



Pascale CATOIRE
(pascale.catoire@univ-orleans.fr)



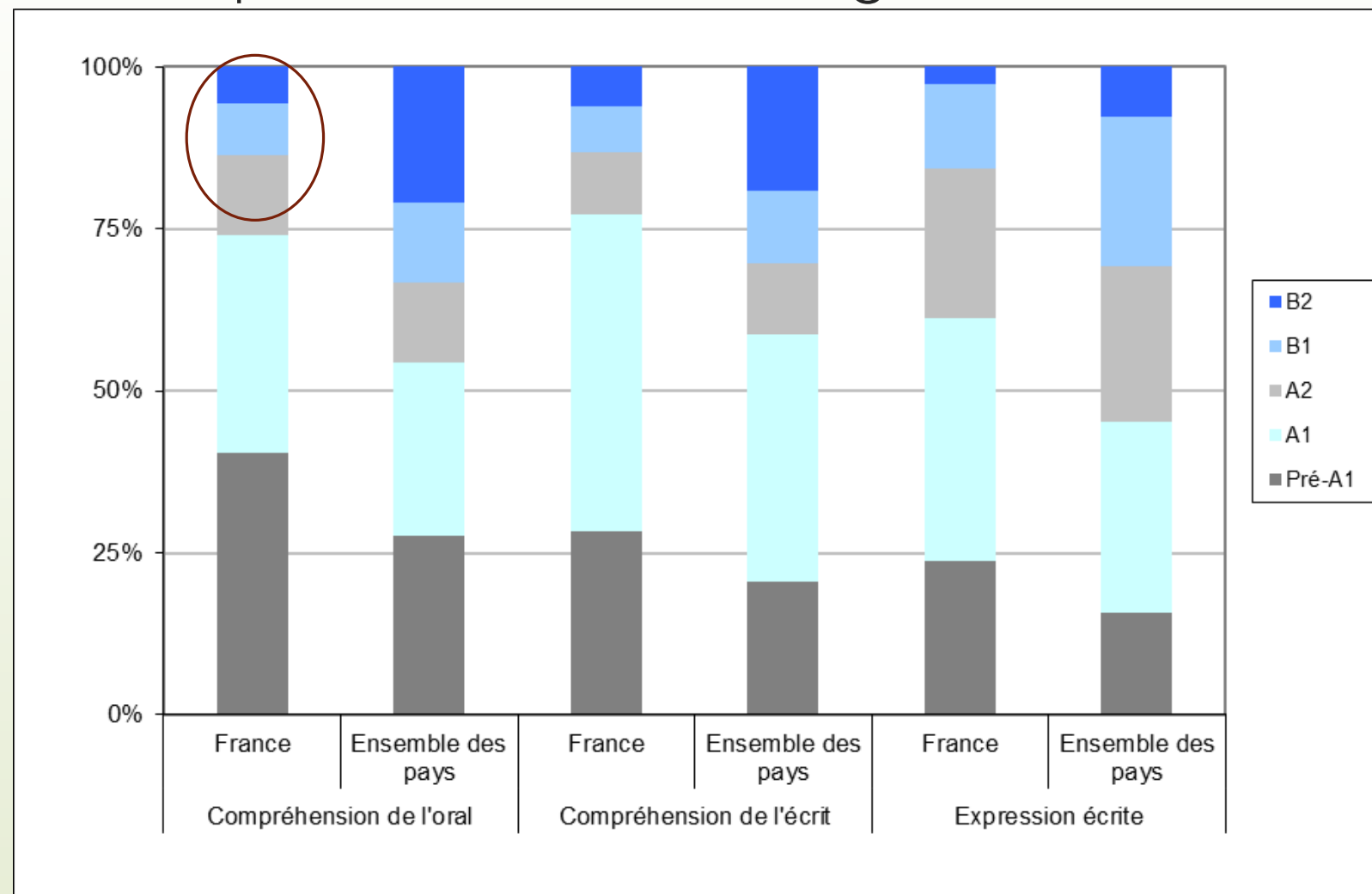
L'utilisation d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral

en anglais dans l'enseignement secondaire



- Constats, origine de l'étude, apports de la recherche
- Problématique, Hypothèses
- Méthodologie, protocole
- Résultats
- Perspectives

- Résultats en compréhension orale en anglais des élèves français

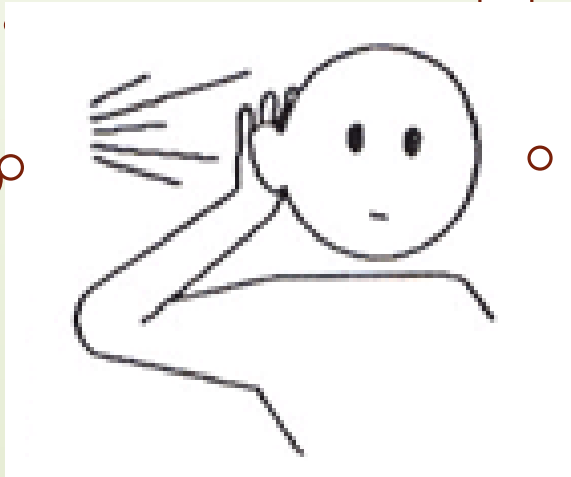


Difficultés de la compréhension orale

D'ordre général (se concentrer, gestion des émotions...)

Processus de haut niveau
(émettre des hypothèses, utiliser ses connaissances générales → créer un modèle de situation (Kintsch, 1998))

Liées aux connaissances antérieures (vocabulaire dans la mémoire à long terme, connaissances du monde...)



Particulières à l'anglais
« grammaire de l'oral » (Huart, 2010; Field, 2008; Bosworth, 2001): **processus de bas niveau**

MEN (« Guide sur la Baladodiffusion », 2010):

*« 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** » (p.7)*

*« En compréhension auditive, les élèves peuvent **travailler en autonomie en gérant les pauses et les retours** » (p. 18)*

Un autre constat sur le terrain: le problème des élèves en difficulté utilisant des outils numériques en autonomie

- **Des inégalités scolaires qui pourraient s'accroître par l'usage des outils nomades utilisés en autonomie** (Roussel, Rieussec, Nespoulos & Tricot, 2008)
- **« La double peine »** (Roussel et Tricot, 2014)
- Très peu de propositions pour des parcours **entraînant** à la compréhension orale, dans les ressources institutionnelles (Catoire, 2014) → besoin de les créer

Dans quelle mesure les outils nomades (baladeurs) pourraient permettre d'entraîner (et d'aider les élèves en difficulté) à la compréhension orale ?
(dispositif à distance, en autonomie, classe inversée)

Quelles plus-values et limites (\neq contraintes) de cet outil?

L'entraînement à la compréhension orale doit passer par le développement de stratégies, en particulier métacognitives (Goh, 2008 ; Vandergrift et Goh, 2012)

Qu'observe-t-on lorsque les élèves travaillent avec des baladeurs?

Sont-ils plus motivés? Le baladeur permet-il davantage d'échanges?

Comment entraîner à la compréhension orale avec les baladeurs ?

Comment les baladeurs pourraient intégrer le développement de stratégies ?

Quel impact sur les performances des élèves en compréhension orale?

L'entraînement avec les baladeurs et / ou stratégies permet-il aux élève de progresser en CO?

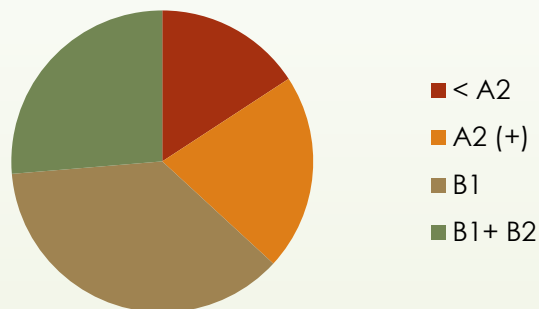
III- Protocole, méthodologie

- Lycée péri-urbain, 4 classes de 1^{ère} ES et S (4 mois), 2 professeures
- Evaluation pré expérimentation et post expérimentation, questionnaires pré et post expérimentation (professeures et élèves), 20 séances filmées, entretiens avec élèves et professeures
- 2 séances d'explicitation des stratégies en contexte
- 1 séance de compréhension orale / semaine, 9 séances, mêmes documents, choisis par les professeurs pour les 4 groupes.
- 4 dispositifs différents:

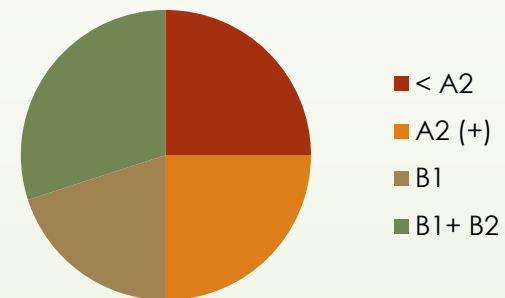
	Sans stratégies explicites	Avec stratégies métacognitives (journal de bord)
Sans baladeurs	<p style="text-align: center;">Groupe A</p> <p>Travaillent de manière « traditionnelle »: le professeur manipule la bande son / vidéo, fait des pauses. Les élèves échangent les mots perçus par groupes puis rédigent individuellement un compte rendu en français.</p>	<p style="text-align: center;">Groupe B</p> <p>Travaillent avec le professeur qui manipule la bande son / vidéo, fait des pauses, et rappels explicites sur les stratégies métacognitives à utiliser. Les élèves échangent les mots perçus par groupes puis rédigent individuellement un compte rendu en français, et complète en fin d'heure leur journal de bord (voir infra)</p>
Avec baladeurs	<p style="text-align: center;">Groupe C</p> <p>Travaillent avec des baladeurs en autonomie. Un échange est proposé en fin d'heure puis les élèves rédigent individuellement un compte rendu en français.</p>	<p style="text-align: center;">Groupe D</p> <p>Travaillent avec des baladeurs en autonomie, puis rédigent individuellement un compte rendu en français, et complète en fin d'heure leur journal de bord (voir infra).</p> <p>Dans la 1^{ère} phase, ils suivent des parcours guidés, dans une 2^{ème} phase, ils choisissent de prendre le parcours guidé ou libre.</p>

Profils des 4 classes (évaluation diagnostique)

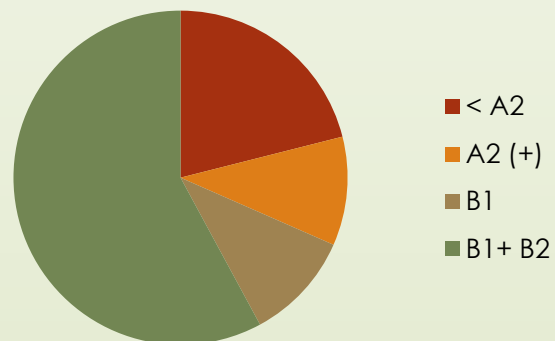
Groupe A (1^{ère} S):



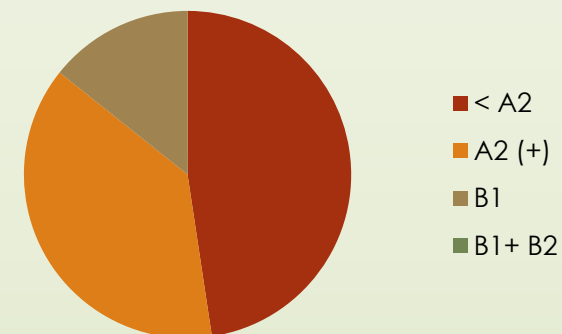
Groupe B (1^{ère} ES):



Groupe C (1^{ère} S):



Groupe D (1^{ère} ES):



Les parcours pour le groupe D

Objectifs des activités

Types de stratégies

Régulation et évaluation des stratégies mises en œuvre: **journal de bord**

Stratégies métacognitives (Vandergrift et al., 2006, 2010)

1. Avant l'écoute, j'ai :

- anticipé sur ce que j'allais entendre OUI NON
- mobilisé mes connaissances sur le sujet OUI NON
- planifié (but, stratégies) OUI NON Autre:

2. Pendant l'écoute j'ai:

- Utilisé des éléments extra linguistiques OUI NON
- Maintenu / dirigé mon attention OUI NON
- Cherché à créer du sens avec les mots OUI NON
- Vérifié au fur et à mesure la cohérence OUI NON Autre:

3. Après l'écoute, j'ai :

- Relu pour vérifier la cohérence OUI NON
- Évalué la pertinence des stratégies utilisées OUI NON
- Pensé à l'utilisation de mes connaissances OUI NON Autre:

Objectifs des activités	Types de stratégies
Indiquer comment manipuler l'outil pour une écoute effective	Stratégies de régulation de l'écoute
Diriger l'attention par des questions Permettre l'auto correction et guider les inférences Vérifier la cohérence de sa compréhension	Stratégies métacognitives et stratégies de haut niveau (Poussard, 2003)
Aider à la perception (décodage) par des pauses Aider par des <u>questions/ remarques</u> , orienter l'attention pour aider la perception Aider à la perception (décodage) par le co-texte	Stratégies de bas niveau (Terrier, 2012) Huart, 2010 ; Bosworth, 2001 Field, 2008

Exemple

IV- Résultats

1) Qu'observe-t-on lorsque les élèves travaillent avec des baladeurs?

1) motivation / investissement :

- Sentiment de satisfaction, surtout dû à un sentiment de progression
- Sentiment plus fort sur le groupe le plus faible et le plus accompagné
- Les baladeurs n'aident pas à entrer dans la tâche mais à s'y maintenir (meilleure concentration = meilleur investissement en apparence):

« On est comme dans une bulle »

« On est captivés »

« On l'a dans les oreilles »

« Le baladeur amène de la chaleur »

- Mais le sentiment de satisfaction peut être trompeur en termes d'apprentissage : « illusion de capacité », « paradoxe performance / préférence » (Amadiou et Tricot, 2014)
- La motivation n'est pas garante d'apprentissage: activité « au service de l'évitement du travail » (Cosnefroy, 2011)

2. Comment entraîner à la compréhension orale avec les baladeurs ? Quels usages faits par les élèves?

- Des usages variables (temps consacré, pauses)
- **Utilisent peu les pauses et les aides**, qu'ils ont pourtant appréciées dans une 1^{ère} partie.
- **Raisons** possibles:
 - Peu habitués à une démarche métacognitive dans le système scolaire
 - Contraire à leur représentation du numérique
 - Difficulté pour les apprenants faibles (dépendance des des processus de bas niveau : Zoghlami, 2015)
 - Surcharge cognitive des aides (Tricot, 1998; Leahy & Sweller., 2004)
 - « L'illusion de capacité » (Amadiou et Tricot, 2014)

Pourquoi utilisent-ils peu des stratégies? Représentations des élèves:

- Les aides:

parce que c'est trop long

parce que au bac ou à l'évaluation, on n'aura pas d'aides

parce que je me suis déjà posé ces questions

parce que j'ai déjà entendu / trouvé les mots mais je ne les ai pas reconnus

- Les **Pauses**: réutilisations inégales

parce que c'est trop long

parce que qu'on n'est pas dans les conditions de l'évaluation / de l'examen

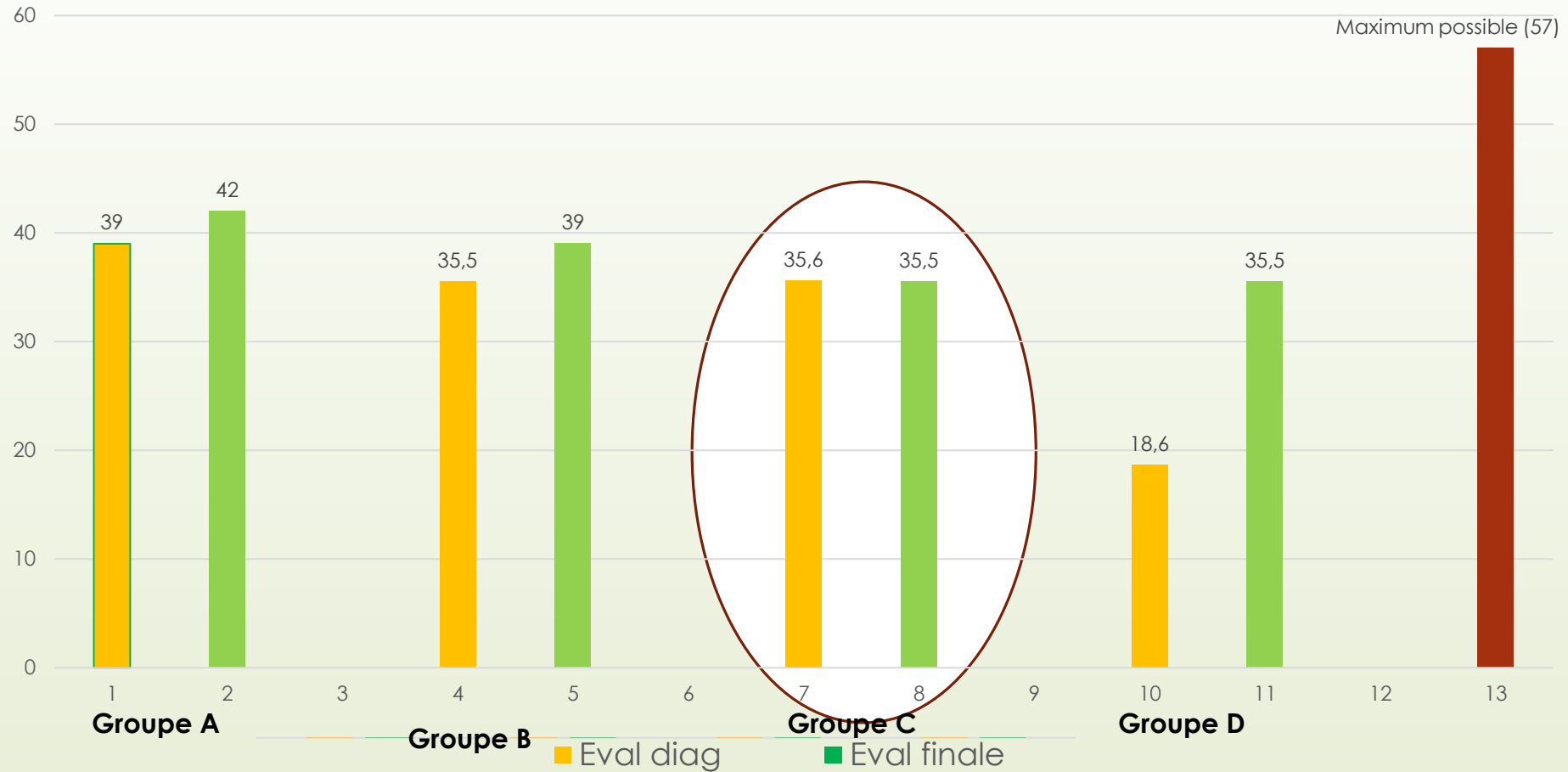
parce que (les pauses) c'est quand vous vous avez décidé, parce qu'il y a un mot important, mais moi je préfère pas m'arrêter

c'est mieux d'écouter plusieurs fois, ça rentre dans la tête comme une chanson

3. Quelles améliorations sur les stratégies et performances de compréhension orale des élèves ?

- Progression surtout en termes de stratégies, mais pas de progression significative dans la compréhension = d'autres études (Field, 1998 ; Amadiou et Tricot, 2014 ; Joulia, 2015)
- Stratégies métacognitives en progression
- Progression concernant les processus de bas niveau (perception, segmentation)
- Mais des limites pour les élèves en grande difficulté: processus de bas niveau non automatisés (Zoghلامي, 2015)

Evolution des compétences métacognitives:



Conclusion sur cette recherche

► **Limites** de cette recherche:

- Durée de l'expérimentation et des séances
- Manque de données sur certains points (nombre d'élèves faibles du groupe C contrôle, effet de certaines aides,)
- Stratégies métacognitives (auto évaluation) et aides pas suffisamment développées

► **Points ressortent :**

- Progression limitée: limites de l'entraînement avec des stratégies (métacognitives), dépendance des processus de bas niveau → besoin d'entraînement plus intensif dès les débuts de l'apprentissage sur la phonologie
- Difficultés à concevoir des aides
- Des comportements en apparence d'investissement / motivation / activité, mais pas nécessairement garants d'apprentissage



Perspectives: aides apportées par les outils numériques

Expérimentations antérieures: logiciels *CAMILLE*, *AMALIA*, *MACAO*, aujourd'hui *INNOVALANGUES*

→ difficulté à trouver un dispositif dont l'ergonomie et le contenu apportent une aide sans surcharge cognitive et qui répondent aux besoins des apprenants (autonomie...)

**Différencier aides pour la compréhension du document (à court terme)
et aides pour développer la compétence, en développant des
stratégies (à long terme)**



Post expérimentation: tester l'usage de certaines aides, avec des outils interactifs: exemple:

<http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=566d9d713361eb7b166ecb79>

→ Les mots entendus avant, illustrés par une image, permettent-ils de mieux repérer? Mieux retenir?

<http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55f596f13361eb3bbb6ee28e>

→ Le fait d'avoir des pauses et des numéros aide-t-il à se repérer pour segmenter et décoder ?

→ Réactions des élèves aux différents types d'exercices: matching, remettre en ordre, QCM, QRM, texte à trous

→ Les questions peuvent-elles aider à la compréhension? Le texte à trous facilite-t-il la compréhension? Les pauses, accompagnées de guidage + sous titrage partiel, aident-elles à décoder ? **PART3**

Quelles aides pour la compréhension ?

(Conclusion de ces observations)

- **Les élèves sont actifs, mais pas toujours au service de l'apprentissage** (réussite de la tâche plus que l'activité)
- **Anticipation:** les mots entendus (+ image) aident parfois au repérage, s'il s'agit de mots connus et réactivés surtout.

Les questions en amont peuvent aider à la compréhension (focalisent l'attention parfois).
- **Découpage du document:** pauses + numéros → aide à se repérer.
- Réactions des élèves aux **différents types d'exercices:**
 - **le QCM** est celui qui semble le plus amener les élèves à réfléchir
 - **matching, QRM, texte à trous** sont souvent faits par tâtonnement (donc peu d'intérêt pour la CO) remettre en ordre correspond à une discrimination auditive.
- **Le feedback, commentaires, aides** (sous forme de ?) peut compléter les informations pour la compréhension du document mais n'est pas toujours lu.

Développer une démarche d'entraînement à long terme

Des pistes pour entraîner à des stratégies de décodage:

- Segmenter la bande sonore (processus de bas niveau)

→ repérer la syllabe accentuée: <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55edccfe3361eb3bbb6edf76>

→ repérer les mots accentués: <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=55edcd043361eb3bbb6edf77>

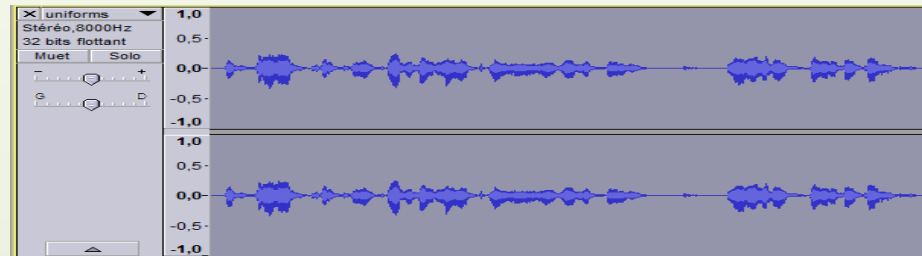
→ percevoir les mots difficiles à entendre: <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=533d005d3361eb112e6f7956>

- Segmenter et créer du sens (processus de bas et haut niveau)

→ <http://www.education-et-numerique.fr/0.3/activity/embed.html?id=5335bb513361eb112e6f7327>

D'autres pistes à explorer

- Renforcer cette grammaire de l'oral en
 - Combinant support écrit et oral pour faire prendre conscience des liens phonie /graphie (Poussard et Durroux, 2002, 2009)
 - Combinant avec une représentation sous forme d'oscillogramme:



- Développant en même temps des stratégies cognitives et métacognitives (voir expérimentation de B. Gruson et S. Roussel: première synthèse de résultats de l'année 2014-2015 est visible sur <http://www.espe-bretagne.fr/dire/journees-d-etudes-et-seminaires/quelles-innovations-en-didactique-des-langues-perspectives-pour-la-1>)



*Merci de votre
attention!*

Pascale CATOIRE
(pascale.catoire@univ-orleans.fr)

- **Amadiou, F., Tricot, A.** (2014) *Apprendre avec le numérique, Mythes et Réalités*, Paris: Retz.
- **Bertin, J.C.** (2015) « Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? », *ALSIC*, Vol. 18
- **Catoire, P.** 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* [<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>]
- **Cosnefroy, L.** (2011) *L'apprentissage auto régulé : entre cognition et motivation*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, collection « Regards sur l'éducation ».
- **Field, J.** (2008) *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- **Huart, R** (2010) *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*, Paris : Editions Ophrys, Parcours enseignement.
- **Kintsch, W.** (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press
- **MEN** (2010) « Guide pratique de la baladodiffusion », CNDP, en ligne: http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/flippingbook/guide_balado.html
- **Poussard, C.** (2003) « Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence », *ALSIC*, vol. 6/1, p.143-150
- **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*, vol. 11/2
- **Roussel, S. et Tricot, A.** (2014) « Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? » in Brunel, S. (2014), « De la didactique des usages numériques », EDITIONS UNIVERSITAIRES EUROPEENNES, pp.220, <hal-01023590>
- **Terrier, L.** (2012) « Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral », *Études en Didactique des Langues*, vol. 19, p. 99- 119
- **Tricot, A.** (1998) « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller », *Revue de Psychologie de l'Education* (1998), vol.1, p. 37 – 64.
- **Vandergrift, L. and Goh, C.** (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York : Routledge
- **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 soutenue le 27/11/15, Paris 8