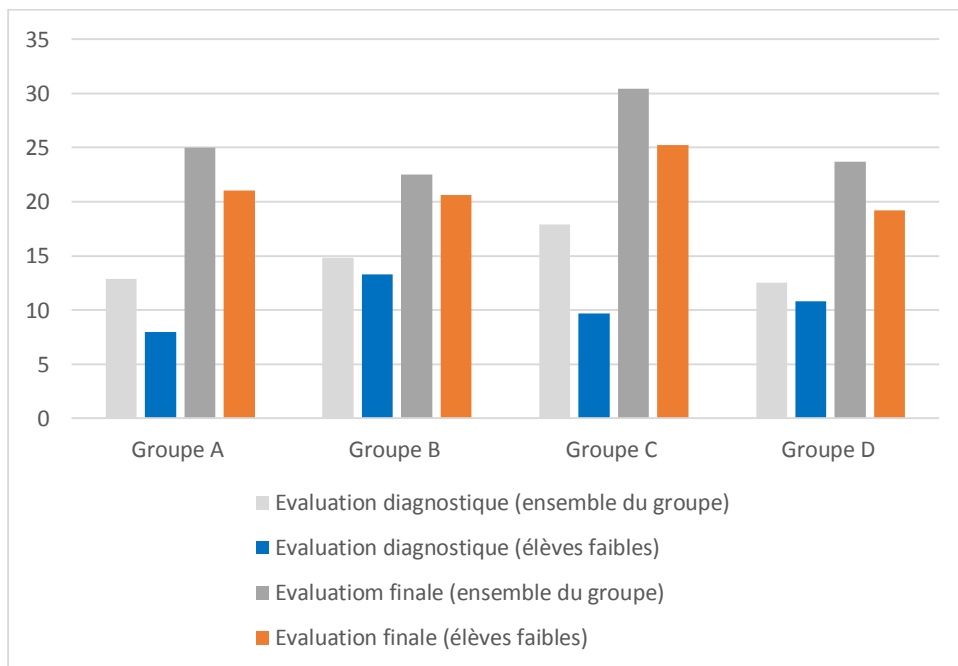


Figure 45 : Comparaison du nombre de mots et syntagmes perçus, entre les élèves faibles et la moyenne obtenue par le groupe, en fonction des évaluations diagnostique et finale

Le nombre de syntagmes perçus par les auditeurs faibles reste inférieur à celui du groupe, car ils rencontrent tout d'abord des difficultés pour décoder ce qu'ils entendent, comme démontré par Zoghliami (2015), dont l'étude a déjà été évoquée. D'autre part, en comparant la figure 42 ci-dessus et les résultats en termes de compréhension (figure 46)¹²⁸, on peut dire que le nombre de mots et syntagmes perçus n'est pas systématiquement une indication de la compréhension : les élèves P (groupe A), L (groupe B), Me (groupe C), P (groupe D), perçoivent beaucoup de mots, mais ne parviennent sans doute pas à leur donner sens ou à les relier pour leur donner du sens puisque leur niveau de compréhension finale reste plutôt faible. On voit bien ici qu'une compréhension du mot est insuffisante pour donner du sens et que la dimension au niveau de la phrase et du texte ne dépend pas uniquement du mot. La progression doit donc tenir compte du niveau de compréhension, au niveau de propositions plus larges et d'un modèle de situation.

14.3. Evolution en termes de niveau de compréhension (processus de haut niveau)

14.3.1. Evolution pour l'ensemble des élèves

Nous avons souhaité évaluer le niveau de compréhension pour chaque élève en fonction des niveaux du CECRL¹²⁹. Cela représente à la fois une approche quantitative et qualitative puisqu'un niveau est attribué à la fois par la quantité des informations comprises, le type d'informations, ainsi que les liens établis entre ces informations. Les professeures ont été associées à l'évaluation et nous nous sommes ainsi inspirées de la grille utilisée pour le baccalauréat pour construire notre grille, pour l'évaluation diagnostique (Annexe 3) et l'évaluation finale (Annexe 4). Afin de réaliser la même analyse quantitative, nous avons attribué deux point par niveau du CECRL et rajouté les intermédiaires (A2+, B1+) de la manière suivante: les comptes rendus des élèves évalués < A2 ont 1 point, 2 points pour A2, 3 points pour A2+, 4 points pour B1, 5 points pour B1+, 6 points pour B2. Un tel système présente un inconvénient car il suppose que l'écart entre les niveaux est égal, ce qui n'est sans doute pas le cas. Il a cependant l'avantage de permettre de mesurer l'évolution des groupes en termes de performance de manière quantitative, venant ainsi compléter les observations qualitatives menées au cours de la recherche. La figure 46 ci-dessous montre les performances des quatre groupes, avec l'attribution de ces points. On peut voir que la progression est irrégulière et

¹²⁸ Voir partie 14.3. Evolution en termes de niveau de compréhension.

¹²⁹ Voir partie 8.4.3.2. Evaluation de la compréhension

variable entre les individus ; les élèves sont comme précédemment classés en fonction de leur niveau à l'évaluation diagnostique du plus faible (à gauche) au plus avancé (à droite).

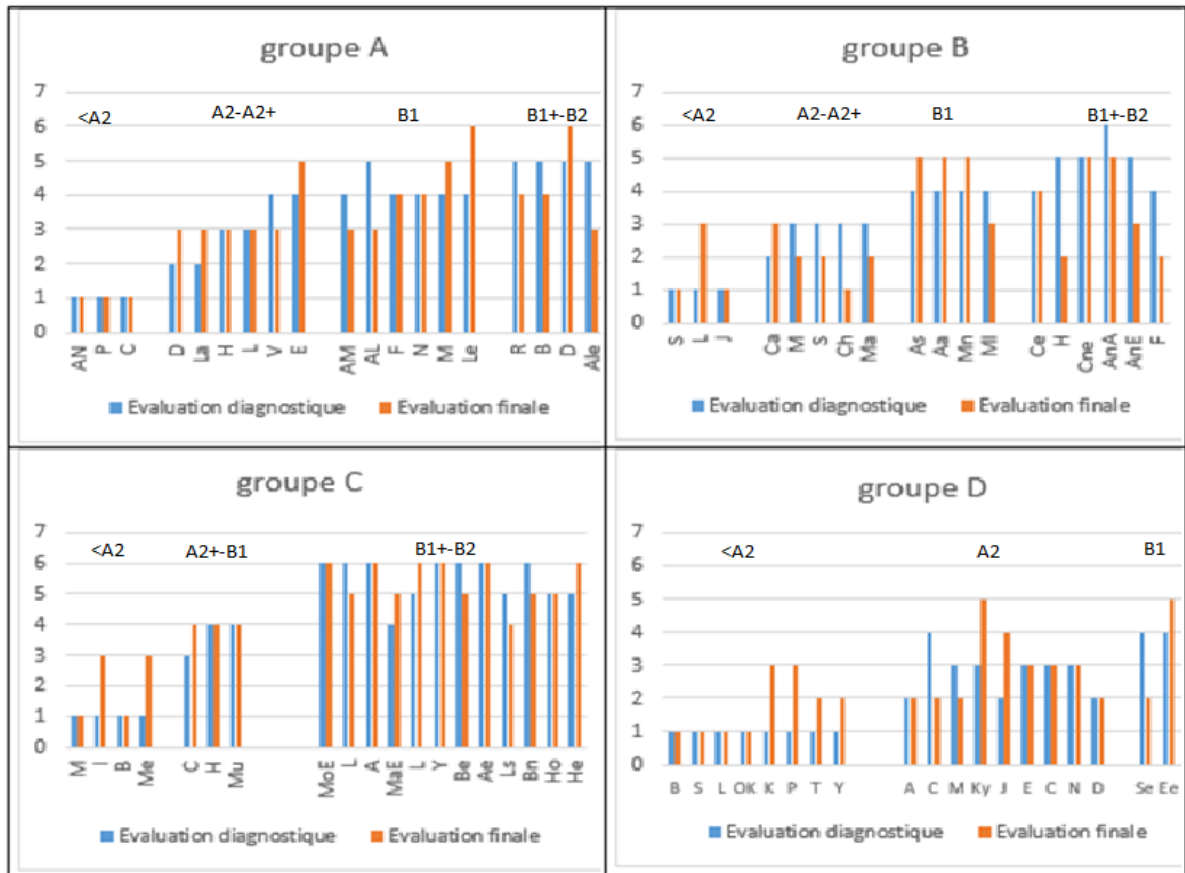


Figure 46 : Evolution des performances en compréhension entre les évaluations diagnostique et finale, par élève, en fonction du niveau à l'évaluation diagnostique et du groupe

En observant les résultats moyens de chaque groupe, on constate, dans la figure 47 ci-dessous, que seuls les groupes C et D ont légèrement progressé.

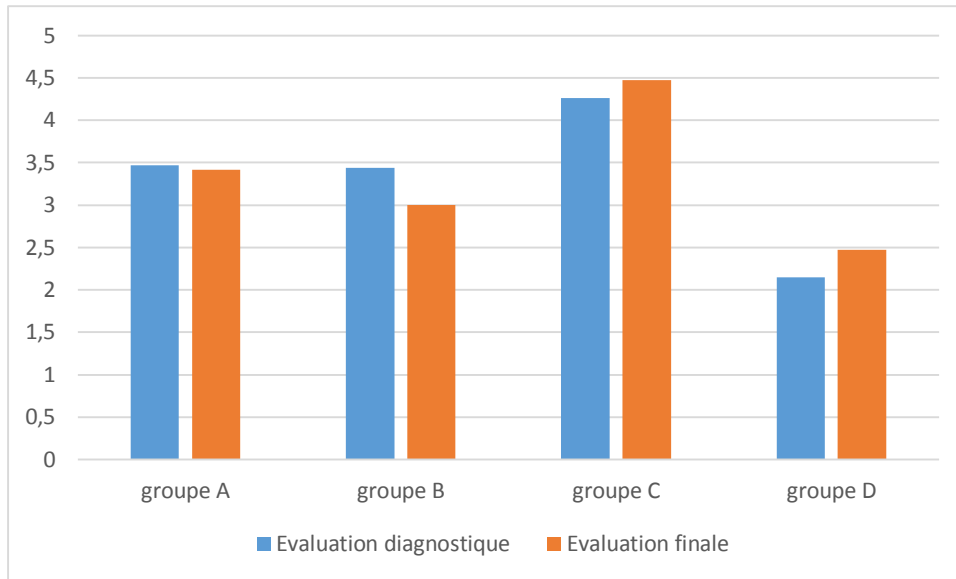


Figure 47 : Comparaison des performances en compréhension, évaluées sur 6, entre l'évaluation diagnostique et finale, par groupe

L'analyse de variance montre également que, en termes de niveau de compréhension, les groupes avec baladeurs semblent davantage avoir bénéficié de l'utilisation de l'outil numérique :

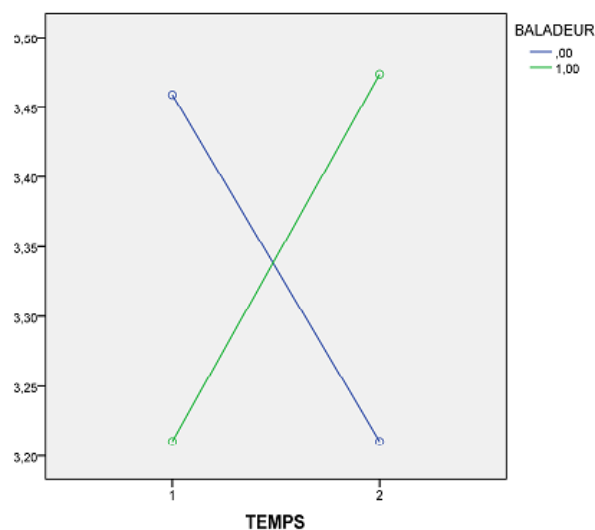


Figure 48 a : Evolution des performances en compréhension des groupes A et B travaillant sans baladeurs (bleu) et des groupes C et D travaillant avec baladeurs (vert)

En fait, la baisse des groupes travaillant sans baladeurs est surtout due à celle du groupe B, comme cela apparaît dans la figure ci-dessous :

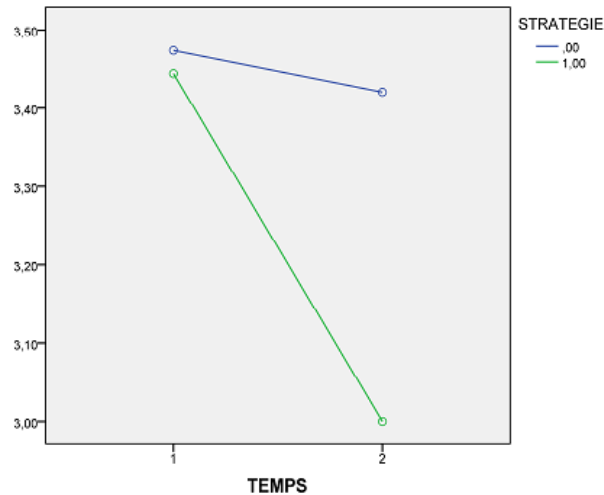


Figure 48 b : Evolution des performances en compréhension du groupe A travaillant sans stratégies (bleu) et du groupe B travaillant avec stratégies (vert)

Les groupes C et D ont une progression légère et assez similaire, comme illustré dans la figure suivante (48 c) : cela ne permet donc pas de conclure quant à l'impact de la mise en œuvre de stratégies sur les performances en compréhension.

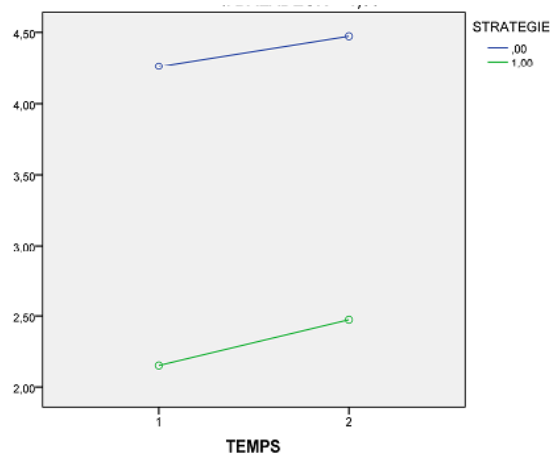


Figure 48 c : Evolution des performances en compréhension du groupe C travaillant sans stratégies (bleu) et du groupe D travaillant avec stratégies (vert)

Ces résultats ne font pas apparaître une progression nette. La part d'interprétation étant importante entre les différents paliers déterminés, les variations semblent significatives lorsqu'il y a au moins deux paliers entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale. Dans la figure ci-dessous, les écarts ont été pris en compte lorsqu'il y avait au moins ces deux paliers d'écart (je ne prends pas en compte un passage de A2 à A2+ mais de A2 à B1 par exemple).

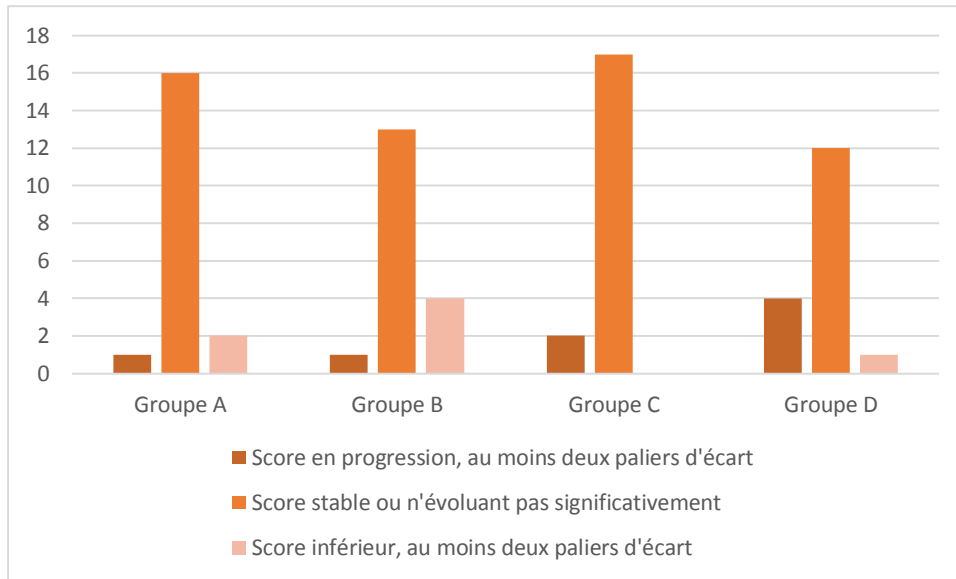


Figure 49 : Nombre d'élèves ayant des scores significativement différents, en termes de compréhension, entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale.

À nouveau, nous voyons que les progressions ne sont pas significatives, puisque les résultats stables ou peu évolutifs sont largement plus importants. Il est possible que le temps de l'expérimentation n'ait pas été suffisant pour permettre de voir une progression en termes de compréhension. On retrouve d'ailleurs ici un certain nombre de résultats déjà signalés dans d'autres recherches : le niveau initial reste déterminant (Roussel et Tricot, 2014), une progression dans les stratégies ne s'accompagne pas nécessairement d'une progression dans la compréhension, comme cela a été mis en évidence par un certain nombre d'études qui seront détaillées ci-après¹³⁰.

Les variations à la baisse peuvent s'expliquer par différentes raisons : l'état dans lequel sont les individus le jour de l'évaluation, mais aussi le fait qu'une évaluation mesure une performance à un instant T, qui ne reflète pas nécessairement l'état réel des compétences. Une note qui régresse n'est en effet pas toujours le signe d'un niveau inférieur.

14.3.2. Evolution pour les élèves faibles

En observant les résultats des élèves faibles en particulier, on voit aussi dans la figure ci-dessous que les évolutions ne sont pas significatives (au moins deux paliers d'écart) pour l'ensemble de ces élèves.

¹³⁰ Voir partie 14.4

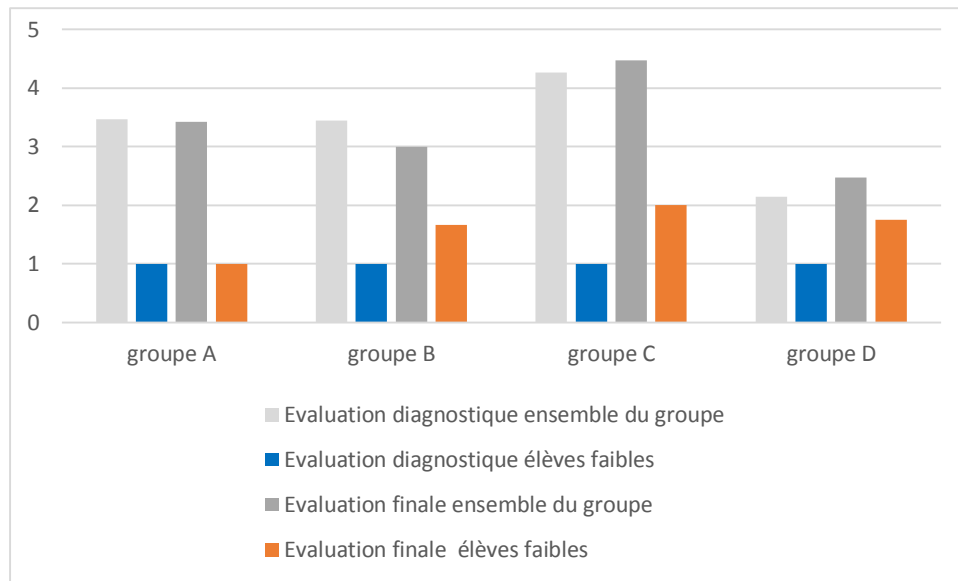


Figure 50 : Comparaison des performances en compréhension, évaluées sur 6, entre les élèves faibles et la moyenne obtenue par le groupe, en fonction des évaluations diagnostique et finale

Les trois élèves < A2 du groupe A restent au même niveau. Dans le groupe B, seul un des trois obtient des résultats supérieurs. Dans le groupe C, deux des quatre élèves réussissent mieux l'évaluation finale. Dans le groupe D, seuls deux élèves sur les huit élèves < A2 ont des résultats significativement meilleurs.

Nous pouvons nous demander si les progressions peuvent s'expliquer par une représentation initiale favorable des élèves concernés¹³¹. Les élèves ayant eu une progression significative avaient pourtant dans l'ensemble une représentation de la compréhension orale et de leurs capacités faibles (2 sur 5 pour L dans le groupe B, 1 sur 5 pour I dans le groupe B mais 3 sur 5 pour Me, 2 sur 5 pour P et K dans le groupe D). Leur progression n'est donc pas liée à la motivation initiale. Elle n'est pas clairement liée non plus à une motivation qui serait venue au cours de l'expérimentation puisque les cinq élèves ayant progressé ne sont pas tous satisfaits, comme le montre le tableau ci-dessous.

¹³¹ L'hypothèse avait en effet été émise qu'une représentation favorable de la compréhension orale pouvait être liée aux performances, et entraîner de meilleurs résultats au terme de l'expérimentation. Le questionnaire initial avait ainsi confirmé ce que nous attendions : les élèves faibles avaient en très grande majorité une représentation négative de la compréhension et de leur capacité (évaluée 0, 1, 2 sur 5) tandis que les élèves avancés avaient majoritairement une représentation favorable (4 ou 5 sur 5).

L'élève :	A trouvé l'expérience ¹³² :	Et justifie en disant :
L (groupe B)	Très satisfaisante	« <i>Je comprends mieux, c'était bien on en faisait souvent, c'est bénéfique</i> ».
I (groupe C)	Moyennement satisfaisante	« <i>Au final, j'ai toujours du mal... même avec les méthodes je n'y arrive pas</i> ».
Me (groupe C)	Assez satisfaisante	« <i>Très bien pour s'entraîner et progresser ; mais on effectue trop de compréhension, j'aimerais plus de cours</i> ».
K (groupe D)	satisfaisante	« <i>J'ai l'impression d'avoir une meilleure technique de compréhension maintenant</i> ».
P (groupe D)	Très satisfaisante	« <i>J'ai eu plus de plaisir à apprendre que d'habitude... je n'arrive toujours pas à comprendre en profondeur</i> ».

Tableau 9 : Diversité du sentiment de satisfaction en lien avec la compréhension, recueilli à partir de la question 1 du questionnaire initial.

14.4. Conclusion : lien entre le travail sur les stratégies et les performances

Les questionnaires et entretiens professeurs et élèves ont mis en avant un sentiment de progression. La progression n'a pourtant pas été observée au niveau de la compréhension ; elle pourrait se situer dans les compétences métacognitives, voire dans une attitude par rapport au travail (plus grand investissement, meilleure attention), en particulier pour le groupe D.

Ces résultats vont dans le même sens que d'autres études qui ont été évoquées¹³³ qui ont également montré que l'entraînement aux stratégies métacognitives n'amenait pas nécessairement de meilleurs résultats aux tests (Field, 1998 ; Schmidt, 2001 ; Goh, 2008 ; Graham, 2008 ; Vandergrift et Goh, 2012). Joulia (2015) a également noté dans son étude portant sur la compréhension écrite pour un public d'étudiants en IUT, que le niveau initial restait prépondérant et qu'il n'y avait pas de corrélation entre la consultation des aides à la compréhension et les scores.

¹³² Ces réponses sont celles de la question 1 du questionnaire final « Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? »

¹³³ Voir partie 2.4. Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale ?

L'utilisation de technologies éducatives, qui a apporté comme nous l'avons vu des plus-values en termes de connaissances métacognitives (déclaratives et procédurales) et de comportement (investissement, attention), ne se traduit pas systématiquement en termes de performance. Il semble même qu'utiliser des technologies éducatives puisse renforcer une illusion de capacité, comme cela a déjà été évoqué avec le travail d'Amadiou et Tricot (2014). C'est également ce que met en avant l'étude de Grosbois (2009) : les apprenants ayant été motivés par un projet pour des raisons diverses peuvent avoir l'impression d'avoir progressé, alors que leurs résultats sont restés stables. Ainsi les élèves en difficulté ont pu ressentir une plus grande confiance en leurs capacités de compréhension, grâce à la présence du baladeur, qui donne à l'utilisateur un sentiment de liberté.

Nos observations, les comptes rendus des journaux de bord et les évaluations laissent donc penser que la démarche consistant à développer des stratégies ne semble pas avoir nécessairement amené les élèves faibles à une meilleure compréhension, que ce soit pour les groupes A et B travaillant en classe ou les groupes C et D travaillant avec baladeurs. Il est vrai que les aides proposées au groupe D dans les parcours ont été diversement suivies. Imposer des aides tout au long de l'expérimentation aurait peut-être donné d'autres résultats. Une autre explication réside dans le fait que les stratégies métacognitives n'ont pu compenser des stratégies et compétences cognitives insuffisantes, en particulier au niveau de la perception et du décodage ; la faiblesse de ces processus de bas niveau chez les auditeurs faibles pèse lourdement, alors que le sens se construit par des allers et retours entre des processus de haut et de bas niveau, presque simultanés et interdépendants (Gaonac'h, 1991 ; Rost, 2002 ; Field, 2008 ; Vandergrift et Goh, 2012). Comme l'énoncent également Cutler et Clifton (1999 : 153) : « *They [top-down connections] do not result in an improvement of word accuracy* ». Les stratégies cognitives doivent sans doute être suffisamment automatisées pour que des stratégies métacognitives puissent être mises en œuvre de manière efficace (Amadiou, Tricot, et Mariné, 2011). C'est aussi ce que suggère Cross (2009:153) : « *Strategies may be inhibited by working-memory limitations or when a learner is below a certain linguistic threshold* ». Chanquoy et al. (2007: 184) indiquent aussi que pour développer des compétences métacognitives, les apprenants doivent tout d'abord avoir atteint un certain niveau : « *Pour atteindre des niveaux d'expertise plus élevés, l'apprentissage ultérieur va nécessiter l'automatisation de schémas déjà acquis, en continuant à apprendre le matériel jusqu'à ce que un niveau acceptable soit atteint. Une alternative à cela est d'essayer d'imaginer les procédures à apprendre. Imaginer nécessite que le débutant parcoure mentalement les procédures en MDT[Mémoire de Travail]* »

(...) Le traitement de l'information en MDT est impossible tant que des schémas n'ont pas été acquis ».

Leahy et Sweller (2004) ont ainsi montré que lorsque les automatismes de bas niveau ne sont pas en place, les apprenants ne peuvent pas avoir recours à leur imagination et à des stratégies métacognitives efficaces, contrairement aux apprenants plus avancés : « *If students are struggling to understand information because it is presented in a format that imposes a heavy cognitive load, instructions to imagine procedures may have few, if any, positive benefits* » (Ibid : 874). Ainsi, nos élèves en difficulté, sans doute gênés par la charge cognitive que représentait le décodage de la bande sonore, ne pouvaient mettre en œuvre les processus de haut niveau qui leur auraient permis de créer le sens, et les stratégies métacognitives qui auraient permis de mieux réguler la compréhension. Les parcours d'étayage proposés au groupe D, ont pu parfois réduire la charge cognitive du décodage, mais pas aidé les élèves à effectuer un traitement en profondeur pour mieux comprendre les documents.

Le fait que nous ayons travaillé des documents complexes (vidéos pour la plupart) tout le long de l'expérimentation peut aussi expliquer cette faible progression.

Il reste cependant une interrogation : si l'expérimentation avait été plus longue, peut être aurions-nous vu des résultats différents en termes de performances ? Macaro (2006) rappelle que l'entraînement par les stratégies suppose une période de temps assez longue. La plupart des études cherchant une corrélation entre stratégies et performance ont été effectuées dans un temps court également.

14.5. Quel impact le travail sur les stratégies (avec et sans baladeurs) a-t-il sur les performances? Synthèse

A travers ces analyses, nous voyons que le travail sur les stratégies métacognitives a été bénéfique, particulièrement pour les élèves faibles, même si leurs performances dans ce domaine restent encore inférieures à celles des élèves plus avancés. De même, tous les élèves ont progressé dans le nombre de mots ou syntagmes perçus, quel que soit le dispositif, laissant penser qu'il s'agit là d'un effet de l'entraînement plus intensif auquel ils ont été soumis. Les élèves faibles sont cependant nettement pénalisés par leur difficulté à segmenter et reconnaître des mots. Par conséquent, en termes de compréhension, nous n'avons pas vu d'évolution significative, quel que soit le dispositif : la progression en termes de stratégies n'a donc pas entraîné une progression dans la capacité à comprendre, tout au moins dans le temps correspondant à l'expérimentation. Les élèves faibles n'ont pu compenser leurs difficultés par un étayage plus soutenu ou un travail de fond sur les stratégies, n'ayant pas automatisé les processus de décodage, ils ont sans doute été pénalisés par une lourde charge cognitive dans ces processus. Il faudra donc envisager d'autres moyens de les aider pour développer leurs compétences orales ; c'est ce qui sera examiné dans la dernière partie de cette étude.

Chapitre 15 : Les limites de l'étude

Il me semble important de clore cette partie en rappelant quelques limites de cette recherche, qui ont déjà été évoquées en partie dans la partie méthodologie¹³⁴.

La composition des groupes tout d'abord, qui était imposée par la constitution des groupes classes, et qui ont dû être ainsi conservés ; ainsi, l'hétérogénéité des groupes entre eux ne permet pas une analyse quantitative comparative des résultats d'un groupe test (le groupe D) et des groupes contrôle (le groupe B sans baladeurs, le groupe C travaillant sans parcours) dans leur ensemble. Nous avons pu cependant voir des caractéristiques pour les élèves faibles, car cela répondait aux questions initiales de cette recherche ; mais l'échantillon d'élèves faibles (< A2) était inégal entre les groupes et faibles dans certains groupes (trois pour les groupes A et B, quatre pour le groupe C, huit pour le groupe D).

En ce qui concerne l'analyse qualitative, les groupes test et les autres ont été comparés, car la différence de comportements permettait d'éclairer les interactions à l'œuvre. On ne peut pas tirer de conclusion claire quant à l'effet des baladeurs, des stratégies, ou du professeur, car il faut tenir compte de plusieurs variables et facteurs multiples. Ainsi, en comparant les groupes C et D, on souhaitait observer l'effet des parcours et du travail sur les stratégies, en comparant les groupes B et D, on souhaitait observer l'effet du baladeur et en comparant le groupe A et B, on souhaitait observer l'effet du travail avec des stratégies explicites ; mais une autre variable entre en jeu : le professeur est différent. Nous avons limité l'effet de cette variable que les contraintes scolaires imposaient en établissant un protocole clair, utilisant les mêmes documents et ayant des objectifs bien définis pour chaque groupe. Mais une certaine « perméabilité » du protocole est inévitable, comme cela a été évoqué par la professeure du groupe A en fin d'expérimentation : elle a essayé de respecter le protocole et n'a pas explicitement fait travailler les élèves sur des stratégies avec ce groupe, contrairement aux groupes B et D qui systématiquement en fin d'heure étaient amenés à réfléchir et échanger sur les stratégies en cochant dans le journal de bord. Mais elle a eu l'impression que son implication dans ce projet et cette réflexion avait néanmoins influencé sa manière de procéder avec le groupe A et qu'elle a travaillé avec ce groupe en accentuant plus les stratégies qu'elle ne le faisait auparavant. Il avait été envisagé qu'un même professeur enseigne au groupe A et C travaillant sans stratégies et un autre au groupe B et D travaillant avec stratégies, la seule

¹³⁴ Voir chapitre 9 : la mise en œuvre des outils de mesure : difficultés et adaptations

variable différente aurait été l'usage du baladeur. Les emplois du temps et le profil des groupes (avancés / faibles) ne nous ont pas amenées vers ce choix. La volonté des professeures de s'engager dans une démarche coûteuse mais formatrice (Catoire, 2016), a également abouti à cette répartition imparfaite.

Le manque de possibilités humaines et matérielles ont constitué une autre limite : si la caméra placée derrière deux élèves du groupe D a permis d'avoir une appréciation assez fine de ce que faisaient les deux individus observés, ceci n'a cependant pas permis de savoir exactement comment tous les élèves dont les journaux de bord ont été étudiés utilisaient les aides et les fonctionnalités du baladeur ; c'est donc parfois un comportement moyen (dû à l'observation de la classe entière) qui est rapporté, alors que les réactions des individus sont forcément hétérogènes. Plusieurs caméras et plusieurs observateurs auraient sans doute donné une image plus complète de ce qui se passait dans la classe, mais le traitement des données aurait été très long, nécessitant une équipe de travail.

Les limites exposées ici sont aussi celles d'une recherche qualitative qui peut aussi souffrir de la part d'interprétation du chercheur, que j'assume car « *le tout est de bien savoir que l'on travaille avec telle ou telle paire de lunettes* » (Paillé et Muchielli, 2012 : 73). Le fait même que cette étude se déroule sur un temps assez long est intéressant car il m'a permis de mieux connaître et comprendre le milieu étudié, mais peut aussi comporter plusieurs biais : tout d'abord parce que le temps augmente la difficulté pour le chercheur à contrôler les paramètres ; ainsi, pendant ces quatre mois, on pourrait penser que les élèves ont pu progresser par une exposition à la langue extérieure à la classe et à l'expérimentation. D'autre part, le temps augmente l'effet Hawthorne ou l'effet de halo (Mackey et Gass, 2005) qui amène les participants à s'identifier aux hypothèses du chercheur et pourraient les amener à valider inconsciemment celles-ci. Nous avons cependant tenté de limiter ceci en ne donnant pas aux élèves les buts de la recherche explicitement.

La triangulation des données constitue cependant une manière de se prémunir contre les biais inhérents à toute recherche, en milieu éducatif en particulier. Le « critère du vrai » d'une recherche qualitative (Puren, 2013 : 6) ne réside alors pas dans la correspondance avec la réalité, mais dans sa pertinence et efficacité pour la réalisation de projets humains, dans l'environnement concerné. C'est pourquoi j'ai voulu examiner, dans une dernière partie, des pistes d'action qui constituent un projet de développement de la compréhension orale, dont la pertinence réside dans la nécessité de répondre à des besoins exprimés par différents professionnels de l'éducation.

Quatrième partie : Des pistes pour soutenir la compréhension orale

L'expérimentation dont il vient d'être question a permis d'éclaircir certaines des questions qui avaient été posées au début de cette étude¹³⁵. Elle a néanmoins soulevé d'autres interrogations quant à la nature des aides qui pourraient et devraient être apportées aux auditeurs. La perspective didactique doit nous amener à envisager ce qui peut être apporté par les outils numériques, qui seront incontournables dans la société et l'école de demain (Davidenkoff, 2014), et pourraient permettre, s'ils sont utilisés à bon escient, de multiplier les contacts des élèves avec la langue, ou de différencier des parcours d'apprentissage.

Quels outils utiliser pour entraîner à la compréhension orale et comment les utiliser ?

L'expérimentation qui vient d'être exposée a montré que les baladeurs pouvaient amener des pistes de travail intéressantes, en particulier lorsqu'ils étaient combinés avec un travail sur les stratégies. Le manque d'interactivité des baladeurs m'a cependant paru un facteur qui limitait la portée de l'entraînement proposé ; je souhaitais donc explorer d'autres pistes, avec d'autres outils numériques permettant une plus grande interactivité.

J'exposerai tout d'abord dans cette partie les travaux antérieurs d'autres chercheurs qui ont essayé de développer l'entraînement à la compréhension orale via des outils et dispositifs numériques, et les enjeux qu'ils ont soulevés. Je poursuivrai en explicitant les pistes de travail que j'ai explorées et continue d'explorer auprès de divers apprenants pour entraîner et construire une compétence de compréhension orale se situant dans le moyen ou long terme. Dans la dernière partie, je rapporterai ce qui a constitué une post-expérimentation en lycée professionnel en 2015- 2016, cherchant à explorer les aides qui pourraient être amenées, à court terme, pour aider l'auditeur en difficulté à comprendre le document sonore.

¹³⁵ Voir chapitre 6 (Objectifs de l'étude)

Chapitre 16 : Apporter des aides pour entraîner et aider à la compréhension orale

16.1. Etat de la question

Un certain nombre d'auteurs se sont déjà interrogés sur le type d'aides qui pourraient être amenées en compréhension par le biais d'outils numériques. Demaiziere (2007) et Hamon (2007) passent en revue le type d'aides proposées dans des outils numériques et notent une évolution : dans les années 1980, celles-ci se concentraient davantage sur le guidage ou feedback qu'on devait apporter à l'apprenant. Dans les années 2000, une nouvelle nécessité est apparue : prendre en compte le fait que l'apprenant utilisant des technologies éducatives doit s'approprier un outil qui peut poser des difficultés d'utilisation. Les concepteurs se sont alors davantage centrés sur les outils de navigation et guidage, l'interface.

Plusieurs équipes et auteurs ont tenté de mettre en place et d'évaluer l'effet des aides dans des dispositifs numériques d'entraînement à la compréhension orale : l'équipe de Maguy Pothier (Pothier et al., 2000) dans le logiciel CAMILLE (« *Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment* »), dans les années 1990, visait un entraînement dans toutes les activités langagières, dont la compréhension orale. Ce travail a été poursuivi par la même équipe avec le logiciel AMALIA (« *Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant* ») dans les années 2000, basé sur des phases et tâches de compréhension orale bien identifiées. La figure ci-dessous propose une typologie complète d'aides associées à des tâches, elle-même associées à des phases, du logiciel AMALIA.

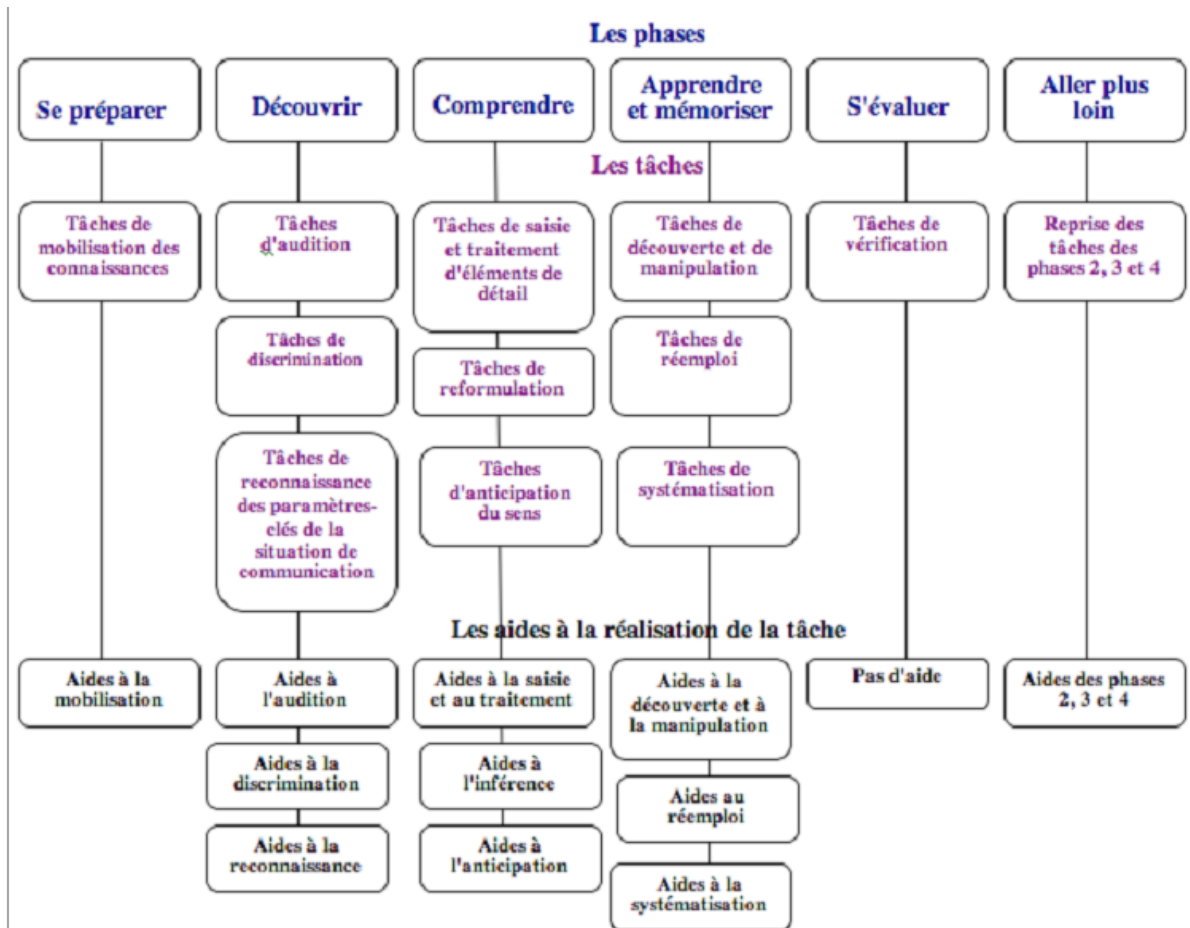


Figure 51 - Schématisation des aides stratégiques dans Amalia (Hamon, 2007 : 239)

Après une étude très complète de la notion d'aide et des aides proposées dans des logiciels de français langue étrangère, différentes formes d'étayage ont été proposées dans ce logiciel à destination d'apprenants du français, soit sous forme orale (diction lente, reformulation orale), soit d'images (images-clés, images-clés sous titrées), soit sous forme écrite (mots-clés, reformulation écrite, sous titrage) (Hamon, 2007). L'équipe de Durroux et Poussard (2002) qui a commencé ses travaux à l'université de Montpellier dès la fin des années 1990 et poursuivi dans les années 2000 (Vincent-Durroux et Poussard, 2014) a également conçu un dispositif numérique d'aide à la compréhension orale avec le logiciel MACAO (Module d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral) ; ce logiciel proposait un travail sur la phonologie, la morphosyntaxe et l'aide à l'inférence, comme cela a déjà été évoqué dans cette étude. Aujourd'hui, l'équipe de l'université de Grenoble avec le projet Innovalangues et en particulier le module COCA (Compréhension Orale Conception et Assistance) réfléchit également à une manière d'entraîner et d'aider à la compréhension orale en ciblant des processus de bas niveau (segmentation, perception, décodage) et en donnant la possibilité à l'utilisateur d'agir

précisément sur la bande sonore pour demander une assistance (répétitions diverses, ralenti), (Petitgirard et Koszul, 2014).

Hormis ce dernier projet, en cours, ces différents dispositifs ont fait l'objet d'expérimentations et d'évaluations, mais ne parviennent pas à des conclusions unanimes et claires quant à l'efficacité des dispositifs d'aide, sans doute parce qu'il est difficile de déterminer ce qui constitue une aide.

16.2. La difficulté à déterminer ce qui constitue une aide

Demaiziere (2007) s'interroge sur ce qui signifie l'aide : parle-t-on de guidage, d'accompagnement, de médiation ?

Rochex et Crinon (2011) expliquent à quel point l'aide peut être contre-productive : les observations de leur équipe montrent en effet que l'aide apportée aux plus faibles est souvent liée à des tâches de bas niveau, de répétition et d'identification ; cette aide peut par conséquent limiter l'enjeu cognitif, et à priver les élèves faibles de la décontextualisation, la réflexion nécessaire à l'acquisition de connaissances. L'aide peut d'autre part s'avérer une charge supplémentaire car, en fragmentant les opérations mentales par lesquelles doivent passer les apprenants, on risque aussi de fragmenter l'accès au savoir.

En ce qui concerne les TICE, Hamon (2007) rappelle que l'aide devrait se situer dans la zone proximale de développement de l'apprenant telle que définie par Vygostky. L'aide doit donc être une ressource venant guider l'apprenant pas à pas, sans court-circuiter le développement de ses stratégies. Ce principe a guidé les parcours que nous avons créés, comme cela a été expliqué dans le chapitre 7. Mais la notion d'aide est en soi difficile à cerner et les outils multimédia ne font qu'ajouter à cette complexité : « *L'environnement informatique pose le problème de l'individualisation c'est-à-dire proposer la bonne aide (appropriée à l'apprenant) au bon moment. L'adaptabilité des aides aux différences individuelles peut porter sur : leur choix, leur nombre, leur ordre, leur contenu, leur forme, leur présentation, leur mode d'accès (imposé/ proposé). Ce qui correspond aux questions que l'on se pose sur l'aide du point de vue du concepteur : quand donner l'aide ? Comment la donner ? Sous quelle forme ? Dans quelle proportion (quantité, fréquence) ?* » (Hamon, 2007 : 173). L'auteure montre différents types de difficultés rencontrées par les concepteurs lors de l'expérimentation et l'observation menées avec le dispositif AMALIA, qui peuvent tout d'abord être d'ordre ergonomique : quelles interfaces, icônes, scénarisation adopter pour être sûr que l'utilisateur peut aller chercher les aides lorsqu'il le souhaite ? Même lorsque ces points ont été particulièrement bien pensés

comme avec AMALIA, Hamon remarque que certains auditeurs ne perçoivent pas nécessairement la présence ou l'utilité d'une aide. D'autre part, les utilisations qui sont faites par les différents apprenants ne suivent pas de logique absolue. Ainsi, et cela est paradoxal, certaines ressources peuvent servir d'aides alors qu'elles n'ont pas été conçues pour cela, et au contraire ce qui a été prévu pour être une aide peut ne pas être utilisé par les apprenants. Elle n'a d'ailleurs pas trouvé de corrélation significative entre le niveau des apprenants et l'utilisation de l'outil ou des aides. Même le profil cognitif (visuel, auditif) ne semble pas être un point déterminant dans le choix des aides. Ces résultats sont particulièrement éclairants sur la difficulté à établir a priori un type d'aide ou de parcours en fonction d'un type d'apprenant. De même, Pothier et al (2000) soulignent qu'il est difficile de conclure quant à l'apport des aides audio proposées, car les auditeurs en réussite les ont utilisées de manière différente, sans doute selon leur stratégie préférentielle. L'impact du feedback, qui peut aider l'apprenant à persévérer, n'a pas non plus de lien direct avec les performances : si globalement les sujets persévérants sont plus en réussite, le fait de proposer un feedback ne garantit pas nécessairement que l'utilisateur en fera un usage efficace. Pothier et al. (2000) ont ainsi observé que des sujets demandent systématiquement la correction sans chercher à corriger la performance, tandis que d'autres l'utilisent pour adapter leurs stratégies. Ils remarquent également que le fait d'apporter de l'aide via des outils numériques, surtout si ceux-ci doivent être utilisés en autonomie, soulève d'autres interrogations, comme celle de la contrainte : *« C'est un enjeu fondamental aujourd'hui où seuls quelques dinosaures peuvent encore penser que la contrainte est un bon moyen d'enseignement. Dans la classe, la solution autoritaire n'est déjà guère acceptée, mais elle l'est encore moins devant un ordinateur que l'apprenant peut impunément quitter à sa guise »* (Ibid : 154). Les concepteurs de MACAO étaient également parvenus à des conclusions proches en constatant que les étudiants utilisaient peu le logiciel en autonomie de chez eux, malgré le sentiment d'utilité qu'ils lui attribuaient. Cette absence de réussite pourrait s'expliquer par la contrainte que représentait le travail en autonomie, ou l'aide insuffisante, ou encore une représentation erronée des étudiants sur leur niveau.

On retrouve donc ici des conclusions similaires à ce que nous avons pu voir avec l'expérimentation dont il a été question dans les parties précédentes¹³⁶. Cependant, si la problématique de l'aide reste difficile, quelques pistes d'action peuvent être envisagées afin de

¹³⁶ Nous avons vu qu'un certain nombre d'élèves utilisaient les baladeurs pour éviter d'entrer plus avant dans l'effort, limitant ainsi la contrainte. Ils semblaient s'en tenir à une compréhension globale du document, considérant que cela correspondait à leur niveau et qu'ils remplissaient sans doute leur part du contrat didactique ainsi (parties 10.1.5. Les écueils de la motivation et 10.2.2. Les limites de l'investissement). De ce fait, ou parce qu'elles n'étaient pas adaptées, ils ont peu utilisé les aides.

répondre à une demande légitime des acteurs sur le terrain. Il faut cependant différencier les parcours qui relèveraient de l'entraînement à la compréhension orale, qui auraient lieu sur le moyen et long terme, que nous allons voir dans le chapitre 17, et ceux qui relèveraient de l'aide aux auditeurs malhabiles et / ou faibles, à court terme, que nous verrons dans le chapitre 18. Je proposerai pour cela plusieurs exemples, à l'aide d'activités que j'ai créées sur le site Education et Numérique¹³⁷.

¹³⁷ Le site Education et Numérique est un projet open source, créé par Jean Baptiste et Claire Touchard, sous licence Creative Commons : <http://www.education-et-numerique.org/>

Chapitre 17 : Entraîner pour construire une compétence de compréhension orale à long terme

Les résultats de l'expérimentation menée dans le cadre de cette étude et d'autres recherches amènent à penser que le traitement rapide et donc efficace des données reçues oralement implique la nécessaire automatisation des processus de bas niveau, afin de libérer des ressources pour les processus de haut niveau, qui aident à la fois à décoder et à créer du sens (Kintsch, 1998 ; Field, 2008 ; Chanquoy et al., 2007 ; Zoghiami, 2015). Pour qu'il y ait automatisation, les apprenants doivent avoir rencontré de nombreux exemples pour pouvoir les retrouver rapidement dans leur mémoire. Une démarche d'entraînement à la compréhension orale doit donc se concevoir sur le long terme car elle suppose une exposition à la langue suffisamment importante qui permettra le stockage en mémoire d'un nombre de blocs qui aideront au décodage par la suite. En effet, « *Pour que les connaissances méta-stratégiques produisent des effets sur du long terme et qu'elles soient transférables, les instructions doivent s'inscrire dans une approche de construction de connaissances, qui se réalise sur une période plus longue qu'une simple intervention* » (Gagnière, 2010 : 43).

Construire une compétence de compréhension orale suppose également de mettre en place un certain nombre de stratégies qui permettront l'émergence d'une compétence métacognitive. Il conviendra donc de concevoir un entraînement qui permette de développer à la fois des compétences de perception, mais aussi de haut niveau et métacognitives. En effet, les apprenants malhabiles n'ignorent pas les stratégies : ce qui les différencie est davantage la capacité à mobiliser celles-ci, car elles ne sont pas suffisamment automatisées (Kintsch, 1998). Un entraînement visant à améliorer la compréhension orale ne peut donc se concevoir qu'à long terme, offrant aux apprenants des occasions multiples et variées de mettre en œuvre des stratégies, en combinant micro-activités et macro-activités complexes.

Comme nous l'avons vu, une compétence métacognitive se construit aussi sur des connaissances¹³⁸. Zoghiami (2015), s'appuyant sur les travaux de Hilton (2005), estime ainsi que le niveau B2 suppose une connaissance de 6000 à 7000 familles de mots (connus sous leur forme orale) par les apprenants. Mais comment développer des connaissances pour des apprenants travaillant en autonomie avec des outils numériques ? La réalisation de tutoriels à

¹³⁸ Voir partie 2.1.4. Métacognition et cognition

la fois écrits et oraux, liés à des activités contextualisées, comme celle représentée ci-dessous m'a tout d'abord semblé être une première réponse. Elle s'inspirait de la démarche des capsules vidéo qui se développent avec la pédagogie inversée, qui consistent souvent à expliciter un phénomène aux apprenants, avant de leur proposer des exercices d'entraînement.

Repérer la syllabe accentuée pour segmenter - Pascale Catoire

COMMENT REPÉRER LA SYLLABE ACCENTUÉE? (MÉTHODO)

En anglais, contrairement au français, certaines syllabes sont accentuées et ressortent fortement (par le volume, la hauteur et l'intensité). C'est ce qui donne un rythme à la phrase, contrairement au français qui est assez monotone. De ce fait, les autres syllabes sont à peine audibles (par exemple : 'wonderful, « It's a wonderful village », comparé à « c'est un village formidable »).

Voici quelques règles de base (lancez la piste son et lisez en même temps):



Politique d'utilisation des cookies

Accent de mot (ou accent tonique) : La majorité des mots sont accentués sur la première syllabe. Ainsi :

- o Les mots de 2 syllabes sont accentués sur la 1^{re} : comparer à la prononciation française : *Arthur / Kevin / Leonard / Alice / Katherine*
- o Les mots de 3 syllabes ou plus sont le plus souvent accentués sur l'antépénultième syllabe (avant l'avant dernière) : comparer : *Christopher / Barbara / Dorothy*

Les suffixes ou suffixes peuvent modifier cette règle :

- o pour les mots terminant en *-ion, -ual, -ial, -ient, -ious, -uous, -ic, -ity*, l'accent est placé sur la syllabe précédant le suffixe. Exemples : *Atlantic, sufficient, explanation, residual*.
- o Y compris si ce suffixe est suivi d'une autre terminaison, exemple : *perpetually, deliciously, conditional*
- o les mots qui ont un préfixe *on-, dis-, ex-, de-, in-* sont en général accentués derrière le préfixe. Exemples : *to expand, to defend...*

sauf pour les noms et adjectifs de trois syllabes. Exemples : *Continent, incident, exercise* ;
et n'actuarialha eiv las varhae tn non'eirlar tn an'vicana maie tn 'intirata

Illustration 6 : Copie d'écran d'une activité en ligne¹³⁹, visant à expliquer, à l'écrit et à l'oral, le phénomène de l'accent de mot

Les observations que j'ai pu faire¹⁴⁰ m'ont cependant amenée à constater rapidement les écueils signalés dans le chapitre 16 à propos des aides numériques : l'explication n'est pas toujours comprise, l'autonomie laissée aux apprenants peut les amener à ne pas suivre cette phase préalable soit parce qu'elle leur semble pas nécessaire, soit parce qu'elle est trop ennuyeuse ou contraignante. J'ai donc ensuite privilégié l'interactivité que l'utilisateur semble rechercher dans les outils numériques, comme dans l'exercice illustré ci-dessous, qui propose une démarche active de la part de l'auditeur : au lieu de simplement écouter une leçon sur les

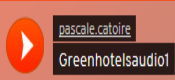
¹³⁹ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55edccfe3361eb3bbb6edf76>

¹⁴⁰ Après d'étudiants de master ou d'élèves de lycée professionnel

caractéristiques de l'accent américain, il est amené à les découvrir, en cliquant sur la bonne réponse.

Green hotels - Pascale Catoire

SENSIBILISATION PHONOLOGIQUE (ACCENT AMÉRICAIN) 2



pascale.catoire
Greenhotelsaudio

SOUNDCLOUD

Partager

Politique d'utilisation des cookies

1) Ecoutez les mots suivants (écrits) et dites ce qu'ils ont en commun, qui est une caractéristique de l'accent américain

1. *hospitality*, 2. *responsibility*, 3. *visibility*, 4. *dirty*, 5. *pretty*, 6. *environmental*, 7. *guestroom*, 8. *city*, 9. *water*, 10. *Bottle*, 11. *important*, 16. *petty cab*

Quelle est la caractéristique de la prononciation américaine, que l'on entend dans tous ces mots ?

- la 1^{ère} syllabe n'est pas prononcée
- la dernière syllabe n'est pas prononcée
- on ne prononce pas le t à l'intérieur du mot comme un [t]
- on n'entend pas le son [j] de la fin
- des syllabes ne sont pas prononcées

SOMMAIRE

- 1. Compréhension globale
- 2. Sensibilisation phonologique (accent américain)
- 3. Sensibilisation phonologique (accent américain) 2
- 4. Voir / revoir le sens des mots clé
- 5. Sensibilisation phonologique (accent américain) 4
- 6. Compréhension détaillée (SANS ou AVEC AIDE)
- 7. Correction (auto évaluation)
- 8. Votre score

Illustration 7 : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁴¹, visant à développer des connaissances sur la prosodie

17.1. Enseigner une grammaire de l'oral

Faut-il enseigner une « grammaire de l'oral » au sens où l'entend Huart (2010) ? Si la reconnaissance des mots à l'oral constitue la difficulté première de la compréhension orale comme cela a été évoqué (Zoghliami, 2015), c'est une nécessité majeure. Champagne Muzar (1998) cite des études montrant des progrès lorsqu'un entraînement systématique à une compétence phonologique a eu lieu. La recherche menée par Zoghliami (2015) suggère que nos élèves français de l'enseignement primaire et secondaire ne sont pas suffisamment exposés à la langue orale et entraînés à en reconnaître la prosodie, ce qui pourrait être une des causes majeures des difficultés en compréhension orale des élèves français de l'enseignement secondaire¹⁴².


¹⁴¹ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=57245dbf3361eb2c5e6ea71b>

¹⁴² Voir partie 1.2. Les difficultés des apprenants en compréhension orale

Puisque la présence de la syllabe accentuée en anglais pose des problèmes aux auditeurs, on pourra donc proposer d'attirer l'attention des apprenants sur les syllabes accentuées et non accentuées (Chen Géré, 2006), car la reconnaissance du mot se fait en anglais par inférence ou anticipation à partir de la syllabe accentuée (Dans 85,6% des mots porteurs de sens, il s'agit de la première syllabe d'après Cutler, 2001). On aura tout intérêt à permettre à l'apprenant de repérer celle-ci afin d'aider à la segmentation (Rost, 2002), comme dans les exemples ci-dessous où je propose à l'auditeur de repérer la syllabe accentuée, soit dans des mots, soit dans des phrases.

EXERCICE (SYLLABE ACCENTUÉE, 1)

Coche la syllabe accentuée pour chaque mot en majuscules dans la phrase.



SOMMAIRE

- 1. Comment repérer la syllabe accentuée? (méthodo)
- 2. Exercice (syllabe accentuée, 1)
- 3. Ton score aux exercices

1. Your **CUPCAKE** is delicious

1re syllabe

2e syllabe

2. Your **cupcake** is **DELICIOUS**

1re syllabe

2e syllabe

3ème syllabe

3. Her **HAMSTER** is ridiculous

1re syllabe

2e syllabe

Illustration 8 : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁴³, visant à prendre conscience du phénomène de la syllabe accentuée (accent de mot), dans des mots isolés

¹⁴³ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55edccfe3361eb3bbb6edf76>

PERCEVOIR L'ACCENT DE MOTS

Ecoute l'enregistrement, et classe les mots selon la syllabe accentuée (tu peux revoir avant les "règles d'accentuation" dans le fichier joint à l'activité)



Source: <http://www.audiolangues.fr/index.php/anglais/itemlist/category/111-mythes-et-heros> (document complet et scripte)

Première syllabe accentuée	enforced / arrested
Deuxième syllabe accentuée	persuasion
Troisième syllabe accentuée	Feminist / Millicent / national / moderate / movement / violent / images / hundred /

DOCUMENTS
SOMMAIRE
1. Percevoir les mots difficiles à entendre (méthodologie)
2. L'accent de mots en anglais et en français (méthodologie)
3. Percevoir l'accent de mot
4. Percevoir l'accent de mots
5. Percevoir les formes en fonction d'indices linguistiques
6. Percevoir les formes grammaticales (formes verbales, temps)
7. Percevoir les mots accentués dans la phrase (mots clé)
8. Percevoir l'accent de phrase
9. Ton score aux exercices !

Illustration 9 : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁴⁴ visant à prendre conscience du phénomène de la syllabe accentuée (accent de mot), dans un document complexe¹⁴⁵

¹⁴⁴ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=533d005d3361eb112e6f7956>

¹⁴⁵ Le terme « document complexe » sera utilisé pour parler de document pouvant ressembler à un document authentique que les auditeurs pourraient entendre à la radio, télévision, ou dans une situation de la vie réelle. La complexité ne vient pas tant du document lui-même que des tâches complexes que l'auditeur doit effectuer (traitement de bas et haut niveau, régulation métacognitive)

REPÉRER LES MOTS ACCENTUÉS (EXERCICE)

Les phrases suivantes contiennent des mots accentués (représentés ■) et un ou des mots non accentués (représentés □)
 Par exemple, "He also likes to eat" serait ainsi représenté : □■-■ ■ puisque les deux seuls mots accentués sont "likes" et "eat".
 Ecoutez les phrases et choisissez le schéma accentuel:

SOMMAIRE
1. Les mots accentués et non accentués dans la phrase
2. Repérer les mots accentués (exercice)
3. Repérer les mots non accentués qui changent le sens de la phrase (exercice)
4. Repérer le nombre de mots (mots accentués et inaccentués)
5. Your score!

Illustration 10: Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁴⁶ visant à prendre conscience des mots accentués (accent de phrase) dans des phrases isolées

PERCEVOIR LES MOTS ACCENTUÉS DANS LA PHRASE (MOTS CLÈ)

Sans lire le texte ci dessous, Ecoute la phrase 2 fois (extraite d'un enregistrement intitulé "TABLOIDS") dont le volume est volontairement faible, pour que tu t'entraînes à repérer les mots qui ressortent. Vérifie ensuite en complétant le texte à trous.

DOCUMENTS
SOMMAIRE
1. Percevoir les mots difficiles à entendre (méthodologie)
2. L'accent de mots en anglais et en français (méthodologie)
3. Percevoir l'accent de mot
4. Percevoir l'accent de mots
5. Percevoir les formes en fonction d'indices linguistiques
6. Percevoir les formes grammaticales (formes verbales, temps)
7. Percevoir les mots accentués dans la phrase (mots clé)
8. Percevoir l'accent de phrase
9. Ton score aux exercices !

Illustration 11: Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁴⁷ visant à prendre conscience des mots accentués (accent de phrase) dans un document complexe

¹⁴⁶ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55edcd043361eb3bbb6edf77>

¹⁴⁷ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=533d005d3361eb112e6f7956>

Ce travail reste à poursuivre et d'autres pistes restent à explorer, par exemple en se centrant sur le rythme de la langue et sur l'intonation, au niveau de la phrase donc : faire repérer le début d'une phrase où la voix commence plus haut et baisse en fin de phrase ; dans une vidéo de type journalistique, on pourra faire repérer les mouvements de tête des présentateurs qui l'intonation, ainsi que les mouvements de la bouche pour respirer qui marquent des pauses et permettent donc d'aider à segmenter le discours (Cross, 2009).

Un entraînement à la discrimination auditive sera utile pour se concentrer sur des phonèmes et accents de mot, par exemple à partir de prénoms comme le suggèrent Foucher et Pothier (2006) car ceux-ci ne véhiculent pas de sens (on peut par exemple penser à « *Melanie, Michelle, Arthur* » qui se prononcent et s'accroissent différemment du français). Une autre caractéristique de l'anglais étant la présence de voyelles courtes et longues, ce travail de discrimination, proposé par différents auteurs comme Huart (2010) sera utile. On pourra aussi faire repérer les mots ou énoncés similaires ou différents d'un modèle ou associer les fins de mots et leurs sons (et voir que des mots en er / a peuvent avoir le même son [ə]), ou encore apprendre à discriminer les sons de mots proches, en attirant l'attention sur les indices linguistiques entendus autour de ce mot, comme dans l'exemple ci-dessous :

PERCEVOIR LES FORMES EN FONCTION D'INDICES LINGUISTIQUES

Ecoute les 6 extraits suivants : 2 phrases très proches sont dites, puis 1 seule des 2 est répétée. Pour choisir, tu devras t'aider des indices lexicaux et grammaticaux dans le reste de la phrase.

Une pause de 10 secondes est prévue entre chaque extrait.



Politique d'utilisation des cookies

Thanks to Leanne (from Wales) for the recording!

Extrait 1

my brother's

my brothers

Extrait 2

on holiday

all day

Extrait 3

have taught

haven't taught

DOCUMENTS

SOMMAIRE

1. Percevoir les mots difficiles à entendre (méthodologie)
2. L'accent de mots en anglais et en français (méthodologie)
3. Percevoir l'accent de mot
4. Percevoir l'accent de mots
5. Percevoir les formes en fonction d'indices linguistiques
6. Percevoir les formes grammaticales (formes verbales, temps)
7. Percevoir les mots accentués dans la phrase (mots clé)
8. Percevoir l'accent de phrase
9. Ton score aux exercices !

Illustration 12: Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁴⁸ visant à discriminer des sons proches, en fonction du co-texte

¹⁴⁸ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=533d005d3361eb112e6f7956>

Mes observations empiriques me laissent pour l'instant penser que ces exercices en ligne, où l'apprenant travaille seul, ne peuvent être qu'un renforcement d'un travail qui a été effectué avec un enseignant et que ces micro activités devraient alterner avec des tâches d'écoute de documents authentiques, en particulier si l'enseignant se trouve face à un groupe hétérogène n'ayant pas les mêmes besoins en compréhension orale. Ces micro-activités peuvent avoir lieu lors de séances spécifiques ou simplement sur une partie de la séance, par exemple avant le document en guise d'échauffement ou après avoir écouté un document : dans l'enseignement des langues aujourd'hui ayant adopté la perspective actionnelle, une activité de réception comme la compréhension orale sert souvent à permettre aux élèves de réaliser des tâches en tant qu'acteurs sociaux. Cela peut cependant être prolongé par un travail linguistique sur la « grammaire de l'oral » en revenant sur des passages qui ont posé des problèmes de perception et en mettant en évidence les liens avec l'écrit. Après une intense phase de concentration pour effectuer une compréhension orale, ces micro-activités peuvent être appréciées. Si le travail oral sur la prosodie reste une piste essentielle, l'écrit peut également être exploré.

17.2. Combiner support écrit et oral

L'écrit peut-il aider à mieux comprendre à l'oral ? La question fait débat tant parmi les professeurs¹⁴⁹ que les chercheurs en didactique. Pour certains, travailler l'oral à partir de l'écrit peut sembler contre-productif et ne correspond pas à l'orientation didactique actuelle de l'enseignement des langues en France. Il ne faudrait bien sûr pas que le travail de l'écrit vienne occulter l'exposition nécessaire de l'apprenant à la langue orale. Cependant, dans une perspective d'enseignement de la « grammaire de l'oral », ce lien reste à explorer. D'après l'étude de Toma (2012), le script sert les apprenants débutants ou peu avancés. En revanche, Moussa Innaty et al. (2012) notent que le sous-titrage gêne les auditeurs faibles (sans doute de par la charge cognitive plus forte). Champagne Muzar (1998) et Field (2008) pensent que l'association d'une phrase entendue et sa représentation visuelle peut aider les auditeurs à prendre conscience de liens graphie / phonie. Ainsi Field suggère de proposer aux apprenants des exercices de dictée, sur des textes assez simples, afin de créer une conscience phonologique nécessaire pour la compréhension orale.

¹⁴⁹ Annexe 1 question 2 c) Parmi les professeurs ayant répondu au sondage, certains nomment spontanément le lien écrit / oral. Certains soutiennent que l'écrit ne devrait pas être introduit, d'autres qu'on devrait faire un lien avec l'écrit après le travail de décodage et construction du sens.

Heiderschidt (1988), Poussard et Durroux (2002) ont montré la tendance des apprenants de l'anglais à associer un son à une écriture unique par manque de connaissance des rapports entre la phonologie de l'anglais (qui comporte quarante-quatre phonèmes dont vingt voyelles) et la graphie (vingt-six lettres dont six lettres voyelles). On peut penser qu'un enseignement qui sensibiliserait les apprenants tôt à ces phénomènes permettrait de résoudre certains problèmes de perception qui gênent fortement les auditeurs faibles.

Hilton (2010) propose également de passer par le script pour sensibiliser les apprenants à la grammaire de l'oral, en faisant noter par exemple les phénomènes tels que la segmentation, le rythme, les syllabes accentuées ou faibles.

Durroux-Vincent et Poussard (2009), avec le logiciel MACAO, ont aussi travaillé sur les liens graphie / phonie pour les syllabes réduites et voyelles inaccentuées. Il s'agit de présenter à l'écran, en parallèle avec le son, ces phénomènes, afin de déconstruire les représentations des apprenants et ensuite les reconstruire ; par exemple, les auditeurs sont amenés à dire dans des mots le nombre de syllabes entendues puis comparer avec l'écrit et les visualiser. La démarche inductive proposée par ces auteures est intéressante car l'auditeur est amené à découvrir le phénomène en répondant à des questions à choix multiple. Une synthèse est ensuite proposée expliquant le phénomène et montrant les énoncés écrits. Les auditeurs ont également la possibilité d'écouter les segments concernés dans un énoncé complet, ce qui semble une façon de combiner le travail sur les micro-compétences et le travail des documents complets, plus complexes.

Ces principes ont inspiré la réalisation de l'activité correspondant à l'illustration 8 ci-dessus, où je cherche à faire prendre conscience de la syllabe accentuée en combinant support écrit et oral, ainsi que l'exercice suivant, où il s'agit de percevoir le nombre de mots accentués et inaccentués dans la phrase. La perception se fait à l'oral, puis le commentaire écrit, donné en feedback, vient renforcer cette connaissance, comme nous le voyons ci-dessous.

REPÉRER LE NOMBRE DE MOTS (MOTS ACCENTUÉS ET INACCENTUÉS)

Ecoutez les phrases (comparez les phrases 1 et 2, phrases 3 et 4, phrases 5 et 6, phrases 7 et 8) et dites laquelle comporte plus de mots (= est la plus longue)



La phrase 1 est plus longue que la phrase 2

oui

non

La phrase 3 est plus longue que la phrase 4

oui

non

La phrase 5 est plus longue que la phrase 6

oui

non

La phrase 7 est plus longue que la phrase 8

oui

SOMMAIRE

1. Les mots accentués et non accentués dans la phrase

2. Repérer les mots accentués (exercice)

3. Repérer les mots non accentués qui changent le sens de la phrase (exercice)

4. Repérer le nombre de mots (mots accentués et inaccentués)

5. Your score!

Illustration 13 a : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁵⁰ visant à prendre conscience de la présence de mots accentués et inaccentués dans la phrase



Illustration 13 b : Sur la même activité, feedback visant à associer l'écrit à la phrase orale entendue

Une autre piste pourrait résider dans le travail avec des courbes sonores pour aider l'auditeur à percevoir certains phénomènes prosodiques car l'oscillogramme peut aider à la segmentation, mettre en évidence l'accentuation de mots ou syllabes, en représentant le volume et la hauteur de la voix, comme le montre la figure ci-dessous.

¹⁵⁰ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55edcd043361eb3bbb6edf77>

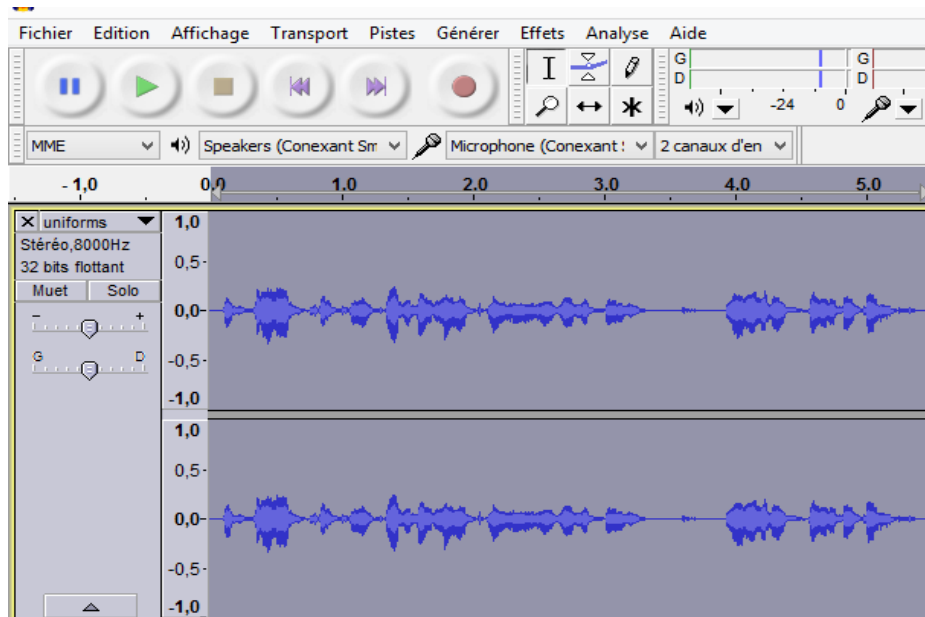


Illustration 14 : Représentation de la phrase « *If you ask pupils whether they like wearing a uniform, many will say they don't* » dans le logiciel Audacity.

Pour Cazade (1999), « *Il est possible de répondre que, pour bon nombre d'apprenants, les courbes représentent, telles qu'elles sont proposées déjà, un pas vers l'indicible, vers l'insaisissable. Il faut reconnaître que l'affichage de courbes sonores permet de présenter de façon visible et non subjective (avec la supériorité d'impact que le visuel a sur le sonore pour beaucoup) une transcription du problème que l'apprenant rencontre dans son travail d'approche de la production orale* ». Il me semble que cette remarque pourrait s'appliquer à la compréhension orale.

17.3. Entraîner en développant en même temps des stratégies cognitives et métacognitives

Comme cela a déjà été évoqué, il semble qu'entraîner à la compréhension orale passe par le développement de stratégies cognitives de bas et haut niveau, ainsi que métacognitives, simultanément. Pour Nelson et Narens (1990), il n'y aurait pas de hiérarchie temporelle entre les processus de haut et bas niveau. Une étude est en cours cherchant à évaluer l'effet de l'entraînement aux différentes stratégies, indiquant pour l'instant que la combinaison des différents processus serait le plus efficace pour un groupe classe, et une différenciation serait sans doute souhaitable selon le niveau des élèves : en effet, le travail sur les stratégies cognitives

permettrait davantage aux auditeurs faibles de réussir tandis que l'entraînement par les stratégies métacognitives serait plus efficace pour les auditeurs avancés¹⁵¹.

Le travail proposé ci-dessus pour développer une « grammaire de l'oral » permettra de développer des processus de bas niveau. A celui-ci, devrait donc s'ajouter un travail pour développer des stratégies métacognitives et de haut niveau, comme anticiper sur les mots et idées qui vont être entendues, et mettre en relation des mots et unités perçues avec le modèle de situation.

L'expérimentation dans les classes de première qui a constitué le cœur de cette thèse a fait apparaître des manques dans le travail métacognitif¹⁵² pouvant expliquer la difficulté rencontrée pour modifier les procédures et stratégies des élèves ; comme nous l'avons évoqué lors de l'analyse des résultats, ces insuffisances peuvent provenir du fait que certaines pistes n'ont pas été suffisamment explorées (auto évaluation, alternance de tâches et modalités de travail) mais aussi parce que construire une compétence métacognitive devrait se concevoir sur le long terme et sans doute dans un travail pluridisciplinaire impliquant l'ensemble des enseignements reçus par l'élève.

A la suite des travaux de Flavell, on retrouve souvent trois aspects pour définir la métacognition, qui n'ont peut-être pas suffisamment été mis en œuvre dans l'expérimentation en classe de première : la connaissance de soi, de la tâche et des stratégies.

17.3.1. Développer des connaissances nécessaires à une compétence métacognitive

17.3.1.1. La connaissance de soi

La mise en place d'une compétence métacognitive supposerait sans doute un travail important sur la connaissance de soi (« *person knowledge* » selon Flavell, 1976) afin de modifier les représentations qui pilotent l'action. Cela permettrait d'agir sur le but que se donnent les élèves, influencé par leurs représentations personnelles et aurait peut-être permis de pousser nos élèves au-delà d'un compte-rendu général, qui semblait correspondre à la perception qu'ils avaient de leurs compétences limitées ou de ce que pouvait être leur investissement. Cosnefroy (2011) rappelle en effet que la définition d'un but est une condition essentielle à l'auto régulation « *En*

¹⁵¹ Expérimentation citée au début de ce chapitre 17, menée par B. Gruson et S. Roussel

¹⁵² Voir partie 12.2. Effet de l'usage des baladeurs sur les stratégies de haut niveau et stratégies métacognitives

créant la norme par rapport à laquelle l'activité va être jugée, la définition du but exerce une influence déterminante sur la conduite du processus d'auto régulation » (Ibid : 14). Travailler sur le but ne peut se faire sans un travail sur le « *rapport avec le soi et ce que l'on appelle les schémas de soi - c'est-à-dire des structures de connaissances sur soi inférées à partir de l'expérience passée – qui médiatisent la conduite sans que la personne soit pour autant nécessairement consciente de cette influence* » (Ibid : 14). Il n'est donc pas aisé de modifier les stratégies et les buts de l'élève, d'autant que les buts que se donne l'apprenant visent très largement à maintenir une estime de soi : « *l'apprenant régule sa conduite pour faire advenir un soi possible positif, pour maintenir un soi actuel positif, pour éviter d'actualiser une conception de soi négative* » (Ibid : 14).

Un questionnaire en début de séquence ou d'année pourrait ainsi faire état de l'anxiété, la motivation, et les difficultés ressenties par l'élève. Il faudrait que des pauses soient régulièrement ménagées pour que l'apprenant puisse reconsidérer ses représentations en fonction de l'avancée du travail ; selon sa maturité, on peut imaginer que cet accompagnement soit organisé tout ou partiellement par l'enseignant, le groupe classe ou l'apprenant lui-même.

17.3.1.2. La connaissance de la tâche

La perception qu'on a de la tâche peut amener à modifier, adopter ou abandonner certaines stratégies. Construire une compétence métacognitive suppose donc pour l'apprenant de connaître les difficultés posées par les documents oraux et les différentes tâches qui sont associées à la compréhension orale (anticiper, se concentrer sur le sens global seulement, identifier des nombres ou autres informations précises). L'auditeur met parfois en œuvre des stratégies de façon inconsciente. En variant les buts et les tâches, on l'aidera sans doute à rendre les stratégies conscientes si elles ont été automatisées et ainsi construire sa compétence métacognitive (Cross, 2009).

L'objectif donné devrait être en adéquation avec les stratégies ou le type de travail qu'on cherche à développer. Ainsi, si on veut que les apprenants travaillent dans une approche socioconstructiviste, il faut trouver des tâches qui les obligent à échanger, par exemple, s'ils doivent récupérer des informations différentes pour résoudre une situation problème, ou choisir la démarche à adopter. C'est pourquoi dans un premier temps, un travail de réflexion en classe à partir des stratégies mises en œuvre par les élèves me semble nécessaire. On pourra donc lister celles qui ont été observées par le professeur et les élèves eux-mêmes et ainsi expliciter les effets prévisibles de certaines stratégies pour décider celle qui serait la plus appropriée en

fonction du problème à résoudre. Par exemple, si l'objectif est de comprendre le sens global du texte, une ou deux écoutes globales seront davantage préconisées. Au contraire, si l'objectif est la perception de détails en particulier, il faudra identifier le contexte qui nous permet de dire où se trouve cette information, et se concentrer sur la reconnaissance des mots précis à cet endroit. La connaissance du but ne peut donc pas être séparée de la connaissance des stratégies qui permettent d'atteindre ce but.

17.3.1.3. La connaissance des stratégies

La mise en œuvre de stratégies (connaissances procédurales) repose sur la connaissance de ces stratégies (connaissances déclaratives). Ainsi, bon nombre d'élèves, en particulier en difficulté, ne savent pas comment s'y prendre lorsqu'ils ont une écoute globale ou détaillée à réaliser, ce qu'on peut faire en première écoute puis les écoutes suivantes. Si les apprenants semblent mieux fonctionner avec leurs propres stratégies comme cela a été évoqué dans cette étude, elles peuvent néanmoins être guidées¹⁵³ ; d'autre part, certains apprenants utilisent des stratégies personnelles qu'ils croient efficaces mais qui ne le sont pas, surtout si les outils numériques viennent renforcer « l'illusion de capacité » (Amadiou et Tricot, 2014) qui a été évoquée dans l'analyse des résultats.

Le journal de bord semble utile pour développer une compétence métacognitive, mais pour éviter l'effet de lassitude que nous avons pu constater il conviendrait sans doute de varier les modalités. Ainsi, des questions pourraient orienter l'auditeur vers les stratégies utilisées : Qu'as-tu écouté ? Qu'as-tu fait pour comprendre ? Es-tu satisfait du résultat ? T'y prendras-tu autrement la prochaine fois ? Ce journal de bord aurait intérêt à être renseigné en classe, où on inciterait les élèves à verbaliser et confronter les stratégies des uns et des autres. La proposition de Vandergirft et Goh (2012) d'évaluer des étapes de la démarche métacognitive sur une échelle de 1 à 6 me semble une alternative intéressante au choix qui a été fait dans les journaux de bord des élèves de première (cocher oui ou non) car elle peut être de nature à davantage impliquer les apprenants ; ainsi les auteurs proposent une démarche en trois temps qui a également adoptée dans notre méthodologie, prévoyant une étape de planification, puis de contrôle, puis de vérification. Cette dernière étape me semble particulièrement importante mais ne pourra sans doute pas uniquement être réalisée en autonomie avec des outils numériques : étant donné le recours fréquent des auditeurs faibles aux inférences et aux erreurs fréquentes qui en découlent

¹⁵³ Nous avons vu en étudiant les journaux de bord que certains élèves ont rapidement adopté une des techniques de prise de notes proposées par leur professeur.

(Sabiron, 1996), la stratégie consistant à élaborer des hypothèses et les vérifier semble particulièrement primordiale. Field (1998) propose un entraînement progressif et intéressant : il s'agirait d'abord de ramener les apprenants les plus faibles vers le contexte (faire des inférences), puis lorsqu'ils sont entraînés, les amener à se détacher du contexte et utiliser davantage le co-texte (les mots proches des mots perçus) pour mieux construire le sens. Parallèlement, le travail de vérification des hypothèses suppose un travail d'auto-évaluation.

17.3.2. Accentuer l'auto-évaluation

Nous avons vu que les élèves impliqués dans notre expérimentation n'avaient sans doute pas été suffisamment amenés à s'autoévaluer, ce qui pourrait constituer une des raisons pour lesquelles certains n'ont pas beaucoup évolué dans leurs compétences de compréhension orale. Laveault (1999) rappelle que les activités ouvertes à caractère réflexif favorisent l'implication de l'élève dans son apprentissage. Celui-ci doit donc être amené à s'interroger sur la qualité du travail réalisé, il doit être guidé dans l'auto évaluation par des critères, une fois la tâche réalisée. Mais il doit aussi être amené à se fixer des objectifs à atteindre en amont de l'activité et s'interroger sur les conditions de réalisation de ces objectifs, développant par là même une démarche d'autonomie. L'auto-évaluation devra donc être accompagnée dans un premier temps, car proposer cette démarche à des apprenants travaillant seuls suppose que ceux-ci aient acquis une certaine autonomie, comme j'ai pu le constater en proposant un exercice illustré ci-dessous.

The screenshot shows a web interface for 'Green hotels' with a blue header. The main content area is titled 'CORRECTION (AUTO ÉVALUATION)'. Below the title, there is a paragraph of instructions: 'Voici les mots clé qu'on pouvait entendre. En cliquant sur la flèche, tu verras ce qu'on pouvait dire en français. Compare avec ce que tu as écrit, dis combien de propositions tu avais trouvé : tu peux ainsi te mettre une note / 10 !'. There are five text boxes, each containing an English phrase and a French translation, with a small arrow icon to the right. The phrases are: 1. 'Kempton group ...initiative ...earth care program' / 'Les hôtels Kempton ont un programme pour s'occuper de la terre'; 2. 'we believe ...our responsibility... protect the environment' / 'Ils pensent que leur responsabilité est de protéger l'environnement'; 3. 'go to one of the guest rooms look special things we have in the room that help conserve the environment'; 4. 'different things our guestrooms a little bit more unique than other guestrooms'; 5. 'invisible to the guests not knowing they are as ecologically friendly as they are'. On the right side, there is a 'SOMMAIRE' (Table of Contents) with 8 items: 1. Compréhension globale; 2. Sensibilisation phonologique (accent américain); 3. Sensibilisation phonologique (accent américain) 2; 4. Voir / revoir le sens des mots clé; 5. Sensibilisation phonologique (accent américain) 4; 6. Compréhension détaillée (SANS ou AVEC AIDE); 7. Correction (auto évaluation) - highlighted in blue; 8. Votre score.

Illustration 15 : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁵⁴ visant à permettre l'autocorrection

¹⁵⁴ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=57245dbf3361eb2c5e6ea71b>

En effet, dans ce corrigé correspondant à la dernière page de l'activité, les élèves du lycée professionnel que j'observais étaient incités à comparer ce qu'ils avaient pu résumer avec les propositions que j'avais prévues. Ce travail n'a pas été réussi par tous les élèves observés, certains ayant beaucoup de mal à déterminer quelles parties de leur compte-rendu pouvaient correspondre ou non aux phrases du corrigé¹⁵⁵.

Un certain nombre de questions pourraient guider l'auditeur dans une première étape où il est amené à réfléchir seul, par exemple, pendant la réalisation de la tâche : *Est-ce que je progresse dans la tâche ? Suis-je près du but ou non ?* Lorsque la tâche est finie, il pourra chercher à auto-évaluer à la fois les stratégies mises en œuvre et le résultat auquel il est parvenu : *est-ce que j'ai atteint le but, ou ce que l'enseignant m'a demandé de faire ? Est-ce que la qualité de ce que j'ai réalisé correspond à ce qui était demandé ? Est-ce que je me suis concentré sur les points prévus ? Est-ce que j'ai vérifié mes prédictions et les ai réorientées si nécessaire ? Est-ce que j'ai prêté attention aux mots accentués ? Est-ce que j'ai utilisé mes connaissances et le contexte pour deviner le sens des mots ou de passages ?*

On pourra aussi demander aux apprenants de relire leurs comptes rendus et mettre des points d'interrogation à côté des passages où ils ne sont pas sûrs d'avoir compris, ce qui les oblige à regarder leur travail avec une certaine distance. Ces modalités supposent sans doute un échange avec un enseignant ou tuteur, et gagneraient même probablement à être développées au sein d'un groupe pour développer l'inter-évaluation. En effet, l'auto-évaluation suppose une certaine distanciation que certains apprenants peuvent avoir grâce à une liste de questions ou un journal de bord, mais que d'autres trouveront davantage dans l'interaction avec autrui. L'alternance de temps de travail entre des phases où les apprenants travaillent seuls avec des outils numériques et d'autres où ils sont amenés à échanger en classe semble donc une nécessité, afin de progressivement construire une compétence métacognitive. Comme le suggère Gagnière (2010) on devrait ainsi passer d'un questionnement sur le « quoi » (connaissances déclaratives) à « comment » (connaissances procédurales) puis enfin à « quand et pourquoi » (connaissances conditionnelles).

17.3.3. Entraîner à l'exercice de la prise de notes

Travailler sur la prise de notes semble indispensable lorsque la tâche consiste à prendre des notes pour en faire un compte-rendu comme cela est le cas pour l'épreuve de compréhension

¹⁵⁵ Elève de seconde de lycée professionnel hôtelier. J'ai pu constater une nette différence avec les étudiants, qui réussissent plutôt bien cette auto-évaluation.

orale du baccalauréat. Ainsi, les notes prises sans espace pour compléter entre les écoutes sont peu fonctionnelles puisque l'auditeur devra à chaque nouvelle écoute non seulement compléter avec d'autres mots perçus mais également faire des liens entre les unités perçues. La phase de réflexion entre les écoutes, le travail effectué pendant celle-ci pour relier les unités semble essentiel. Les couleurs peuvent être importantes pour aider les processus de haut niveau. Ainsi les élèves du groupe B que j'ai interrogés en entretien ont déclaré qu'utiliser des couleurs différentes est utile car cela permet de « *replacer les mots au bon endroit, situer* », « *ça va pas forcément compléter la phrase, mais on va savoir qu'elle était là ; avec la couleur, on pense bien à prendre cette information là quand on va rédiger le compte rendu* », « *ça apporte une autre information* » « *ça fait pas un gros bloc de mots en bleu ou noir* ». Les élèves soulignent ici le fait que le sens se construit pendant l'écoute ; une couleur différente utilisée pour chaque écoute permettrait de se souvenir à quel moment on a entendu ce mot et le sens qu'on y avait associé et mis en mémoire pour ensuite rédiger le compte rendu : « *par exemple je sais que la deuxième écoute, j'ai réutilisé du rouge, je repère beaucoup plus rapidement quel mot je cherche plutôt que relire tout* ».

Pour assister l'apprenant dans sa prise de note lors d'une écoute, Guichon (2004) propose de les aider à organiser leurs notes (car les auditeurs malhabiles ont tendance à vouloir prendre le maximum de notes) de la manière suivante : introduction, description de la situation, faits, opinions, conclusion. Field (2008) propose également un guide pour que l'auditeur puisse classer ses notes : on pourrait l'inviter dans un premier temps à écrire les points principaux, puis réécouter et compléter avec d'autres informations perçues, enfin réécouter et organiser selon le cadre qui conviendrait au document (par exemple, problème n° 1, n° 2..., solutions n° 1, n° 2..., conclusion). La prise de notes ou le relevé d'indices sont ainsi comme des marques posées sur le document, comme un lecteur qui surlignerait et annoterait son texte écrit.

Dans un dispositif utilisant le numérique, on pourrait imaginer un outil de glisser / déposer qui aide ainsi l'auditeur à regrouper les mots, rendant ainsi la mémoire sémantique (qui structure les sens des mots en familles) plus efficace. D'autres pistes de classement, seraient à explorer : l'organisation en cartes mentales comme le propose Bussutil (2010)¹⁵⁶ ou en cercles concentriques (proposé par Henry-Bossonney et Lachèze, 2002).

¹⁵⁶ On trouvera d'autres comptes rendus sur l'usage des cartes mentales : <http://www.scoop.it/t/cartes-mentales?page=12>

La prise de notes devrait être travaillée en parallèle de l'auto évaluation, mais des phases collectives où on serait amené à comparer plusieurs prises de notes des élèves et à discuter de l'efficacité de chacune.

17.3.4. Alternier les temps de travail

Comme cela a été exposé dans la partie théorique de cette étude¹⁵⁷, en citant les travaux de Nancy-Combes (2005) et Grosbois (2012), le travail en micro-tâches doit être alterné avec un travail sur des macro-tâches. Il faut d'autre part que les auditeurs puissent non seulement faire un travail précis sur des phrases mais aussi être rapidement entraînés à mettre en mémoire des passages plus longs ; comme le dit Buck (2001) : « *The problem is to understand a cluster of words which would be easily understood on their own [without assimilation of phonemes](...).* *But also understanding words or word clusters isolated which would be understood thanks to the context* ». Il faudra donc alterner ce travail très ciblé avec un travail sur des textes complets où l'auditeur est mis en situation de compréhension orale plus complexe dans laquelle, comme nous l'avons vu en première partie, les processus ascendants et descendants s'entremêlent pour créer du sens. En effet, il ne faudrait pas proposer uniquement des activités hors contexte. Chanquoy et al. (2007) rappellent que la capacité à récupérer des informations en mémoire à long terme dépend de la façon dont les informations ont été encodées. Si elles l'ont été avec le contexte, elles forment ainsi des représentations complètes car les indices contextuels stockés avec l'information font partie intégrante de la représentation mnésique : ils constituent des indices lors de la récupération, aident à accéder à l'information stockée ; or, nous avons vu le rôle essentiel joué par la mémoire pour la compréhension orale¹⁵⁸. De même, nous avons vu que le temps de travail individuel, où les outils numériques peuvent apporter une plus-value pour différencier et permettre de travailler à des rythmes différents si des parcours appropriés ont été conçus, devait alterner avec des phases collectives car l'échange de stratégies et la verbalisation que celles-ci supposent fait sans doute partie de la construction d'une compétence métacognitive. Comme le souligne Gagnière (2010 : 95) en citant Goos (2004) : « *Assigner des rôles réciproques de tuteur et de tuteur aux partenaires d'une paire permet en effet de faire face à la problématique des rôles métacognitifs que les apprenants peinent à s'attribuer* ». Plusieurs types de confrontation sont donc intéressants pour développer une compétence

¹⁵⁷ Voir partie 2.5. Quel parcours d'enseignement / apprentissage intégrant les stratégies métacognitives ?

¹⁵⁸ Partie 1.1.2.2. Le rôle de la mémoire

métacognitive : l'auto-confrontation individuelle, l'auto-confrontation croisée avec une autre personne, l'auto-confrontation collective, l'auto-confrontation médiée par la vidéo.

L'alternance entre des temps de travail et collectif et individuel est également nécessaire pour qu'il y ait en même temps dévolution mais aussi institutionnalisation, qui permettent l'accès à la connaissance (Rochex et Crinon, 2011).

17.4. Entraîner pour construire une compétence de compréhension orale à long terme.

Synthèse

Un entraînement à la compréhension orale devrait être commencé dès les premiers stades de l'apprentissage de la langue étrangère, en alternant micro-activités et activités plus complexes de mise en situation pour ne pas décontextualiser l'apprentissage. Selon le niveau des apprenants, on aura intérêt à développer en priorité une « grammaire de l'oral » (c'est-à-dire une sensibilisation à la prosodie et à la phonologie de la langue) pour les auditeurs novices ou faibles, tandis qu'à un stade plus avancé les auditeurs bénéficieront davantage du développement de stratégies métacognitives. L'entraînement pourrait alterner ainsi processus de bas niveau (perception, segmentation, décodage), haut niveau (inférences) et métacognitifs (à partir de la connaissance de soi, de la tâche, des stratégies, de l'auto-évaluation) ainsi que des stratégies d'écoute (prise de notes). Les outils numériques, à condition qu'ils soient utilisés dans un parcours adapté au niveau et besoin des apprenants, offriront des plus-values indéniables pour différencier et permettre de travailler selon des modalités et rythmes différents. Ces phases de travail individuel devraient être alternées avec des phases de travail collectif et accompagné par l'enseignant. Enfin, l'entraînement proposé devrait être progressif, à la fois dans le type de documents choisis qui devraient proposer des difficultés grandissantes, mais aussi dans les stratégies et les processus mobilisés. En parallèle de cet entraînement, en particulier pour les temps de travail où un même document doit être étudié par l'ensemble du groupe, les outils numériques pourront apporter des aides à la compréhension, afin de soutenir le processus de compréhension orale des auditeurs en difficulté.

Chapitre 18 : Aider à comprendre un document

Cette dernière partie cherche à explorer des pistes didactiques qui pourraient aider l'auditeur faible à comprendre un document oral qui lui paraît difficile. Contrairement à la partie précédente, les pistes proposées ici ne visent pas à développer, comme le dit Gagnière (2010 : 44), des « *compétences métacognitives décontextualisées qui se réalisent sur du long terme* » mais à aider l'auditeur faible à court terme, sans court-circuiter les stratégies de compréhension orale. Il s'agit donc de « *provoquer des processus métacognitifs facilitateurs de performance* » ; « *ce sont des effets immédiats qui sont attendus. Leur portée est alors restreinte à la tâche en cours* » (Ibid).

Nous avons vu dans la troisième partie de cette étude les résultats apportés par l'usage de baladeurs pour la compréhension orale, mais aussi leurs limites. Comme rappelé en début de chapitre, je souhaitais tester l'apport d'outils numériques offrant une plus grande interactivité. D'après Hamon (2007) utiliser les hyperliens, les présentations intégrées et en particulier en escamots (c'est-à-dire des aides à la demande de l'utilisateur) seraient plus efficaces pour aider à la compréhension. J'ai donc choisi de tester de nouveaux parcours, sur ordinateurs, avec un public différent. Les outils présentés ici ont été proposés à deux classes de seconde technologique et professionnelle d'un lycée hôtelier, entre le mois de novembre 2015 et mai 2016, à partir d'activités que j'ai créées sur le site Education et Numérique. Le fait que ces élèves soient dans l'ensemble en difficulté en anglais (niveau A1-A2 pour la majorité, B1 pour quelques-uns d'entre eux seulement) et souvent peu motivés par les apprentissages scolaires, me semblait intéressant : s'ils entraient et se maintenaient en activité, s'ils parvenaient à comprendre le document, on pouvait penser à un effet positif des aides proposées.

Après une première séance où nous avons tenté de faire réaliser ce travail sur tablettes numériques, le professeur en charge des deux classes et moi-même avons décidé, en raison des problèmes techniques rencontrés (accès au réseau internet, codes des élèves) de poursuivre sur ordinateurs qui posaient moins de difficultés. Les résultats rapportés ici sont le compte rendu d'un recueil qualitatif, réalisé à partir de l'observation de quatre séances, d'échanges réguliers avec les élèves et avec le professeur pendant et entre les séances, une évaluation et questionnaire en début d'expérimentation (annexe 19) pour connaître leur niveau et percevoir les stratégies utilisées, et une évaluation en séance 3 pour percevoir leur sentiment de satisfaction et l'effet de l'introduction des aides lexicales (annexe 20).


18.1. Objectifs et exemples d'aides interactives

En accord avec le professeur qui souhaitait lier ces activités à l'apprentissage du vocabulaire de l'hôtellerie que les élèves devaient travailler dans leur cursus au lycée professionnel, deux types d'activité ont pu être testées : la première visait à observer l'usage d'aides sous forme de QCM (questions à choix multiples) ou QRM (questions à réponses multiples) sur un document de niveau B1 en se servant du document pour proposer un travail sur la grammaire de l'oral, comme le montrent les illustrations ci-dessous, où on retrouve du lexique et structures que les élèves rencontreront fréquemment dans le domaine de l'hôtellerie restauration.

PRONONCIATION

Ecoutez bien la prononciation des mots suivants dans la vidéo :

DINING, TABLE, MEAL, WINE, DESSERT, INCLUDED, DOLLARS



le 1er I de "DINING" se prononce :

[i] comme dans "with"

[ai] comme dans "like"

le A de "TABLE" se prononce :

[a] comme dans "cat"

[ei] comme dans "eight"

Les mots "MEAL" et "WINE" ont-ils la même prononciation ?

oui

Illustration 16 a : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁵⁹ visant à identifier la prononciation de quelques mots-clés

¹⁵⁹ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55ef3d2a3361eb3bbb6ee0ed>

ACCENTUATION DES MOTS

Ecoutez bien la prononciation des mots suivants dans la vidéo :

DINING, TABLE, MENU, WAITRESS, DESSERT, INCLUDED



Le mot "DINING" est accentué sur la :

1re syllabe

2e syllabe

Le mot "TABLE" est accentué sur la :

1re syllabe

2e syllabe

Le mot "MENU" est accentué sur la :

1re syllabe

2e syllabe

Illustration 16 b : Copie d'écran de la même activité, visant à repérer comment ces mots clés sont accentués

INTONATION (MÉLODIE) DES PHRASES

Déterminez si les phrases ci-dessous montent ou descendent.



Are you dining alone?

le ton monte

le ton descend

Would you like a drink with your meal, sir?

le ton monte

le ton descend

Would you like to let it breathe for a little while or shall I pour it now?

le ton monte

le ton descend

Illustration 16 c : Copie d'écran de la même activité, visant à repérer l'intonation montante et descendante de questions clés

Le deuxième type d'activités visait à tester l'usage d'aides lexicales et culturelles données en amont, ainsi que d'aides intégrées au document sous forme de QCM, QRM, et de texte à compléter : avant l'écoute, on propose ainsi aux élèves de se familiariser avec les mots-clés du document entendus séparément et distinctement, en les numérotant dans l'ordre dans lequel ils

les entendent (illustration 17 a ci-dessous) et en les associant à des images. Puis les élèves écoutent le document, des questions à choix multiples leur sont posées (illustration 17 b ci-dessous) ; ils doivent ainsi progressivement comprendre les informations principales (ou modèle de situation) et quelques informations secondaires importantes. Pendant l'écoute détaillée, on cherche à aider le décodage en proposant des questions ou sous-titrages insérées dans la vidéo, juste avant le passage (illustration 17 c ci-dessous).

Illustration 17 a : Copies d'écran d'une activité en ligne¹⁶⁰ visant à se familiariser avec les mots qui seront entendus dans le document, sous forme écrite, sonore et imagée

Illustration 17 b : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁶¹ visant à aider la compréhension globale et détaillée

¹⁶⁰ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=566d9d713361eb7b166ecb79>

¹⁶¹ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55f596f13361eb3bbb6ee28e>

Regarde la vidéo puis complète le texte ci-dessous (les numéros correspondent aux passages numérotés dans la vidéo. Pour compléter, tu peux ainsi réécouter le passage concerné ou cliquer sur le ? où tu pourras lire ce qui a été dit.)



- (17) Elle n'est pas (?) de cet hôtel. Pourtant, elle a décidé d'y (?) .
- (18) Elle veut obtenir une (?)
- (19) Elle se plaint de (?) choses : la chambre est trop (?) , la baignoire est trop (?) , la (?) est invisible, et la (?) ne marche pas.
- (20) Il n'est pas d'accord avec elle : la radio (?) .
- (21, 22) Elle est sourde et porte un appareil pour entendre. Mais, comme elle n'entend rien, il propose de lui (?) son appareil.
- (23) Elle répond que son appareil (?) .

Vérifier mes réponses

Illustration 17 c : Copie d'écran de la même activité, visant à aider la reconstitution du sens grâce au sous-titrage

Le troisième type d'activités visait à tester l'usage d'aides phonologiques et lexicales données en amont, l'aide pour percevoir les mots clés, ainsi que l'aide à l'auto évaluation de leur compte rendu, comme nous le voyons dans les figures ci-dessous : dans l'illustration 18 a, les mots sont prononcés séparément et distinctement avec l'accent américain qui sera celui du document qui va être ensuite écouté en entier ; leur sens est élucidé par une correspondance entre le mot français et anglais (illustration 18 b). Le document est ensuite proposé en entier, mais une aide audio peut être sélectionnée (illustration 18 c) : dans celle-ci, le document est découpé en passages de une à deux phrases, chaque passage est répété sous une autre forme par un autre locuteur.

SENSIBILISATION PHONOLOGIQUE (ACCENT AMÉRICAIN)

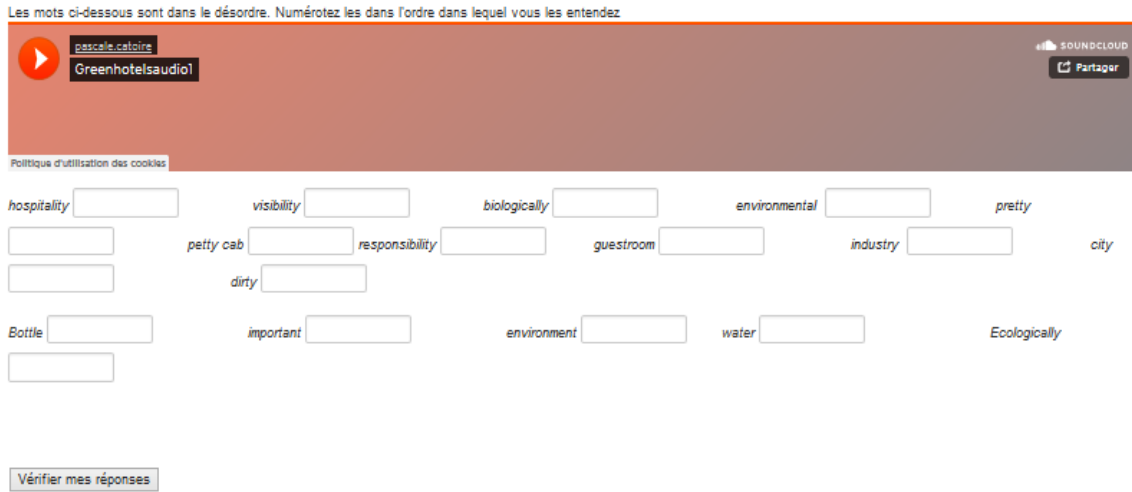


Illustration 18 a : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁶² visant à se familiariser avec les mots qui seront entendus dans le document, sous forme écrite et sonore

VOIR / REVOIR LE SENS DES MOTS CLÉ

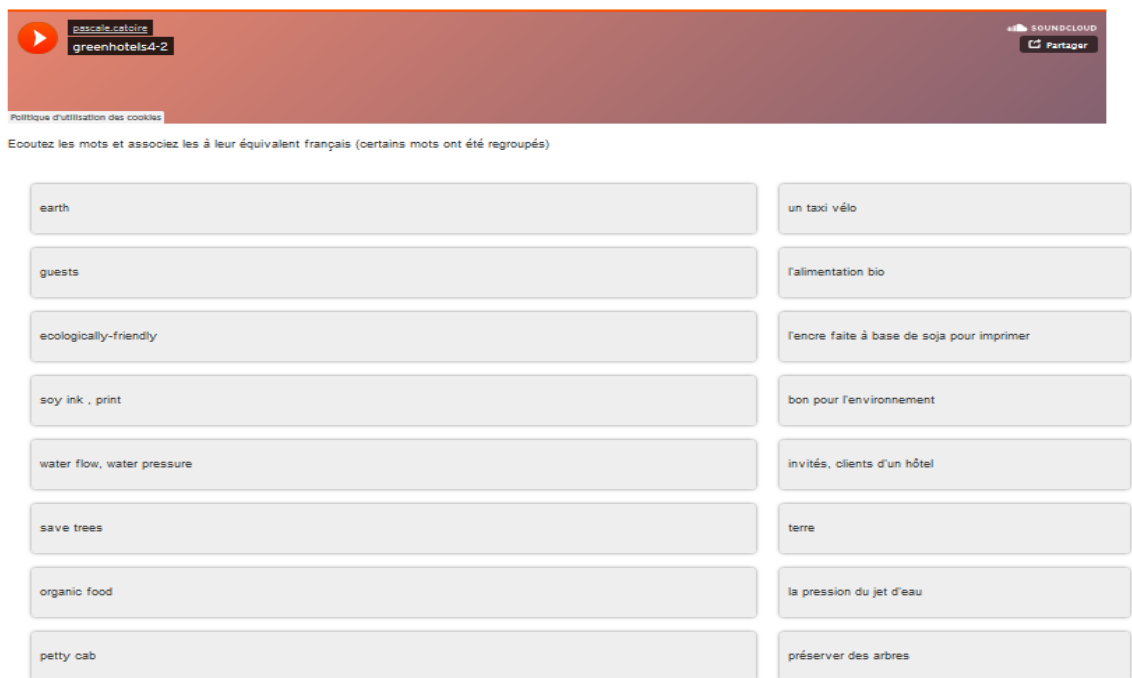


Illustration 18 b : Copie d'écran de la même activité, visant à associer le sens au mot qui ont été introduits à l'oral et à l'écrit, qui seront entendus dans le document

¹⁶² <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=57245dbf3361eb2c5e6ea71b>

COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE (SANS OU AVEC AIDE)

Ecoutez la vidéo qui comporte des pauses, plusieurs fois si nécessaire, notez sur une feuille autant de mots clé que possible.
 SI VOUS TROUVEZ CETTE VIDEO TROP DIFFICILE, ECOUTEZ l'AUDIO ci-dessous, vous y trouverez de l'AIDE.

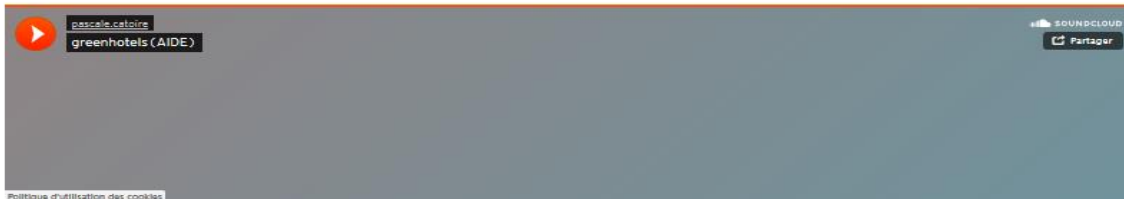


Illustration 18 c : Copie d’écran de la même activité, visant à proposer une aide à la segmentation, perception et décodage, sous forme audio

CORRECTION (AUTO ÉVALUATION)

Voici les mots clé qu'on pouvait entendre. En cliquant sur la flèche, tu verras ce qu'on pouvait dire en français. Compare avec ce que tu as écrit, dis combien de propositions tu avais trouvé : tu peux ainsi te mettre une note / 10 !

Kempton groupinitiativeearth care program ↑
 Les hôtels Kempton ont un programme pour s'occuper de la terre

we believeour responsibility... protect the environment ↑
 Ils pensent que leur responsabilité est de protéger l'environnement

go to one of the guest rooms look special things we have in the room that help conserve the environment ↓

different things our guestrooms a little bit more unique than other guestrooms ↓

invisible to the guests not knowing they are as ecologically friendly as they are ↓

shampoo shame to throw it away ↓

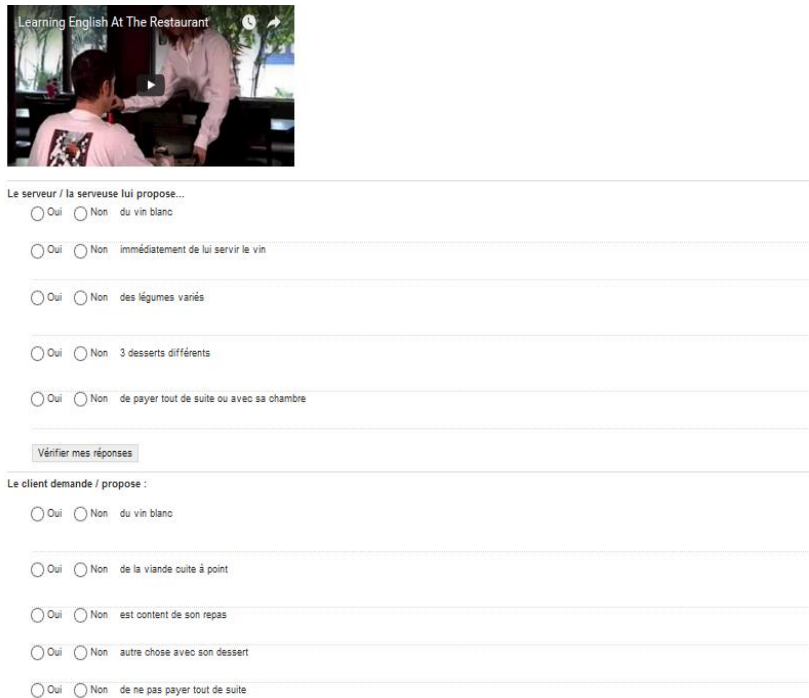
SOMMAIRE
1. Compréhension globale
2. Sensibilisation phonologique (accent américain)
3. Sensibilisation phonologique (accent américain) 2
4. Voir / revoir le sens des mots clé
5. Sensibilisation phonologique (accent américain) 4
6. Compréhension détaillée (SANS OU AVEC AIDE)
7. Correction (auto évaluation)
8. Votre score

Illustration 18 d: Copie d’écran de la même activité, visant à proposer une aide à l’auto évaluation

18.2. Observations sur les usages des élèves et effets de ces aides

Les premières observations ont confirmé les caractéristiques relevées avec les élèves du groupe D de mon étude précédente : l’outil rend les élèves actifs et permet une entrée et persévérance dans l’activité supérieure, notées d’emblée par leur professeur. Cependant, l’activité des élèves

n'est pas nécessairement synonyme d'apprentissage car ils se détournent parfois des usages prévus dans les parcours et montrent des stratégies variables. Par exemple, alors que certains lisent la consigne pour effectuer le travail comme cela a été prévu par le concepteur, d'autres se lancent dans l'exercice sans avoir lu la consigne. J'ai ainsi observé une tendance répandue à lancer directement la vidéo avant de lire les questions ou consignes lorsque celle-ci est présente et peu d'élèves font des allers retours entre le document et les exercices qui y sont attachés, contrairement à ce qui était prévu. Ces activités avaient été conçues avec une certaine progression, les premières pages d'exercices correspondant à des tâches d'anticipation permettant de poser les connaissances nécessaires à la compréhension du document arrivant dans les pages ultérieures. Alors que certains élèves reviennent bien sur les premières pages lorsqu'un élément leur manque pour comprendre, d'autres ne semblent pas s'en souvenir ou ne voient pas cette progression et ne reviennent pas en arrière. De nombreux élèves semblent penser qu'il faut d'abord écouter le document vidéo puis ensuite répondre aux questions, au lieu d'utiliser ces dernières pour donner du sens à ce qui est entendu comme cela a été prévu. Cela peut s'expliquer par la charge cognitive qu'impose deux tâches simultanées (l'une orale, l'autre écrite) en deux langues différentes (le message sonore est en anglais mais les phrases à cocher sont en français pour ne pas poser de problème de compréhension écrite), et peut-être l'habitude des élèves de remplir des questionnaires évaluatifs. Mais une autre explication apparaît. Pour de nombreux élèves, la réalisation de la tâche semble primer sur l'activité de compréhension orale : ils cherchent ainsi à répondre aux questions, à déplacer des éléments, à compléter un texte à trous, sans nécessairement revenir sur, voire écouter, le document oral et cherchent plutôt des indices dans les données écrites des exercices. En les interrogeant sur leurs motivations, j'ai effectivement réalisé que la réussite de la tâche (cocher, déplacer, compléter) leur semblait plus important que le sens de ce qu'ils avaient entendu, qu'ils avaient parfois du mal à restituer. Lorsque le choix est limité à deux propositions, comme dans l'exercice ci-dessous, la chance de réussir étant de 50%, les auditeurs peu persévérants passent d'autant moins de temps à réfléchir à une réponse ; la part de hasard est donc là très grande.



Learning English At The Restaurant

Le serveur / la serveuse lui propose...

Oui Non du vin blanc

Oui Non immédiatement de lui servir le vin

Oui Non des légumes variés

Oui Non 3 desserts différents

Oui Non de payer tout de suite ou avec sa chambre

Vérifier mes réponses

Le client demande / propose :

Oui Non du vin blanc

Oui Non de la viande cuite à point

Oui Non est content de son repas

Oui Non autre chose avec son dessert

Oui Non de ne pas payer tout de suite

SOMMAIRE
1. Comprendre ce qui se passe globalement
2. Comprendre ce qui se passe en détail
3. Prononciation
4. Accentuation des mots
5. Intonation (mélodie) des phrases
6. Votre score aux exercices

Illustration 19 : Copie d'écran d'une activité en ligne¹⁶³ visant à apporter de l'aide pour la compréhension détaillée, dans un document complexe

Certains exercices semblent moins probants pour développer des stratégies efficaces : les exercices à trous semblent être ceux qui favorisent le plus l'inférence à partir du texte écrit, court-circuitant donc les processus de compréhension orale. Les micro-activités qui supposent un enchaînement de tâches simples (glisser-déposer, cliquer sur les mots selon l'ordre dans lequel ils apparaissent, ou compléter un texte à trous avec le mot approprié) ont été les plus réussies et on a pu observer que les élèves échangeaient et persévéraient davantage sur ce type d'activités simples. A l'inverse, l'activité qui apparaît dans l'illustration 18 c¹⁶⁴, demandant de relever les mots perçus et en faire un compte-rendu à l'oral a été très peu réalisée par les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que cette activité est plus complexe car elle mobilise tous les processus pour la compréhension ; de plus, les élèves sont moins guidés par la machine et l'action qu'ils exercent sur celle-ci (puisque'ils n'agissent plus avec la souris mais doivent noter les mots perçus sur une feuille de papier à côté).

On peut penser que le fait que l'élève soit actif permet une meilleure rétention du vocabulaire qui a été vu dans sa forme écrite et orale, le sens étant explicité par l'image ou la traduction¹⁶⁵.

¹⁶³ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55ef3d2a3361eb3bbb6ee0ed>

¹⁶⁴ Il s'agit de la dernière page de l'activité que l'on peut trouver <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=57245dbf3361eb2c5e6ea71b>

¹⁶⁵ Voir figures 15a, 16a et 16b

En fait, comme cela a été noté par de multiples concepteurs de logiciels (par exemple Hamon, 2007, mentionnée dans la première partie de ce chapitre), la polysémie d'une image ou d'une aide fait qu'elle n'est pas toujours comprise et donc ne constitue pas toujours une aide. L'outil informatique utilisé ici (l'exercice en ligne) ne m'a pas permis de voir quels mots exactement du document oral avaient été compris et si l'étayage en amont avait pu aider, d'autant que peu d'élèves ont réalisé le compte rendu. Mais le questionnaire proposé après cette séance montre que les élèves ont surtout retenu les mots qu'ils devaient sans doute connaître, comme dans ce que nous avons observé avec l'élève OK en séance 5¹⁶⁶. Les résultats des élèves ne montrent donc pas de différence significative apportée par ces aides lexicales en amont du document, et on retrouve les mêmes caractéristiques déjà signalées dans la partie résultats, confortés par les études de Merlet (1998), Ching-Shyang et Read (2006) et Roussel et Tricot (2015). Ce travail en amont focalise l'attention des auditeurs sur les processus de bas niveau mais ne semble pas améliorer les performances de compréhension significativement.

18.3. Synthèse des problèmes et aides apportées

Différents types de problèmes ont été observés : certains tiennent aux limites inhérentes aux outils numériques qui imposent des questions fermées car les questions ouvertes amènent des réponses trop larges, impossibles à prévoir pour le concepteur et des erreurs de frappe ou orthographe qui faussent l'évaluation. Certains problèmes relevant plus de l'ergonomie du site utilisé (comme le fait de ne pas voir les questions et l'écran vidéo en même temps ou les difficultés à calibrer la taille des images pour qu'elles tiennent sur un écran) ne seront que peu évoqués ici.

La colonne de gauche du tableau ci-dessous propose une synthèse des problèmes observés. La colonne de droite fait apparaître les solutions qui ont été testées pour pallier les problèmes qui avaient été repérés. Elles peuvent ainsi constituer des pistes pour la création de documents d'aides sur outils numériques.

¹⁶⁶ Voir partie 12.1.2.2. Introduire quelques mots clés

Problème constaté lors de l'utilisation	Adaptation de l'aide pour pallier ce problème
<p>Les élèves n'écoutent pas nécessairement le document sonore ou ne l'écoutent pas en même temps qu'ils consultent les aides, ce qui rend celles-ci inutiles.</p>	<p>Réduire la taille de la vidéo pour que les questions dessous soient lisibles en même temps.</p> <p>Bien faire apparaître l'aide dans le document vidéo, par exemple numéroter les passages entre les pauses : la question 1 porte sur le passage 1, etc...</p> <p>La tâche donnée doit obliger à écouter la bande sonore et la réponse ne peut être devinée par le contexte dans la phrase écrite, les questions doivent amener à écouter la bande sonore¹⁶⁷.</p>
<p>Les consignes ne sont pas lues, en partie parce que les élèves lancent le document vidéo tout de suite.</p>	<p>Insérer la consigne orale et visuelle en début de document vidéo, avant le début du document sonore.</p>
<p>Les élèves cherchent à réussir la tâche surtout, voire à répondre le plus vite possible.</p>	<p>Limiter les questions oui / non qui supposent une chance sur deux de réussir et alterner avec des QCM à 3 ou 4 propositions, mais courtes pour ne pas surcharger la mémoire de travail.</p> <p>Limiter les exercices d'appariement qui favorisent une démarche essai / erreur ainsi que les textes à trous qui favorisent des stratégies d'inférence en compréhension écrite (deviner d'après le contexte), même si une certaine variété est souhaitable.</p>

¹⁶⁷ Ces deux principes ont été adoptés dans l'exercice <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55f596f13361eb3bbb6ee28e>

Problème constaté lors de l'utilisation	Adaptation de l'aide pour pallier ce problème
<p>Un certain nombre d'élèves en difficulté n'entrent pas dans l'activité lorsqu'un document complexe leur est proposé : soit ils abandonnent, soit ils ne réalisent l'activité qu'en surface, cliquant au hasard par exemple.</p>	<p>Proposer un document adapté au niveau des élèves, et augmenter progressivement la difficulté.</p> <p>Fractionner le document pour qu'il ne paraisse pas trop long, maintenir les élèves en activité en proposant des tâches, alterner tâches complexes (traitement de l'information) et micro-activités de repérage, travail collectif (échanges) et individuel.</p> <p>Eviter l'exercice de prise de notes pour des élèves peu motivés et peu habitués¹⁶⁸.</p>
<p>Les élèves ne voient pas toujours la progression entre les tâches et ne se servent pas des activités d'anticipation pour mieux comprendre.</p>	<p>Faire un lien explicite, mentionner qu'on peut revenir à cette page en cas de difficulté.</p>
<p>Les élèves ne retiennent pas beaucoup de lexique dans les documents travaillés.</p>	<p>Le document oral ne doit pas seulement servir de prétexte à acquérir du vocabulaire (un mot enseigné juste en amont du document a peu de chances d'être retenu) ; à la limite, il peut servir à réactiver du vocabulaire connu.</p> <p>Bien différencier les phases de compréhension des phases de réutilisation du vocabulaire qui mobilisent d'autres stratégies et compétences, et supposent des exercices spécifiques de réemploi</p>

¹⁶⁸ Tel que je l'avais proposé à la page 6 de cette activité : <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=57245dbf3361eb2c5e6ea71b>

18.4. Aider à comprendre un document. Synthèse

Cette post expérimentation visait à tester l'usage que feraient des élèves en difficulté d'aides interactives, afin de proposer des pistes pour la conception d'outils numériques pouvant soutenir la compréhension orale. Les observations ont montré que l'interactivité mettait les élèves en activité, mais que celle-ci n'était pas nécessairement synonyme d'apprentissage, soit parce qu'elle ne constituait pas une aide et au contraire alourdissait la tâche¹⁶⁹, soit parce qu'elle favorisait la réussite des tâches données au détriment de la mise en œuvre de stratégies de compréhension orale. Nous retrouvons là les mêmes difficultés qui ont été rencontrées dans des expérimentations antérieures, évoquées au début de cette quatrième partie, qui amènent à repenser la problématique des aides, en particulier à travers les outils numériques. Certains principes et types de tâches ont pu apparaître dans cette observation qui devraient guider la conception de documents d'aide multimédia car elles pourraient aider les auditeurs malhabiles sans toutefois empêcher la mise en œuvre de stratégies de compréhension.

¹⁶⁹ Les travaux de Houard et al. (2012) sur l'effet des aides de type « pop up » donc très interactives peuvent apporter une explication selon le type d'apprenant, ces aides n'ont pas toujours un effet positif : les profils S+ (c'est-à-dire les apprenants ayant des aptitudes spatiales fortes) profitent davantage de ce type d'aides. Dans l'ensemble, le pop up mobilise plus de traitements cognitifs globaux qu'analytiques et semble accroître la charge mentale.

Conclusion

Que pouvons-nous retenir des résultats obtenus dans cette étude ? Ils ne sont pas généralisables puisqu'ils se situent dans un contexte spécifique non reproductible, historiquement et culturellement situé. Ils peuvent souffrir de certains biais, comme cela a été régulièrement signalé, mais ceci sera sans doute le cas de toute recherche en milieu éducatif. J'ai cherché à avoir une vision aussi large et compréhensive que possible du phénomène étudié, en opérant une triangulation à partir de données qualitatives et quantitatives, d'outils divers tels que l'observation à la fois extérieure et participante, le recueil des représentations des acteurs ainsi que de leurs performances en amont puis aval de l'expérimentation.

Quelques traits caractéristiques sont cependant apparus, qui, par leur saillance, peuvent nous amener à penser que les résultats obtenus ici pourraient apporter des pistes de réflexion dans un contexte éducatif plus large, utilisant des outils numériques. Ils nous permettent ainsi d'envisager des réponses possibles à la question principale qui avait été posée (Dans quelle mesure l'usage d'outils numériques, en particulier les baladeurs, pourrait permettre de développer les stratégies nécessaires à la compréhension de l'oral ?) et aux questions secondaires qui en découlaient, que je reprends ici, en les situant à la fois dans le cadre de cette recherche et dans un contexte plus large.

1. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de créer une motivation ?

Cet aspect souvent mis en avant par les acteurs institutionnels et sur le terrain devait être éclairci ; en effet, une forme de motivation est nécessaire pour que les élèves acceptent d'entrer et s'investir dans l'activité pour développer des stratégies de compréhension. Nous avons vu que les baladeurs avaient permis aux élèves de se concentrer et donc s'investir dans l'activité, mais que cette motivation pouvait être trompeuse. Nous pouvons retenir ici le fait que la tâche individuelle que propose les baladeurs donne la possibilité de se concentrer sur le travail, mais les technologies éducatives peuvent renforcer une « illusion de capacité » (Amadiou et Tricot, 2014) ; la motivation n'est alors pas nécessairement garante d'apprentissage.

2. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ?

Des interactions différentes ont eu lieu, entre les élèves, le professeur et les élèves, le rapport de chacun d'eux au savoir, d'ordre méthodologique, psycho-affectif, langagier, métacognitif. Nous pouvons retenir ici le fait que ces interactions ne sont pas prévisibles, dépendent de

multiples facteurs, en particulier humains ; on ne peut donc pas d'emblée considérer que le dispositif offert par l'outil numérique libèrera l'élève, lui permettra d'échanger et de mieux entrer dans l'apprentissage.

3. Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies de compréhension ?

Des stratégies développant des processus de bas niveau, haut niveau et métacognitif ont pu être introduites dans les parcours utilisant les baladeurs, que les élèves n'ont pas toujours reproduites. Le manque d'interactivité des baladeurs a limité certaines possibilités. Nous pouvons retenir ici le fait que des parcours sur des outils numériques peuvent développer des stratégies, mais rien ne garantit que l'utilisateur les mettra en œuvre.

4. . Quels usages les élèves font-ils du baladeur ?

Dans la deuxième partie de l'expérimentation, les élèves n'ont pas toujours reproduit les stratégies initiées dans les parcours dans la première partie, se détournant des usages prescrits pour développer des usages personnels et parfois peu efficaces, influencés par leur conception du travail scolaire, de la tâche, et des représentations sans doute fortement ancrées. Nous pouvons retenir ici le fait que l'autonomisation en matière de stratégies est un long processus qui doit être accompagné.

5. Quel impact le travail sur les stratégies (avec et sans baladeurs) a-t-il sur les performances ?

Si les performances en termes de stratégies mises en œuvre et de décodage ont été meilleures dans l'ensemble, cela n'a pas entraîné de meilleures performances en compréhension. Les élèves les plus faibles restent pénalisés par la non automatisation des processus de bas niveau. Nous pouvons retenir ici le fait que l'acquisition d'une compétence est un long processus ; l'entraînement à destination des auditeurs malhabiles devrait se concevoir sur le long terme, en passant tout d'abord par l'automatisation du processus de décodage. Ce travail devrait donc être fait dès les débuts de l'apprentissage en langue étrangère.

D'autres points caractéristiques ressortent de cette étude, et peuvent être considérés dans un contexte plus large lorsque les résultats vont dans le même sens que d'autres recherches. Nous avons vu que la compréhension de l'oral supposait la mise en œuvre de processus complexes, que le message sonore en anglais posait un certain nombre de difficultés aux auditeurs francophones. Enseigner des stratégies reste donc nécessaire pour construire une compétence

de compréhension orale, d'autant plus indispensable dans des contextes utilisant des outils numériques, qui font appel à des compétences plus complexes, si on ne veut pas creuser les inégalités entre apprenants habiles et malhabiles.

Au vu des résultats, j'ai été amenée à reconsidérer l'hypothèse que j'avais posée au début de cette recherche (les auditeurs malhabiles devraient être accompagnés dans les processus de bas et haut niveau pour alléger la charge cognitive et pouvoir mettre en œuvre des stratégies, en particulier métacognitives, permettant de réguler l'écoute et la compréhension). En effet, une meilleure compétence métacognitive ne permet pas d'améliorer la compréhension si les processus de bas niveau ne sont pas automatisés. Il faudrait sans doute nuancer les stratégies travaillées en fonction du niveau de l'apprenant : l'auditeur faible a en priorité besoin d'un entraînement pour développer sa capacité à percevoir, segmenter et décoder. L'imbrication des stratégies mettant en œuvre des processus de bas niveau, haut niveau et métacognitif rend cependant difficile un parcours d'apprentissage linéaire.

J'ai donc lancé quelques pistes de travail, dans la dernière partie, qu'il reste à explorer et soumettre à la recherche didactique. Ces pistes devraient être ensuite développées par des équipes comprenant des chercheurs et des enseignants, car on imagine difficilement que le professeur ait le temps de concevoir de tels outils pour sa classe. Des dispositifs ont été imaginés depuis les années 2000 pour entraîner les apprenants à la compréhension orale, à titre expérimental. Des études à moyen et long termes, auprès d'une population plus large que le seul contexte universitaire, centrées sur l'activité de l'apprenant, restent nécessaires. Elles devront sans doute combiner plusieurs approches disciplinaires, car il est vrai qu'aujourd'hui encore nous pouvons sans doute penser, à l'instar de Maggy Pothier, que « *Confrontée à des résolutions de problèmes permanents, engluée dans la complexité (...) du fait du nombre impressionnant de paramètres en jeu, la didactique ne peut se contenter du secours d'une science pour trouver des solutions adaptées aux problématiques qu'elle définit. Elle doit emprunter largement méthodes et concepts, en inventer, voire les croiser ensemble* » (Pothier, 2003 : 39).

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE

- Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. In E. Annot & M-F. Fave-Bonnet (Eds), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 253-294). Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- Albero, B. & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie*, 169, 53-66. En ligne <http://rfp.revues.org/1434>, consulté le 05 janvier 2014.
- Alluin, F. (2010). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : Éléments d'usages et enjeux. *Les dossiers de la DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale*. En ligne http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf, consulté le 02 avril 2014.
- Amadiou, F., Tricot, A. & Mariné, C. (2011). Comprendre des documents non-linéaires : Quelles ressources apportées par les connaissances antérieures ? *L'Année Psychologique*, 111, 361-410. En ligne http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/AmadiouTricotMarine_2011_AP.pdf, consulté le 09 septembre 2015.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique, Mythes et réalités*, Paris : Retz.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5155>, consulté le 05 juillet 2015.
- Anderson, J.R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York : Freeman.
- Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *Eric Digest*. En ligne <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf>, consulté le 20 janvier 2014.
- Aoudé, P. & Tort, F. (2012, septembre). *Tablettes tactiles en classe de 6^{ème} : Analyse des dynamiques d'utilisation dans le cadre du projet TEN. Communication présentée au colloque ATAMÉ, Cergy-Pontoise*. En ligne <http://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/ema---tice/atame2012.html>, consulté le 27 mars 2015.
- Arborio, A.M. & Fournier, P. (2002). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Asselineau, R. (1999). *Contribution du groupe des langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'oral de l'école primaire au lycée*. En ligne <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/placeoral.pdf>, consulté le 25 août 2013.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*, Oxford: Oxford University Press.

- Baffey Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In C. Depover & B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 159- 172). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bannert, M., Hildebrand, M. & Mengelkamp, C. (2009). Effects of a metacognitive support device in learning environments. *Computers in Human Behavior*, 25, 829–835.
- Barbot, M.J. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baron, G.L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue STICEF*, 15. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm, consulté le 15 avril 2013.
- Basque, J., Contamines, J. & Maina, M. (2010). Approches de design des environnements d'apprentissage. In B. Charlier & F. Henri, (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 109-119). Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaucamp, J. (2004). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en ELVE. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 38, 53-62.
- Beckers, J. (1999). Développer des démarches mentales au travers des matières scolaires : Pas si facile ! In C. Depover & B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp.143-158). Bruxelles : De Boeck Université.
- BECTA (2002). ImpaCT2. The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment. Nottinghamshire : DIES Publications.
- Belisle, C. (2010). La formation en tant que dispositif, du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2012). Innovations pédagogiques, incertitude et biais cognitifs. *Recherches & éducations*, 6, 55-70.
- Bernard, F.X. & Baker, M. (2010). Débats instrumentés sur les questions socialement vives au lycée : L'étude longitudinale de l'appropriation d'outils techno pédagogiques. *Actes du congrès international de l'AREF*. Genève : Unige. En ligne <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Debats%20instrumentes.pdf/view>, consulté le 27 mars 2015.
- Bernard, F.X., Boulc'h, L. & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. *Revue STICEF*, 20. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/03-bernard-atame/sticef_2013_NS_bernard_03.htm, consulté le 21 mars 2015.
- Bertin, J.C. et al. (2011). *TIC et enjeux de société*. En ligne <http://bertinjc.free.fr/>, consulté le 10 juillet 2014.
- Bertin, J.C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *ALSIC*, 18 (2). En ligne <http://alsic.revues.org/2781>, consulté le 23 avril 2015.
- Béziat, J. (2012). A distance d'un objet proche. *Recherches & éducations*, 6, 105-126.

- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy. Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16 (2), 377- 395.
- Blin, F. & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices ? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50, 475–490.
- Bloomfield, A., Wayland, S., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). *What makes listening difficult ? Factors affecting second language listening comprehension*. Maryland : University of Maryland Center for Advanced Study of Language. En ligne https://www.researchgate.net/profile/Sarah_Wayland/publication/277788621_What_makes_listening_difficult_Factors_affecting_second_language_listening_comprehension/links/557abca408aee4bf82d566d6.pdf, consulté le 1^{er} février 2016.
- Bonnassies, I. (2011). Un dispositif d'apprentissage hybride : quelle plus-value en compréhension de l'oral ? *Les Langues Modernes*, 1, 41-47.
- Bosworth Gerôme, S. (2001). Mission Impossible ? Understanding English with French Ears. *Le journal de TESOL France*, 8, 1-12.
- Boucheix, J.M. & Rouet, J.F. (2007). Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? *Revue française de pédagogie*, 160, 133-156.
- Brodin, E. (2011). Les plateformes collaboratives, introduction. *Les langues modernes*, 1, 9-13.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. In L. Numa Bocage, J.F. Marcel & P. Chaussecourte (Eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en éducation*, 19, 7-18.
- Bruillard, E. (1997). L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument. In L.O. Pochon & A. Blanchet (Eds.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (pp. 98- 118). Neufchâtel : IRDP.
- Bruillard, E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177, 101-130. En ligne <http://rfp.revues.org/3410>, consulté le 18 juin 2014.
- Bruillard, E. & Baron, G.L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In M. Grandbastien & J.M. Labat (Eds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 269-284). Lavoisier, Paris, France : Traité IC2.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005). Strasbourg : Didier, Conseil de l'Europe. En ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.
- Catoire, P. (2014). L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Intérêts d'une recherche prenant en compte les stratégies métacognitives. *Adjectif. En ligne* <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>, consulté en ligne le 19 novembre 2014.

- Catoire, P. (2016, juin). *Observation d'une situation d'expérimentation de technologie éducative en anglais, dans l'enseignement secondaire*. Communication présentée au colloque *international OPÉEN & ReForm*, Nantes : France (Actes du colloque à paraître).
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20.
- Cazade, A. (1999). De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues. *ALSIC*, 2 (2), 23-32. En ligne <https://alsic.revues.org/1623>, consulté le 17 janvier 2015.
- Cerisier, J.F. (2011). Technologies numériques, ce qu'en disent les jeunes. In P. Quenet (Ed.), *L'école à l'ère du numérique*. *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 129 (1), 27-32.
- Champagne Muzar, C. (1998). *Le point sur la phonétique*, Paris : Clé international.
- Chaptal, A. (2012). Un retard français ? In P. Quenet (Ed.), *L'école à l'ère du numérique*. *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 129 (1), 43-48.
- Cervini, C., Jouannaud, M.P. & Scannu, F. (2013, juin). *SELF, Système d'évaluation en langues à visée formative*. Communication présentée lors du séminaire d'Innovalangues. En ligne <http://podcast.grenet.fr/podcast/portes-ouvertes-innovalangues-19-juin-2013>, consulté le 10 octobre 2013.
- Chanquoy, L., Tricot, A. & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive, théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Chen-Géré, M.F. (2002). *Compréhension de l'oral en anglais*, Paris : SCÉRÉN CNDP.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cohen, A. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Document non publié, University of Minnesota, Minneapolis. En ligne <http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>, consulté le 12 octobre 2014.
- Cordier, A. (2014). La construction du sujet scolaire dans les recherches en Information-Documentation. In C. Fluckiger & R. Hétiér (Eds.), *Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés*. *Recherches en éducation*, 18, 53-63.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé international.
- Coskun, A. (2010). The effects of metacognitive training on the listening performance of beginners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 35 -50. En ligne http://www.novitasroyal.org/Vol_4_1/coskun.pdf consulté le 28 décembre 2013.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage auto régulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, collection « Regards sur l'éducation ».
- Crinon, D. & Legros, D. (2002). *Psychologie des apprentissages multimédia*. Paris : Armand Colin.

- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151–176.
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.
- Cutler, A., & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. in C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of language* (pp. 123-166). Oxford : Oxford University Press.
- Cutler, A., & Bruggeman, L. (2013, Août). *Vocabulary structure and spoken-word recognition : evidence from French reveals the source of embedding asymmetry*. Communication présentée à la 14ème conférence de l'International Speech Communication Association, Lyon, France.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Daguet, H. & Wallet, J. (2012). Du bon usage du « non-usage » des TICE. In P. Marquet (Ed.), *Les non-usages des TICE. Recherches & éducations*, 6, 35-53.
- Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique*. Paris : Stock.
- Demaiziere, F. (2000). Former les formateurs. Nouveaux outils, nouvelles problématiques ? In L. Duquette & M. Laurier (Eds.), *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp.305-323). Editions Logiques.
- Demaiziere, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *ALSIC*, 10(1), 5-21. En ligne <https://alsic.revues.org/220>, consulté le 08 mai 2014.
- Demaiziere, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissages des langues en Lansad. Quand, comment, pourquoi ? *ALSIC*, 17. En ligne <https://alsic.revues.org/2691>, consulté le 01 juin 2014.
- Depover, C. & Noel, B. (Eds.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Depover, C. (Ed.). (2009). La recherche en technologie éducative : fondements et approches. *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence* (pp.5-13). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Desmet, P. & Heroguel, A. (2005). Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du logiciel IDOMA-TICE. *ALSIC*, 5, 281-303. En ligne <https://alsic.revues.org/373>, consulté le 10 mai 2014.
- De Wet, F.C., Van der Walt, B. & Niesler, T.R. (2009). Automatic assessment of oral language proficiency and listening comprehension. *Speech Communication*, 51, 864–874.
- Dieuzeide, H. (1982). Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. In *Actes du colloque : Les formes médiatisées de la communication éducative*, (pp. 78-82). École normale supérieure de Saint-Cloud : France.
- Duquette, L. & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In T. Chanier & M. Pothier (Eds.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de linguistique Appliquée*, 237-246.

- Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S. & Pelissier, C. (2012). Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser. *Revue STICEF*, 19. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/08-duthoit-individualisation/sticef_2012_NS_duthoit_08.htm, consulté le 20 octobre 2014.
- Duvauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs*. Limoges : FYP Editions.
- Ferone, G., Richard Principali, P., & Crinon, J. (2016, mars). *Enseigner la littérature numérique scolaire : une nécessité ?* Communication présentée au 2^{ème} Colloque du Printemps de l'Espé, Paris. Actes du colloque à paraître.
- Field, J. (1998). Skills and strategies : towards a new methodology for listening. *ELF Journal*, 52(2), 110-118.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, 31-61.
- Fluckiger, C. & Bruillard, E. (2008, octobre). *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires*. Communication présentée au colloque international : L'éducation à la culture informationnelle, Lille. En ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10_-_Fluckiger-27-CICI2.pdf, consulté le 11 juin 2014.
- Fluckiger, C. & Reuter, Y. (2014). Les contenus « informatiques » et leur(s) reconstruction(s) par des élèves de CM2. Etude didactique. *Recherches en éducation*, 18, 64-79.
- Foucher, A.L. & Pothier, M. (2008). Aide stratégique dans un environnement d'apprentissage en FLE. In A.L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (Eds.), *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* (pp.103-120), *Les Cahiers du LRL*, 2.
- Gagniere, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?* Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Editions Didier.
- Gaonac'h D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- Gauthier, J. & Vergne G. (Eds.) (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une Nuits.
- Gineste, M.D. & Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-368.
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185-206.
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.

- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Golonka, M.E., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.
- Graham, S., Santos, D. & Vanderplank, R. (2008). Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration. *Science Direct System*, 36, 52-68.
- Granjeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover & B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gremmo, M.J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive (pp. 30-40). *Le Français dans le Monde, n° spécial février-mars 1990, série « Recherches et Applications »*.
- Grezel, J.E.D. & Sciarox, A.G. (1994). Computer Testing of Listening Comprehension. *Computers Educ*, 23, 125-132.
- Grgurović, M. & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening : students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11(1), 45-66.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 65-83.
- Grosbois, M. (2009). Entre créativité et contraintes : apports et limites des TIC. *Synergies Europe*, 4, 133-147.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*. Paris : Presses de l'université Paris Sorbonne.
- Grosbois, M. (2015). S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5168>, consulté le 05 juillet 2015.
- Guichon, N. (2004 a). *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Guichon, N. (2004 b). Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1), 68-76.
- Guichon, N. (2006). Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25(2), 61-76.
- Guichon, N. (2012 a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, Langues et Didactiques.
- Guichon, N. (2012 b). Les usages des TIC par les lycéens, déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Revue STICEF*, 19. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm, consulté le 12 mai 2014.

- Guichon, N. (2012 c). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, 15(3). En ligne <http://alsic.revues.org/2539>, consulté le 17 février 2016.
- Guidat, I. & Minetto, C. (2014). *La baladodiffusion en pratique*. Reims : Canopé Editions.
- Hamon, L. (2007). *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Hilton, H. (2000). La Didactique de la compréhension aurale : une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie*, 28, 23-39.
- Hilton, H (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les langues modernes*, 3, 12-21.
- Hétier, R. (2014). Aspiration numérique et mise à distance du corps. *Recherches en éducation*, 18, 123-131.
- Houard, O. et al. (2012). Variabilité inter- et intra-individuelle des stratégies de réalisation d'une tâche d'assemblage assistée par un document multimédia. *Le travail humain*, 75(1), 27-54.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 3(1), 88-103.
- Huart, R. (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Editions Ophrys, Parcours enseignement.
- Jaillet, A. (2009). Contribuer aux recherches en technologie éducative. In C. Depover (Ed.), *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence* (pp. 57-68). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Jouliia, D. (2015). Facteurs d'échec et de réussite en anglais de spécialité : le cas de l'anglais pour l'informatique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5239>, consulté le 05 juillet 2015.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Education et Francophonie*, 41(1), 192-209.
- Kertoy, M. & Goetz, K. (1995). The relationship between the Listening Performance on the sentence verification technique and other measures of listening comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 320-339.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Koenrad, T. (2013). Expert views on how language education may develop in the next 20 years and what CALL could contribute. *Eurocall*, 21(2), 141-148.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York : Pergamon Press.
- Lagrange, J.B. (2013). *Les technologies numériques pour l'enseignement : usages, dispositifs et genèses*. Toulouse : Octares.
- Laakonen, I. & Taalas, P. (2013). Environnements personnels d'apprentissage et nouvelles cultures d'apprentissage. *Recherches et Applications. Le français dans le monde, CLE international*, 54, 159-168.

- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leahy, W. & Sweller, J. (2004). Cognitive Load and the Imagination Effect. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 857-875.
- Le Douarin, L. (2014). Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat. *Recherches en éducation*, 18, 12-26.
- Lekira, A., Després, C., Jacoboni, P. & Py, D. (2014). Rendre compte au tuteur des effets de ses interventions à l'aide de méta indicateurs. *Revue Sticef*, 21, 9-32. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/02-lekira/sticef_2014_lekira_02.htm, consulté le 5 juillet 2015.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, 143-155.
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au Tétraèdre des TIC : Comment l'analyse des productions TIC permet d'approcher une compréhension des interactions entre les savoirs d'expérience et de recherche. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Transformations des regards sur la recherche en Technologie de l'Éducation* (pp. 137-155). Bruxelles : De Boeck.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use : Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Macedo Rouet, M. (2010). *Apports de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues*. En ligne <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/apports-de-la-baladodiffusion-pour-l-apprentissage-des-langues-47.htm>, consulté 03 septembre 2014.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research, Methodology and Design*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaume Associates, Inc.
- Mariné C. & Huet N. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition. Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches, les mesures dépendantes de l'exécution de tâches. *L'année psychologique*, 98(4), 711-742.
- Marneffe, M. (2012). *Quelques pistes pour dynamiser l'auto-apprentissage de la compréhension orale*. Communication présentée lors d'une formation interlangues, Reims. En ligne <http://web.ac-reims.fr/editice/index.php/langues-vivantes?id=906>, consulté le 04 octobre 2014.
- Marneffe, M. (2013, août). *La compréhension orale, ça s'enseigne et ça s'apprend !* Communication présentée au 13^{ème} colloque Cyberlangues, Belleville sur Saône. En ligne <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article316>], consulté le 02 octobre 2013.
- Marquet, P. (2012). Les non-usages des TIC : modélisations, explications, remédiations. *Recherches & éducations*, 6, 11-14.
- Mathias, P. (2011). Les enfants d'Emile. In P. Quenet (Ed.), *L'école à l'ère du numérique*. *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 129 (1), 11-17.

- Meirieu, P. (2012). La pédagogie et le numérique, des outils pour trancher ? In J. Gauthier, & G. Vergne G. (Eds.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (pp. 159-171). Paris : Mille et une Nuits.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) (2010). Guide pratique de la baladodiffusion. En ligne <http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/balado.pdf>, consulté le 03 septembre 2014.
- Merlet, S. (1998, octobre). *Effet de deux types d'aide préalable sur la compréhension orale en langue étrangère*. Communication présentée au 4^{ème} colloque Hypermédias et Apprentissages, Poitiers. En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/26/75/PDF/HyperAp4p199.pdf>, consulté le 21 avril 2014.
- Metcalfe, J. (2008). Evolution of metacognition. In J. Dunlosky & R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory, a Comprehensive Reference* (pp. 349-362). Oxford : Elsevier.
- Mills, N., Herron, C. & Cole, S. (2002). Teacher-assisted versus individual viewing of foreign language video : Relation to comprehension, self-efficacy, and engagement. *Calico Journal*, 21(2), 291-316.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). Les compétences en langue étrangère des élèves en fin de scolarité obligatoire. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/40/5/DEPP-NI-2012-11-competences-eleves-langues-etrangeres-survey-lang-2011_218405.pdf, consulté le 03 septembre 2014.
- Molenaar, O., Van Boxtel, C. & Slegers, P. (2010). The effects of scaffolding metacognitive activities in small groups. *Computers in Human Behavior*, 26, 1727–1738.
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, collection Autoformation et Enseignement Multimédia.
- Narcy-Combes, J.P., Narcy-Combes, M.F., & Starkey-Perret, R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil*, 40. En ligne <http://lidil.revues.org/2965>, consulté le 06 mai 2015.
- Nelson, T. & Larens, L. (1990). Metamemory: a theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125- 173.
- Nelson, T. & Larens, L. (1994). Why investigate metacognition ? In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds), *Metacognition. Knowing about knowing* (pp.1-25). Cambridge, MA : MIT Press.
- Nume Bocage, L. (2014). De l'observation comme instrument psychologique pour le chercheur et l'enseignant. In L. Nume Bocage, J.F. Marcel, & P. Chaussecourte (Eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes* (pp. 40-52). *Recherches en éducation*, 19.
- O'Malley, J. & Chamot, U.A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Paillé, P. & Muchielli, A (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage, apports et conflits. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 23-34). Paris : Presses universitaires de France.

- Petitgirard, J.Y. & Koszul B. (2014). *Présentation du lot COCA : Compréhension Orale Conception et Assistance*, présentation au séminaire bi-annuel INNOVALANGUES. En ligne <http://podcast.grenet.fr/episode/presentation-du-lot-coca/>, consulté le 14 mai 2014.
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. L. Nume Bocage, J.F. Marcel, & P. Chaussecourte (Eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes* (pp. 30-40). *Recherches en éducation*, 19.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys, collection Autoformation et Enseignement Multimédia.
- Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues, de l'évaluation à la réflexion prospective. *ALSIC*, 3(1), 137-153. En ligne <https://alsic.revues.org/1788>, consulté le 17 janvier 2015.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *ALSIC*, 6(1), 143-150. En ligne <https://alsic.revues.org/2132>, consulté le 9 septembre 2013.
- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2002). Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO. *ALSIC*, 5(2), 107-122. En ligne <https://alsic.revues.org/2054>, consulté le 08 septembre 2013.
- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2006). Utilisation et appropriation des aides fournies dans un produit multimédia d'anglais. In A.L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (Eds.), *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* (pp.161-174), *Les Cahiers du LRL*, 2.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan.
- Puren, C. (1999). La didactique des langues cultures entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, 3, 26-41.
- Puren, C. (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. En ligne www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/, consulté le 24 juin 2016.
- Puren, C. (2016). *La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations*. En ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/www.christianpuren.com>, consulté le 24 juin 2016.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- Rémon, J. (2009). TIC et créativité en didactique des langues. *Synergies Europe*, 4, 121-132.
- Rézeau, J. (2002). Médiation et médiatisation, du triangle au carré pédagogique. *Asp*, 35-36, 183-200.
- Rochex, J.Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Roland, N. (2013). Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages des étudiants de l'Université libre de Bruxelles. *Revue STICEF*, 20. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/12-roland-atame/sticef_2013_NS_roland_12.htm, consulté le 17 janvier 2015.
- Rosenthal, D. (2000). Consciousness, Content, and Metacognitive Judgments. *Consciousness and Cognition*, 9, 203–214.
- Roussel, S. (2015). Quand l'institution prescrit « l'innovation » : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5177>, consulté le 05 juillet 2015.
- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous J.L. & Tricot A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand. L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *ALSIC*, 11(2). En ligne <http://alsic.revues.org/413>, consulté le 12 avril 2012.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2014). Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? In S. Brunel (Ed.), *De la didactique des usages numériques* (pp. 119-137). Editions Universitaires Européennes.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. *ALSIC*, 18(1). En ligne <http://alsic.revues.org/2788>, consulté le 23 avril 2015.
- Sarré, C. (2010). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : cas de l'anglais de la biologie*. Thèse de doctorat. Université du Havre.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- Simonian, S. (2014). Réhabiliter l'Homme avec la technologie. *Recherches en éducation*, 18, 105- 113.
- Sweller, J., Diao, Y. & Chandler, P. (2007). The Effect of Written Text on Comprehension of Spoken English as a Foreign Language. *The American Journal of Psychology*, 120(2), 237-261.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = apprentissages 2.0. *Dossiers de veille de l'IFÉ*, 79. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf>, consulté le 17 janvier 2015.
- Thompson, I. (1995). Assessment of second foreign language listening comprehension. In D.J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 31-56). San Diego : Dominic Press.
- Toma, A. (2012). La didactisation automatisée du son. *Études en Didactique des Langues*, 19, 121-142.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 37-64.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin Sup.
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 80-91.

- Tricot, A. & Amadiou, F. (2015). Préface. *30 activités pour enseigner avec les tablettes*. Poitiers : Canopé.
- Vandergrift, L. (2006). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, L., Goh. C. & Mareshal C. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference : An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening : Metacognition in action*. New York : Routledge.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck Université.
- Vantourout, M. & Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations », *Education & Formation*, e-302, 139-156.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition learning*, 1, 3-14.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent-Durroux, L. & Poussard, C. (2009). Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral. *Les langues modernes*, 1, 75- 80.
- Vincent-Durroux, L. & Poussard, C. (2014). Conception et utilisation d'un logiciel pédagogique, l'exemple de *Macao*. *Alsic*, 17. En ligne <http://alsic.revues.org/2698>, consulté le 23 juillet 2016.
- Voulgre, E. (2011). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources, et usages par les enseignants*. Thèse de doctorat. Université de Rouen.
- Voutsinas, N. (1999). Registre soutenu et registre familier : quelle influence sur la compréhension de l'oral ? *Les Langues Modernes*, 2, 59-65.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Zoghliami, N. (2015). *Processus ascendants et descendants en compréhension de l'oral en langue étrangère. Problèmes et retombées didactiques pour la compréhension de l'anglais*. Thèse de doctorat. Université Paris 8.

Bibliographie thématique

Références générales sur l'apprentissage, pédagogie et didactique générale

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5155>, consulté le 05 juillet 2015.
- Anderson, J.R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York : Freeman.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*, Oxford: Oxford University Press.
- Baffey Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In C. Depover & B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 159- 172). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barbot, M.J. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J. (1999). Développer des démarches mentales au travers des matières scolaires : Pas si facile ! In C. Depover & B. Noel (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp.143-158). Bruxelles : De Boeck Université.
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy. Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16 (2), 377- 395.
- Catoire, P. (2014). L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Intérêts d'une recherche prenant en compte les stratégies métacognitives. *Adjectif. En ligne* <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>, consulté en ligne le 19 novembre 2014.
- Chanquoy, L., Tricot, A. & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive, théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage auto régulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, collection « Regards sur l'éducation ».
- Crinon, D. & Legros, D. (2002). *Psychologie des apprentissages multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Depover, C. & Noel, B. (Eds). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Duquette, L. & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In T. Chanier & M. Pothier (Eds.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de linguistique Appliquée*, 237-246.

- Gagniere, L. (2010). Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ? Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève.
- Gineste, M.D. & Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.
- Granjeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover & B. Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck Université.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leahy, W. & Sweller, J. (2004). Cognitive Load and the Imagination Effect. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 857-875.
- Mariné C. & Huet N. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition. Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches, les mesures dépendantes de l'exécution de tâches. *L'année psychologique*, 98(4), 711-742.
- Metcalf, J. (2008). Evolution of metacognition. In J. Dunlosky & R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory, a Comprehensive Reference* (pp. 349-362). Oxford : Elsevier.
- Molenaar, O., Van Boxtel, C. & Slegers, P. (2010). The effects of scaffolding metacognitive activities in small groups. *Computers in Human Behavior*, 26, 1727–1738.
- Narcy-Combes, **J.P.**, Narcy-Combes, **M.F.**, & Starkey-Perret, R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil*, 40. En ligne <http://lidil.revues.org/2965>, consulté le 06 mai 2015.
- Nelson, T. & Larens, L. (1990). Metamemory: a theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125- 173.
- Nelson, T. & Larens, L. (1994). Why investigate metacognition ? In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds), *Metacognition. Knowing about knowing* (pp.1-25). Cambridge, MA : MIT Press.
- Rochex, J.Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rosenthal, D. (2000). Consciousness, Content, and Metacognitive Judgments. *Consciousness and Cognition*, 9, 203–214.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 80-91.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition learning*, 1, 3-14.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Références concernant la compréhension orale

- Asselineau, R. (1999). *Contribution du groupe des langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'oral de l'école primaire au lycée*. En ligne <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/placeoral.pdf>, consulté le 25 août 2013.
- Beaucamp, J. (2004). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en ELVE. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 38, 53-62.
- Bloomfield, A., Wayland, S., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). *What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension*. Maryland : University of Maryland Center for Advanced Study of Language. En ligne https://www.researchgate.net/profile/Sarah_Wayland/publication/277788621_What_makes_listening_difficult_Factors_affecting_second_language_listening_comprehension_links/557abca408aee4bf82d566d6.pdf, consulté le 1^{er} février 2016.
- Bonnassies, I. (2011). Un dispositif d'apprentissage hybride : quelle plus-value en compréhension de l'oral ? *Les Langues Modernes*, 1, 41-47.
- Bosworth Gerôme, S. (2001). Mission Impossible ? Understanding English with French Ears. *Le journal de TESOL France*, 8, 1-12.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Catoire, P. (2014). L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Intérêts d'une recherche prenant en compte les stratégies métacognitives. *Adjectif. En ligne* <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>, consulté en ligne le 19 novembre 2014.
- Cazade, A. (1999). De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues. *ALSIC*, 2 (2), 23-32. En ligne <https://alsic.revues.org/1623>, consulté le 17 janvier 2015.
- Champagne Muzar, C. (1998). *Le point sur la phonétique*, Paris : Clé international.
- Chen-Géré, M.F. (2002) *Compréhension de l'oral en anglais*, Paris : SCÉRÉN CNDP.
- Cohen, A. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Document non publié, University of Minnesota, Minneapolis. En ligne <http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>, consulté le 12 octobre 2014.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé international.
- Coskun, A. (2010). The effects of metacognitive training on the listening performance of beginners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 35 -50. En ligne http://www.novitasroyal.org/Vol_4_1/coskun.pdf consulté le 28 décembre 2013.
- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151–176.
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.

- Cutler, A., & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. in C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of language* (pp. 123-166). Oxford: Oxford University Press.
- Cutler, A., & Bruggeman, L. (2013, Août). *Vocabulary structure and spoken-word recognition : evidence from French reveals the source of embedding asymmetry*. Communication présentée à la 14ème conférence de l'International Speech Communication Association, Lyon, France.
- Desmet, P. & Heroguel, A. (2005). Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du logiciel IDOMA-TICE. *ALSIC*, 5, 281-303.
- De Wet, F.C., Van der Walt, B. & Niesler, T.R. (2009). Automatic assessment of oral language proficiency and listening comprehension. *Speech Communication*, 51, 864–874.
- Field, J. (1998). Skills and strategies : towards a new methodology for listening. *ELF Journal*, 52(2), 110-118.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-368.
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185-206.
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.
- Graham, S., Santos, D. & Vanderplank, R. (2008). Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration. *Science Direct System*, 36, 52-68.
- Gremmo, M.J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive (pp. 30-40). *Le Français dans le Monde, n° spécial février-mars 1990, série « Recherches et Applications »*.
- Grezel, J.E.D. & Sciarox, A.G. (1994). Computer Testing of Listening Comprehension. *Computers Educ*, 23, 125-132.
- Grgurović, M. & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening : students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11(1), 45-66.
- Guichon, N. (2004 a). *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Guichon, N. (2004 b). Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1), 68-76.
- Guichon, N. (2006). Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25(2), 61-76.

- Guidat, I. & Minetto, C. (2014). *La baladodiffusion en pratique*. Reims : Canopé Editions.
- Hilton, H. (2000). La Didactique de la compréhension aurale : une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie*, 28, 23-39.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 3(1), 88-103.
- Huart, R. (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Editions Ophrys, Parcours enseignement.
- Kertoy, M. & Goetz, K. (1995). The relationship between the Listening Performance on the sentence verification technique and other measures of listening comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 320-339.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Macedo Rouet, M. (2010). *Apports de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues*. En ligne <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/apports-de-la-baladodiffusion-pour-l-apprentissage-des-langues-47.htm>, consulté 03 septembre 2014.
- Marneffe, M. (2012). *Quelques pistes pour dynamiser l'auto-apprentissage de la compréhension orale*. Communication présentée lors d'une formation interlangues, Reims. En ligne <http://web.ac-reims.fr/editice/index.php/langues-vivantes?id=906>, consulté le 04 octobre 2014.
- Marneffe, M. (2013, août). *La compréhension orale, ça s'enseigne et ça s'apprend !* Communication présentée au 13^{ème} colloque Cyberlangues, Belleville sur Saône. En ligne <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article316>], consulté le 02 octobre 2013.
- Merlet, S. (1998, octobre). *Effet de deux types d'aide préalable sur la compréhension orale en langue étrangère*. Communication présentée au 4^{ème} colloque Hypermédias et Apprentissages, Poitiers. En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/26/75/PDF/HyperAp4p199.pdf>, consulté le 21 avril 2014.
- Mills, N., Herron, C. & Cole, S. (2002). Teacher-assisted versus individual viewing of foreign language video : Relation to comprehension, self-efficacy, and engagement. *Calico Journal*, 21(2), 291-316.
- Petitgirard, J.Y. & Koszul B. (2014). *Présentation du lot COCA : Compréhension Orale Conception et Assistance*, présentation au séminaire bi-annuel INNOVALANGUES. En ligne <http://podcast.grenet.fr/episode/presentation-du-lot-coca/>, consulté le 14 mai 2014.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *ALSIC*, 6(1), 143-150. En ligne <https://alsic.revues.org/2132>, consulté le 9 septembre 2013.
- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2002). Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO. *ALSIC*, 5(2), 107-122. En ligne <https://alsic.revues.org/2054>, consulté le 08 septembre 2013.

- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2006). Utilisation et appropriation des aides fournies dans un produit multimédia d'anglais. In A.L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (Eds.), *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* (pp.161-174), *Les Cahiers du LRL*, 2.
- Roland, N. (2013). Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages des étudiants de l'Université libre de Bruxelles. *Revue STICEF*, 20. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/12-roland-atame/sticef_2013_NS_roland_12.htm, consulté le 17 janvier 2015.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. *ALSIC*, 18(1). En ligne <http://alsic.revues.org/2788>, consulté le 23 avril 2015.
- Sweller J., Diao, Y. & Chandler, P. (2007). The Effect of Written Text on Comprehension of Spoken English as a Foreign Language. *The American Journal of Psychology*, 120(2), 237-261.
- Terrier, L. (2012). Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral. *Études en Didactique des Langues*, 19, 99- 119.
- Thompson, I. (1995). Assessment of second foreign language listening comprehension. In D.J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 31-56). San Diego : Dominic Press.
- Vandergrift, L. (2006). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, L., Goh. C. & Mareshal C. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference : An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening : Metacognition in action*. New York : Routledge.
- Vincent-Durroux, L. & Poussard, C. (2009). Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral. *Les langues modernes*, 1, 75- 80.
- Vincent-Durroux, L. & Poussard, C. (2014). Conception et utilisation d'un logiciel pédagogique, l'exemple de *Macao*. *Alsic*, 17. En ligne <http://alsic.revues.org/2698>, consulté le 23 juillet 2016.
- Voutsinas, N. (1999). Registre soutenu et registre familier : quelle influence sur la compréhension de l'oral ? *Les Langues Modernes*, 2, 59-65.
- Zoghلامي, N. (2015). *Processus ascendants et descendants en compréhension de l'oral en langue étrangère. Problèmes et retombées didactiques pour la compréhension de l'anglais*. Thèse de doctorat. Université Paris 8.

Références concernant la didactique des langues

- Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *Eric Digest*. En ligne <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf>, consulté le 20 janvier 2014.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005). Strasbourg : Didier, Conseil de l'Europe. En ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.
- Cervini, C., Jouannaud, M.P. & Scannu, F. (2013, juin). *SELF, Système d'évaluation en langues à visée formative*. Communication présentée lors du séminaire d'Innovalangues. En ligne <http://podcast.grenet.fr/podcast/portes-ouvertes-innovalangues-19-juin-2013>, consulté le 10 octobre 2013.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Demaiziere, F. (2000). Former les formateurs. Nouveaux outils, nouvelles problématiques? In L. Duquette & M. Laurier (Eds.) *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp.305-323). Editions Logiques.
- Demaiziere, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *ALSIC*, 10(1), 5-21.
- Demaiziere, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad. Quand, comment, et pourquoi ? *ALSIC*, 17. En ligne <https://alsic.revues.org/2691>, consulté le 01 juin 2014.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Editions Didier.
- Gaonac'h D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- Golonka, M.E., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 65-83.
- Grosbois, M. (2009). Entre créativité et contraintes : apports et limites des TIC. *Synergies Europe*, 4, 133-147.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*. Paris : Presses de l'université Paris Sorbonne.
- Guichon, N. (2012 a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, Langues et Didactiques.
- Guichon, N. (2012 c). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, 15(3). En ligne <http://alsic.revues.org/2539>, consulté le 17 février 2016.
- Hilton, H. (2000). La Didactique de la compréhension aurale : une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie*, 28, 23-39.

- Hilton, H (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les langues modernes*, 3, 12-21.
- Joulia, D. (2015). Facteurs d'échec et de réussite en anglais de spécialité : le cas de l'anglais pour l'informatique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5239>, consulté le 05 juillet 2015.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Koenrad, T. (2013). Expert views on how language education may develop in the next 20 years and what CALL could contribute. *Eurocall*, 21(2), 141-148.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use : Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) (2010). Guide pratique de la baladodiffusion. En ligne <http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/balado.pdf>, consulté le 03 septembre 2014.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). Les compétences en langue étrangère des élèves en fin de scolarité obligatoire. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/40/5/DEPP-NI-2012-11-competences-eleves-langues-etrangeres-survey-lang-2011_218405.pdf, consulté le 03 septembre 2014.
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, collection Autoformation et Enseignement Multimédia.
- O'Malley, J. & Chamot, U.A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan.
- Puren, C. (1999). La didactique des langues cultures entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, 3, 26-41.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Références concernant les langues et TICE

- Amadiou, F, Tricot, A. & Mariné, C. (2011). Comprendre des documents non-linéaires : Quelles ressources apportées par les connaissances antérieures ? *L'Année Psychologique*, 111, 361-410. En ligne http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/AmadiouTricotMarine_2011_AP.pdf, consulté le 09 septembre 2015.
- Bertin, J.C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *ALSIC*, 18 (2). En ligne <http://alsic.revues.org/2781>, consulté le 23 avril 2015.
- Demaiziere, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *ALSIC*, 10(1), 5-21.

- Demaiziere, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissages des langues en Lansad. Quand, comment, pourquoi ? *ALSIC*, 17. En ligne <https://alsic.revues.org/2691>, consulté le 01 juin 2014.
- Foucher, A.L. & Pothier, M. (2008). Aide stratégique dans un environnement d'apprentissage en FLE. In A.L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (Eds.), *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* (pp.103-120), *Les Cahiers du LRL*, 2.
- Golonka, M.E., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Grezel, J.E.D. & Sciarox, A.G. (1994). Computer Testing of Listening Comprehension. *Computers Educ*, 23, 125-132.
- Grgurović, M. & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening : students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11(1), 45-66.
- Grosbois, M. (2009). Entre créativité et contraintes : apports et limites des TIC. *Synergies Europe*, 4, 133-147.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*. Paris : Presses de l'université Paris Sorbonne.
- Guichon, N. (2004 a). *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Guichon, N. (2004 b). Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1), 68-76.
- Guichon, N. (2006). Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25(2), 61-76.
- Guichon, N. (2012 a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, Langues et Didactiques.
- Guichon, N. (2012 c). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, 15(3). En ligne <http://alsic.revues.org/2539>, consulté le 17 février 2016.
- Hamon, L. (2007). L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Koenrad, T. (2013). Expert views on how language education may develop in the next 20 years and what CALL could contribute. *Eurocall*, 21(2), 141-148.
- Macedo Rouet, M. (2010). *Apports de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues*. En ligne <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/apports-de-la-baladodiffusion-pour-l-apprentissage-des-langues-47.htm>, consulté 03 septembre 2014.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *ALSIC*, 6(1), 143-150. En ligne <https://alsic.revues.org/2132>, consulté le 9 septembre 2013.

- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2002). Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO. *ALSIC*, 5(2), 107-122. En ligne <https://alsic.revues.org/2054>, consulté le 08 septembre 2013.
- Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2006). Utilisation et appropriation des aides fournies dans un produit multimédia d'anglais. In A.L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (Eds.), *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* (pp.161-174), *Les Cahiers du LRL*, 2.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys, collection Autoformation et Enseignement Multimédia.
- Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues, de l'évaluation à la réflexion prospective. *ALSIC*, 3(1), 137-153. En ligne <https://alsic.revues.org/1788>, consulté le 17 janvier 2015.
- Puren, C. (2016). *La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations*. En ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/www.christianpuren.com>, consulté le 24 juin 2016.
- Rémon, J. (2009). TIC et créativité en didactique des langues. *Synergies Europe*, 4, 121-132.
- Roland, N. (2013). Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages des étudiants de l'Université libre de Bruxelles. *Revue STICEF*, 20. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/12-roland-atame/sticef_2013_NS_roland_12.htm, consulté le 17 janvier 2015.
- Roussel, S. (2015). Quand l'institution prescrit « l'innovation » : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5177>, consulté le 05 juillet 2015.
- Roussel S., Rieussec A., Nespoulous J.L. & Tricot A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand. L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *ALSIC*, 11(2). En ligne <http://alsic.revues.org/413>, consulté le 12 avril 2012.
- Sarré, C. (2010). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : cas de l'anglais de la biologie*. Thèse de doctorat. Université du Havre.
- Toma, A. (2012). La didactisation automatisée du son. *Études en Didactique des Langues*, 19, 121-142.

Références concernant la méthodologie de la recherche

- Arborio, A.M. & Fournier, P. (2002). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. In L. Nume Bocage, J.F. Marcel & P. Chaussecourte (Eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en éducation*, 19, 7-18.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20.
- Depover, C. (Ed.). (2009). La recherche en technologie éducative : fondements et approches. *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence* (pp.5-13). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Jaillet, A. (2009). Contribuer aux recherches en technologie éducative. In C. Depover (Ed.), *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence* (pp. 57-68). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research, Methodology and Design*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nume Bocage, L. (2014). De l'observation comme instrument psychologique pour le chercheur et l'enseignant. In L. Nume Bocage, J.F. Marcel, & P. Chaussecourte (Eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes* (pp. 40-52). *Recherches en éducation*, 19.
- Paillé, P. & Muchielli, A (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. L. Nume Bocage, J.F. Marcel, & P. Chaussecourte (Eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes* (pp. 30-40). *Recherches en éducation*, 19.
- Puren, C. (1999). La didactique des langues cultures entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, 3, 26-41.
- Puren (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. En ligne www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/, consulté le 24 juin 2016.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck Université.

Références concernant le numérique et TICE en général

- Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. In E. Annot & M-F. Fave-Bonnet (Eds), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 253-294). Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- Albero, B. & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie*, 169, 53-66. En ligne <http://rfp.revues.org/1434>, consulté le 05 janvier 2014.

- Alluin, F. (2010). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : Éléments d'usages et enjeux. *Les dossiers de la DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale*. En ligne http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf, consulté le 02 avril 2014.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique, Mythes et réalités*, Paris : Retz.
- Aoudé, P. & Tort, F. (2012, septembre). *Tablettes tactiles en classe de 6^{ème} : Analyse des dynamiques d'utilisation dans le cadre du projet TEN. Communication présentée au colloque ATAMÉ, Cergy-Pontoise*. En ligne <http://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/ema---tice/atame2012.html>, consulté le 27 mars 2015.
- Bannert, M., Hildebrand, M. & Mengelkamp, C. (2009). Effects of a metacognitive support device in learning environments. *Computers in Human Behavior*, 25, 829–835.
- Baron G.L. & Bruillard E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Rubrique de la revue STICEF*, 15. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm, consulté le 15 avril 2013.
- Basque, J., Contamines, J. & Maina, M. (2010). Approches de design des environnements d'apprentissage. In B. Charlier & F. Henri, (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 109-119). Paris : Presses Universitaires de France.
- BECTA (2002). *ImpaCT2. The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment*. Nottinghamshire : DIES Publications.
- Belisle, C. (2010). La formation en tant que dispositif, du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ben Abid-Zarrouk S. (2012). Innovations pédagogiques, incertitude et biais cognitifs. *Recherches & éducations*, 6, 55-70.
- Bernard, F.X. & Baker, M. (2010). Débats instrumentés sur les questions socialement vives au lycée : L'étude longitudinale de l'appropriation d'outils techno pédagogiques. Actes du congrès international de l'AREF. Genève : Unige. En ligne <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Debats%20instrumentes.pdf/view>, consulté le 27 mars 2015.
- Bernard, F.X., Boulc'h, L. & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. *Revue STICEF*, 20. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/03-bernard-atame/sticef_2013_NS_bernard_03.htm, consulté le 21 mars 2015.
- Bertin, J.C. et al. (2011). *TIC et enjeux de société*. En ligne <http://bertinj.c.free.fr/>, consulté le 10 juillet 2014.
- Béziat, J. (2012). A distance d'un objet proche. *Recherches & éducations*, 6, 105-126.
- Blin, F. & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices ? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50, 475–490.
- Boucheix, J.M. & Rouet, J.F. (2007). Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? *Revue française de pédagogie*, 160, 133-156.

- Brodin, E. (2011). Les plateformes collaboratives, introduction. *Les langues modernes*, 1, 9-13.
- Bruillard, E. (1997). L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument. In L.O. Pochon & A. Blanchet (Eds.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (pp. 98- 118). Neufchâtel : IRDP.
- Bruillard, E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177, 101-130. En ligne <http://rfp.revues.org/3410>, consulté le 18 juin 2014.
- Bruillard, E. & Baron, G.L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In M. Grandbastien & J.M. Labat (Eds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 269-284). Lavoisier, Paris, France : Traité IC2.
- Cerisier, J.F. (2011). Technologies numériques, ce qu'en disent les jeunes. In P. Quenet (Ed.), *L'école à l'ère du numérique. Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 129 (1), 27-32.
- Chaptal, A. (2012). Un retard français ? In P. Quenet (Ed.), *L'école à l'ère du numérique. Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 129 (1), 43-48.
- Cordier, A. (2014). La construction du sujet scolaire dans les recherches en Information-Documentation. In C. Fluckiger & R. Hétier (Eds.), *Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés. Recherches en éducation*, 18, 53-63.
- Daguet, H. & Wallet, J. (2012). Du bon usage du « non-usage » des TICE. In P. Marquet (Ed.), *Les non-usages des TICE. Recherches & éducations*, 6, 35-53.
- Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique*. Paris : Stock.
- Dieuzeide, H. (1982). Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. In *Actes du colloque : Les formes médiatisées de la communication éducative*, (pp. 78-82). École normale supérieure de Saint-Cloud : France.
- Duquette, L. & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In T. Chanier & M. Pothier (Eds.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de linguistique Appliquée*, 237-246.
- Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S. & Pelissier, C. (2012). Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser. *Revue STICEF*, 19. En ligne http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/08-duthoit-individualisation/sticf_2012_NS_duthoit_08.htm, consulté le 20 octobre 2014.
- Duvauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs*. Limoges : FYP Editions.
- Ferone, G., Richard Principali, P., & Crinon, J. (2016, mars). *Enseigner la littérature numérique scolaire : une nécessité ?* Communication présentée au 2^{ème} Colloque du Printemps de l'Espé, Paris. Actes du colloque à paraître.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, 31-61.

- Fluckiger, C. & Bruillard, E. (2008, octobre). *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires*. Communication présentée au colloque international : L'éducation à la culture informationnelle, Lille. En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10 - Fluckiger-27-CICI2.pdf>, consulté le 11 juin 2014.
- Fluckiger, C. & Reuter, Y. (2014). Les contenus « informatiques » et leur(s) reconstruction(s) par des élèves de CM2. Etude didactique. *Recherches en éducation*, 18, 64-79.
- Gauthier, J. & Vergne G. (Eds.) (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une Nuits.
- Grosbois, M. (2015). S'appropriier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). En ligne <http://apliut.revues.org/5168>, consulté le 05 juillet 2015.
- Guichon, N. (2012 b). Les usages des TIC par les lycéens, déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Revue STICEF*, 19. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm, consulté le 12 mai 2014.
- Hétier, R. (2014). Aspiration numérique et mise à distance du corps. *Recherches en éducation*, 18, 123-131.
- Houard O. et al. (2012). Variabilité inter- et intra-individuelle des stratégies de réalisation d'une tâche d'assemblage assistée par un document multimédia. *Le travail humain*, 75(1), 27-54.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Education et Francophonie*, 41(1), 192-209.
- Lagrange, J.B. (2013). *Les technologies numériques pour l'enseignement : usages, dispositifs et genèses*. Toulouse : Octares.
- Laakonen, I. & Taalas, P. (2013). Environnements personnels d'apprentissage et nouvelles cultures d'apprentissage. *Recherches et Applications. Le français dans le monde, CLE international*, 54, 159-168.
- Le Douarin, L. (2014). Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat. *Recherches en éducation*, 18, 12-26.
- Lekira, A., Després, C., Jacoboni, P. & Py, D. (2014). Rendre compte au tuteur des effets de ses interventions à l'aide de méta indicateurs. *Revue Sticef*, 21, 9-32. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/02-lekira/sticef_2014_lekira_02.htm, consulté le 5 juillet 2015.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, 143-155.
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au Tétraèdre des TIC : Comment l'analyse des productions TIC permet d'approcher une compréhension des interactions entre les savoirs d'expérience et de recherche. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Transformations des regards sur la recherche en Technologie de l'Education* (pp. 137-155). Bruxelles : De Boeck.

- Marquet, P. (2012). Les non-usages des TIC : modélisations, explications, remédiations. *Recherches & éducations*, 6, 11-14.
- Mathias, P. (2011). Les enfants d'Emile. In P. Quenet (Ed.), *L'école à l'ère du numérique. Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 129 (1), 11-17.
- Meirieu, P. (2012). La pédagogie et le numérique, des outils pour trancher ? In J. Gauthier, & G. Vergne G. (Eds.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (pp. 159-171). Paris : Mille et une Nuits.
- Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage, apports et conflits. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 23-34). Paris : Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- Rézeau, J. (2002). Médiation et médiatisation, du triangle au carré pédagogique. *Asp*, 35-36, 183-200.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2014). Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? In S. Brunel (Ed.), *De la didactique des usages numériques* (pp. 119-137). Editions Universitaires Européennes.
- Simonian, S. (2014). Réhabiliter l'Homme avec la technologie. *Recherches en éducation*, 18, 105- 113.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = apprentissages 2.0. *Dossiers de veille de l'IFÉ*, 79. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf>, consulté le 17 janvier 2015.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin Sup.
- Tricot, A. & Amadiou, F. (2015). Préface. *30 activités pour enseigner avec les tablettes*. Poitiers : Canopé.
- Voulgre, E. (2011). Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources, et usages par les enseignants. Thèse de doctorat. Université de Rouen.

Table des annexes

Annexe 1 : Les représentations des professeurs sur la compréhension orale (résultats d'un sondage, avril 2014)	345
Annexe 2 : Compte rendu d'une pré-expérimentation menée avec trois classes de troisième (décembre 2013)	351
Annexe 3 : Evaluation diagnostique	355
Annexe 4 : Evaluation finale	359
Annexe 5 : Questionnaire initial (élèves et professeurs)	363
Annexe 6 : Questionnaire final (post-expérimentation)	365
Annexe 7 : Questionnaire proposé en fin d'année	371
Annexe 8 : Questionnaire proposé l'année suivante	373
Annexe 9 : Journal de bord des groupes B et D	375
Annexe 10 : Exemples de journaux de bord (groupe D)	379
Annexe 11 : Exemple d'aide apportée dans les parcours pour soutenir les processus de bas niveau et haut niveau	387
Annexe 12 : Evaluations institutionnelles (baccalauréat, CECRL)	381
Annexe 13 : Grille utilisée pour la correction de l'évaluation diagnostique	391
Annexe 14 : Grille utilisée pour la correction de l'évaluation finale	393
Annexe 15 : Transcription des entretiens avec les professeurs	395
Annexe 16 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves du groupe D et le chercheur (séance 5)	405
Annexe 17 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves du groupe D et la professeure (séance 6)	407
Annexe 18 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves du groupe D et le chercheur (séance 8)	413
Annexe 19 : Evaluation et questionnaire proposés aux élèves de lycée professionnel hôtelier en 2015-2106, suivis de l'analyse	417
Annexe 20 : Questionnaire proposé aux élèves du lycée professionnel hôtelier en séance 3, suivi de l'analyse	421

Annexe 1 : Les représentations des professeurs sur la Compréhension Orale

Sondage auprès de 148 professeurs de langues, majoritairement du secondaire, réalisé en avril 2014

(La moitié des répondants sont des professeurs de l'académie d'Orléans Tours et environ la moitié ont répondu à l'annonce par l'APLV)

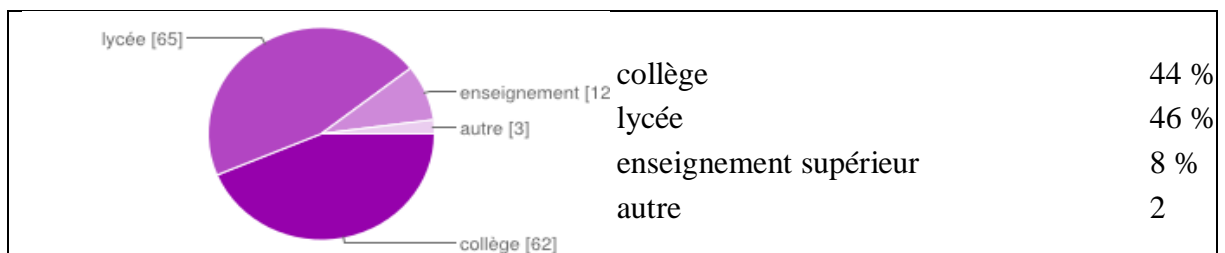


Figure 1 : Origine des répondants au sondage, en nombre de répondants et pourcentage

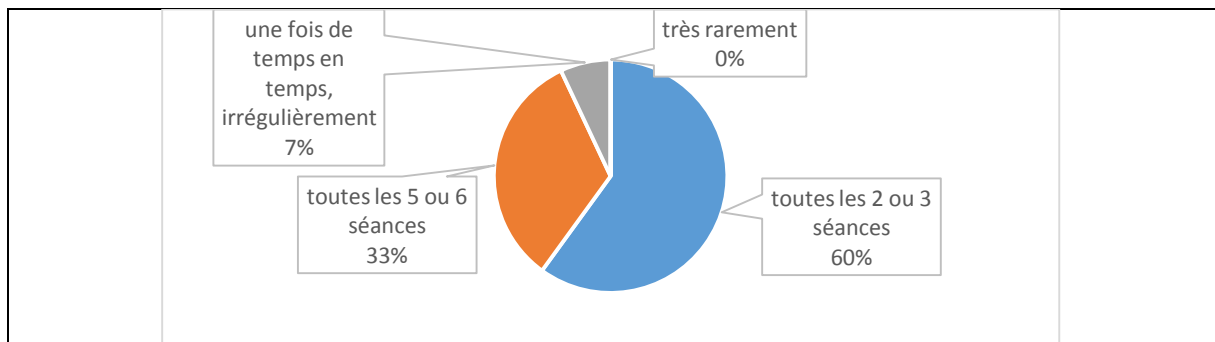


Figure 2 : Répartition des réponses à la question « A quelle fréquence entraînez-vous vos élèves à la compréhension orale? », en pourcentage

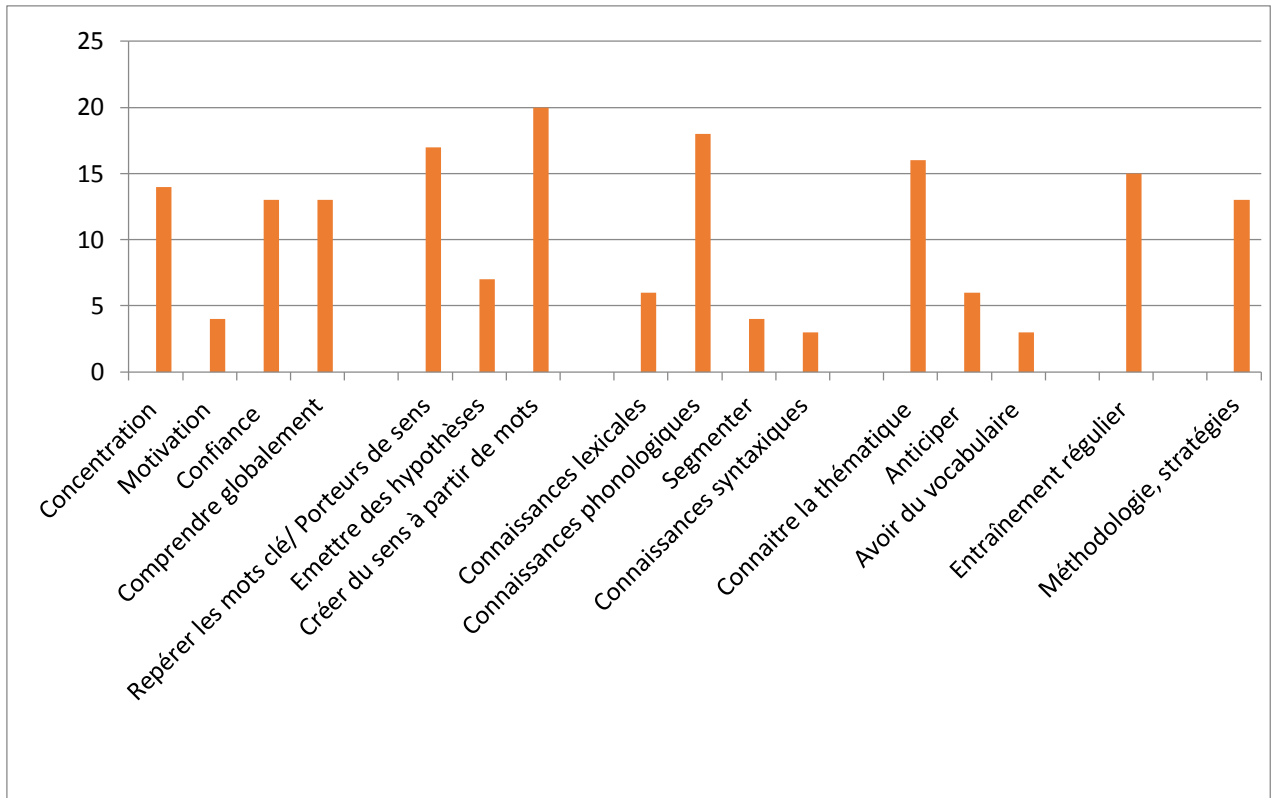


Figure 3 : Réponses à la question « Qu'est-ce qui vous semble le plus important pour réussir à comprendre un document oral? », regroupées par thématique

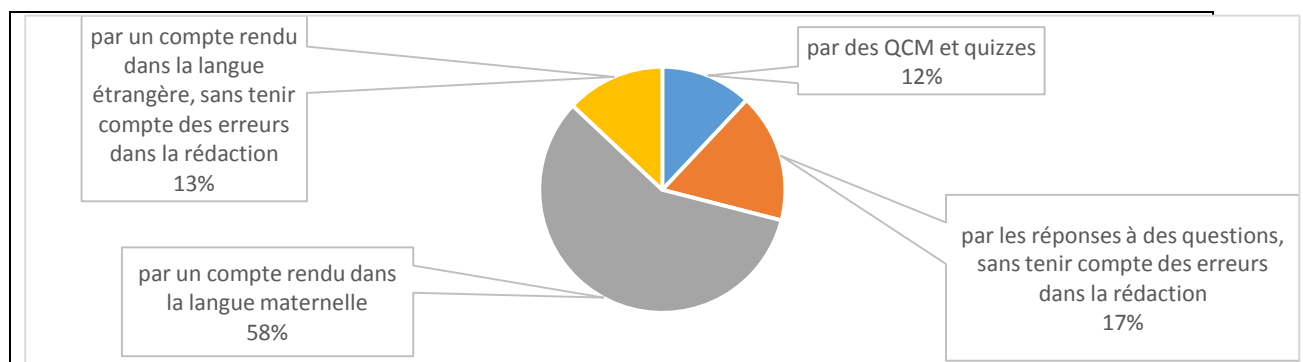


Figure 4 : Répartition des réponses à la question « Quelle est d'après vous la meilleure manière d'évaluer la compréhension orale? », en pourcentage

	une difficulté majeure	une difficulté importante	Une difficulté importante, voire très importante	Une difficulté moyenne	Rarement une difficulté
L'impression que le document est trop difficile, va trop vite	55%	33%	88 %	11 %	1 %
Repérer les mots clé (segmenter, percevoir)	6%	45%	51 %	42 %	7 %
Le manque de vocabulaire	21%	48%	69 %	30 %	1 %
Construire du sens à partir des mots repérés	11%	46%	57 %	38 %	5 %
Compenser ce qu'on ne comprend pas	30%	49%	79 %	21 %	1 %
Rester attentif	14%	28%	42 %	36 %	22 %
Savoir ce qu'il faut écouter (diriger son attention)	18%	40%	58 %	33 %	9 %
Evaluer sa propre compréhension pendant l'écoute	27%	34%	61%	27%	12%

Tableau 1 : Réponses à la question « Selon vous, quel rôle jouent les items suivants dans les difficultés de compréhension des élèves et étudiants ? », en pourcentage

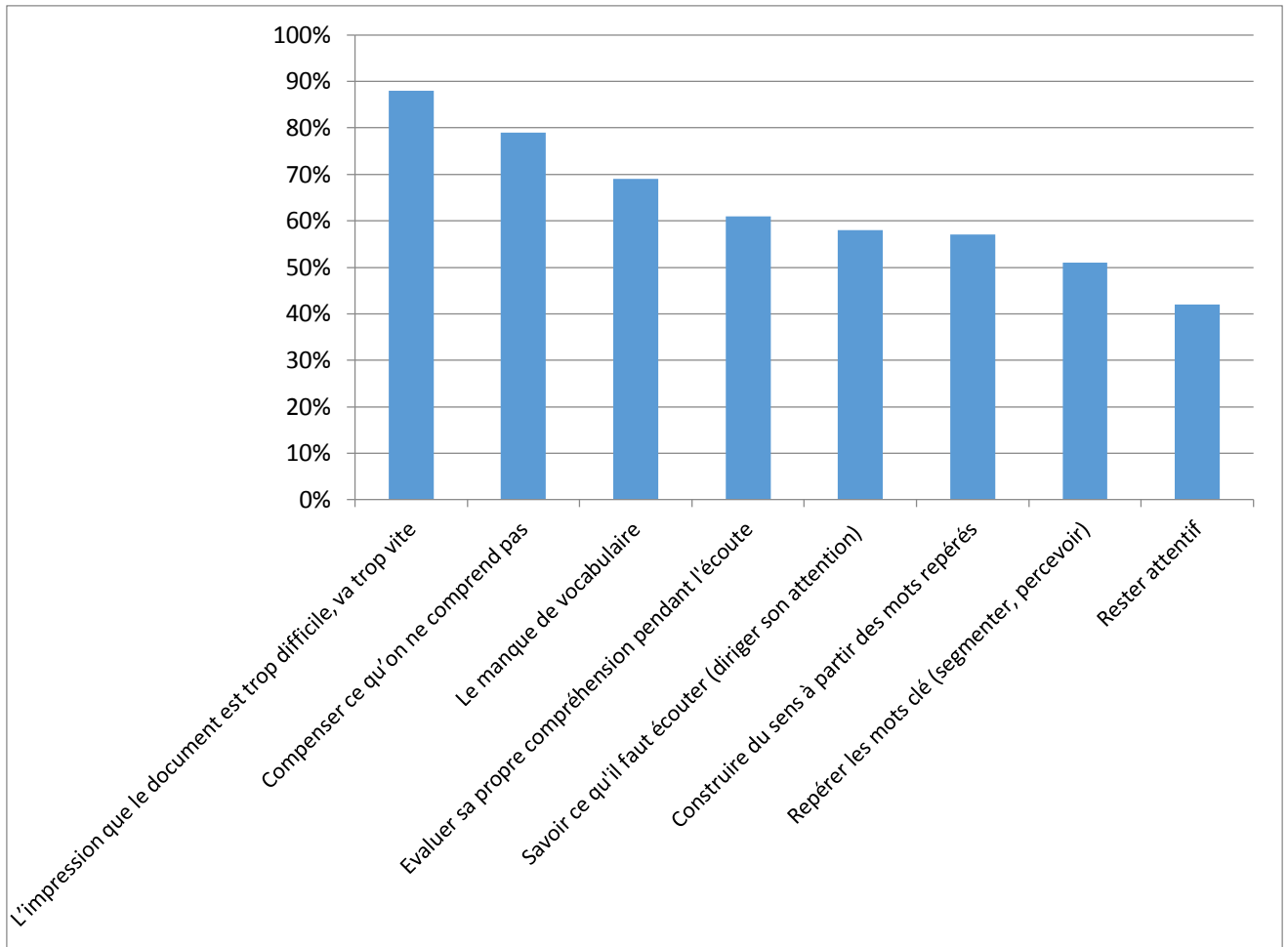


Figure 5 : Difficultés classées des plus importantes vers les moins importantes par les répondants

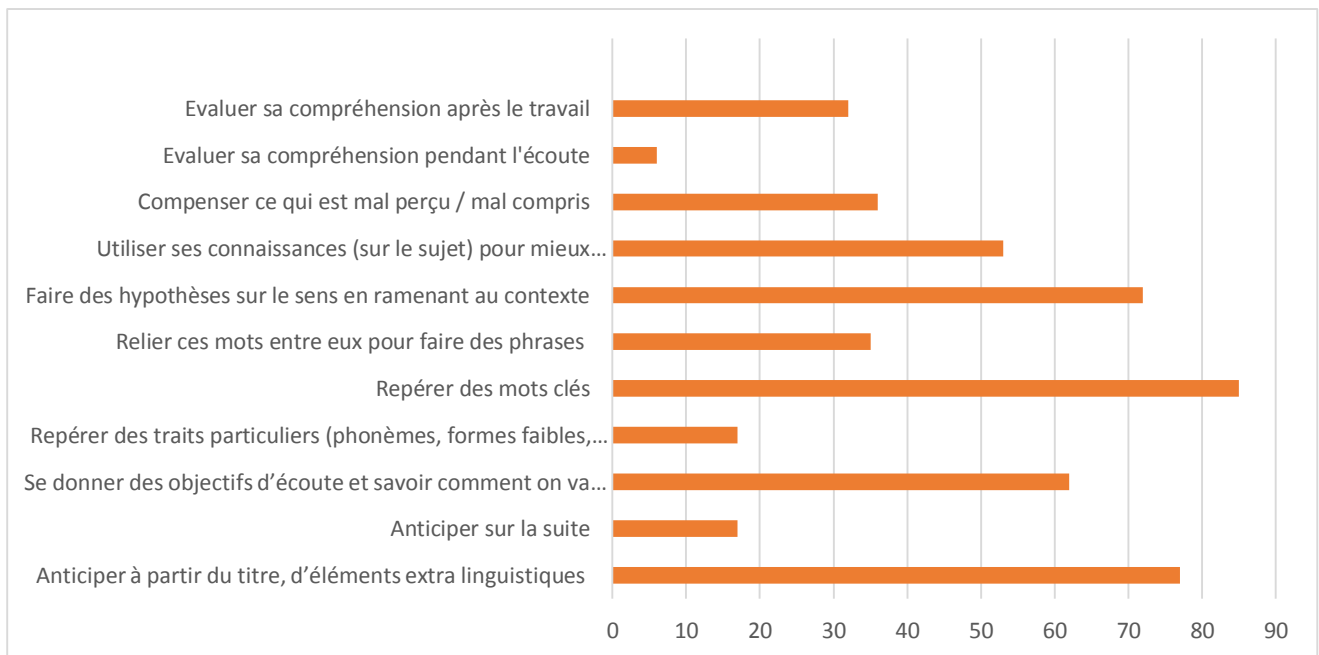


Figure 6 : pourcentage de répondants ayant coché la stratégie proposée, à la question « Selon vous, quelles stratégies doit-on développer en priorité pour aider les élèves qui ont des difficultés à comprendre un document oral? »

Autres éléments mentionnés par les répondants, en ce qui concerne la compréhension orale:

Les réponses à cette question ouverte ont été regroupées par thématique, les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de réponses :

1. la compréhension orale est une compétence difficile à aborder avec les élèves

- il faut : « réconcilier les élèves avec la CO » (1)
- panique, stress, manque d'intérêt (3)
- particulièrement pour les élèves en difficulté, pour lesquels « les supports authentiques ne sont pas adaptés » (2)
- une activité aléatoire (les difficultés varient en fonction du document, conditions d'écoute) (2)

2. besoin d'exposition à la langue non satisfait par les horaires de cours de langue :

- pas assez d'heures en lycée (2)
- besoin d'être exposés à une langue authentique, entraînés régulièrement (films, radio...) (9)

3. le recours aux TICE (labo multimédia / baladodiffusion cités)

- avantages cités : les TICE rassurent les élèves, aident ceux qui sont en difficulté, qui travaillent à leur rythme (5)
- limites : les TICE « creusent les inégalités » si travail demandé en dehors de la classe (1), les difficultés demeurent » pour certains (1), sur internet « utilisent le traducteur, donc c'est un frein au développement des compétences de compréhension »

4. L'évaluation de la compréhension orale :

- contre le compte rendu en langue maternelle (2) qui amène à plus d'élaboration (et d'erreurs). Le compte rendu dans la langue permettrait de se concentrer sur les aspects sémantiques (1)
- préférence pour le compte rendu en langue maternelle (3) qui est plus abordable pour les élèves en difficulté
- deux formes d'évaluation nécessaires car complémentaires : quizzes / questions + compte rendu (2)
- critique de l'évaluation de la CO au bac (3) (paliers de la grille « trop larges », « inique », 10 mns de compte rendu est trop court).

Annexe 2 : Compte rendu d'une pré expérimentation menée avec trois classes de troisième (décembre 2013)

Document écouté : 1'20, sur le thème « new technologies »

Protocole

- Une classe écoute le document en classe entière, guidée par le professeur: une écoute globale, puis mise en commun des mots perçus au tableau, puis deuxième écoute avec pauses, les élèves prennent en note les mots perçus, et rédigent ensuite un compte rendu en français.
- Une classe écoute la compréhension orale sur baladeurs mp3 et l'autre sur ordinateur. Ils rédigent ensuite un compte rendu en français. Chaque classe est partagée en cinq groupes homogènes (comporte des élèves malhabiles, moyens, habiles) :
 1. Ecoute avec pauses.
 2. Ecoute avec les mêmes pauses, chaque segment répété deux fois, la deuxième avec des mots amplifiés.
 3. Ecoute avec les mêmes pauses + un QCM (sur papier, non corrigé) pour les aider à déterminer les mots entendus (démarche ascendante, on aide les processus de décodage).
 4. Ecoute avec les mêmes pauses + un QCM (sur papier, non corrigé) pour aider à faire des hypothèses pendant chaque pause (démarche descendante, on aide les processus de haut niveau).
 5. Ecoute sans consignes.

Résultats du questionnaire proposé en fin de séance aux trois classes :

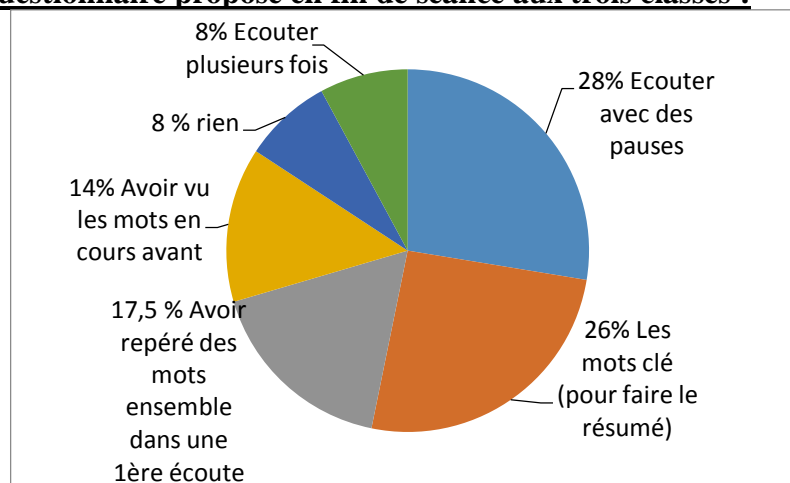


Figure 1 : Répartitions des réponses des élèves des trois classes, à la question 1 « Qu'est-ce qui vous a le plus aidé ? »

Il y a des différences par niveau cependant : les élèves de bon niveau sont plus favorables au fait de pouvoir faire des pauses tandis que les élèves les plus en difficulté plébiscitent surtout le fait d'avoir les mots pour pouvoir faire le résumé.

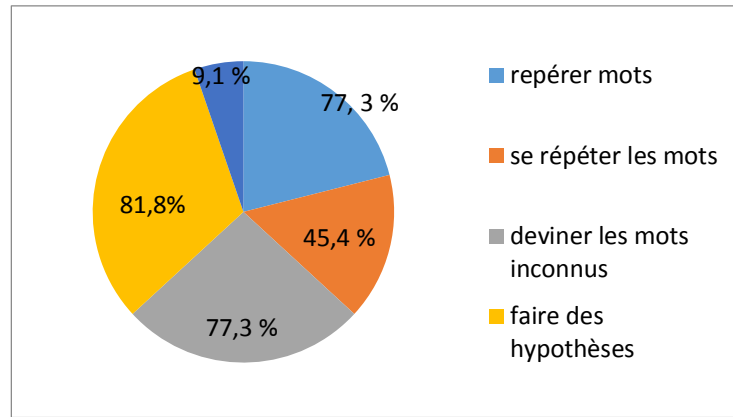


Figure 2 : Répartitions des réponses des élèves des trois classes à la question 2 « Comment avez-vous fait pour comprendre ? »

Qu’ont compris les élèves ? Résultats relevés sur leurs feuilles de notes et à partir du compte-rendu rédigé

Le n° 1 correspond à la classe ayant travaillé avec le professeur ; les n° 3, 4, 5, 6, 7 correspondent aux cinq groupes des deux autres classes ayant travaillé avec baladeurs mp3 ou ordinateurs :

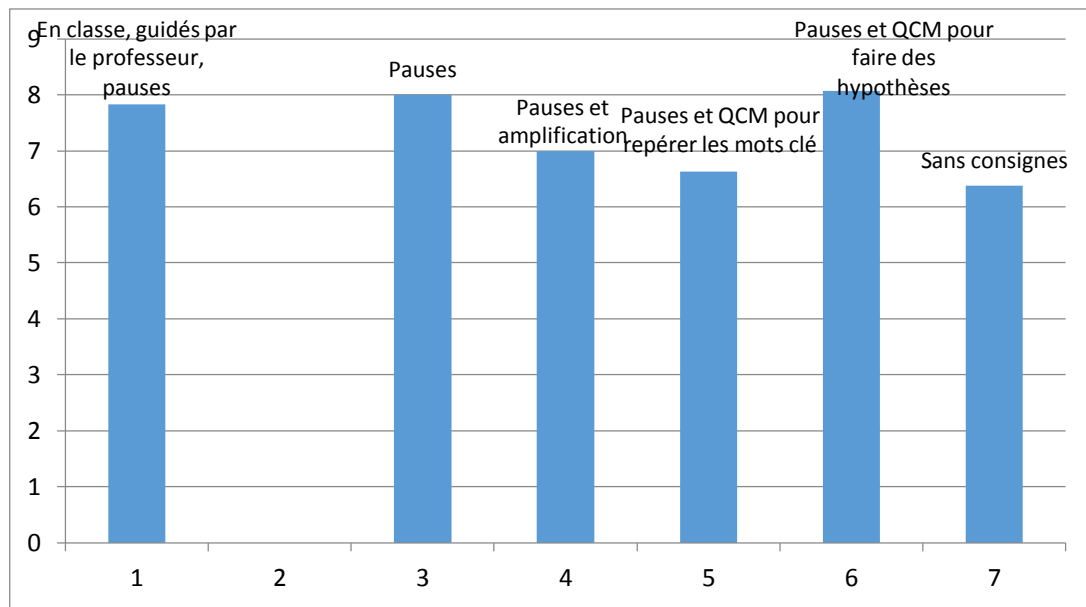


Figure 3 : Nombre moyen d’informations rapportées, selon le dispositif utilisé

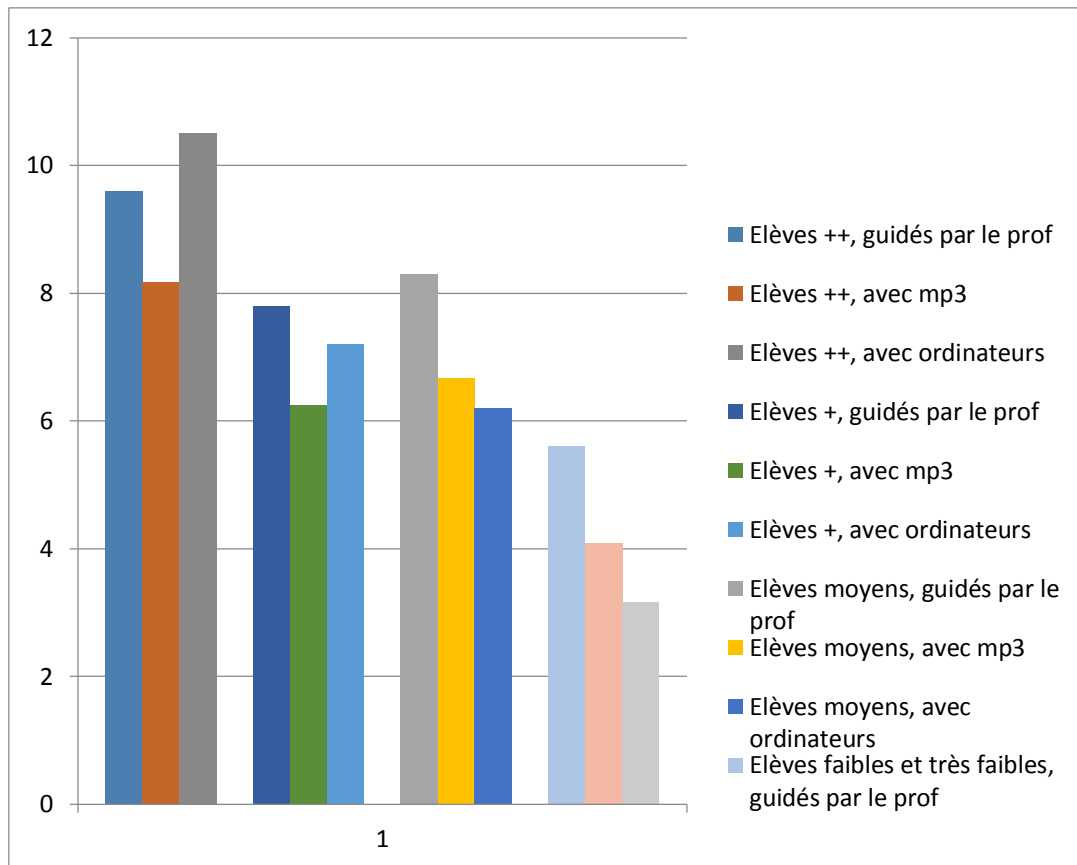


Figure 4 : Nombre moyen d'informations rapportées, selon le dispositif utilisé et le niveau

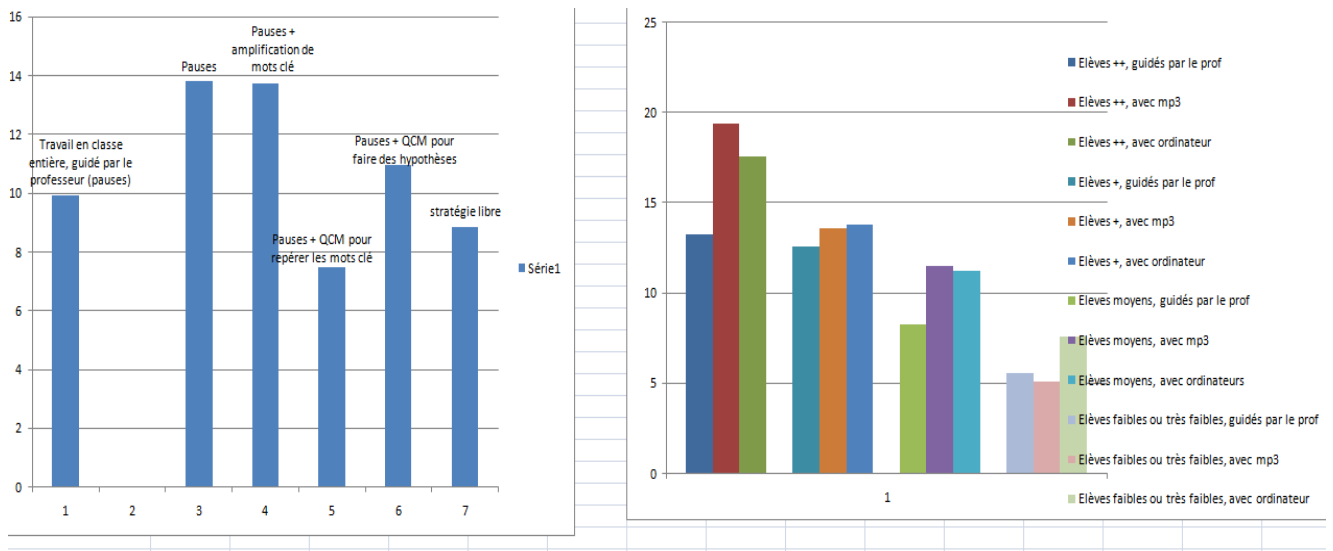


Figure 5 : Nombre moyen de mots perçus, selon le dispositif et par niveau

La compréhension orale autorégulée (avec ordinateur et mp3) semble favoriser les processus de bas niveau puisque le nombre de mots perçus est plus important que lorsque le professeur impose la bande sonore en classe entière. La compréhension (nombre d'informations rapportées) peut être assez proche ou meilleure avec les outils numériques pour les élèves avancés ; en revanche, elle est significativement moins bonne pour les élèves faibles. Ces derniers semblent donc pénalisés par le travail avec les outils numériques, et les différences s'accroissent.

Annexe 3 : Evaluation diagnostique

Classe entière, avant d'ouvrir le document

1. *Anticiper*. On t'a donné le titre du document (« *WW II heroes, Code talkers* »). Que te dis-tu avant l'écoute de ce document ?

2. *Planifier* : Comment vas-tu t'y prendre pour faire le compte rendu des idées globales de ce document?
(Explique tes stratégies d'écoute et de compréhension.)

Document n°1 : « Evaluation diagnostiqueB2 »

3. *Utiliser des éléments extra linguistiques*. Regarde le document sans le son SANS PAUSES (NE METS PAS LES ECOUTEURS!) De quoi va parler le document?

4. *Repérer les mots connus pour faire sens* : Mets tes écouteurs, écoute le document sans regarder la vidéo, et note sur ta feuille les mots au fur et à mesure que tu les entends : SANS PAUSES

5. Tu as maintenant plusieurs possibilités: CHOISIS UNE SEULE DES 3 STRATEGIES ci-dessous, PUIS PASSE A LA PAGE SUIVANTE

a) *si tu penses avoir bien réussi*, reviens en arrière pour revoir une 3ème fois la vidéo sans pauses et noter d'autres mots (écris-les ci-dessous)

OU b) *si tu as l'impression de n'avoir pas ou très peu compris*, change de document :
Ouvre sur ton baladeur le fichier son "code_talkers_audio". Des pauses sont prévues.
Note ci-dessous les mots que tu comprends :

OU c) *Si tu as l'impression que tu as compris la plupart des mots, mais que tu n'as pas eu le temps de les noter*, continue: tu vas réentendre le document, avec des pauses, cette fois pour pouvoir noter ce que tu entends. Note-les ci-dessous :

Document n° 2 « NAVAJO_ CODE TALKERS » (pauses autorisées)

6. Vérifier la cohérence de ce que je comprends. Réajuster mon interprétation . Savoir pourquoi j'écoute, maintenir mon attention, diriger mon attention si je me rends compte que je ne comprends pas

Regarde et écoute le 2^{ème} document vidéo 'Navajo Code Talkers » qui complète le 1^{er} que tu as travaillé puis dis s'il :

ne t'apporte pas d'éléments nouveaux. Pourquoi ?

apporte des éléments nouveaux que tu n'avais pas vus. Lesquels ?

As- tu fait des pauses ? oui beaucoup oui quelques unes non
pas de pauses

2^{ème} visionnage (avec sous titres) : dis s'il :

ne t'apporte pas d'éléments nouveaux. Pourquoi ?

apporte des éléments nouveaux que tu n'avais pas vus. Lesquels ?

As- tu fait des pauses ? oui beaucoup oui quelques unes non
pas de pauses

7. Rédige maintenant un compte rendu en français de ce que tu as compris dans ces 2 documents

8. *Evaluer la cohérence globale de ce que j'ai compris. Relis ton compte rendu* : est-ce que ce que tu as écrit est cohérent avec l'ensemble des informations perçues dans les 2 documents et avec ce que tu connais des indiens d'Amérique / de la 2nde Guerre Mondiale? oui non
Si non, pourquoi ?

9. *Revenir sur la planification de la tâche : évaluer la pertinence des stratégies utilisées, vérifier si les buts sont atteints*

Sans regarder ci-dessus, te souviens-tu de ce que tu t'étais dit avant de voir ce document ?

oui non

As-tu utilisé les bonnes stratégies à ton avis ? oui non

Si non, pourquoi ?

<i>10. As-tu su utiliser les stratégies suivantes ?</i>	OUI	NON	Je ne sais pas
Anticiper sur le contenu du document à partir du titre et de mots clé			
Planifier (décider comment je vais m'y prendre, quel est le but de l'exercice et quelles stratégies mettre en œuvre pour l'atteindre, identifier ce qui peut poser problème)			
Utiliser des éléments extra linguistiques (autres que les mots) pour comprendre			
Repérer les mots connus pour faire sens			
Vérifier la cohérence de ce que je comprends en fonction du contexte. Réajuster mon interprétation en cours d'écoute si je me rends compte que ce n'est pas correct (revenir sur mes prédictions)			
Savoir pourquoi j'écoute, maintenir mon attention , diriger mon attention si je me rends compte que je ne comprends pas			
Evaluer la cohérence globale de ce que j'ai compris			
Revenir sur la planification de la tâche : évaluer la pertinence des stratégies utilisées, vérifier si les buts sont atteints			

Autre remarque que tu souhaites faire :

Annexe 4 : Evaluation finale

Classe entière, avant d'ouvrir le document

1. *Anticiper* . On t'a donné le titre du document (« **Healthy Food at Martin County Schools** » »). Que te dis-tu avant l'écoute de ce document ?

2. *Planifier* : Comment vas-tu t'y prendre pour faire le compte rendu des idées globales de ce document?
(Explique tes stratégies d'écoute et de compréhension)

3. *Utiliser des éléments extra linguistiques*. **Regarde le document entier sans le son SANS PAUSES (NE METS PAS LES ECOUTEURS!)** De quoi va parler le document?

4. *Repérer les mots connus pour faire sens* : **Mets tes écouteurs**, écoute le document sans regarder la vidéo, et note **sur ta feuille** les mots au fur et à mesure que tu les entends : **1^{ère} écoute SANS PAUSES**

Puis explique **ici** en français ce que tu as compris après cette 1^{ère} écoute :

5. Tu as maintenant plusieurs possibilités: **CHOISIS UNE SEULE DES 3 STRATEGIES** ci-dessous, et **ENTOURE -LA**.

Prends en note les mots perçus sur ta feuille, **change de couleur**.

a) si tu penses que ce n'est pas trop difficile / que tu as réussi, reviens en arrière pour revoir la vidéo, **sans pauses** et noter d'autres mots (écris-les sur ta feuille)

OU b) Si tu as l'impression que tu as compris la plupart des mots, mais que tu n'as pas eu le temps de les noter, continue: tu vas réentendre le document ; cette fois, **tu peux faire des pauses**.

Indique le nombre de pauses (plusieurs choix possibles) : beaucoup quelques unes un peu entre 3 et 5 pauses plutôt une dizaine de pauses (après quelques phrases) à toutes les phrases plusieurs fois dans la phrase

OU c) si tu trouves cela très difficile / Tu as l'impression de n'avoir pas ou très peu compris, change de document : Ouvre sur ton baladeur le fichier audio "MartinCounty_aide". **Des pauses sont déjà prévues**.

Ecoute une dernière fois le document sans pauses (ou peu de pauses) et complète tes notes sur ta feuille (**change de couleur**)

6. *Vérifier la cohérence de ce que je comprends. Réajuster mon interprétation. Savoir pourquoi j'écoute, maintenir mon attention, diriger mon attention si je me rends compte que je ne comprends pas*

La 3^{ème} écoute :

ne t'apporte pas d'éléments nouveaux. Pourquoi ?

apporte des éléments nouveaux que tu n'avais pas vus. Lesquels ?

7. Rédige maintenant un compte rendu en français de ce que tu as compris de ce document sur ta feuille

8. *Evaluer la cohérence globale de ce que j'ai compris.*

Relis ton compte rendu : est-ce que ce que tu as écrit te semble cohérent?

oui non

Explique pourquoi :

As-tu fait des pauses pour réfléchir à la cohérence ?

oui non

Si oui, à quel moment ?

9. *Revenir sur la planification de la tâche : évaluer la pertinence des stratégies utilisées, vérifier si les buts sont atteints*

As-tu utilisé les bonnes stratégies à ton avis ? oui non

Explique pourquoi :

10. Sur 1 échelle de 1 à 5, **évalue ta compréhension** de ce document :

- 1 = très peu compris 2 = compris seulement quelques idées
 3= compris les idées principales 4= compris idées principales + quelques détails
 5= très bien compris, la plupart des détails aussi

Si tu veux expliquer tes choix ci-dessus ou faire une autre remarque:

Annexe 5 : Questionnaire initial (élèves)

1) Numérote les outils / façons suivantes pour apprendre l'anglais selon toi, du plus efficace (1) au moins efficace (5)

a. *l'internet*

b. *la télévision, les vidéos et DVD*

c. *les cédéroms éducatifs*

d. *les livres, les journaux, magazines*

e. *les séjours à l'étranger ou échanges avec correspondants*

f. *les cours d'anglais*

g. *autre méthode / outil que vous trouvez efficace : _____*

2) De quelles propositions concernant l'apprentissage de l'anglais grâce aux nouvelles technologies (TICE), te sens-tu le plus proche ?

a. *Les TICE peuvent remplacer les professeurs*

Tout à fait d'accord D'accord Pas trop d'accord Pas du tout d'accord
 Pas d'opinion

b. *Les TICE permettent d'enrichir notre culture*

Tout à fait d'accord D'accord Pas trop d'accord Pas du tout d'accord
 Pas d'opinion

c. *Les TICE sont plus motivants pour travailler*

Tout à fait d'accord D'accord Pas trop d'accord Pas du tout d'accord
 Pas d'opinion

d. *Les TICE peuvent m'aider à apprendre*

Tout à fait d'accord D'accord Pas trop d'accord Pas du tout d'accord
 Pas d'opinion

e. *Les TICE permettent de progresser en anglais.*

Tout à fait d'accord D'accord Pas trop d'accord Pas du tout d'accord
 Pas d'opinion

f. *Les TICE permettent de progresser en compréhension orale.*

Tout à fait d'accord D'accord Pas trop d'accord Pas du tout d'accord
 Pas d'opinion

3) La compréhension orale c'est (complète, avec la première chose qui te vient en tête)

4) D'après toi, que faut-il travailler en priorité pour progresser en anglais ? (entoure)

a. *la compréhension écrite*

b. *la compréhension orale*

c. *l'expression écrite*

d. *l'expression orale*

5) Que préfères-tu travailler parmi les activités ci-dessus ?

6) Comment estimes-tu ton niveau en compréhension orale ?

7) Quand tu dois écouter un document à l'oral, comment fais-tu pour comprendre ?

Je réfléchis avant d'écouter.

A quoi ?

Je me concentre pendant l'écoute.

Sur quoi ?

Je vérifie après l'écoute.

Quoi ?

8) Tu préfères travailler la compréhension orale :

avec un ordinateur

avec un baladeur

avec le professeur en classe entière

seul

en groupe

Annexe 6 : questionnaire final, post expérimentation
QUESTIONNAIRE FINAL (groupe A)

Nom, prénom : _____

Classe : _____

1. Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ?

- très satisfaisante satisfaisante assez satisfaisante
moyennement satisfaisante peu satisfaisant pas du tout satisfaisant
 sans opinion

Expliquez brièvement pourquoi :

2. Avez-vous l'impression d'avoir :

- pas du tout progressé pas vraiment progressé un peu progressé beaucoup progressé
 sans opinion

3. Cette expérience vous a :

- Pas ou peu apporté de changements dans votre façon d'écouter l'anglais.
 un peu beaucoup changé votre façon d'écouter l'anglais.

Expliquez pourquoi :

4. Auriez-vous aimé travailler autrement la compréhension orale ?

- OUI NON

Si oui, expliquez comment :

QUESTIONNAIRE FINAL (groupe B)

Nom, prénom : _____

Classe : _____

1. Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ?

- très satisfaisante satisfaisante assez satisfaisante
moyennement satisfaisante peu satisfaisant pas du tout satisfaisant
 sans opinion

Expliquez brièvement pourquoi :

2. Avez-vous l'impression d'avoir :

- pas du tout progressé pas vraiment progressé un peu progressé beaucoup progressé
 sans opinion

3. Cette expérience vous a :

- Pas ou peu apporté de changements dans votre façon d'écouter l'anglais.
 un peu beaucoup changé votre façon d'écouter l'anglais.

Expliquez pourquoi :

4. Auriez-vous aimé travailler autrement la compréhension orale ?

- OUI NON

Si oui, expliquez

comment : _____

5. Le journal de bord permet de mieux réfléchir aux stratégies qu'on met en œuvre en compréhension orale :

- tout à fait d'accord plutôt d'accord pas vraiment d'accord pas du tout d'accord
 sans opinion

Expliquez pourquoi :

QUESTIONNAIRE FINAL (groupe C)

Nom, prénom : _____

Classe : _____

1. Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ?

- très satisfaisante satisfaisante assez satisfaisante
moyennement satisfaisante peu satisfaisant pas du tout satisfaisant
 sans opinion

Expliquez brièvement pourquoi :

2. Avez-vous l'impression d'avoir :

- pas du tout progressé pas vraiment progressé un peu progressé beaucoup progressé
 sans opinion

3. Cette expérience vous a :

- Pas ou peu apporté de changements dans votre façon d'écouter l'anglais.
 un peu beaucoup changé votre façon d'écouter l'anglais.

Expliquez pourquoi :

4. Auriez-vous aimé travailler autrement la compréhension orale ?

- OUI NON

Si oui, expliquez

comment : _____

5. Les baladeurs

a) vous ont-ils amené à travailler différemment ?

b) vous ont-il permis de: *N'hésitez pas à expliquer votre choix !*

- mieux vous mettre au travail : OUI NON en partie sans
opinion

- mieux vous concentrer pendant le travail : OUI NON en partie
sans opinion

- davantage échanger avec vos camarades : OUI NON en partie sans
opinion

- davantage travailler avec des stratégies : OUI NON en partie sans
opinion

- de progresser en compréhension orale : OUI NON en partie sans
opinion

- AUTRE :

QUESTIONNAIRE FINAL (groupe D)

Nom, prénom : _____

Classe : _____

1. Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ?

- très satisfaisante satisfaisante assez satisfaisante
moyennement satisfaisante peu satisfaisant pas du tout satisfaisant
 sans opinion

Expliquez brièvement pourquoi :

Avez-vous l'impression d'avoir :

- pas du tout progressé pas vraiment progressé un peu progressé beaucoup progressé
 sans opinion

2. Cette expérience vous a :

- Pas ou peu apporté de changements dans votre façon d'écouter l'anglais.
 un peu beaucoup changé votre façon d'écouter l'anglais.

Expliquez pourquoi :

3. Auriez-vous aimé travailler autrement la compréhension orale ?

- OUI NON

Si oui, expliquez

comment : _____

4. Auriez-vous aimé travailler autrement la compréhension orale ?

- OUI NON

Si oui, expliquez

comment : _____

5. Le journal de bord permet de mieux réfléchir aux stratégies qu'on met en œuvre en compréhension orale :

- tout à fait d'accord plutôt d'accord pas vraiment d'accord pas
du tout d'accord sans opinion

Expliquez pourquoi :

6. Les baladeurs (N'hésitez pas à expliquer votre choix !)

a) vous ont-ils amené à travailler différemment ?

b) vous ont-il permis de:

- mieux vous mettre au travail : OUI NON en partie sans opinion

- mieux vous concentrer pendant le travail : OUI NON en partie sans opinion

- davantage échanger avec vos camarades : OUI NON en partie sans opinion

- davantage travailler avec des stratégies : OUI NON en partie sans opinion

- de progresser en compréhension orale : OUI NON en partie sans opinion

c) les aides qui étaient proposées jusqu'à la séance 6 étaient-elles utiles ?

- le fait de rappeler les stratégies : OUI NON en partie sans opinion

- les pauses : OUI NON en partie sans opinion

- les mots écrits à l'écran (sous titres): OUI NON en partie sans opinion

- les mots clé donnés sur papier : OUI NON en partie sans opinion

- AUTRE :

Annexe 7 : questionnaire proposé en fin d'année

Nom, prénom : _____

Classe : _____

1. Cette année, en compréhension orale, avez-vous l'impression d'avoir :

- pas du tout progressé pas vraiment progressé un peu progressé beaucoup progressé
 sans opinion

2. Dans quelle mesure la séquence faite entre novembre et février a pu influencer votre manière de faire de la compréhension orale ?

- pas du tout un peu beaucoup progressé sans opinion
- Expliquez pourquoi :

3. Depuis février, avez-vous travaillé différemment la compréhension orale :

- en classe : oui non

Expliquez pourquoi :

- tout seul en dehors de la classe (travail, chansons, films...): oui non

Expliquez pourquoi :

4. Quelles stratégies pensez-vous le plus / le mieux utiliser maintenant en compréhension orale ?

A l'avenir, vous préférerez travailler la compréhension orale

- avec baladeurs sans baladeurs ?

Expliquez pourquoi :

**Annexe 8 : Questionnaire proposé l'année suivante à quelques élèves
(décembre 2015/ janvier 2016)**

Nom : _____

1. Te souviens-tu du travail sur la compréhension orale fait l'an dernier en classe de 1^{ère} ?

Dis ce qui te revient (sous forme de phrases, mots, dessins...)

2. Penses-tu que cela a modifié ta manière de comprendre à l'oral ?

oui non en partie je ne sais pas

Pourquoi ?

3. Coche en fonction de ce que cette expérience t'a apporté (tu peux justifier tes réponses si tu le souhaites) :

- J'écoute davantage de documents en dehors de la classe :

oui non je ne sais pas

- Je mobilise mieux certaines stratégies :

oui Lesquelles ? non je ne sais pas

- Je réfléchis davantage à ce que j'écris dans le compte rendu :

oui non je ne sais pas

- Quand je ne comprends pas, je trouve d'autres moyens de m'en sortir :

oui non je ne sais pas

Annexe 9 : Journal de bord des élèves des groupes B et D

JOURNAL DE BORD (page de gauche)

Séances n° : 1, 5, 10

1. Avant l'écoute ou après la 1^{ère} écoute, j'ai réfléchi / pensé à

2. Pendant l'écoute, j'ai cherché à

3. Après l'écoute, j'ai cherché à

JOURNAL DE BORD (page de gauche)
Séances n° 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9

AVANT D'ECOUTER, j'ai :

1. anticipé sur ce que j'allais entendre	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
2. mobilisé mes connaissances sur le sujet	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
3. planifié (en me demandant quel était le but de l'exercice et quelles stratégies j'allais mettre en œuvre pour l'atteindre)	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
- AUTRE :	

PENDANT QUE J'ECOUTAIS, j'ai :

4. utilisé des éléments extra linguistiques (= autres que les mots) pour comprendre	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
5. maintenu /dirigé mon attention vers un but (par exemple repérer les mots que je connais, qui ressortent)	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
6. cherché à créer du sens avec les mots que j'avais perçus	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
7. vérifié au fur et à mesure que ce que je comprenais était cohérent	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
- AUTRE :	

APRES AVOIR ECOUTE, j'ai :

7. relu pour vérifier que ce que j'avais compris / écrit était cohérent	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
8. évalué la pertinence des stratégies que j'avais utilisées	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
9. pensé à la façon dont j'allais utiliser ce que j'avais	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
- AUTRE :	

Séance n° _____ (page de droite)

Document(s) : _____

ECRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute :

Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute :

Couleur utilisée pour les autres écoutes :

Compte –rendu du document :

Annexe 10 : exemples de journaux de bord (groupe D)

Annexe 10 a : élève B

Séance n° 5

Document(s) : Indian Women Séminaire guidé

ÉCRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute : noir
Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute : vert
Couleur utilisée pour les autres écoutes : rouge

Demand of protection in abstain needs penal not
and letter police protection for women but money play of country
protest change in general attitude Indian society
problems face in India women to have society in the
world country for women to have society in the
large concern women often kill every all
prime rights movement 90 person never reported women passing in
marriage I don't think Indian and process of long
too slow and the rate of corruption is so low ?
petition against women or leaders
Campaigns India in

Compte-rendu du document :

Le document parle des femmes en Inde. Elles sont protégées par la police, car elles sont victimes ou stressées d'être violées. Elles sont priées de leur aviser, il faut que cela change.

Annexe 10 b : élève OK

Séance n° 5

Document(s) : INDIAN WOMEN

-> le document va principalement parler des femmes indiennes sur leurs droits, le pouvoir qu'elles peuvent avoir ...

ÉCRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute : _____
 Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute : _____
 Couleur utilisée pour les autres écoutes : _____

GUIDÉ

Il s'agit d'un documentaire *conception shape*

-> weeks, protect *conception shape*
 apparti *rapport* communauté indienne
 better police protect women
 divorced, change
 Indian society
 problem they face

90%
 général before marriage.

SENS
 -> Dans ce document, on parle des femmes indiennes. Elles sont protégées par le... de bon policier contre, tous viol, agressions. Les femmes indiennes se marient de force. Elles vivent durement avec un manque de droits et de liberté. Mais aussi par le fait de l'avortement.

check women to live
female is too though (dur)
aborted *same (fil)* *idem*
early married is common
deposed rights

Mots clés de la vidéo
mom *aborted* *female* *down*
Atari Delhi *Himkar*

Compte-rendu du document :

Dans ce document, on parle des femmes indiennes. Elles sont protégées par de bon policier contre, tous viol, agressions... les femmes indiennes se marient de force. (les mariages indiens sont tous en commun car ils sont tous arrangés) Elles vivent durement avec un manque de droits et de libertés. Mais aussi par le fait de l'avortement qui leurs est difficile. le fait de la préférence des garçons, alors que les filles n'ont aucune importance.

Annexe 10c : élève Ly

Séance n° 5

Document(s) : Indian woman - guidé
 évoque les femmes en Inde (feuille d'aide)

ÉCRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute :
 Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute :
 Couleur utilisée pour les autres écoutes :

<p>few weeks Protection for woman to country to live Protection have been brood choqued been femal is help preference testimon making is common social gemocide</p>	<p>correspondent reflex choqued been femal is help Broader change South Asian girl abroad. Im India never reported. early</p>	<p>calling carie general attitude International. slow conviction, Low campaign he say singulière</p>
--	--	---

Compte-rendu du document :

Le document évoque les femmes en Inde car elles se font violer. elles vivent durement et aimeraient du changement, leur situation est choquante mais la police se met à protéger les femmes car elles ont aussi des droits. Le doc se pense que le doc parle de mariage arrangé. Défendre les femmes restent difficile car les procès sont long et les peines minimisées.

Annexe 10 d : élève Ky

Travail filmé

N'oublie pas de remplir la page de gauche, 'Merci'!

Séance n° 6

Document(s) : Gay Bashing guide libre

ECRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute : blue
 Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute : green
 Couleur utilisée pour les autres écoutes : purple

all lot of fun it's hard to talk sad ... getting
 really serious & sad. important to talk about
 an openly gay

On February 12th 15 years old boys name Larry who was a grade 9
 fellow was killed by Brandon Lanny's killed because he was gay. day before murdered he asked
 killer to be her valentine. It's personal. jeune valentine

A boy killed number of lives. Somewhere Larry's killed got the message ...
 Lanny wasn't a second class citizen. we need to change the message.
up on a bill for it

I don't care what people on think and I know they are every single day. long way for ... each others
 entire groups people equality

gay attention. A kind of message. Brandon equality

we must change our country can do with a behavior rude. election change hate.
 we are all equal. everybody we deserve better.
change your vote under the website. we'll be right back

Compte-rendu du document :

The document est une émission de Télé américaine. L'émission s'appelle Ellen. D'habitude elle présente des shows amusants mais la elle va fait parler d'un sujet qui l'a affecté c'est important d'en parler c'est un sujet très sérieux et triste. C'est de la discrimination.

Le 12 février un gay de 15 ans nommé Larry a été tué par une connaissance nommé Brandon. Larry a été tué parce qu'il était gay. Le jour d'avant de mourir il a demandé à son beau d'être son valentin.

Le message de la présentatrice est que nous devons changer ça. pas importe ce que les gens passent.

Annexe 10 e : élève M

N'oubliez pas de remplir la feuille gauche, merci!

Séance n° 6

Document(s) : Gay Bashings libre guide

ECRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute : rouge
 Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute : bleu
 Couleur utilisée pour les autres écoutes :

Il s'agit d'un show TV américain
 ce document parle des gay
 la présentatrice est lesbienne, c'est une cause
 a été tué de façon violente et injure, horrible, car
 il était gay.
 a job for Valentine because he's gay.
 February twelve California Brandon Stuy killed long time
 horrible
 killing
 horrible
 killing
 Stuy it's ok if you're gay you can be killed for citizen
 no acceptable discrimination pay attention gay
 msg gay just beginning killing is wrong
 we must change your country
 emotional cause.
 to laugh at someone
 I don't care what people say.
 we can do it msg for children

Compte-rendu du document :

ce document parle d'un jeune garçon, Stuy tué par Brandon
 car il ne voulait pas être son partenaire pour la Saint Valentin
 parce qu'il était gay.
 Il a été tué de façon violente, horrible. Ellen, la présentatrice
 du show TV est lesbienne, parce que elle aussi est gay, c'est
 une cause américaine, triste, c'est de la discrimination!
 On peut être tué, juste parce qu'on est gay.
 c'est un message pour tous!

Manque de temps pour finir

Annexe 10 f : élève S

Séance n° 6

Document(s) : Gay Bashing

ECRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute : —
 Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute : —
 Couleur utilisée pour les autres écoutes : —

California, to be valentine, Larry was killed because he was gay
 person killaur Brandon Killing Larry so period
 need to change the message. Larry was not second class citizen, I am not the 2nd class. It's okay if you go
 what people say, I don't care what people think. I don't care
 discrimination every single day equality I would
 like we can do
 message children talk about change.

Compte-rendu du document :

c'est un extrait de l'émission "Ellen show" où Ellen raconte qu'en Californie, Larry a été tué par Brandon parce qu'il était homosexuel. Ellen dit que les homosexuels ne sont pas des citoyens de seconde classe et que ce n'est pas grave de l'être. Elle l'est aussi et se fiche de ce que les gens peuvent dire ou penser. Elle veut changer le message et stopper cette discrimination.

Annexe 10 g : élève L

Séance n° 8

Document(s) : give the gift of girls.

ECRIS sur cette feuille les mots que tu perçois

Couleur utilisée pour la 1^{ère} écoute : —
 Couleur utilisée pour la 2^{ème} écoute : —
 Couleur utilisée pour les autres écoutes : —

It's a fathe world millio women conditios children
girls teacher school have been save the children very well
population million of girls mixed opportunities possible good
parents change every day Read and
girl gift extraordinaire life english
father

28/

Compte-rendu du document :

Le document parle d'une association qui se prénomme "Save the children" et qui lutte pour que les enfants des pays pauvres puissent tous aller à l'école et puissent avoir une ^{bonne} éducation. Il nous explique qu'il y a des millions de filles qui ratent leurs opportunités car elle ont pas assez d'argent. Les professeurs aident les élèves. Dans la vidéo, on peut voir une petite ^{leur apprene l'anglais} fille qui remercie l'association de lui offrir la chance d'étudier, c'est une bonne élève. ~~l'intention~~ de cette association de cette vidéo est de nous faire ~~regarder~~ ^{regarder} pour qu'on fasse des ~~don~~ ^{don}.

Annexe 11: exemple d'aide apportée pour les processus de bas niveau et haut niveau

**Emma Watson's speech at the UN, (<https://www.youtube.com/watch?v=gkjW9PZBRfk>)
part 1**

1) Correction de la 1ère étape: percevoir les mots clé

Today / a campaign called « he for she »

I / ambassador / UN / women / 6 months ago

The more / feminism/ the more / fighting for women's rights / synonymous with man hating

One thing / certain / this has to stop

Feminism / definition / men and women should have equal rights and opportunities

But my recent research / show me / feminism / unpopular word

Women / choosing / not to identify as feminists

Why / the word / uncomfortable one ?

I am from Britain / right / I am paid / same / male

right / decisions / about my own body

right / women / involved / policies / decisions / affect my life

right / socially / same respect as men

but sadly / no one country in the world / women / expect / these rights

no country in the world / gender equality

**RECOUTE MAINTENANT LE DOCUMENT SUR TON BALADEUR POUR RE
ENTENDRE LES MOTS ANGLAIS QU'ON T'A DONNE. Ainsi tu pourras peut être mieux
les reconnaître**

2) Aide à la création du sens :

Today / a campaign called « he for she »

- *Rapproche le mot "campaign" du français pour le comprendre*

I / ambassador / UN / women / 6 months ago

- *Les Nations Unies nomment des ambassadeurs pour représenter des causes.*

Donc, elle Il y a 6 mois.

The more / feminism/ the more / fighting for women's rights / synonymous with man hating

- *L'expression "the more ... the more..." "signifie "plus... plus ...", donc elle doit dire : "plus, plus" »*

One thing / certain / this has to stop

- *Qu'est-ce qui doit s'arrêter?*

Feminism / definition / men and women should have equal rights and opportunities

- *Elle donne là une définition de qui est :*

But my recent research / show me / feminism / unpopular word

- *“unpopular” = contraire de Quel est le mot impopulaire?*

Women / choosing / not to identify as feminists

- *Les femmes choisissent de ... Fais le lien avec ce qui precede :
pourquoi les femmes choisissent cela?*

Why / the word / uncomfortable one ?

- *Elle reprend ici la meme idée que ci-dessus. Tu vois laquelle ?*

I am from Britain / right / I am paid / same / male

- *Il y a 2 éléments ici: le 1er..... Le 2^{ème} elle parle de son salaire ; elle veut
..... pareil que les hommes*

right / decisions / about my own body

- *Tu te souviens du sens de right?*

right / women / involved / policies / decisions / affect my life

- *Elle revendique le droit pour les femmes à les décisions sur leur vie.*

right / socially / same respect as men

- *Tu te souviens du sens de same ...as ?*

but sadly / no one country in the world / women / expect / these rights

- *Elle trouve bien triste que où
les femmes aient ces droits.*

no country in the world / gender equality

- *Idem; réfléchis au mot “gender” puisqu'elle parle d'égalité entre.....*

Tu peux maintenant faire un compte rendu en regroupant les idées en 4 points :

- 1) Elle présente son projet
- 2) Elle explique le problème que pose le mot « féminisme »
- 3) Les droits qu'elle revendique pour les femmes
- 4) La situation des femmes aujourd'hui dans le monde.

Annexe 12 : Evaluations institutionnelles

Annexe 12a : Evaluation du baccalauréat en langue vivante 1, depuis janvier 2014
 (Source : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76422)))

B.O. Bulletin officiel n° 4 du 23 janvier 2014

Fiche d'évaluation et de notation pour la compréhension de l'oral (LV1)

SÉRIE :

LANGUE :

SESSION :

ACADÉMIE :

Nom de l'élève :

Nom de l'établissement :

Ville :

Situer la prestation du candidat à l'un des cinq degrés de réussite et attribuer à cette prestation le nombre de points indiqué (sans le fractionner en décimales) de 0 à 10.

Comprendre un document de type monologue ou exposé. Entourer la note choisie.		Comprendre un document de type dialogue ou discussion. Entourer la note choisie.	
Le candidat n'a pas compris le document. Il n'en a repéré que des éléments isolés, sans parvenir à établir de liens entre eux. Il n'a pas identifié le sujet ou le thème du document.	1	Le candidat n'a pas compris le document. Il n'en a repéré que des éléments isolés et n'est parvenu à en identifier ni le thème ni les interlocuteurs (leur fonction, leur rôle).	1
A1 Le candidat est parvenu à relever des mots isolés, des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. Le candidat a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	3	A1 Le candidat est parvenu à relever des mots isolés et des expressions courantes, qui, malgré quelques mises en relation, ne lui ont permis d'accéder qu'à une compréhension superficielle ou partielle du document (en particulier, les interlocuteurs n'ont pas été pleinement identifiés).	3
A2 Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle.	5	A2 Certaines informations ont été comprises mais le relevé est insuffisant et conduit à une compréhension encore lacunaire ou partielle. Le candidat a su identifier le thème de la discussion et la fonction ou le rôle des interlocuteurs.	5
B1 Les informations principales ont été relevées. L'essentiel a été compris. Compréhension satisfaisante.	8	B1 Le candidat a su relever les points principaux de la discussion (contexte, objet, interlocuteurs et, éventuellement, conclusion de l'échange). Compréhension satisfaisante.	8
B2 Des détails significatifs du document ont été relevés et restitués conformément à sa logique interne. Le contenu informatif a été compris, ainsi que l'attitude du locuteur (ton, humour, points de vue, etc.). Compréhension fine.	10	B2 Le candidat a saisi et relevé un nombre suffisant de détails significatifs (relations entre les interlocuteurs, tenants et aboutissants, attitude des locuteurs, ton, humour, points de vue, etc.). Compréhension fine.	10
Note colonne A sur 10 :		Note colonne B sur 10 :	

Annexe 12 b : Evaluation selon les critères du Conseil de l'Europe (CECRL :26)

UN CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES – APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante et relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux noter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

CHAPITRE 3 : NIVEAUX COMMUNS DE REFERENCE

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en liant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

Annexe 13 : Grille d'évaluation de l'évaluation diagnostique

Uniquement visuel	A2	B1	B2
Dans un musée, directeur de musée	Natifs américains / indiens Codes utilisés pendant la guerre	Servait d'arme Pendant la 1 ^{ère} GM Par l'armée américaine Ex : les mots « tortue » pour tank, « aigle » ou « oiseau volant » pour avion Difficile à comprendre	Dans les tranchées en France Contre les allemands Des indiens cherokees
Hiroshima	Pendant la 2 ^{nde} GM Dans le pacifique (contre) le Japon	Les japonais n'ont jamais réussi à comprendre	Ils ont eu leur moment de gloire Les Navajos (dans le Pacifique) Les Comanches en Europe
Keith Little, ancien soldat / «encodeur »		Fait partie des 400 Navajos Témoigne de son expérience	Qui ont utilisé leur langue natale et créativité A Iwo Jima Pour embrouiller l'ennemi Un mot seulement devait être lu
Film (Wind Talkers)	GWB les a reconnus / décorés Produit par Hollywood	En 2001 A été réalisé en 2002 Quelques héros encore vivants aujourd'hui	Le film s'intitule « Wind Talkers » Seulement une poignée

Logique interne / modèle de situation
1. La langue des indiens a été utilisée comme code car difficile à comprendre
2. La 1 ^{ère} utilisation était pendant la 1 ^{ère} GM contre les allemands
3. Les noms d'animaux donnés ici sont des exemples
4. Ils ont été surtout reconnus pendant la 2 ^{nde} GM
5. C'est le témoignage d'un vétéran qui explique le fonctionnement du code
6. La reconnaissance a été tardive (2001)

Script de la video:

Native American languages as a weapon, the idea was born during the First World War in the trenches of France. The US Army began using Cherokee soldiers to communicate strategic information in a code that was unbreakable to the Germans.

- ❖ *"They might refer to a tank as a turtle or an airplane as an eagle, or some other flying animal, and so there was a code within the language and so it was that much more difficult to break the code."*

The moment of glory for the so-called code-talkers came during the Second World War. Comanche in the European theatre and Navajo in the Pacific. The Japanese never managed to crack it. Keith Little was one of almost 400 Navajos who were those code-talkers and at Iwo-Jima he learnt to use his native language and some creativity to confuse the enemy.

"... he didn't get it. One word, and he was to... get it downright so he called the center back and say 'read the word after this', not all the message, just one.

Recognition of the code-talkers was long overdue when in 2001 George W. Bush finally acknowledged their central role. And above all it was Hollywood that brought their story to life in the 2002 film Windtalkers.

Only a handful of these heroes are still alive today.

Annexe 14 : Grille d'évaluation de l'évaluation finale

Elements visuels	A2	B1	B2
Des adultes parlent Nourriture / cantine	améliorer la nutrition des enfants	Prend du temps/ difficile de changer les habitudes alimentaires Eduquer les écoles	Eduquer au-delà de l'école/ les futures générations / il faut commencer par les enfants Comblent un manque
		Utiliser l'argent	Bien utiliser l'argent qu'ils reçoivent
	Ils ont un projet (ils veulent que, ils cherchent à , le but est de...)	Qui va durer plusieurs années	Campagne de sensibilisation Mission commune entre RAMP et Martin county
Pizza hot dog légumes	Ils mangent mal (pizza, hot dog) On veut qu'ils mangent des légumes	Ont introduit des légumes dans le déjeuner	Pour beaucoup c'est leur seul repas de la journée
Légumes dans le jardin	Ils ont un jardin à l'école Avoir un jardin est bien /amusant / satisfaisant	Ramener en classe les légumes cultivés est amusant... C'est Une progression naturelle	Planter des graines et les voir pousser est amusant...

Logique interne / modèle de situation
1. L'éducation à la santé (nutrition) commence à l'école
2. En éduquant les enfants, en faisant faire des projets à l'école
3. L'argent reçu doit être utilisé pour cette éducation à la santé (nutrition)
4. Il s'agit d'un projet de sensibilisation
5. Le projet commence par introduire des légumes
6. Pour les motive, on les implique avec le jardin

Script de la vidéo:

To make a big difference in the community, especially with education and nutrition, you've got to start with the kids

That's the generation we need to get to, the kids. The kids in Martin County, a huge number are on free school lunches.

And some of these kids that's the only meal they get during the day. And, so, we are trying to educate the schools.

There's a certain amount of money, not titter tots, and hot dogs. But these kids are so used to that, you know, it's gonna take some time to change them.

The Rock Appalachian Mountain project has been involved in Martin County for several years, and we realize we had a very common mission with RAMP.

So we looked at this school lunch program in Martin County, and we looked at ways that could fill in this nutritional gap

Greens on the school lunch line was very important to us, we retrofed some salad bars, so that they would actually fit in the lunch line. So we feel we're creating an awareness of how meals can be healthier and how meals at home can be improved.

Our mission is about nutrition and education. So we feel that this is kind of a natural progression, that they have a school garden and they can bring the food that they harvest into the classroom and enjoy it in class, where they learn about healthy eating.

And the joy of planting a seed and watching that seed grow, and to know that our class did that, that I grew that food myself, it's a very satisfying experience.

Annexe 15 : Transcription des entretiens avec les professeures

Les entretiens sont retranscrits sous forme textuelle simple. Les hésitations apparaissent sous forme (...) tandis que les ... en fin de phrase indiquent une phrase non terminée. Mes questions sont en italiques. Seules les initiales des prénoms ont été conservées.

Annexe 15 a : Entretien avec la professeure AM (groupe A et D)

Qu'est-ce que ça représentait pour toi les TICE avant cette expérimentation?

A la fois une contrainte et une opportunité. Dans mon établissement précédent, il y avait une valise de mp3, et je m'en suis pas servie ; j'étais de passage, je ne connaissais pas bien les collègues, j'avais personne sous la main pour m'expliquer, mais tu vois, j'ai laissé cette valise dans une salle où je savais qu'étaient rangés les baladeurs, mais je ne m'en suis pas servie. Je les craignais. Je craignais les manipulations, je craignais le temps de préparation à l'extérieur à la maison ; je passe plein de temps à faire plein de choses à la maison, mais ça en particulier, ça m'effrayait. J'avais fait beaucoup d'entraînements avec des ordinateurs avec des terminales et des premières, je leur donnais des rôles à tenir, un projet, et voilà. J'ai fait tout un projet sur la prohibition aux Etats Unis à partir d'une trame proposée sur Eduscol, et le but était de les rendre guides d'une exposition. Ils avaient créé tous les documents, ils avaient fait tout un projet, ils se sont enregistrés, mais c'était surtout sur Audacity sur ordinateur. Et la gestion me semblait simple : tout était déposé sur le réseau, je récupérais, collais le dossier sur ma clé usb, très bien. Mais tu vois, la multiplicité des baladeurs, tu vois, je le craignais. Mais surtout c'était séparé. C'était des moments particuliers. Alors que là, les baladeurs qu'on a eus, dans cette expérience, se sont intégrés au cours.

Tu allais dans une salle exprès ?

Oui, c'était des moments spéciaux. Du coup, je répartissais l'heure entre passage des uns, passage des autres, parce que j'avais pas toujours assez de postes pour faire passer chacun individuellement, j'avais trouvé mon équilibre, et j'ai trouvé super d faire des enregistrements, les récupérer, avoir des « copies d'oral ». Ca faisait rire un peu mon mari et mes collègues des autres disciplines, je disais « j'ai mes copies d'oral » ; « ça veut dire quoi des copies d'oral ? » « Je note, mais c'est des productions orales ». Pour moi, c'est essentiel, parce qu'on peut pas juste noter ce qui est écrit, mais ça c'était pour la production.

Et tu t'en servais en compréhension aussi ?

Très peu. J'ai utilisé une ressource qui s'appelle 'my4eignnews », qui est en fait un site payant auquel mon lycée était abonné, qui proposait des ressources de l'AFP, en anglais. Nous, les profs on avait accès à toute la base de données qui était immense, parce qu'il y avait 5 ou 6 documents chaque jour, qui tombaient, et on pouvait les prendre, et créer notre propre chaîne, pour notre classe ! J'ai externalisé l'écoute, et les élèves avaient des consignes, qui étaient valables pour tous les documents ; par quelles étapes passer, et venir en classe proposer leur compte rendu. ET puis on discutait en classe, de ce qu'ils avaient compris, on complétait, on prenait des notes, et on finissait par une trace.

Par rapport aux baladeurs, tu avais l'air d'apprécier le fait d'être en classe ?

Oui, j'apprécie, d'être dans mon cadre habituel de travail, de pouvoir segmenter, de me dire, je dédie ½ heure à l'outil, enfin à la compréhension par outils, et 20 ou 25 mn, au reste : à ce que j'ai prévu, qui traîne, ce que je dois faire après à la reprise, et puis après, peu importe. Après, ce que j'ai vu, et tu l'as observé aussi comme moi en 1^{ère} ES (groupe D), c'est qu'une fois que le travail est fait sur les baladeurs, les élèves ils ont l'impression d'avoir fait leur taf, et point. Les mobiliser sur les 20 dernières minutes, c'est quasiment mission impossible.

Oui, c'est un peu vrai, je l'ai vu sur l'autre classe aussi.

Donc il vaut mieux prévoir un travail sur les baladeurs qui dure l'heure, quoi. Quitte à segmenter les choses, redonner des consignes en milieu d'heure, et repartir sur les baladeurs peut être...

Ceci dit, quand tu fais une compréhension orale, avec ta manipulation, que tu lances, est-ce que tu as l'impression qu'en fin d'heure, c'est...

C'est une bonne question ! Hum... déjà jusque-là, je travaillais différemment la compréhension orale. J'enrichissais beaucoup plus au niveau du lexique ; pour moi, l'exercice de compréhension orale en classe, évidemment on travaillait sur les stratégies... mais pour moi l'objectif il était double, c'était aussi rajouter du lexique par rapport à la charge lexicale du document. Et j'utilisais les mots qu'on avait fait venir en comprenant le document pour faire une trace écrite. Et finalement, les élèves s'engageaient plutôt pas mal, ils avaient compris des choses, je demandais à un tel ou une telle d'utiliser le tableau pour restituer, et ça, ça marchait plutôt bien, parce que c'était dans une continuité ; entre ce qu'on avait élaboré, ce qu'on avait donné, parce que, voilà, si je voulais enrichir c'était des choses plus complexes, mais y avait cette continuité, du (...) on a compris, on a rajouté, je réutilise le tableau, c'était plus naturel.

Et là, tu n'as pas pu le faire ?

Non, pas du tout.

Ni même avec le groupe A ?

Alors, avec le groupe A, sans baladeurs, tu me demandes si j'ai pu faire dans la continuité ?

Est-ce que tu as eu l'impression ... ce que j'ai vu, tu enrichissais, c'est ça ce que tu me décris ?

Non pas exactement. Parce que, en rentrant dans cette démarche que tu nous as proposée, moi j'ai un peu bouleversé ma manière de prévoir les cours... Quand tu as observé les cours, notamment sur « Gay Bashing », j'ai pas du tout enrichi, je suis partie juste du document... j'ai laissé les élèves segmenter le document et me proposer des parties. Mais à aucun moment j'ai dit, « tiens là on dit comme ça, est-ce qu'on pourrait pas le dire autrement ? Qu'est-ce que vous connaissez d'autre, un verbe, un adjectif, on y va, une phrase, on la répète (...) Non, non, j'ai changé ma manière de faire.

D'accord... tu continueras comment ?

(...)

[Rires...]

Qu'est-ce que ça t'a apporté ou pas apporté cette expérience ?

Ca a structuré ma pensée, autant que pour les élèves qui ont l'impression d'avoir acquis une méthode. Ca a structuré ma manière de préparer une compréhension orale. Je l'ai fait, avant les vacances, en seconde et en première STMG, et ... les consignes étaient très claires, dans ma tête c'était très clair par quelles étapes on passait. Après, je te dirai, qu'en seconde, je l'ai mené en français, parce que c'était le début. Avec les premières, maintenant, on est dans une routine... en seconde, je me suis dit, il faut que je l'explique en détail... Je leur ai demandé, « qu'est ce que vous faites avec un document audio ? » Ils m'ont tout de suite dit « on repère les mots clé ». Alors, c'était intéressant ! Je suis partie de ça, je leur ai demandé « alors c'est quoi un mot clé ? », on a essayé en anglais. Et puis, quand j'ai vu qu'on avait le tour de ce qu'on pouvait dire en anglais, je suis revenue... sur les stratégies que toi, avec ta démarche, tu nous as transmises, tu nous avais expliqué, qui étaient plus implicites avant dans ma démarche. Donc ça je l'utilise, et je sais que je continuerai à l'utiliser.

Alors, cette expérience, comment tu l'as vécue ?

Très positivement, mais pour plusieurs raisons, certaines qui sont même externes au projet lui-même. J'arrive dans cet établissement, et ça m'a beaucoup plu de pouvoir mener un projet à plusieurs, avec M. qui est dans l'équipe, et toi que j'ai découvert grâce à M. J'avais peur d'être très isolée cette première année, je me suis dit, un grand établissement, on verra bien, je vais faire mes petits cours dans mon coin, et puis on verra bien si je reste là l'année prochaine... donc j'étais très contente, pour cette raison-là. J'étais contente aussi, parce que c'est un peu comme un coup de pied au fesse, tu t'es engagée, t'as dit oui, alors on le fait ! Y a des choses

que je fais quand j'essaie de me motiver, c'est ... j'annonce que je vais le faire ! Une fois que tu l'as annoncé, t'es obligé (...) Et puis, tu nous as beaucoup facilité la tâche au sens où tu nous as fourni les documents avec les questionnements. Moi, si je suis amenée à refaire ce genre de travail, ce que je vais faire, il faudra que je me motive pour faire ces montages... et ça, une fois de plus, ça peut m'effrayer un peu. Maintenant que j'ai observé le produit fini, je me dis qu'en tâtonnant je dois pouvoir y arriver.

Oui, ça m'a pris un peu de temps au début mais surtout parce que je tâtonnais(...) et puis les suivants, ça va plus vite, tu refais toujours la même chose, techniquement, tu as une base...

Alors(...) par rapport (...) est-ce que tu dirais que tes représentations ont évolué ? Par rapport à la compréhension orale, tu m'as dit oui...

Oui bien sûr.

Par rapport aux élèves, elles ont évolué ?

Je dirais que ça m'a amenée à être plus proche des élèves. Bizarrement... parce que y a l'outil qui nous sépare...

Est-ce que il y a une différence entre les 2 classes ?

Hum... la différence est tellement grande à la base... alors... avec les 1^{ère} ES (Groupe D) j'étais dans un groupe où je me méfiais quasiment d'eux. J'ai un état d'esprit bienveillant, mais avec cette classe, j'avais forcément de la méfiance et de la crainte. Avec cet outil -là, comme ils étaient en travail individuel, on avait le temps d'aller les voir, de rentrer dans leurs questions, et de rentrer dans leurs interrogations, en français, ils disaient « j'ai entendu un mot, madame aidez-moi », essayer de les amener en face à face ou avec le copain qui était à côté à réfléchir, ça m'a amené à être plus proche d'eux. Du coup, je crois que la fin de l'année sera éventuellement plus gérable que la 1^{ère} partie de l'année. Donc, oui, ça a changé le rapport aux élèves. Alors après, pour comparer avec les autres (...) Effectivement c'est moins frappant, ça a peut-être moins changé, mais c'était déjà agréable, déjà facile. Je les ai souvent mis, comme tu m'as vu faire, en binômes ou en groupes de trois pour échanger, je passais dans les groupes, et là aussi je m'intéressais à eux. Donc je sais pas si la différence est si grande (...) mais comme le groupe est difficile, peut être les baladeurs sont un moyen utile.

Quelle est ton impression... par rapport au travail qu'on a fait... sur l'efficacité sur la compréhension orale ?

Je suis sûre qu'on en a amenés plus sur les stratégies et sur la volonté de progresser, que si on était restés sur une classe entière et avec un document projeté. Je suis sûre que avec le groupe D on a amené des élèves que j'aurais jamais amenés avec la classe entière... Tu vois, au terme du projet ; au début j'ai douté, et puis finalement...[rires]

Oui, tu as douté sur la 2^{ème}, 3^{ème} séance, puis plus trop après...

Oui, parce que dès la 2^{ème} ou 3^{ème} séance, on a eu l'impression que l'outil ne les intéressait plus parce qu'ils avaient déjà vu l'outil, parce que c'était plus nouveau donc c'était plus intéressant. Et j'ai vraiment craint qu'on aille pas au bout du projet...qu'on soit obligées de changer de chapitre pour renouveler l'intérêt... et puis finalement, ils nous ont suivi, bon an mal an, et il y en a plusieurs, qui au terme du projet, m'ont dit, à l'oral, que ils avaient aimé la séquence, ils avaient aimé travaillé avec l'outil, et que globalement, ils pensaient avoir progressé...

Que dirais-tu par rapport, aux contraintes et difficultés que ce genre de travail, avec le baladeur, amène ?

(...) Le choix des documents n'est pas propre au baladeur(...) à part la manipulation technique que j'ai pas vraiment appris à faire (...) comme ça non, je ne vois pas non (...) Ah si ! Au moment où tu charges, le ramener pour le collègue tout ça, c'est tout bête, mais ça te mange facilement des demi-heures (...) pour le même temps en cours. Ça rallonge les manipulations, le temps de préparation, même si c'est pas du travail intellectuel, tu te déplaces dans une salle, tu charge(...) ça t'a pris du temps. Souvent le matin, le soir, je me disais, attends, tu mets le réveil plus tôt, parce que il faut charger les balibom...oui, ça impose des contraintes, oui.

Que tu n'aurais pas eu(...) tu vas pas vérifier ton ordinateur avant le cours ?

Si, mais ça c'est inclus dans le délai. J'arrive toujours en salle de classe avant, pour préparer mes docs, 5 ou 10 minutes max(...) quand j'avais les balibom, je mettais plutôt le réveil une demi-heure avant le début du cours.

Il y avait trois questions que je m'étais posée : 1. les baladeurs modifient la motivation ?

J'ai envie de dire oui, c'est ce que je te disais avant, on en a amenés davantage grâce à l'outil.

2. La mise au travail ?

En fonction des profils de classe. J'ai observé à plusieurs reprises qu'il fallait 10 minutes, un quart d'heure avant que chacun soit concentré sur son travail, en 1^{ère} ES (...) en 1^{ère} S, la mise au travail est souvent plus efficace. Disons, qu'on a le même problème de mise au travail, ça dépend du profil de la classe, ça dépend pas de l'outil je pense.

Leur concentration ?

Oui, alors bon, pas sur toute l'heure, mais un moment de concentration plus long, toujours sur cette classe, qu'en classe entière.

3. Les échanges entre eux... j'avais fait cette hypothèse, que ça pouvait permettre les échanges(...) Est-ce que tu as l'impression qu'ils ont moins, davantage échangé, pareil ?

Je dirais plus (...) alors peut être que dans ma classe, je joue le caporal, mais quand on est en classe entière, j'aime pas les bavardages, j'aime pas les apartés, parce que (...) je présuppose qu'ils sont pas en lien avec ce qu'on est en train de faire. Et du coup, j'ai tendance à demander le silence, à dire si vous avez une question, on est tous ensemble, vous la posez au groupe, et le groupe y répond... on est dans le collectif. Alors que peut être ces échanges, ils sont sur le sens du document. Mais comme je peux pas le vérifier et que je suis à la tête d'un groupe que je dois mener dans une direction, alors j'ai tendance à faire taire. Alors que là, les élèves, ils sont pleinement dans leur droit, personne ne leur a dit de ne pas échanger au contraire on les a plutôt encouragés. Ils sont en français, donc ils n'ont pas le problème ou l'inhibition de (...) j'essaie d'expliquer mon problème en anglais(...) le temps que le prof me comprenne, que mes camarades m'écoutent (...) enfin c'est d'une complexité immense ce qu'on leur demande d'habitude en classe entière(...) alors que là ça autorise, une prise de parole qui d'habitude est jugée suspecte.

On verra ce que dira M., parce que sur son groupe, j'ai observé peu d'échanges...

Est-ce qu'ils ont compris que c'était autorisé ?

Oui, je crois. Alors... par rapport aux stratégies... les aides qu'on a données ?

Alors, les aides papiers, on a dit que ça les perdait plus qu'autre chose parce que ça rajoute des choses... c'était les mots accentués et les questions que tu posais... ils voyaient pas très bien... et finalement ça les perturbait. Et les mots, je leur disais « prenez l'aide », des élèves m'ont dit « ça m'aide pas... » En revanche, pour une classe comme les 1^{ère} STMG, qui comprend rien au document, si tu leur donnes ça au terme de l'écoute seuls, au moins tu peux avancer à partir de ces mots accentués. .. on continue le cours tout simplement !

Par rapport aux parcours, les stratégies... est-ce que tu as l'impression qu'ils les ont suivis ?

Ils les ont suivis, mais il y en a une qui me semble pas efficace, ils répétaient un peu comme des perroquets, c'est la planification. Ils ont pris l'habitude de dire qu'ils allaient écouter 1 fois, 2 fois, écouter les mots clé, et que c'était une ritournelle.

Et les autres, ça avait du sens ?

L'anticipation avait du sens, sauf pour ceux qui, comme ils te l'ont dit, qui s'étaient lassés. Les 1^{ère} S, il y en a beaucoup qui ont dit « mais moi avant j'anticipais pas » et maintenant grâce à cette période, j'anticipe efficacement.

Là tu me parles, de l'autre groupe. Alors est-ce que tu as l'impression que le baladeur a amené quelque chose ?

Et bien, non. Je te dirais au contraire que le baladeur grille l'anticipation. Parce que les 1^{ère} S, ils sont obligés d'anticiper avec moi. Les 1^{ère} ES, dès qu'on leur a donné l'outil, on a beau leur

dire « anticipez », y en a très peu qui l'ont fait. Ils veulent avancer dans le cours, ils veulent avoir fini, ils veulent avoir 10 minutes de pause à la fin, avant tout le monde [rires] (...)ou se lancer, pas avoir à réfléchir (...)

Et les stratégies de la fin, évaluer, vérifier la cohérence de ce qu'on a écrit ?

Je pense qu'on n'a pas assez insisté là-dessus. Mais c'est pareil, c'est à la fin. On a déjà écouté son document, on a déjà fait son compte rendu, on n'a peut-être pas assez insisté. Je m'étais fait cette remarque, et quand j'ai transféré à ma classe de seconde, on a fait un document sur la ville de Perth, sachant que avant... il y avait un arrière-plan culturel sur l'Australie, et on a fait cette compréhension orale, je les ai amenés étape par étape à faire ces stratégies de la compréhension orale, et puis ils m'ont pas rendu la copie tout de suite, je leur ai dit « vous relisez ce que vous avez écrit, vous mettez des points d'interrogation dans la marge là où vous n'êtes pas sûr d'avoir compris, à l'intérieur du document lui-même, et avec ce que vous avez pris sur l'Australie pendant le projet ».

Ah, c'était pas mal ces points d'interrogation....On aurait pu rajouter ça dans l'évaluation diagnostique et finale... parce que j'ai eu du mal à savoir, quand ils cochent « oui », est-ce que vraiment ils l'ont fait et quand ils cochent « non », ça veut pas dire que c'est pas cohérent (...)

Oui, mais là ils avaient tous des points d'interrogation. Et c'était plutôt bien ciblé... et après je les ai remis en binômes, et avant de me rendre la copie, ils ont eu le droit d'échanger sur leurs points d'interrogation. En changeant de couleur, en indiquant « après avoir discuté, on a réfléchi au sens de ce mot-là, on s'est dit que c'était pas possible... y en a pas beaucoup qui sont allés très loin dans la correction parce qu'ils avaient souvent les mêmes problèmes, mais il y a eu cette tentative... et j'ai l'impression de leur faire prendre conscience de ça...qu'au terme d'un compte rendu, on pouvait effectivement encore travailler !

Par rapport aux fonctionnalités de l'outil : le baladeur permet de faire des pauses, des retours en arrière, bon moyen le retour en arrière...

Il faut vraiment bien choisir ces outils quand on équipe un établissement. Les pauses très bien, mais les retours en arrière, je compte pas le nombre de fois où les élèves ont dit « ah j'ai sauté, je suis repassé au document d'avant » au début...

Moi j'ai pas eu l'impression qu'ils cherchaient à faire des retours en arrière, toi tu as eu l'impression ?

Oui, ils ont essayé, et à chaque fois, il y a eu des problèmes... parce que parfois, au lieu d'empiler les écoutes trois fois, on leur disait « reviens en arrière », et ça ça rendait les choses complexes.

Sur un ordi, ç'aurait été plus faisable...

D'ailleurs, y en a des élèves qui te l'ont dit. Ke t'a dit, quand t'as amené l'ordinateur, « ça m'arrange pour le manipuler ».

Les pauses, tu as eu l'impression qu'ils en faisaient beaucoup quand ils étaient libres à la fin ?

Oui, tu sais, il y a un groupe de filles, très scolaires et très disciplinées, qui écrivaient les phrases entières, et qui ont continué longtemps dans le projet, qui faisaient des pauses, le temps d'écrire chaque mot, qui les ont utilisé à mauvais escient, tu vois ? Ils ont pas fait des pauses sur un segment de 10 secondes, en arrêtant et en essayant d'écrire 2-3 mots.

Toi, tu as l'impression qu'il y a eu beaucoup de pauses ?

Pour certains élèves, il y a un groupe qui en a fait beaucoup, et un autre groupe qui a préféré aller plus vite, ou écouter 2 – 3 fois, mais sans faire de pauses.

Ah, dans ceux que j'ai filmés, j'ai pas observé beaucoup de pauses. Ou ils faisaient des pauses non pas pour comprendre mais quand ils comprenaient. Mais il y a les deux oui.

Le groupe M., S, Ke, elles comprennent plutôt bien, et hop, elles font pause (...) ce qu'elles comprennent. Leur journal de bord, tu te rappelles était bondé de notes (...)

Je n'ai pas trop vu ça dans le journal de bord...

Ah ? Je suis pas sûre, à vérifier...

Si c'était à refaire, qu'est-ce que tu referais ? ou ferais différemment ?

Je ferais moins de documents sur le même thème, c'était trop long. Je chercherais des stratégies pour les faire travailler en dehors des baladeurs. Peut-être que j'inverserais la logique : dans la mesure où c'est très difficile de les faire travailler après, pourquoi pas les faire travailler avant (...) Qu'est-ce que je changerais ? Je me dis, aussi, ça c'est une répercussion du projet, on a beaucoup travaillé la compréhension, mais... pourtant on les a entraînés, il y avait beaucoup de suivi entre les documents (...) mais les élèves ne les ont pas trop pris au sérieux parce qu'ils étaient dans une démarche « on s'entraîne à la compréhension orale » et maintenant qu'il y a quelque chose à produire, et qu'ils n'ont pas suivi les étapes très sérieusement, ils sont dans la difficulté... et je me demande s'ils ont à gérer tout ce lexique... parce que c'était pas que comprendre ce projet, c'était aussi apprendre des mots et expressions pour dire les choses, et puis s'imprégner des démarches, des intonations, d'Ellen de Generes, ou d'Emma Watson, tu vois on a fait un discours parodique d'Emma Watson, ça a très bien marché en 1^{ère} S3 qui n'avait pas les baladeurs, ça a très mal marché en 1^{ère} ES1...

Tu penses que c'est dû aux baladeurs ou à la classe ? Ou les deux ?

Les deux, nécessairement. Mais quand même les baladeurs. Parce qu'on a été beaucoup sur la compréhension, pas assez sur la production, l'échange en anglais, parce qu'ils n'ont pas suivi...

Ca va être intéressant de voir ce que M. dit du groupe C, qui a un profil très différent...

D'où la nécessité de faire des séquences plus courtes... on fait ça sur trois semaines, on se dit, c'est pas grave on met le paquet sur la compréhension orale (...)

Ah, tu penses qu'on aurait pu le faire sur trois semaines ? On aurait obtenu des résultats satisfaisants...

Non, je pense qu'on aurait pas eu les progrès qu'on a observés, là, (j'ai pas leurs résultats encore !) mais... pour avoir une démarche plus globale que sur une stratégie, et qui soit plus acceptable du point de vue de l'enseignement, il faudrait le faire plusieurs fois dans l'année, peut être 3 fois 2 semaines ou 3 fois 3 semaines, mais pas si long parce que sinon, on perd cette ambition.

Annexe 15b : entretien avec la professeure M (Groupes B et C)

Est-ce que tu peux me dire par rapport aux TICE, comment tu te situes maintenant, après cette expérimentation, et ce que ça a changé ?

Globalement, c'était un usage intensif des baladeurs. Au départ, la mise en place était pas forcément évidente, ne serait-ce que pour se positionner en tant que professeur, les laisser en autonomie c'est un peu délicat, on sait plus trop ce qu'on a à faire en fait, on a l'impression d'être un peu inutile... Bon après, on peut voir, au fur et à mesure, avec la feuille que tu avais proposée, les outils que tu avais donnés, la feuille avec les mots clé pour ceux qui en avaient besoin, c'est par touches un peu qu'on peut se rendre utile, après Est-ce que c'est moi uniquement ou les bénéfiques pour les élèves ?

J'allais te demander après mais si tu veux enchaîner, vas-y.

C'est quand même pas le moyen d'enseignement que je préfère, après, c'est assez utile à utiliser ces baladeurs, ça c'était pas trop compliqué (...) après par rapport aux élèves, on peut voir que certains aiment vraiment ça, d'autres on se rend pas compte, si ça leur sert ou pas ; d'un côté les bons élèves qui avaient l'air de bien maîtriser, de pouvoir s'améliorer (...) c'est les plus faibles, les plus moyens, ils avaient l'air d'apprécier aussi, après je sais pas (...) si ça leur a servi ou pas.

Est-ce que ça change dans la façon dont tu utiliseras les TICE à l'avenir ? ... Tu utiliseras plus les baladeurs ou tu continueras à les utiliser, différemment, ou... ?

Si je pense que je les utiliserai (...) En fait je pense que j'alternerai ; parce que j'aime bien pouvoir leur donner des billes au départ, parce que j'ai l'impression qu'ils sont tellement seuls qu'on peut pas parfois les rediriger parce qu'on sait pas exactement où on en est quand ils font leur compréhension orale, où ils en sont, eux... et donc du coup c'est peut être un moyen pour d'abord les lancer, ensuite leur donner un peu d'autonomie, ensuite les récupérer si on veut prendre le vidéoprojecteur pour les recentrer si besoin, ensuite les remettre en autonomie (...) Et puis après, pour l'enregistrement, mais là c'est pour l'expression orale, c'est bien pratique.

Par rapport, à l'expérience, toi tu as quel sentiment, globalement ? (...) Pour les élèves.

Je trouve qu'un entraînement intensif, le fait d'en faire vraiment toutes les semaines, ça apporte vraiment beaucoup. Eux ils trouvent ça un peu lourd, un peu contraignant, un peu trop pour eux... Je trouve qu'ils ont pris beaucoup de réflexes, j'espère que c'est les bons ! Ils sont plus à l'aise, on les sent plus à l'aise, on commence le document, ils sont pas paniqués.

Tu verras, pour eux, sur le questionnaire(...), dans les occurrences (...) étonnamment, je pensais que ça reviendrait, le terme « répétitif » est peu ressorti.

Ah oui ? Avec les S, j'ai fait un mini bilan, à l'oral (...) y en a un qui m'a dit « Madame, est-ce qu'on en fera ? », d'un air enthousiaste ; et puis d'autres ont dit, que c'était un peu long, qu'y en avait un peu trop (...) du coup j'étais surprise même, parce que pendant le projet j'avais l'impression qu'ils adhéraient, ils rechignaient pas du tout, mais, y a eu, peut être à la fin, c'était peut-être un peu trop pour eux, il aurait fallu faire plusieurs thèmes différents (...) Il y avait des contraintes par rapport à la quantité, pour des 1^{ère}, c'était trop long pour un thème, trop court pour deux. Après à l'avenir, on peut en faire de façon très régulière, très fréquente, et on doit pouvoir changer de thème, on n'aura pas toutes ces contraintes.

Par rapport, à la motivation, est-ce que tu dirais, par rapport à ce que tu as vu, que le baladeur est un outil de motivation ?

Je pense que oui, et ils sont toujours restés très concentrés... au départ il y avait l'effet de nouveauté qui les a motivés je pense. Ensuite, ils se sont habitués ; comme ils étaient familiers à l'outil, il n'y avait pas du tout d'appréhension, l'appréhension qu'il y aurait pu y avoir au début, pour certains, enfin très peu.

Est-ce que tu as l'impression qu'ils ont échangé entre eux ? Que le baladeur faciliterait les échanges ?

Non... pas nécessairement. Ce n'est pas une classe qui est très bavarde au départ. Peut-être que ça se serait produit avec d'autres. J'imagine une classe que j'ai, une classe de seconde, oui, c'est fort possible ; parce que ils l'auraient fait d'eux-mêmes, sans que je leur demande de parler... par contre, si on met une activité en place, au début tu avais proposé ça, avec l'anticipation. Moi, je l'ai continué qu'avec l'anticipation, peut être ça aurait été bien à d'autres moments (...)

Donc quand on les force...

Oui.

Oui, j'ai fait le même constat que toi. C'était une de mes hypothèses, je pensais que le baladeur... ils allaient échanger (...) je crois que c'est dû au groupe, beaucoup plus scolaire, tu confirmes... Donc peut-être ce groupe C, parce qu'il est plus scolaire, donc le baladeur ne change pas les habitudes ; tu verras dans les occurrences, les mots « individuel », « autonomie », « travail seul », c'est revenu beaucoup pour le groupe C et pas le groupe D. qui n'a pas échangé sur les stratégies, ils ont échangé sur le contenu.

Et du coup, je crois que ça les a encore plus isolés, ils étaient vraiment, pas noyés dans l'appareil, mais...

Oui, c'est la sensation aussi que j'ai eue. (...)

Qu'est-ce qui te gênerait dans cette expérimentation, que tu ne referais pas ?

C'était plus les contraintes liées au projet, mais la démarche, j'y adhère complètement, parce qu'ils ont besoin, tous, de rigueur, de repères, les différentes étapes, très claires, et que l'on a reproduites, à chaque fois, ça les a rassurés, parce que c'est assez anxiogène comme activité langagière, pour eux, parce qu'ils ont aucun appui ; le son, y a rien de matériel, donc, ça les guide, ça les rassure...

Tu me parles du groupe C ? Ou tu penses aux deux...

Je pense à (...) la démarche en elle-même, ce qu'on avait établie au départ. Ensuite, moi je me sens plus à l'aise avec le vidéoprojecteur quand c'est moi qui décide quand couper, et (...) mener le groupe [petit rire].

Tu t'es sentie plus à l'aise avec le groupe B ? C'est aussi ce que j'ai senti.

Oui, et j'ai beaucoup plus aimé. Après les baladeurs, j'en vois l'intérêt parce que c'est aussi leur permettre de développer l'autonomie, dans l'écoute, puisque de toute façon après, à l'oral, pour un examen, ils sont tout seuls et il faut qu'ils puissent se débrouiller tout seuls. Donc je pense qu'un mixte des deux ce serait bien.

Le lien avec le reste du cours ? Et la suite des cours, il n'y aura plus le protocole. Comment tu le vois ?

J'ai déjà appliqué ça, dès le début, non, en milieu d'année, j'ai commencé à l'appliquer avec d'autres classes. Du coup, je me retrouvais au début de l'expérience avec les 1^{ère}, le début, c'est toujours un peu lent à mettre en place, j'ai pu voir... je me sentais plus à l'aise, ça roulait (...)

Tu veux dire, quand tu as lancé sur d'autres classes, tu étais plus à l'aise...

Non, je veux dire, à chaque fois qu'on commence, c'est cette mise en place, qui est toujours lente, avec une classe, pour les habituer à ce nouveau fonctionnement. Une fois que c'est en route, c'est bien, c'est très clair, parce qu'ils savent où ils vont, nous aussi (...). Tu veux dire... par rapport à la suite du cours (...) oui, je le mets en place.

Par rapport à ces classes, la 1^{ère} S, la 1^{ère} ES, est-ce que ça va être facile de continuer ?

Oui, ça va être facile. C'est juste que (...) on en a fait beaucoup, donc je pense que je vais alléger, un petit peu, la quantité, mais je veux en faire toujours ; de toute façon j'ai toujours fait de la compréhension orale, mais je vais continuer le même principe. En fait, c'est ça qui va pas être facile à mettre en route, le protocole, les différentes étapes, ensuite, passer en autonomie, ça va être à planifier sur toute une année en fait (...) parce que, c'est pas possible, dans une séquence, de pouvoir alterner les 2 façons de faire, c'est du long terme.

En fait si tu le refaisais, tu préférerais le faire sur une année... C'est aussi ce que dit AM. En fait, je te pose la question aussi par rapport à CE projet, vous avez maintenant la production orale, comment tu les sens tes élèves ? AM par exemple dit, bon sur sa classe un peu particulière « je pense qu'ils ont été très focalisés sur la compréhension orale », ça leur a amené des trucs, mais elle a beaucoup de mal (...) à les faire travailler, ça les a peut être enfermés. Est-ce que toi aussi tu sens ça ?

Moi ils sont assez souples les élèves que j'ai. Mais c'est vrai, je leur ai donné un objectif en début d'année, c'est de parler en continu, et sans avoir de notes ; et ils ont toujours des notes rédigées. (...)

Tu as l'impression qu'ils réinvestissent des trucs qu'ils ont entendu ? Est-ce qu'ils s'appuient sur les documents, pour le lexique, la manière...

Et puis oui, la méthodologie du discours... certains le font, ceux qui sont scolaires, d'autres pas vraiment. On l'a travaillée cette expression orale, mais je suis pas sûre que ce soit à cause de la compréhension orale.

En fait, c'est leur profil, ils sont scolaires, pas scolaires.

Oui...non. C'est quelque chose encore à travailler l'expression orale, ils ont besoin d'une démarche très claire, peut être axer une séquence que sur l'expression orale, je sais pas...

Le fait d'avoir fait beaucoup de compréhensions orales, c'est pas un frein...

Non, c'est pas un frein... mais c'est ça ils prennent pas les clés qu'on leur donne pour l'expression orale.

Tes relations avec les deux groupes. Est-ce que tu as l'impression que quelque chose a changé ? Est-ce que ça modifie ?

Moi je me suis sentie un peu mise en retrait du groupe(...).Mais c'est intéressant parce que ça permet de les observer un peu plus (...)

Est-ce que tu penses, que par rapport à avant, ça a modifié des choses dans la façon dont ils se sont comportés...

Non, pas plus, mais encore une fois, c'est des « petits mignons », non pas plus... Mais ça pourrait éventuellement, je pense, empêcher pour certains, peut-être des conflits, quand ils sont un peu trop éparpillés... et en même temps, ça permet pas, justement, de percer l'abcès s'il y a un problème, et puis créer une nouvelle relation avec les élèves ; parce qu'ils sont dans leur coin, et moi dans le mien... Après y a toujours une phase de reprise, et puis y a pas que ça. Je sais pas, y a pas la possibilité d'avoir avec eux (...) des petits liens (...) des ... je trouve pas le mot, un petit contact plus personnel avec les élèves.

Tu l'as eu avec le groupe B ce contact ?

Oui, plus.

C'est aussi la sensation que j'ai eue en t'observant... OK, le fait qu'ils aient pu échanger en français (bon ils n'ont pas beaucoup échangé), est-ce que tu penses que ça modifie des choses ?

En fait (...) en français, c'est plus simple pour ceux qui ont des difficultés (...) Après c'est plus difficile de repasser à l'anglais aussi.

Je reviens sur ton questionnaire initial, voir si tu as changé d'avis ; tu avais dit à « Qu'est-ce qui fait qu'un élève réussit en compréhension orale ? » « Le fait qu'il met en place intuitivement des opérations mentales ».

(...)Ah oui (...) je pense que c'est toujours pareil, quand (...) les bons élèves, c'est parce que intuitivement, ils le font. Ensuite pour les aider, il faut les guider, et leur faire prendre conscience qu'il y a différentes étapes par lesquelles il faut passer. Ils le font naturellement dans leur langue maternelle, et du coup, c'est pas évident, quand c'est une langue qu'on ne maîtrise pas, qu'on apprend.

Annexe 16 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves (OK et B) du groupe D (séance 5)

Les actions des élèves sont en noir, ce qu'ils disent ou écrivent en bleu, les indications de ce qu'ils voient ou lisent sur le baladeur en rouge, mes interventions en jaune.

Les journaux de bord de OK et B peuvent être consultés dans les annexes 10 a et 10 b, et les parcours qu'ils suivent sont inclus dans l'annexe numérique.

Temps et sens des actions :	OK < A2 (parcours guidé)	B < A2 (parcours semi guidé)
<p>0 – 2' : mise au travail, stratégies métacognitives</p> <p>2'55 à 7'25</p> <p>Stratégies d'écoute, de prise de notes, stratégies cognitives et métacognitives</p>	<p>Choisit le document d'aide. Met en pause pour répondre à la question d'anticipation qui a été posée (<i>De quoi pourrait parler ce document ? Mets le baladeur en pause et écris sur le journal de bord</i>) Ecrit « le document va sûrement parler des femmes indiennes sur leurs droits, le pouvoir qu'elles peuvent avoir... »</p> <p>Lit la correction (<i>As-tu pensé à des noms de lieux en Inde ? Les grandes villes sont Mumbai, New Delhi</i>) puis lit et écoute les mots (<i>male / female / Indian / abortion , to be aborted / dowry (la dot)</i>) Lit la consigne (<i>Ecoute le début du document puis un autre extrait. Quel type de document avons-nous ?</i>) puis écoute la présentation des journalistes. Consigne : <i>Mets le baladeur en pause et écris sur le journal de bord</i> Ecrit : « un documentaire » Regarde la consigne attentivement (<i>Ecoute le document, note les mots que tu comprends pendant les pauses</i>). Ecoute et prends en notes les mots compris, en colonne, de façon continue. Des pauses et aides sont apportées : <i>Réécoute ce passage « have been calling for tougher penalties for rapists », qui sont ces « rapists » ?</i>) Elle écrit à côté de « <i>rappists</i> » « <i>communauté indienne</i> ». <i>Connais-tu le sens du mot « tough » ? Sinon tu peux le deviner dans l'expression que tu entends ici « being a female is tough »</i> Elle n'écrit ce mot qu'à l'écoute suivante, quand « <i>tough</i> » est écrit et traduit (« <i>tough = dur</i> ») « <i>As-tu reconnu le mot aborted</i> » que tu avais vu avec « <i>abortion</i> » et le mot « <i>son</i> » qui veut dire « <i>fils</i> » ? Elle écrit le mot « <i>aborted</i> » et « <i>sans (fils)</i> » <i>Tu as entendu « marriage », quel sorte de mariage est commun ?</i>) Elle écrit : « <i>married is common</i> » Dans les mots qu'elle a relevés à la fin de cette écoute, 3 mots introduits écrit et oral dans l'aide (<i>female / Indian/ aborted</i>), probablement connus, pas « <i>Delhi, dowry</i> », probablement inconnus.</p>	<p>Lit l'écran d'anticipation : <i>à partir du titre et ce que tu connais du sujet, anticipe sur le contenu du document. Mets le baladeur en pause et écris sur le journal de bord</i>) Met en pause (pour répondre), écrit sur la partie gauche du jdb : (j'ai réfléchi / pensé à...) « <i>les femmes en Inde</i> ».</p> <p>Regarde l'écran : <i>Ecoute le début du document. Quelles indications apporte-t-il ?</i> Il commence à écrire, les mots les uns après les autres, espacés, le document comporte des pauses</p> <p>Lit l'écran : <i>Ecoute le document, note les mots que tu comprends pendant les pauses... Pas tous les mots, seulement ceux qui ressortent et portent le sens !</i></p> <p>1^{ère} écoute, avec pauses : prise de notes continue</p>

Temps et sens des actions :	OK < A2 (parcours guidé)	B < A2 (parcours semi guidé)
7'30 – 10'30 Stratégies d'écoute, de prise de notes, stratégies cognitives et métacognitives	<p>Lit la consigne : <i>Ecoute à nouveau le document, note les mots manquants que tu entends, change de couleur.</i></p> <p>2^{ème} écoute, avec sous-titrage à trous. Les mots à repérer sont : « <i>protesters / Delhi / tougher penalties / police protection / women/ change/ women / problems/Shock /world / women / live/ Saudi Arabia/ society/ aborted / sons/ killed / dowry/ rights / reported / virginity /India / singled</i> »</p> <p><i>Même aide audio que la 1ère écoute (Connais-tu le sens du mot « tough » ? Sinon tu peux le deviner dans l'expression que tu entends ici« being a female is tough », « As-tu reconnu le mot aborted » que tu avais vu avec « abortion » et le mot « son » qui veut dire « fils », tu as entendu « mariage », quel sorte de mariage est commun ?)</i></p> <p>Prend en note, ne change pas de couleur. Ecrit très peu de mots nouveaux, qui sont écrits plus que les mots manquant (rapists, tough = dur, early, deprived, 90%)</p>	<p>Lit la consigne : <i>Ecoute à nouveau le document, note les mots que tu entends, pense à organiser tes notes.</i></p> <p>2^{ème} écoute avec pauses, change de couleur, suit du crayon les mots qu'il a déjà écrits, et complète avec quelques nouveaux</p>
10'35 11'05 Stratégies d'écoute, de prise de notes, stratégies cognitives et métacognitives	<p>Lit l'écran : <i>reviens en arrière pour écouter le document une 3^{ème} fois si nécessaire, puis Ecris maintenant ton compte rendu sur le journal de bord. Tu peux ensuite vérifier avec un camarade ou l'aide donnée par le professeur</i></p> <p>Visiblement, elle ne cherche pas à revenir en arrière (mais sort le baladeur du champ filmé). Ecrit le compte rendu, avec des pauses de réflexion semble-t-il</p>	<p>Lit l'écran : <i>reviens en arrière pour écouter le document une 3^{ème} fois si nécessaire.</i></p> <p>Cherche à revenir en arrière pour réécouter des passages, cherche des fonctionnalités sur le baladeur, relance une 3^{ème} écoute, change de couleur, complète.</p>
12'25 faire verbaliser les stratégies	<p>Entretien avec l'élève B :</p> <p>« <i>Comment ça s'est passé ?</i> »</p> <p>« <i>Ca va, j'ai pris le semi guidé.</i> »</p> <p>« <i>Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a aidé ou pas ?</i> »</p> <p>« <i>Ca va là, ils parlent assez bien.</i> »</p> <p>« <i>Par rapport aux autre fois ?</i> »</p> <p>« <i>Par rapport aux autres fois, je comprends mieux là.</i> »</p> <p>« <i>Tu trouves le document plus facile ?</i> »</p> <p>« <i>Est-ce que dans la démarche (le parcours) il y a des choses qui t'aident ou te gênent au contraire ?</i> »</p> <p>« <i>C'est qu'il y a des pauses, alors ça me laisse du temps pour marquer.</i> »</p> <p>« <i>Et tu préférerais toi faire les pauses ?</i> »</p>	

	<p>« Non, c'est bien là... elles sont bien placées... parce que ça me faire perdre du temps, et le temps que je fasse la pause, j'oublie des choses ».</p> <p>« Et tu as vu les stratégies passer (anticiper...) ? C'est quelque chose qui t'ennuie ou qui te guide ? »</p> <p>« Ca me guide pas trop, mais ça va ».</p> <p>« On demandait de se poser des questions : est-ce que tu l'as fait ? (...) Ou tu n'as pas pensé pas eu envie ? »</p> <p>(...)</p> <p>« Tu te souviens des questions ? »</p> <p>« Non »</p> <p>« Au début on demandait par exemple « as-tu pensé au sujet.. »</p> <p>« Oui, de toute façon j'y pense naturellement, mais j'ai noté que c'est les femmes in Inde ».</p> <p>« Bon alors, maintenant ... des fois, tu disais que tu avais du mal à faire des liens... »</p> <p>« Ben là, j'ai toujours du mal ».</p> <p>« Bon d'accord, je te laisse réfléchir »</p> <p>« Ben là, ça parle des femmes euh... »</p> <p>« Bon, je te laisse réfléchir ».</p> <p>B. relit ces mots, en souligne</p>	
<p>6'18</p> <p>Echange entre les deux élèves</p>	<p>« Oui, je sais pas si c'est bon (...) »</p> <p>« T'as pris le semi guidé toi ? »</p> <p>« Le guidé »</p> <p>« Oui, il donnait des trucs (...) genre là tu vois (...) genre « rape » ça veut dire viol »</p> <p>« Et aussi genre les femmes 'tough' ça veut dire 'dur', après 'son' ça veut dire 'fils' ».</p> <p>« Genre après, j'ai essayé de faire des liens : ça parle des femmes, genre elles ont pas de liberté(...) »</p> <p>« Genre elles sont protégées par des policiers (...) par des agressions, des viols et tout, il me semble (...) 'Tough' ça veut dire (...) dur (...) genre elles vivent durement, moi j'ai mis ça, après je sais pas ! »</p>	<p>Pose le crayon (comme s'il n'y arrivait pas) puis recommence, repose le crayon, et demande à sa camarade :</p> <p>« T'arrives à faire des liens ? »</p> <p>« Oui, et toi t'as pris quoi ? »</p> <p>« Et du coup t'as pu faire des liens ? »</p> <p>« Ah ouais ! »</p> <p>« Ah ouais ! »</p> <p>« Oui, déjà on a 'rights' »</p> <p>Il passe en revue ces mots, un par un</p>

<p>9'20 Entretien avec les deux élèves</p>	<p>« Parce qu'elles sont en danger (...) Elles sont sous estimées (...) »</p> <p>« Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »</p> <p>« Parce que elles parlent de droit, y a des mariages arrangés, enfin je suis pas sûre, des mariages communs »</p> <p>« Alors que moi, j'ai pas compris ça (elle montre « problem they face ») »</p> <p>« Qu'est-ce que ça pourrait être le problème ? » (...)</p> <p>« 'They' c'est qui ? »</p> <p>« Les femmes »</p> <p>« Qu'est-ce que ça pourrait être leur problème ? Tu l'as relevé au singulier ». (....)</p>	<p>« Ca va ? Je vous ai vu échanger... »</p> <p>« C'est juste des mots, 'rape' ça veut dire viol... c'est important ».</p> <p>« Pourquoi ? »</p> <p>« C'est le cœur du sujet. J'avais pas compris en fait que c'est les policiers qui défendent les 'women '».</p> <p>« D'accord. Comment tu fais les liens entre les choses ? Comment ils les défendent, la police ? »</p> <p>« Ben... 'police protection for women' »</p> <p>« Et pourquoi ils se mettent à les protéger ? »</p> <p>« Parce que y a des viols... »</p> <p>« Et autour de ce mot central, tu comprends d'autres choses ? »</p> <p>Il montre ce qu'il a écrit : « Y a 'privés / rights' c'est important... »</p> <p>« Oui, pourquoi ? »</p> <p>« Parce que c'est le droit des femmes »</p> <p>« Oui, vas-y, continue »</p> <p>« Je sais pas, c'est dur ! »</p> <p>« Moi je souligne ces mots là c'est important » (il souligne parmi les mots qu'il a écrits: "protest / police protection / women / change / problems / women to leave society/ often kile barry / privés / rights / women losing / mariage / rite of conviction")</p> <p>« Pourquoi tu soulignes ces mots ? »</p> <p>« Je sais pas pourquoi c'est important mais... ça parle déjà des femmes, et de la société (...) »</p> <p>« C'est bien que tu dises c'est important mais il faudrait que tu expliques... »</p> <p>« Je réfléchis ! (...) Les mots que j'ai soulignés c'est des mots clés ».</p> <p>« Qu'est-ce qui te fait dire que c'est des mots clés ? »</p> <p>« C'est grâce à ça que je comprends. Parce que avec des trucs comme '90 persons' ça m'aide pas ».</p> <p>« Justement '90 persons', ça pourrait être quoi ? Tu peux regarder ce qu'il y a avant et après ».</p> <p>« Mmmm... y a ça ça peut dire plein de choses ! »</p> <p>« Comme quoi, par exemple, t'as des idées ? »</p> <p>« Mmm... non pas trop non ».</p>
--	---	--

Annexe 17 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves (M et Ky) du groupe D (séance 6) et la professeure

Les actions des élèves sont en noir, les paroles ou écritures en bleu, les indications de ce qu'ils voient ou lisent sur le baladeur en rouge, les interventions du professeur en orange. Certains passages étaient inaudibles, ils ont été indiqués [...]

Les journaux de bord de M et Ky peuvent être consultés dans les annexe 10 d et 10 e, et les parcours et documents qu'ils suivent sont inclus dans l'annexe numérique.

Temps et sens des activités	M (parcours guidé), niveau A2+	Ky (parcours libre, sans aide), niveau A2+
0-20'' Stratégies métacognitives et d'écoute	Lit les questions d'anticipation : <i>A partir du titre, de quoi pourrait parler le document ? Quel pourrait être le lien avec les documents étudiés précédemment ? Ecris-le sur le journal de bord.</i> Elle met en pause, puis continue.	Lance le document, elle note des mots au fur et à mesure, elle fait quelques pauses.
20'' - 2' Stratégies d'écoute, cognitives et métacognitives	Lit les indications sur les éléments extra linguistiques à partir d'extraits du document (« <i>De quel type de document s'agit-il ? Qui est ce garçon ? Pourquoi parle-t-on de lui Quels sont les sentiments de la personne qui parle ?</i> » <i>Mets le baladeur en pause et écris sur le journal de bord</i>) Elle met en pause, puis écrit : Il s'agit d'une ... puis barre d'une Le document parle des gay. La journaliste est sérieuse, c'est une cause triste. Brandon a été tué parce qu'il était gay	Elle relance une 2 ^{ème} écoute, toujours prête à faire des pauses. Elle ne note rien au départ, puis complète les espaces qu'elle a laissés. Fait des pauses en particulier pour écrire des segments plus longs.
2' - 11'40 Trace d'activité métacognitive : <i>évaluation de sa compréhension, moyen de surmonter l'obstacle</i>	Elle poursuit le parcours : 1ère écoute du document complet, les pauses sont prévues dans le document. Elle fait quelques pauses autres pour noter des mots. Elle demande quelque chose à sa voisine [« ... »]	Poursuit l'écoute, en faisant quelques pauses
11'40- 12'30 Stratégies d'écoute	Fin de la 1 ^{ère} écoute. Le parcours propose les mots suivants (écrits et prononcés : <i>emotional / an 8th grader / to be his Valentine / a second-class citizen / a joke (une blague) / to laugh at someone (se moquer)</i>) Le parcours propose ensuite un sous – titrage (les mots à trouver sont « <i>February 12th / 15 year-old/ murdered / 8th grader / murdered / killer / political / political/ killed / ruined/</i>	

<p>15' – 19'30</p> <p>Activités métacognitives</p>	<p><i>awful / horrific / want to be his Valentine / killing Larry / right/ message / horrible / get killed / OK/ you're gay / don't care / think / people who face discrimination / unacceptable / attention/ jokes / movie / message / laughing / beginning / laughing / verbal / kid / kid/ change our country / can do it / can do it / children/ vote / election / change ».</i></p> <p>D'une autre couleur, elle note des mots sous l'ensemble des mots perçus en 1^{ère} écoute, puis elle complète les espaces laissés à la 1^{ère} écoute.</p> <p>Elle cherche des mots précis et fait beaucoup plus de pauses, retours en arrière.</p> <p>Pourtant, elle relève assez peu de mots / syntagmes (9 / 40 attendus).</p> <p>Elle demande visiblement de l'aide à sa camarade [...], montre son baladeur puis continue.</p> <p>Elle complète sur le journal de bord « type de document », qu'elle avait laissé en anticipation, grâce à l'information donnée par sa camarade et poursuit l'écoute</p>	<p>Initie un échange : <i>elle lui dit que c'est une émission TV et explicite le contenu</i> (peu audible)</p> <p>Elle regarde le baladeur de sa camarade (passage sous titré), sans doute aide puis continue.</p> <p>Elle relance une 3^{ème} écoute, écrit peu de mots car peu de mots nouveaux sont perçus sans doute.</p>
<p>19'30 -22'30</p> <p>L'échange permet de négocier le sens</p> <p>Etayage par la professeure</p>	<p>Elle initie un nouvel échange : <i>« T'as entendu [...] gay ? Je savais pas [...] »</i></p> <p><i>« Attends répète ? »</i></p> <p><i>« Moi j'ai pas compris ça, j'ai compris que c'était un message pour les gays, et qu'il fallait faire attention, tout ça... »</i></p> <p><i>« Ca l'affecte, parce qu'elle est gay aussi ».</i></p> <p>La professeure arrive, voyant les mots écrits mais pas de compte rendu rédigé : <i>« Est-ce que vous voulez l'aide ? Parce que vous avez pris plein de choses en note, mais vous avez du mal à regrouper les idées les unes avec les autres ».</i></p>	<p>[...]</p> <p>[...]</p> <p>[...]</p> <p><i>« Y'a un truc que je comprends pas, j'avais l'impression que [...] Elle lui dit c'est comme si elle avait reçu un message, c'est horrible [...] Elle dit que c'est un message [...] Je comprends pas, pourquoi elle dit 'somewhere... got the message'. Je vois pas pourquoi elle parle de [...] »</i></p>

22'30 – 27'30 Etayage par la professeure L'échange pour négocier / construire le sens	Elle regarde ce que les élèves ont écrit : <i>« D'accord donc il y a quelqu'un qui a été tué. Vous avez compris qui ? »</i>	
	<i>« Larry ».</i>	
	<i>« Et vous avez compris pourquoi ? »</i>	
	<i>« Parce qu'il était gay »</i>	
	<i>« D'accord, et plus précisément ? »</i>	
	<i>« Parce qu'il lui a demandé (...) »</i>	
	<i>« D'accord, donc là vous avez les faits. Si vous voulez plus loin dans votre prise de notes, vous pouvez expliquer quoi de plus ? Qu'est-ce qu'elle dit d'autre ? »</i>	
	<i>« Après elle envoie des messages en disant que c'est de la discrimination, c'est pas acceptable, faut faire attention ».</i>	
	<i>« Oui, vous avez les axes principaux là. En vous appuyant sur le plus de mots relevés, le plus d'informations possibles, vous pouvez essayer de le mettre par écrit »</i>	
	La professeure s'en va.	
	<i>« C'est quoi (...) Il lui a demandé d'être son copain c'est ça ? »</i>	
	<i>« Parce qu'il a pas voulu ? »</i>	[...]
	Demande d'une autre élève devant : <i>« Est-ce que [...] Vous avez entendu ça ? »</i>	
	<i>« Pourquoi il lui a demandé ? Parce qu'il était gay aussi Brandon ? Pourquoi il l'a tué si lui aussi il est gay ? »</i>	<i>« Il lui a demandé d'être son Valentine. Et il l'a tué. »</i>
<i>« Ben, alors pourquoi il lui demande d'être son copain pour la St Valentin ? »</i>	<i>« C'est comme si un mec te demande en mariage et tu le tues ! »</i>	
<i>« Ah ! Ah oui d'accord ! Merci pour l'exemple concret ! »</i>		
<u>Autres élèves</u> devant: <i>« [...] parce que celle-là elle est gay aussi ? »</i>		
<i>[...]</i> <i>Elle a une meuf ?</i> <i>[...]</i>	<i>« Non, il était pas amoureux de lui. Il était pas gay l'autre ».</i>	
Elle reprend son baladeur : <i>« C'est quoi la phrase 'We can do it', parce que j'arrive pas à .. [...] »</i>	<i>« Peut-être qu'il savait pas ! (...°) Il a pas apprécié ! » Rires</i>	
<i>« Il l'avait quel âge le Brandon ? Il l'a tué comment ? »</i>		
Elle réécoute, du début, puis accélère, visiblement cherche un passage ;		

	<p>complète son écoute avec quelques mots <i>« Je vois pas ce que ça veut dire [...] »</i></p>	<p><i>« I don't know... ! »</i>. Elle fredonne une chanson: <i>« We can do it » « c'est vers la fin non ? Vers la fin c'était dur ! Je sais pas »</i>.</p> <p>Elle commence à rédiger le compte rendu.</p>
--	--	--

Annexe 18 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves (S et L) du groupe D (séance 8) et le chercheur

Les actions des élèves sont en noir, les paroles ou écritures en bleu, les indications de ce qu'ils voient ou lisent sur le baladeur en rouge, mes interventions en jaune.

Certains passages étaient inaudibles, ils ont été indiqués [...]

Les journaux de bord de S et L peuvent être consultés dans les annexe 10 f et 10 g, et les parcours et documents qu'ils suivent sont inclus dans l'annexe numérique.

Temps et indications sur l'activité	S (niveau < A2)	L (niveau < A2)
0 – 3'45	Mettent le titre qui a été écrit au tableau sur leur journal de bord, mais ne lancent pas le baladeur, discussions personnelles.	
<i>Usage du journal de bord</i>	Elle remplit la page gauche du journal de bord en cochant oui à tout, tout en discutant, mange son gâteau en attendant que la professeure revienne !	Je passe pour vérifier la position de la feuille par rapport à la caméra, elle m'interpelle : « <i>Madame, vous entendez à la caméra quand on parle ?</i> » Je réponds que ce qui est dit est pour moi, que la professeure ne visionne pas ces films, que seuls leurs échanges sur le document m'intéressent et qu'elles peuvent arrêter la caméra placées derrière elles à tout moment si elles le désirent.
4' - 5'30 manque de stratégie métacognitive	1 ^{ère} écoute, sans pause, elle s'est mise au travail, est concentrée, écrit d'assez nombreux mots / syntagmes, espacés sur la feuille (bleu).	1 ^{ère} écoute sans pause, peu de mots perçus, espacés sur la feuille (noir)
5'30 – 9' Stratégies d'écoute et cognitives. Stratégie métacognitive (régulation)	2 ^{ème} écoute, relancée immédiatement, pas de pauses entre les écoutes. 2 pauses faites pendant la 2 ^{ème} écoute. 3 ^{ème} écoute dans la foulée, sans pauses entre les deux, seulement 2 mots rajoutés	2 ^{ème} écoute, relancée immédiatement, pas de pauses entre les écoutes. 4 pauses pendant la 2 ^{ème} écoute . Elle vérifie sur sa voisine les mots trouvés (2 fois) puis lui montre un syntagme qu'elle avait mal orthographié (« <i>very wel</i> ») qu'elle corrige [...] petit rire 3 ^{ème} écoute, sans pauses, elle rajoute seulement 3 mots.
10' - 12'15 Différence dans la mise en œuvre de stratégie métacognitive.	Enchaîne sans pauses, le compte rendu, avec une détermination qui indique une certaine confiance, et qui laisserait penser qu'elle a bien compris (mais le compte-rendu est limité, et comporte des erreurs dans l'élaboration) Lui explique le sens de l'expression et se remet au travail	Interroge sa camarade (conversation inaudible) mais elles pointent du crayon : « <i>millions of girls missed opportunities</i> » que toutes les deux ont écrit. Pause de 1 à 2 secondes, puis lui parle d'un autre passage qu'elle montre.

	Elle continue à écrire son compte rendu, sans s'arrêter	S'arrête 2 fois pendant le compte rendu, semble réfléchir (quelques secondes).
Entretien : Faire verbaliser les stratégies	<p>« <i>Quelle impression tu as ?</i> » « <i>Ca va, c'était clair</i> ». « <i>Globalement ou dans les détails ?</i> » « <i>Oui, globalement oui</i> ». « <i>S'il te manque les détails, tu as cherché à les avoir ?</i> » « <i>Oui, mais... j'ai essayé de comprendre le maximum</i> ». « <i>Tu n'arrives pas à en avoir beaucoup plus ?</i> » « <i>Ben non</i> ».</p> <p>« <i>Là, vous n'aviez pas d'aide...</i> » « <i>C'est mieux comme ça</i> ». « <i>Et... qu'est-ce que vous faites, toutes seules, qui vous aide ?</i> » « <i>Ben, on ressort les mots qu'on connaît déjà. Après les mots qu'on connaît pas, on les met de côté, on essaie de faire un lien après, quand on écoute tout</i> ». « <i>A quel moment vous avez essayé de faire des liens ?</i> » « <i>La 2^{ème} écoute</i> » « <i>Tu as l'impression que ça se fait pendant l'écoute ou après ?</i> » « <i>Après, on regardait chaque mot et on essayait de faire des liens, enfin moi... Et aussi à l'écoute en fait, les deux en fait. Tu regardes les mots et t'écoutes</i> ». On regarde les stratégies : « <i>Est-ce qu'il y a des éléments que vous avez particulièrement fait ?</i> » « <i>Moi, c'est les éléments extra linguistiques</i> ». « <i>Et qu'est-ce que tu as particulièrement utilisé ?</i> » « <i>Oui, mais y a des mots, tu connais pas, tu connais pas ! Par exemple,</i></p>	<p>« <i>Vous échangez... ?</i> » « <i>Je lui demandais ce que ça voulait dire 'very well' car je savais pas</i> ».</p> <p>« <i>Et toi L. ?</i> » « <i>Ben, moi, je pense avoir assez compris</i> ». « <i>D'accord, qu'est-ce qui te fait dire ça ? Comment vous savez que vous avez compris ?</i> » « <i>Parce que y a un sens au document</i> ». « <i>Il y a des passages qui faisaient pas trop sens pour toi ?</i> » « <i>Ben y en a oui</i> ».</p>

	<p><i>parler, enfin pas le décor, mais qui est filmé... là c'était des enfants surtout ».</i> <i>« Quand tu dis 'les mots'... 'éléments extra linguistiques' c'est peut être pas les mots ? »</i> <i>« Ah oui, c'est des expressions ».</i> J'explicite « extra linguistiques »...</p>	
--	--	--

Annexe 19 : Evaluation est questionnaire proposé aux élèves de lycée professionnel hôtelier en 2015-2106

Annexe 19 a : Questionnaire proposé aux élèves en début d'expérimentation

Réponds librement aux questions suivantes (il n'y a pas de bonnes réponses, c'est ce que TU penses), rapidement, et sans revenir en arrière :

1. La compréhension orale c'est ...

2. Comment estimes-tu ton niveau en compréhension orale ?

3. A quoi cela te sert-il d'écouter des documents en anglais en classe ?

4. Comment aimerais-tu travailler la compréhension orale ?

Annexe 19b : Evaluation proposée aux élèves en début d'expérimentation :

Titre du document : « Serving Wine »

Que te dis-tu avant de commencer à écouter ce document ?

1^{ère} écoute (sans pauses)

Qu'as-tu compris de ce document ?

Comment as-tu fait pour comprendre ?

2^{ème} écoute avec pauses :

Note en anglais les mots que tu perçois :

Qu'as-tu compris maintenant ?

Comment as-tu fait pour comprendre ?

3^{ème} écoute avec pauses :

Note les mots que tu perçois :

Explique ce que tu as compris en donnant le maximum de détails :

Comment as-tu fait pour comprendre ?

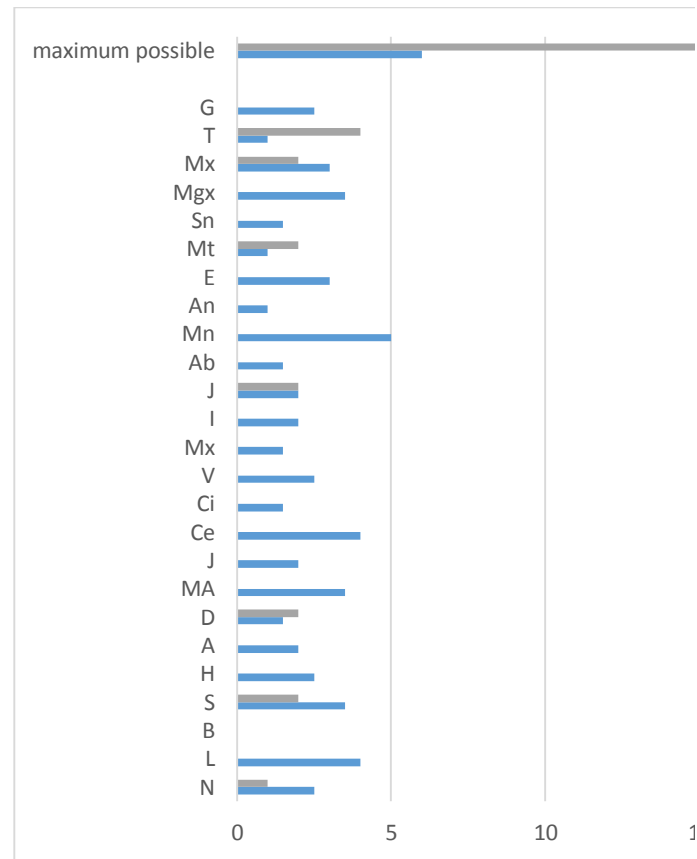
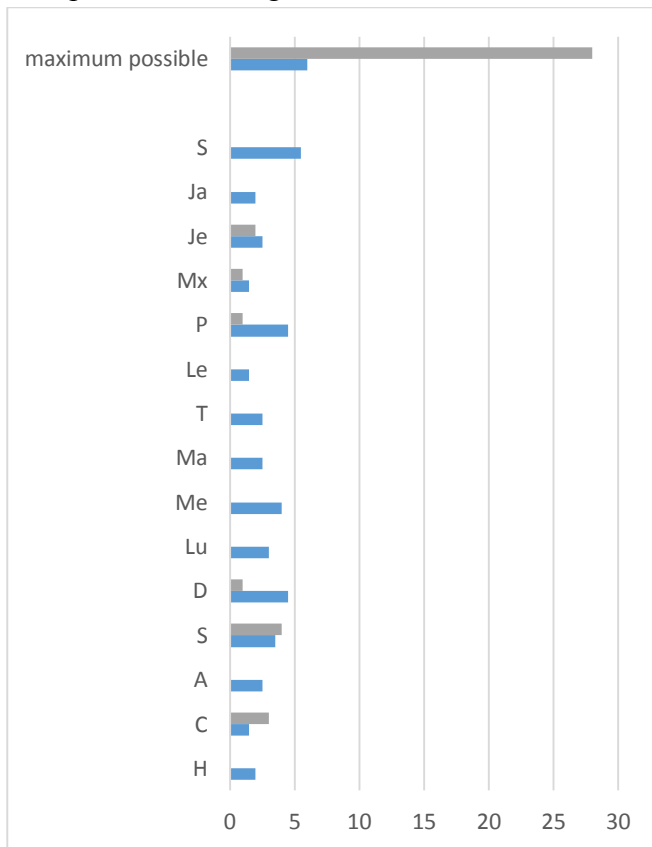
Annexe 19 c : Résultats des élèves :

Pour chaque classe, un niveau de représentation concernant la compréhension orale a été établi¹⁷⁰ à partir des réponses au questionnaire. Ce niveau (étant un indicateur sur la motivation des individus pour réaliser ces activités) est assez variable selon les élèves.

Les résultats par élève ont été relevés pour chaque étape de l'évaluation : anticipation, nombre de mots et d'informations comprises après la 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} écoute.

Le peu d'informations relevées par les élèves peut s'expliquer par les difficultés en compréhension orale (le document proposé était de niveau B1, il s'agissait d'une vidéo, comportant un certain nombre d'indices visuels), ainsi que le peu d'habitudes des élèves pour ce genre de test (le professeur les a davantage habitués à répondre à des questions ou compléter un texte à trous). Ainsi, il est possible qu'ils aient plus compris que ce qu'ils ont rapporté sur leur feuille.

En raison de ces facteurs, on ne peut ici attribuer aux élèves un niveau du CECRL à partir de cette évaluation. Je me suis donc basée, pour l'attribuer, sur mes observations et les déclarations de leur professeur d'anglais.



Classe de seconde technologique

Classe de seconde professionnelle

■ Nombre d'informations comprises (sur 28)
 ■ Représentations sur la compréhension orale (sur 6)

Nombre d'informations comprises et niveau des représentations sur la compréhension orale, à l'évaluation initiale, par classe

¹⁷⁰ Comme pour l'expérimentation principale de cette étude, en classe de première, voir partie 8.3. Les questionnaires

Annexe 20 Questionnaire proposé aux élèves du lycée professionnel hôtelier en séance 3, après avoir fait l'activité <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55f596f13361eb3bbb6ee28e>

Annexe 20a : Questionnaire :

Ces activités t'ont paru :

- intéressantes peu intéressantes utiles peu utiles

Pourquoi ?

Ces activités t'ont paru :

- faciles difficiles autre :
-

3. Qu'as-tu appris avec ces activités ? (par exemple mots / expressions en anglais) :

4. Te souviens-tu du sens de ces mots (écris le français) :

the owner

the manager

the customer

the cook

the guest

cleaning staff

the receptionist

the waiter

the concierge

5. Te souviens-tu de ces mots (écris en anglais)?







6. Lesquelles de ces villes étaient mentionnées dans la vidéo ? (tu peux l'indiquer sur la carte par une flèche)



Annexe 20b : Résultats au questionnaire et analyse :

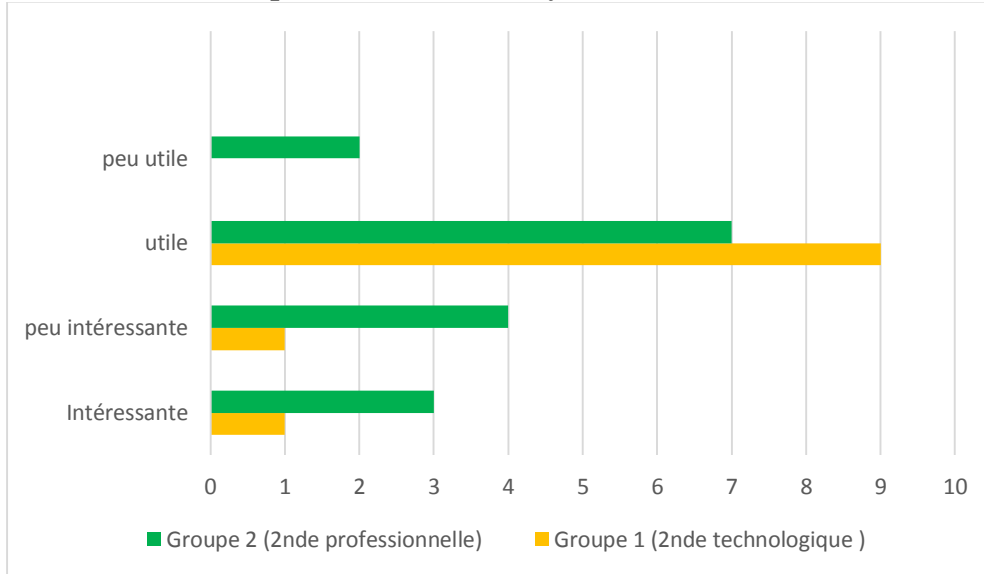


Figure 1 : Nombre de réponses à la question 1 « Cette activité t’a paru utile / peu utile / intéressante / peu intéressante ? », par groupe

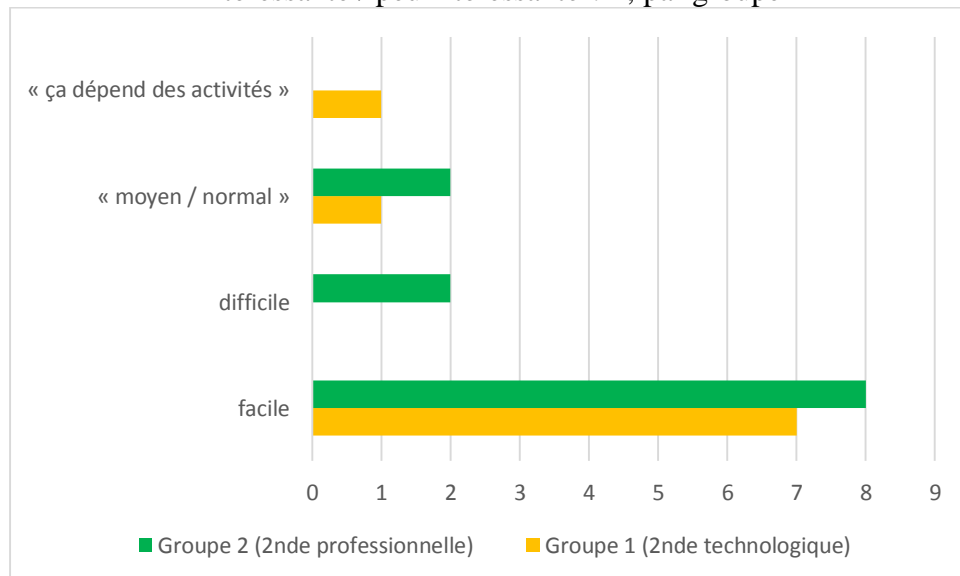


Figure 2 : Nombre de réponses à la question 2 « Cette activité t’a paru facile / difficile / « normale » / ça dépend des activités? », par groupe

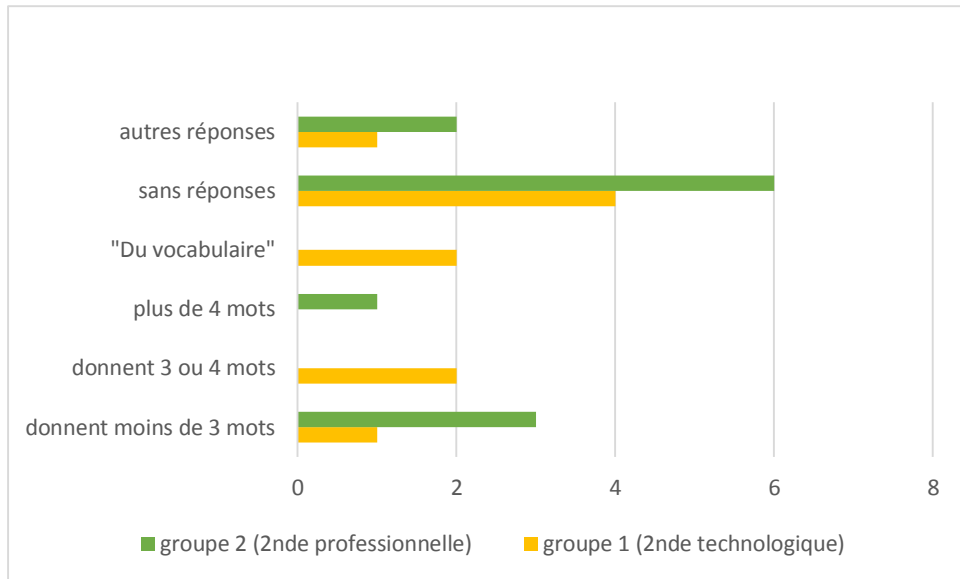


Figure 3 : Répartition des réponses à la question 3 ouverte « Qu’as-tu appris avec ces activités ? »

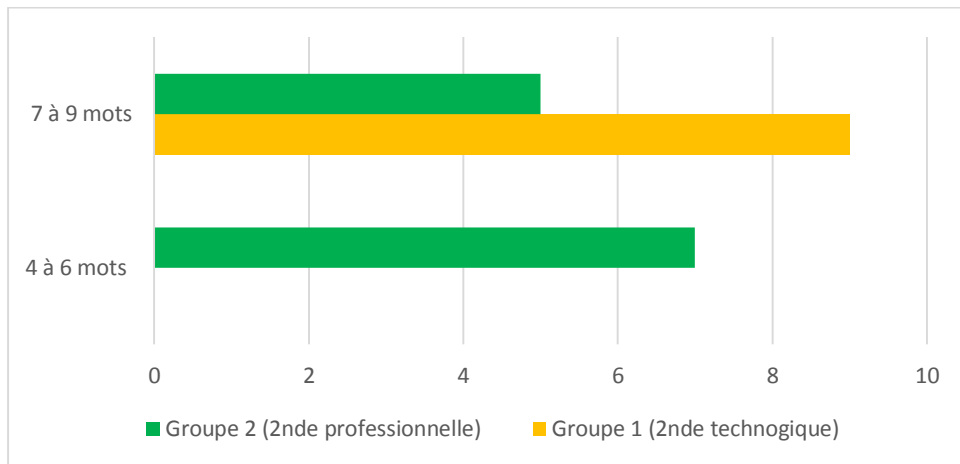


Figure 4 : Nombre de mots rappelés en français pour la question 4 « Te souviens-tu de ces mots ? Ecris les en français » (sur 9 mots qui avaient été introduits en anticipation)

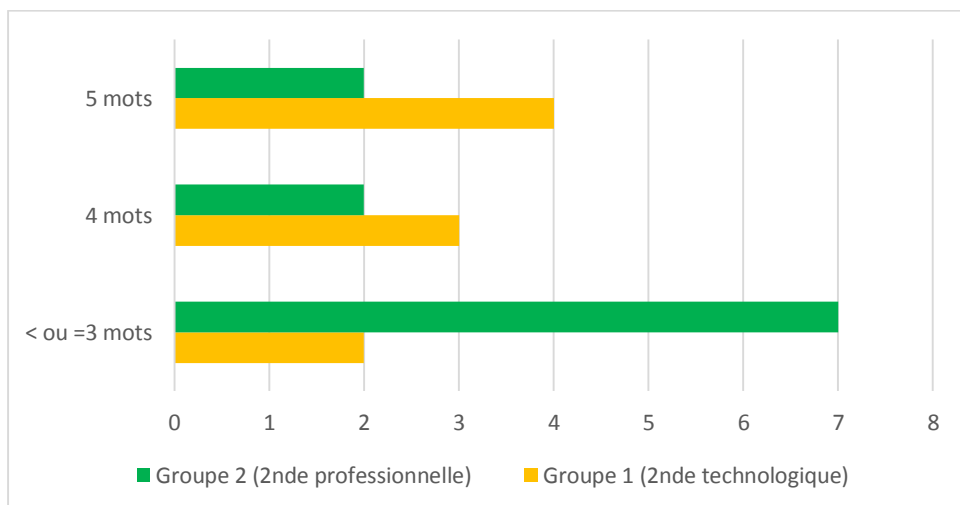


Figure 5 : Nombre de mots rappelés en anglais pour la question 5 « Te souviens-tu de ces mots ? Ecris les en anglais » (sur 5 mots qui avaient été introduits en anticipation)

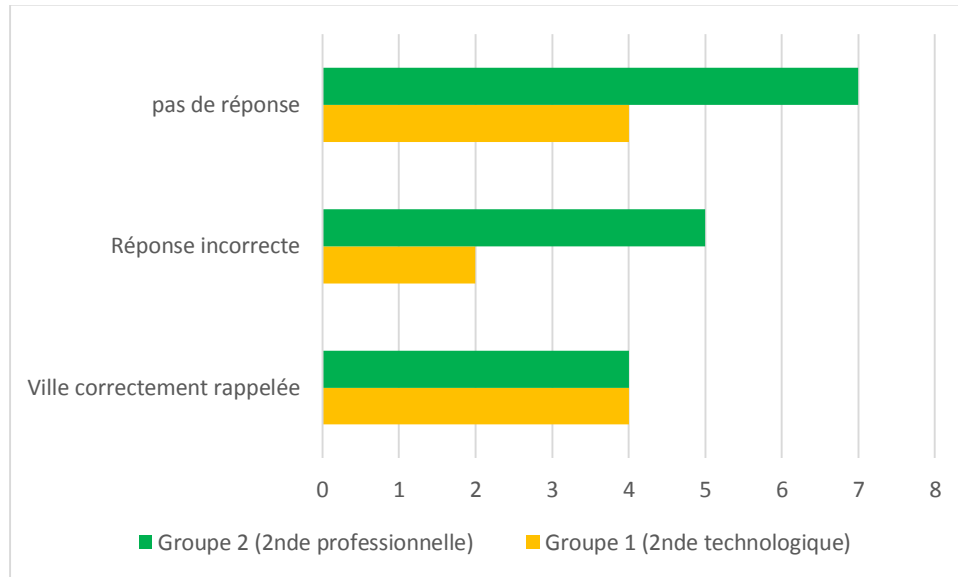


Figure 6 : Nombre de villes rappelées pour la question 6 « Lesquelles de ces villes étaient mentionnées ? » (sur 11 villes qui avaient été introduites en anticipation)

Analyse de ces résultats :

Dix questionnaires ont pu être évalués en seconde technologique et douze en seconde professionnelle.

Les élèves n'ont pas toujours répondu à toutes les questions ou ont coché plusieurs réponses apparemment contradictoires (figure 2).

Ce questionnaire visait à évaluer la difficulté et motivation ressenties par les élèves, ainsi que l'effet des aides lexicales introduites avant l'écoute du document¹⁷¹.

Les résultats ci-dessous montrent une différence de niveau entre les deux groupes (le groupe de seconde technologique, plus avancé, retient davantage d'éléments).

Les élèves peu motivés ne le sont pas davantage avec ces activités, ce que montre aussi le peu de réponses en figure 3.

Les élèves semblent avoir été plus attentifs aux mots qu'aux images, qui semblent donc aider les processus de bas niveau.

¹⁷¹ Par l'activité <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=566d9d713361eb7b166ecb79>

Table des figures, illustrations, tableaux

FIGURES :

Figure 1 : Représentation du processus de compréhension orale d'après Cutler et Clifton (1999 : 125)	22
Figure 2 : Fonctionnement de la mémoire de travail d'après Baddeley (cité par Chanquoy et al., 2007 : 78)	23
Figure 3: Pourcentage de réussite des résultats des élèves français par rapport à seize autres pays européens, dans différentes activités langagières	26
Figure 4 : Fréquence des stratégies utilisées par les auditeurs habiles (« skilled ») et malhabiles (« unskilled »), d'après Zoghلامي (2015 : 232)	34
Figure 5 : MALQ (Metacognitive AwarenessListening Questionnaire) de Vandergrift (2010 : 462)	49
Figure 6 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye	79
Figure 7 : Le carré pédagogique (Rézeau, 2002 : 11)	80
Figure 8 a : Le tétraèdre (Lombard, 2007)	81
Figure 8 b: Le « triangle cyber pur » (Lombard, 2007)	81
Figure 8 c : Triangle dispositif - maîtresse- élève (d'après le tétraèdre de Lombard, 2007)	82
Figure 9 : « Modèle d'ergonomie didactique » (Bertin, 2011 ; Bertin, 2015)	83
Figure 10 : Nombre d'informations correctement repérées par les élèves, en fonction du dispositif et du groupe (pré-expérimentation)	111
Figure 11 : Nombre d'informations correctement repérées par les élèves, en fonction du niveau et du dispositif (pré-expérimentation)	111
Figure 12 : Répartition des réponses des élèves faibles à la question « Qu'est-ce qui t'a le plus aidé ? » (pré-expérimentation)	112
Figure13 : Nombre de réponses des professeurs à la question 2 : « Qu'est-ce qui vous semble le plus important pour réussir à comprendre un document oral ? », regroupées par catégories	115
Figure 14 : Nombre de réponses des professeurs à la question 5 « Selon vous, quelles stratégies doit-on développer en priorité pour aider les élèves qui ont des difficultés à comprendre un document oral ? », regroupées par stratégies	116
Figure 15 : Niveau de compréhension orale, en fonction des critères du CECRL, lors de l'évaluation diagnostique, par groupe	124
Figure 16: Niveau de compétence métacognitive, lors de l'évaluation diagnostique, par groupe	125

Figure 17 : Pourcentage d'élèves ayant une opinion favorable envers les TICE lors du questionnaire initial, par groupe	125
Figure 18: Niveau de satisfaction sur la compréhension orale, lors du questionnaire initial, selon le niveau des élèves à l'évaluation diagnostique et le groupe	126
Figure 19 : Réponses des élèves à la question 5 du questionnaire final « Le journal de bord permet de mieux réfléchir aux stratégies qu'on met en œuvre en compréhension orale », exprimées en pourcentage	175
Figure 20 : répartition des réponses des élèves à la question 1 du questionnaire final « Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? », par groupe	186
Figure 21 : Evolution des représentations des élèves sur la compréhension orale entre le questionnaire initial (avant l'expérimentation) et final (après l'expérimentation), par groupe	187
Figure 22 : Nombre de réponses des élèves à la question 2 du questionnaire final « Avez-vous l'impression d'avoir pas du tout / pas vraiment / un peu / beaucoup progressé ? », par groupe	188
Figure 23 : Répartition des réponses des élèves à la question 1 du questionnaire final « Comment jugez-vous globalement cette séquence de compréhension orale ? Expliquez pourquoi », par groupe	189
Figure 24 : Nombre de réponses des élèves à la question 5b1 (groupe C) et 6b1 (groupe D) du questionnaire final « Les baladeurs vont ont-ils permis de mieux vous mettre au travail ? »	196
Figure 25 : Nombre de réponses des élèves à la question 5b2 (groupe C) et 6b2 (groupe D) du questionnaire final « Les baladeurs vont ont-ils permis de mieux vous concentrer ? »	196
Figure 26 : Nombre d'occurrences de termes récurrents dans le questionnaire final, par groupe	197
Figure 27 : Modification des interactions induite par l'introduction d'un objet technologique	203
Figure 28 : Nombre de réponses des élèves aux différents items des questions 5b (groupe C) et 6b (groupe D) du questionnaire final « Le baladeur vous a-t-il amené à travailler différemment/ vous mettre au travail / vous concentrer/ échanger / davantage travaillé avec des stratégies ? »	204
Figure 29 : Nombre de réponses des élèves aux questions 5a (groupe C) et 6b (groupe D) du questionnaire final « Le baladeur vous a-t-il amené à travailler différemment ? »	196
Figure 30 : Nombre de réponses des élèves à la question 3 du questionnaire final « Cette expérience vous a-t-elle apporté beaucoup / un peu / peu / pas de changement dans votre façon d'écouter l'anglais? », par groupe	205
Figure 31 : Nombre de réponses des élèves aux questions 5b3 (groupe C) et 6 b3 (groupe D) du questionnaire final « Les baladeurs vous ont-ils permis d'échanger davantage ? »	206
Figure 32 : Représentation des interactions dans le groupe D (d'après le tétraèdre de Lombard, 2007)	209

Figure 33 : Représentations des interactions dans le groupe C (d'après le tétraèdre de Lombard, 2007)	212
Figure 34 a : Nombre de mots (ou syntagmes) et informations compris en séance 1 par les élèves faibles des groupes B et D	221
Figure 34 b : Nombre de mots (ou syntagmes) et informations compris en séance 2 par les élèves faibles des groupes B et D	221
Figure 34 c : Nombre de mots (ou syntagmes) et informations compris en séance 5 par les élèves faibles des groupes B et D	221
Figure 34 d : Nombre de mots (ou syntagmes) et informations compris en séance 8 par les élèves faibles des groupes B et D	222
Figure 34 e : Nombre de mots (ou syntagmes) et informations compris en séance 9 par les élèves faibles des groupes B et D	222
Figure 35 : Nombre de réponses des élèves du groupe D à la question 6 du questionnaire final « Les aides qui t'étaient proposées jusqu'à la séance 7 étaient-elles utiles ? »	235
Figure 36 a : Evolution du niveau de compétence métacognitive entre les évaluations diagnostique et finale, par élève, en fonction du niveau à l'évaluation diagnostique et du groupe	246
Figure 36 b: Evolution du niveau de compétence métacognitive entre les évaluations diagnostique et finale, par groupe	246
Figure 37 a : Evolution du niveau de compétence métacognitive des groupes A et C travaillant sans stratégies explicites et des groupes B et D travaillant avec stratégies	248
Figure 37 b : Evolution du niveau de compétence métacognitive des groupes A et B sans baladeurs et des groupes C et D avec baladeurs	248
Figure 37 c : Evolution du niveau de compétence métacognitive du groupe C sans stratégies et groupe D avec stratégies	249
Figure 38 : Nombre d'élèves ayant des scores meilleurs, identiques, inférieurs, en termes de compétence métacognitive, entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, par groupe	250
Figure 39 : Evolution des stratégies d'anticipation entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, par groupe	251
Figure 40 : Evolution de la stratégie « prise en compte des éléments extralinguistiques », entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, par groupe	251
Figure 41 : Comparaison de la compétence métacognitive entre les élèves faibles et la moyenne obtenue par le groupe, en fonction des évaluations diagnostique et finale	253
Figure 42 : Evolution du nombre de mots ou syntagmes perçus entre les évaluations diagnostique et finale, par élève, en fonction du niveau à l'évaluation diagnostique et du groupe	254
Figure 43 a : Evolution dans la perception des mots et syntagmes des groupes A et C travaillant sans stratégies et les groupes B et D travaillant avec stratégies	255
Figure 43 b : Evolution dans la perception des mots et syntagmes des groupes A et B travaillant sans baladeurs et des groupes C et D travaillant avec baladeurs	255

Figure 44 : Nombre d'élèves ayant des scores meilleurs, identiques, inférieurs, en termes de mots et syntagmes perçus, entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale	256
Figure 45 : Comparaison du nombre de mots et syntagmes perçus, entre les élèves faibles et la moyenne obtenue par le groupe, en fonction des évaluations diagnostique et finale	256
Figure 46 : Evolution des performances en compréhension entre les évaluations diagnostique et finale, par élève, en fonction du niveau à l'évaluation diagnostique et du groupe	257
Figure 47 : Comparaison des performances en compréhension entre l'évaluation diagnostique et finale, par groupe	259
Figure 48 a : Evolution des performances en compréhension des groupes A et B travaillant sans baladeurs et des groupes C et D travaillant avec baladeurs	259
Figure 48 b : Evolution des performances en compréhension du groupe A travaillant sans stratégies et du groupe B travaillant avec stratégies	260
Figure 48 c : Evolution des performances en compréhension du groupe C travaillant sans stratégies et du groupe D travaillant avec stratégies	260
Figure 49 : Nombre d'élèves ayant des scores significativement différents, en termes de compréhension, entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale	261
Figure 50 : Comparaison des performances en compréhension, entre les élèves faibles et la moyenne obtenue par le groupe, en fonction des évaluations diagnostique et finale	262
Figure 51 : Schématisation des aides stratégiques dans Amalia (Hamon, 2007 : 239)	272

ILLUSTRATIONS :

Illustration 1 : Photo d'élèves du groupe D, travaillant sur des parcours, séance 5	128
Illustration 2 : Capture d'écran d'un baladeur : question posée avant l'écoute du document pour mettre en œuvre des stratégies d'anticipation, séance 1	142
Illustration 3 : Capture d'écran d'un baladeur : question posée après l'écoute du début du document, pour mettre en œuvre des stratégies d'anticipation et prenant en compte des éléments extralinguistiques, séance 1	142
Illustration 4 : Capture d'écran de baladeur : question posée après plusieurs écoutes du document, pour développer des stratégies de vérification et régulation de la compréhension, séance 1	142
Illustration 5 a : Photo d'élèves du groupe D, travaillant avec le baladeur et le journal de bord, au début de la séance 5	150
Illustration 5 b : Photo du journal de bord du groupe D, à la fin de la séance 8	151
Illustration 6 : Copie d'écran d'une activité en ligne, visant à expliquer, à l'écrit et à l'oral, le phénomène de l'accent de mot	278
Illustration 7 : Copie d'écran d'une activité en ligne, visant à développer des connaissances sur la prosodie	279.
Illustration 8 : Copie d'écran d'une activité en ligne, visant à prendre conscience du phénomène de la syllabe accentuée (accent de mot), dans des mots isolés	280

Illustration 9 : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à prendre conscience du phénomène de la syllabe accentuée (accent de mot), dans un document complexe	281
Illustration 10 : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à prendre conscience des mots accentués (accent de phrase) dans des phrases isolées	282
Illustration 11 : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à prendre conscience des mots accentués (accent de phrase) dans un document complexe	282
Illustration 12 : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à discriminer des sons proches, en fonction du co-texte	283
Illustration 13 a : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à prendre conscience de la présence de mots accentués et inaccentués dans la phrase	286
Illustration 13 b : Sur la même activité, feedback visant à associer l'écrit à la phrase orale entendue	286
Illustration 14 : Représentation de la phrase « <i>If you ask pupils whether they like wearing a uniform, many will say they don't</i> » dans le logiciel Audacity	287
Illustration 15: Copie d'écran d'une activité en ligne visant à permettre l'autocorrection	291
Illustration 16 a : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à identifier la prononciation de quelques mots-clés	298
Illustration 16 b : Copie d'écran de la même activité, visant à repérer comment ces mots clés sont accentués	299
Illustration 16 c : Copie d'écran de la même activité, visant à repérer l'intonation montante et descendante de questions clés	299
Illustration 17 a : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à se familiariser avec les mots qui seront entendus dans le document, sous forme écrite, sonore et imagée	300
Illustration 17 b : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à aider la compréhension globale et détaillée	300
Illustration 17 c : Copie d'écran de la même activité, visant à aider la reconstitution du sens grâce au sous-titrage	301
Illustration 18 a : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à se familiariser avec les mots qui seront entendus dans le document, sous forme écrite et sonore	302
Illustration 18 b : Copie d'écran de la même activité, visant à associer le sens au mot qui ont été introduits à l'oral et à l'écrit, qui seront entendus dans le document	302
Illustration 18 c : Copie d'écran de la même activité, visant à proposer une aide à la segmentation, perception et décodage, sous forme audio	303
Illustration 18 d: Copie d'écran de la même activité, visant à proposer une aide à l'auto évaluation	303
Illustration 19 : Copie d'écran d'une activité en ligne visant à apporter de l'aide pour la compréhension détaillée, dans un document complexe	305

TABLEAUX :

Tableau 1 : Les difficultés de la compréhension orale	38
Tableau 2 : Apports de la recherche utilisés dans la mise en place de parcours pour entraîner à la compréhension orale	51
Tableau 3 : Construction du sens dans une situation de réception, d'après différents modèles (Cornaire, 1998 : 51)	72
Tableau 4 : Différentes types d'interaction dans la classe	119
Tableau 5 : Méthodologie du questionnaire initial	153
Tableau 6 : Nombre de représentations des élèves stables ou en évolution vis-à-vis de la compréhension orale, entre le questionnaire initial et final, pour les groupes utilisant le baladeur	190
Tableau 7 : Nombre de représentations des élèves stables ou en évolution vis-à-vis des TICE entre le questionnaire initial et final, pour les groupes utilisant le baladeur	199
Tableau 8 : Comparaison des stratégies mises en œuvre par l'enseignant et les élèves, selon le dispositif (avec ou sans baladeurs)	244
Tableau 9 : Diversité du sentiment de satisfaction en lien avec la compréhension	263

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	13
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	17
CHAPITRE 1 : ENTRAINER ET EVALUER LA COMPREHENSION ORALE	17
1.1. Les processus de compréhension orale	18
1.1.1. La compréhension orale, une activité langagière complexe et mal connue	18
1.1.2. Définitions du processus de compréhension orale	19
1.1.2.1. Processus ascendants et descendants	19
1.1.2.2. Le rôle de la mémoire	22
1.1.2.3. L'attention	24
1.1.3. Les processus de compréhension orale: synthèse	25
1.2. Les difficultés des apprenants en compréhension orale	25
1.2.1. Conditions matérielles et psychologiques	27
1.2.2. Difficultés de compréhension posées par le document oral	27
1.2.3. Spécificités des documents oraux audiovisuels	28
1.2.4. Difficultés de l'anglais oral pour les francophones	30
1.2.5. Difficultés liées aux connaissances antérieures de l'auditeur	32
1.2.6. Vitesse des documents	32
1.2.7. Difficultés cognitives	33
1.2.8. Compensation des difficultés par l'inférence	35
1.2.9. Les difficultés des apprenants en compréhension orale: synthèse	37
1.3. Diagnostiquer des difficultés	39
1.3.1. Diagnostiquer des difficultés de perception	39
1.3.2. Diagnostiquer des difficultés de la mémoire de travail	40
1.3.3. Diagnostiquer des difficultés à utiliser des processus de haut niveau pour donner du sens	40
1.3.4. Diagnostiquer des difficultés à inférer pour donner du sens	42
1.3.5. Diagnostiquer les stratégies mises en œuvre	43
1.3.6. Diagnostiquer des difficultés: synthèse	43
CHAPITRE 2 : ENTRAINER A LA MISE EN ŒUVRE DE STRATEGIES	45

2.1. Définitions	45
2.1.1. Stratégies en général et en didactique	45
2.1.2. Stratégies de la compréhension orale	45
2.1.3. Stratégies ou compétences ?	46
2.1.4. Métacognition et cognition	47
2.1.5. Définitions: synthèse	52
2.2. L'utilisation de stratégies par les élèves faibles	52
2.2.1. Observations empiriques et recherches expérimentales	52
2.2.2. Existe-t-il de « bonnes » stratégies ?	54
2.2.3. L'utilisation de stratégies par les élèves faibles: synthèse	56
2.3. Stratégies et enseignement	56
2.3.1. Arguments contre l'enseignement des stratégies	57
2.3.1.1. Comprendre, un processus inconscient	57
2.3.1.2. Stratégies et contexte	57
2.3.1.3. Stratégies individuelles et enseignement	58
2.3.2. Arguments en faveur de l'enseignement des stratégies	59
2.3.2.1. L'aspect non naturel de l'acquisition en L2	60
2.3.2.2. Les effets positifs de l'entraînement par les stratégies	60
2.3.2.3. Une nécessité dans l'enseignement intégrant les outils numériques	61
2.3.2.4. Une nécessité dans un parcours autonomisant	63
2.3.3. Représentations et usages des acteurs du système éducatif concernant les stratégies	64
2.3.4. Stratégies et enseignement: synthèse	68
2.4. Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale ?	68
2.4.1. Des résultats divergents	68
2.4.2. Des hypothèses tendant vers un effet positif de l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies	69
2.4.3. Dans quelle mesure l'entraînement par la mise en œuvre de stratégies peut-il améliorer la compréhension orale ? Synthèse	70
2.5. Quel parcours d'enseignement/apprentissage intégrant les stratégies métacognitives ?	70
2.5.1. Lier les niveaux micro et macro	70
2.5.2. Approche <i>top down</i> ou <i>bottom up</i> ?	71
2.5.3. Quel parcours d'enseignement / apprentissage intégrant les stratégies métacognitives ? Synthèse	74

CHAPITRE 3 : UTILISER DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES	75
3.1. Définitions, termes et concepts	75
3.1.1. Les termes reflètent une pensée socialement et historiquement située	75
3.1.2. Une approche systémique	77
3.1.3. Quelle place pour la technologie numérique à l'intérieur du dispositif classe ?	76
3.1.4. Définitions, termes et concepts : synthèse	84
3.2. Etat des lieux de l'utilisation des technologies éducatives dans le système scolaire français	84
3.2.1. Usages des TICE par les enseignants, les résistances au changement	84
3.2.1.1. Une utilisation en deçà des discours publics	84
3.2.1.2. Les raisons d'une faible intégration des TICE par les enseignants	87
3.2.2. Usages des TICE par les adolescents, le mythe des « natifs numériques »	93
3.2.2.1. Une génération non homogène	93
3.2.2.2. Des compétences inégalement développées	94
3.2.3. Etat des lieux de l'utilisation des technologies éducatives dans le système scolaire français: synthèse	95
3.3. Les technologies éducatives pour la compréhension de l'oral	95
3.3.1. Les plus-values des activités médiées par les technologies pour l'entraînement à la compréhension orale	95
3.3.1.1. Authenticité	96
3.3.1.2. Motivation	96
3.3.1.3. Travail individuel ou collaboratif	97
3.3.1.4. Automatisation des processus de bas niveau	98
3.3.1.5. Aides à l'apprentissage	99
3.3.2. Les limites des activités médiées par les technologies pour l'entraînement à la compréhension orale	100
3.3.2.1. Authenticité	100
3.3.2.2. Motivation	100
3.3.2.3. Autonomie	102
3.3.2.4. Individualisation des apprentissages	105
3.3.3. Les technologies éducatives pour la compréhension de l'oral: synthèse	106
3.4. Des machines et des hommes	106
3.4.1. De nouveaux rapports au savoir	106
3.4.2. Des machines et des hommes : synthèse	108

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	109
CHAPITRE 4 : EXPERIMENTATIONS ANTERIEURES	109
4.1. Expérimentation en collège en décembre 2013	109
4.1.1. Objectifs de cette étude exploratoire	109
4.1.2. Protocole	110
4.1.3. Résultats et premières remarques sur les stratégies, le niveau des élèves, le type d'outil utilisé	110
4.1.4. Résultats en termes de méthodologie	113
4.2. Enquête auprès de professeurs de langues vivantes étrangères	114
4.3 Expérimentations antérieures : synthèse	117
CHAPITRE 5 : CONTEXTE SPECIFIQUE DE L'ETUDE	119
5.1. L'établissement, les classes, les outils, l'organisation	119
5.2. Les acteurs	123
5.2.1. Les professeures	123
5.2.2. Les élèves	123
5.2.2.1. Le niveau des élèves	124
5.2.2.2. Représentations des élèves sur les TICE et la compréhension orale	125
5.3. Le protocole mis en place	126
5.4. Contexte spécifique de l'étude: synthèse	130
CHAPITRE 6 : OBJECTIFS DE L'ETUDE	131
6.1. Problématique et hypothèses	131
6.2. Questions de recherche	131
6.2.1. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de créer une motivation ?	131
6.2.2. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ?	132
6.2.3. Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies cognitives et métacognitives ?	132
6.2.4. Quels usages les élèves font-ils des baladeurs ?	133
6.2.5. Quel impact le travail sur les stratégies et / ou avec les baladeurs a-t-il sur les performances en compréhension orale ?	133
6.3. Epistémologie de la recherche	134
6.4. Objectifs de l'étude : synthèse	136
CHAPITRE 7 : LES PARCOURS DE COMPREHENSION ORALE	137
7.1. Développer les processus de compréhension orale	139
7.2. Développer les stratégies métacognitives	141

7.3. Les parcours de compréhension orale : synthèse	143
CHAPITRE 8 : LES OUTILS DE RECUEIL DE DONNES : PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES	145
8.1. L'observation	145
8.2. Les journaux de bord	149
8.3. Les questionnaires	151
8.4. Les évaluations	155
8.4.1. Problèmes épistémologiques sur l'évaluation de la compréhension orale	155
8.4.2. Méthodologie des évaluations diagnostique et finale	157
8.4.3. Codage des évaluations	160
8.4.3.1. Evaluation de la compétence métacognitive	160
8.4.3.2. Evaluation de la compréhension	161
8.5. Les entretiens	162
8.6. Les outils de recueil de données, précautions méthodologiques : conclusion et synthèse	164
CHAPITRE 9 : LA MISE EN ŒUVRE DES « OUTILS DE MESURE » : DIFFICULTES ET ADAPTATIONS	171
9.1. L'observation	171
9.2. Les journaux de bord	173
9.3. Les questionnaires	175
9.4. Les évaluations	177
9.4.1. Difficultés et adaptations dans la conception des évaluations	178
9.4.2. Difficultés et adaptations pour évaluer la compétence métacognitive	179
9.4.3. Conclusion	181
9.5. La mise en œuvre des « outils de mesure », difficultés et adaptations : synthèse	182
TROISIEME PARTIE : RESULTATS	183
CHAPITRE 10 : DANS QUELLE MESURE LES BALADEURS PERMETTENT-ILS DE MOTIVER LES ELEVES ?	185
10.1. Sentiment de satisfaction	185
10.1.1. Un sentiment de satisfaction partagé	185
10.1.2. Un sentiment de satisfaction lié au sentiment de progression	187
10.1.3. Evolution des groupes C et D : l'impact des baladeurs sur le sentiment de satisfaction	190
10.1.4. Evolution de quelques trajectoires dans les groupes C et D	191
10.1.5. Les écueils de la motivation	192
10.2. Investissement dans l'activité	193

10.2.1. Le maintien dans la tâche	194
10.2.2. Les limites de l'investissement	198
10.2.3. Lien entre investissement et représentations sur les technologies éducatives	199
10.3. Dans quelle mesure les baladeurs permettent-ils de motiver les élèves? Synthèse	201
CHAPITRE 11: EN QUOI LES BALADEURS MODIFIENT-ILS LES INTERACTIONS DANS LA CLASSE?203	
11.1. Interactions entre l'élève et l'objet	204
11.1.1. Interactions entre l'élève et l'outil (le baladeur)	204
11.1.2. Interactions entre l'élève et le savoir	205
11.2. Interactions entre le professeur et l'objet	207
11.2.1. Interactions entre le professeur et l'objet à enseigner	207
11.2.2. Interactions entre le professeur et l'outil	208
11.3. Interactions entre les élèves : les baladeurs permettent-ils aux élèves d'échanger ?	209
11.4. Interactions entre le professeur et les élèves	211
11.5. Etude comparative des interactions dans le dispositif avec et sans baladeurs	213
11.5.1. Interactions d'ordre méthodologique et informationnel	213
11.5.1.1. Interactions entre le professeur et les élèves	213
11.5.1.2. Interactions entre les élèves	214
11.5.1.3. Interactions entre les élèves et le baladeur	214
11.5.2. Interactions d'ordre social et psycho affectif	214
11.5.2.1. Interactions entre le professeur et les élèves	214
11.5.2.2. Interactions entre les élèves	215
11.5.2.3. Interactions entre les élèves et le baladeur	215
11.5.3. Interactions d'ordre langagier	215
11.5.3.1. Interactions entre le professeur et les élèves	215
11.5.3.2. Interactions entre les élèves	216
11.5.3.3. Interactions entre les élèves et le baladeur	216
11.5.4. Interactions d'ordre métacognitif	216
11.5.4.1. Interactions entre le professeur et les élèves	217
11.5.4.2. Interactions entre les élèves	217
11.5.4.3. Entre les élèves et le baladeur	217
11.6. En quoi les baladeurs modifient-ils les interactions dans la classe ? Synthèse	218
CHAPITRE 12 : DANS QUELLE MESURE L'USAGE DE BALADEURS PERMET-IL DE DEVELOPPER DES STRATEGIES DE COMPREHENSION ?	
12.1. Effet de l'usage des baladeurs sur les stratégies cognitives de bas niveau	220

12.1.1. Segmenter la bande sonore à l'aide de pauses	220
12.1.2. Percevoir des syntagmes	223
12.1.2.1. Orienter l'attention	223
12.1.2.2. Introduire quelques mots-clés	225
12.1.2.3. Percevoir à l'aide de texte	226
12.2. Effet de l'usage des baladeurs sur les stratégies de haut niveau et stratégies métacognitives	227
12.2.1. Stratégies métacognitives	227
12.2.1.1. Anticipation et planification	228
12.2.1.2. Vérification de la cohérence	
12.2.1.3. Mise en œuvre de stratégies métacognitives par des auditeurs malhabiles	230
12.2.2. La prise en compte des éléments extralinguistiques	231
12.3. Dans quelle mesure l'usage de baladeurs permet-il de développer des stratégies de compréhension ? Synthèse	232
CHAPITRE 13: QUELS USAGES LES ELEVES FONT-ILS DU BALADEUR ?	233
13.1. Utilisation des pauses	233
13.2. Utilisation des aides pour les processus de haut niveau	235
13.3. Un faible réinvestissement des stratégies	238
13.4. La question de l'autonomie	238
13.4.1. Différentes formes d'autonomie	237
13.4.2. Exemples d'activités des élèves	240
13.4.2.1. Stratégies d'écoute	240
13.4.2.2. Stratégies de bas niveau, de haut niveau et métacognitives	241
13.5. Comparaison des stratégies mises en œuvre avec et sans baladeurs	241
13.6. Quels usages les élèves font-ils du baladeur ? Synthèse	244
CHAPITRE 14: QUEL IMPACT LE TRAVAIL AVEC LES STRATEGIES (AVEC ET SANS BALADEUR) A-T-IL SUR LE PERFORMANCES ?	245
14.1. Evolution de la compétence métacognitive	245
14.1.1. Evolution pour l'ensemble des élèves	245
14.1.2. Evolution pour les élèves faibles	252
14.2. Evolution en termes de perception et décodage (processus de bas niveau)	253
14.2.1. Evolution pour l'ensemble des élèves	254
14.2.2. Evolution pour les élèves faibles	256
14.3. Evolution en termes de niveau de compréhension (processus de haut niveau)	257

14.3.1. Evolution pour l'ensemble des élèves	257
14.3.2. Evolution pour les élèves faibles	261
14.4. Conclusion : lien entre le travail sur les stratégies et les performances en compréhension	263
14.5. Quel impact le travail sur les stratégies (avec et sans baladeur) a-t-il eu sur les performances? Synthèse	266
CHAPITRE 15: LES LIMITES DE L'ETUDE	267
<u>QUATRIEME PARTIE : DES PISTES POUR SOUTENIR A LA COMPREHENSION ORALE</u>	269
<hr/>	
CHAPITRE 16: APPORTER DES AIDES POUR ENTRAINER A LA COMPREHENSION ORALE	271
16.1. Etat de la question	271
16.2. La difficulté à déterminer ce qui constitue une aide	273
CHAPITRE 17 : ENTRAINER POUR CONSTRUIRE UNE COMPETENCE DE COMPREHENSION ORALE A LONG TERME	277
17.1. Enseigner une grammaire de l'oral	279
17.2. Combiner support écrit et oral	284
17.3. Entraîner en développant en même temps des stratégies cognitives et métacognitives	287
17.3.1. Développer des connaissances nécessaires à une compétence métacognitive	288
17.3.1.1. La connaissance de soi	288
17.3.1.2. La connaissance de la tâche	289
17.3.1.3. La connaissance des stratégies	290
17.3.2. Accentuer l'auto évaluation	291
17.3.3. Entraîner à l'exercice de la prise de notes	293
17.3.4. Alternner les temps de travail	294
17.4. Entraîner pour construire une compétence de compréhension orale à long terme. Synthèse	295
CHAPITRE 18 : AIDER A COMPRENDRE UN DOCUMENT	297
18.1. Objectifs et exemples d'aides interactives	298
18.2. Observations sur les usages des élèves et effets de ces aides	303
18.3. Synthèse des problèmes et aides apportées	306
18.4. Aider à comprendre un document. Synthèse	309

CONCLUSION	311
<hr/>	
BIBLIOGRAPHIE	315
BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE	315
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT L'APPRENTISSAGE	328
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA COMPREHENSION ORALE	330
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA DIDACTIQUE DES LANGUES	334
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LES LANGUES ET TICE	335
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	337
BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LE NUMERIQUE ET LES TICE EN GENERAL	338
TABLE DES ANNEXES	343
<hr/>	
Annexe 1 : Les représentations des professeurs sur la compréhension orale (résultats d'un sondage, avril 2014)	345
Annexe 2 : Compte rendu d'une pré-expérimentation menée avec trois classes de troisième (décembre 2013)	351
Annexe 3 : Evaluation diagnostique	355
Annexe 4 : Evaluation finale	359
Annexe 5 : Questionnaire initial (élèves et professeures)	363
Annexe 6 : Questionnaire final (post-expérimentation)	365
Annexe 7 : Questionnaire proposé en fin d'année	371
Annexe 8 : Questionnaire proposé l'année suivante	373
Annexe 9 : Journal de bord des groupes B et D	375
Annexe 10 : Exemples de journaux de bord (groupe D)	379
Annexe 11 : Exemple d'aide apportée dans les parcours pour soutenir les processus de bas niveau et haut niveau	387
Annexe 12 : Evaluations institutionnelles (baccalauréat, CECRL)	389
Annexe 13 : Grille utilisée pour la correction de l'évaluation diagnostique	391
Annexe 14 : Grille utilisée pour la correction de l'évaluation finale	393
Annexe 15 : Transcription des entretiens avec les professeures	395
Annexe 16 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves du groupe D et le chercheur (séance 5)	405
Annexe 17 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves du groupe D et la professeure (séance 6)	407

Annexe 18 : exemple de l'activité, des interactions et entretien entre deux élèves du groupe D et le chercheur (séance 8) 413

Annexe 19 : Evaluation et questionnaire proposés aux élèves de lycée professionnel hôtelier en 2015-2106, suivis de l'analyse 417

Annexe 20 : Questionnaire proposé aux élèves du lycée professionnel hôtelier en séance 3, suivi de l'analyse 421

TABLE DES FIGURES, TABLEAUX, ILLUSTRATIONS **427**

Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l’outil numérique : les apports du baladeur et des stratégies.

La compréhension orale est une activité langagière complexe, redoutée par les élèves francophones, qui obtiennent de faibles résultats. Face à ces difficultés, les autorités éducatives encouragent les professeurs à utiliser les TICE (Technologies de l’Information et la Communication pour l’Enseignement), dont ils ne perçoivent pas toujours les plus-values. Partant de l’hypothèse que pour améliorer les compétences des élèves il faudrait entraîner ceux-ci en développant des stratégies d’apprentissage, en particulier métacognitives, cette étude a cherché comment intégrer le baladeur vidéo numérique pour entraîner à la compréhension orale. Elle fait état d’une expérimentation menée pendant quatre mois dans quatre classes de première en lycée général, chaque groupe travaillant selon un protocole différent, visant à tester l’effet de l’usage de baladeurs vidéo numériques et du développement explicite de stratégies de compréhension orale. On a cherché dans quelle mesure l’usage de l’outil numérique utilisé pouvait être porteur de motivation et constaté qu’il permettait aux élèves de s’investir davantage dans l’activité, mais sans que ceci améliore nécessairement l’apprentissage. Au travers des parcours créés sur les baladeurs, on a cherché à développer des stratégies cognitives et métacognitives, et observé que l’usage des élèves ne suivait pas toujours les usages prescrits, ainsi que des changements dans la classe en termes d’interactions. L’usage du baladeur et des stratégies développées a eu un impact sur les performances des élèves en termes de métacognition et perception, mais pas en termes de niveau de compréhension. Ces résultats amènent à s’interroger sur les manières de soutenir et entraîner les apprenants à la compréhension orale en anglais, et à aborder plus généralement la problématique des aides dans l’apprentissage des langues médiatisé par les technologies.

Mots clés : compréhension orale - baladeurs - baladodiffusion - stratégies cognitives - stratégies métacognitives – numérique – TICE

Developing listening comprehension with digital tools : To what extent do video players and strategies contribute?

Listening is a complex language competence, dreadful to French students, whose results are low. In reaction to those difficulties, educational authorities encourage teachers to use digital tools whose advantages are not always clear for teachers. Assuming that students should be trained with learning strategies, particularly metacognitive strategies, this study tried to assess how digital video players could develop listening skills. It relates an experiment which took place in a French high school during a four-month period, with four groups working differently, in order to test the use of digital video players and of explicit listening strategies. The use of digital video players played a role in the motivation of students as it enabled them to be engaged in the activity, which did not necessarily mean they were learning more. Guided work on the video players aimed at developing cognitive and metacognitive strategies, and we observed the way students complied with the guidelines they had been given, as well as the changes introduced in the classroom in terms of interactions. The use of digital video players and strategies had an impact on the students’ skills in terms of metacognition and perception, but not on the students’ listening performance. Those results question the way listeners should be helped and trained when listening to English texts, and more broadly how to deal with the issue of technology-mediated language learning.

Keywords : listening comprehension - digital video players - cognitive strategies - metacognitive strategies - digital tools