

## **Année universitaire 2021-2022**

**Diplôme Universitaire**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : ANGLAIS***

**L'apport d'outils stratégiques pour  
faire progresser les élèves dans  
l'exercice de la compréhension de  
l'oral au format vidéo**

**Présenté par Jean-Michel RUDITO et Cécile VALERY**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Cyndie DARVES**

## Attestation de non-plagiat

Nous soussignés **Jean-Michel RUDITO & Cécile VALERY**  
auteurs du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-SD

### **L'apport d'outils stratégiques pour faire progresser les élèves dans l'exercice de la compréhension de l'oral au format vidéo**

déclarent sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que nous n'avons ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour la notre.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Nous sommes conscients que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à BEAUMONT-LÈS-VALENCE & MONTELIMAR  
Le 11 mai 2022

Signature des étudiants



## Sommaire

1. Introduction .....	1
2. Etat de l'art .....	2
2.1. La compréhension de l'oral en anglais .....	2
2.1.1. Définition de la compréhension de l'oral .....	2
2.1.2. Les modèles de la compréhension de l'oral .....	2
2.1.2.1. Modèle sémasiologique: travail de la forme vers le sens .....	3
2.1.2.2. Modèle onomasiologique: travail du sens vers la forme .....	3
2.1.3. Les stratégies de compréhension de l'oral .....	4
2.1.3.1. Définition (CECRL) .....	4
2.1.3.2. Stratégies cognitives .....	5
2.1.3.3. Stratégies métacognitives .....	5
2.1.3.4. Stratégies socio-affectives .....	5
2.1.3.5. Méta-stratégies .....	6
2.2. Le support vidéo et la compréhension de l'oral .....	6
2.2.1. Évolution de la compréhension de l'oral .....	6
2.2.1.1. Méthode grammaire et traduction (XVIIe - XIXe siècle) .....	6
2.2.1.2. Méthodologie directe (Fin XIXe siècle) .....	7
2.2.1.3. Méthode audio-orale (Première moitié du XXe siècle) .....	7
2.2.1.4. Méthodologie structuro-global audio-visuel (Années 60) .....	8
2.2.1.5. Approche communicative (Années 80) .....	8
2.2.1.6. Approche actionnelle (Fin années 90 - Début années 2000) .....	9
2.2.2. Intérêts pédagogiques du support vidéo .....	10
2.2.2.1. Habitude .....	10
2.2.2.2. Mémorisation .....	10
2.2.3. Types de supports vidéo .....	11
2.2.3.1. Supports didactiques, ou capsule vidéo .....	11
2.2.3.2. Supports authentiques .....	11
2.2.4. Débats sur l'utilisation des supports vidéo .....	12
2.2.4.1. Bénéfices .....	12
2.2.4.2. Limites .....	12

2.2.4.3.Optimisation.....	13
2.3. Les stratégies de compréhension de l’oral pour mesurer l’efficacité de la vidéo.....	14
2.3.1.L’importance de déconstruire la compréhension de l’oral pour le professeur .....	14
2.3.2.La question de la surcharge cognitive .....	15
2.3.3.Les stratégies métacognitives à mettre en oeuvre .....	16
3. Problématique.....	16
4. Méthode .....	17
4.1. Participants.....	17
4.2. Matériel.....	18
4.3. Procédures .....	20
4.3.1.Stratégie de planification .....	20
4.3.2.Stratégie de vérification .....	21
4.3.3.Stratégie de résolution.....	21
5. Résultats .....	22
5.1. Résultats du questionnaire d’entrée — pré expérimentation.....	22
5.2. Résultats du questionnaire de sortie — post expérimentation.....	25
6. Discussion et Conclusion .....	30
6.1. Re-contextualisation.....	30
6.2. Mise en lien avec les recherches antérieures .....	30
6.2.1.Réflexions suite aux résultats du questionnaire d’entrée .....	30
6.2.2.Réflexions suite aux résultats du questionnaire de sortie .....	32
6.3. Limites et perspectives .....	34
6.3.1.Limtes.....	34
6.3.2.Perspective et conclusion .....	35
7. Bibliographie .....	36

## ANNEXES

## **1. Introduction**

Parmi les cinq activités langagières mises en place par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001, nous trouvons l'expression écrite, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction, la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral. Si les élèves des collèges et lycées français ont l'habitude de se confronter à ces activités en cours de langues, la compréhension de l'oral demeure sans doute celle qui suscite le plus d'angoisse, de crainte et d'appréhension parmi les élèves lorsque le professeur annonce la mise en place de l'exercice. La difficulté de la compréhension de l'oral est due à une charge cognitive remarquable pour les élèves qui doivent écouter un document audio ou vidéo en langue anglaise, en tirer le plus d'éléments linguistiques, culturels voire phonologiques possibles et l'interpréter en français afin de trouver un sens au document. Contrairement à la compréhension de l'écrit, le son disparaît aussitôt qu'il est prononcé et l'élève peut très rapidement se sentir perdu s'il ou elle ne possède pas les stratégies nécessaires pour surmonter cette charge cognitive.

Dans cet écrit scientifique réflexif, nous nous demanderons dans quelles mesures l'apport d'outils stratégiques fera progresser les élèves dans la compréhension de l'oral. En tant que professeurs, nous devons nous appliquer à ne pas exposer les élèves à l'exercice sans leur donner des méthodes pour maîtriser cette charge cognitive considérable afin de les mettre à l'aise avec la compréhension de l'oral. Dans le cas d'une vidéo, les élèves devront être capable de recueillir des informations à travers les images pour les aider à éclairer le contexte du document. À travers l'exploration de stratégies, il s'agit d'inciter les élèves à développer leurs propres méta-stratégies pour améliorer l'efficacité de leur compréhension de l'oral.

Nous explorerons dans un premier temps la littérature concernant la compréhension de l'oral de manière générale puis en lien avec la vidéo, avant de nous intéresser à la méthodologie que nous avons appliquée pour mener nos expérimentations, dont nous analyserons les résultats dans un second temps.

## **2. Etat de l'art**

### **2.1. La compréhension de l'oral en anglais**

#### **2.1.1. Définition de la compréhension de l'oral**

« Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques. » (Gremmo, 1990, p. 8). L'apprenant qui développe sa compréhension de l'oral n'est donc pas passif. Bien au contraire, il doit fournir un effort d'écoute active et dynamique, et mettre en place différentes stratégies, que nous définirons plus bas, dans le but d'appréhender le contexte et d'en tirer du sens.

Selon Vandergrift (1998, p.84), il est indispensable d'exposer les apprenants à la langue étrangère dès leur plus jeune âge. Il souligne que « mettre l'accent sur la compréhension auditive au début de l'apprentissage respecte l'apprentissage naturel d'une langue. ». Il est en effet tout naturel d'écouter une langue étrangère avant de pouvoir la parler, à l'instar de l'apprentissage de la langue maternelle. Savoir s'exprimer n'est pas inné, la communication est liée à la société au sein de laquelle elle est utilisée, et répond aux codes qui lui sont propres. L'écoute est nécessaire pour se familiariser avec les sonorités caractéristiques de la langue et la singularité des différents éléments prosodiques. Ici encore, les différentes stratégies d'écoute permettent d'assimiler les différents aspects de la langue parlée. Pour l'anglais spécifiquement, Gremmo (1990, p.2) remarque que « certains éléments grammaticaux importants pour la compréhension du message (auxiliaires, prépositions...) se présentent généralement sous forme inaccentuée, ce qui les rend moins audibles et donc plus difficiles à discriminer; pourtant, les Anglais ne semblent pas avoir plus de mal à comprendre leur langue que les Français la leur! ». Cette observation illustre alors parfaitement que bien que la compréhension de l'oral soit la première compétence naturellement développée lors de l'apprentissage de la langue maternelle, elle n'en reste pas moins la plus difficile à acquérir en langue étrangère, lorsque les codes sociaux qui ont participé à la construction de la langue ici étrangère sont différents de ceux de la langue maternelle de l'apprenant.

#### **2.1.2. Les modèles de la compréhension de l'oral**

Gremmo (1990, p.1) décrit « le processus de compréhension orale selon deux modèles différents » lorsqu'il s'agit de construire du sens. Dans le premier modèle, l'apprenant part de la forme du message pour arriver au sens, il s'agit de la démarche sémasiologique. Dans le second modèle, l'apprenant est dans une démarche onomasiologique, il appréhende le message en partant du sens vers la forme.

### *2.1.2.1. Modèle sémasiologique: travail de la forme vers le sens*

La démarche sémasiologique pour la construction du sens en compréhension de l'oral peut se découper en quatre phases. D'abord, l'auditeur se concentre sur ce qu'il entend, en ce qu'il identifie les différents sons. C'est la phase de discrimination. Puis, vient la phase de segmentation, au cours de laquelle l'auditeur tente de délimiter les mots ou groupes de mots qui correspondent aux sons identifiés. Ensuite, à partir de sa "base de données" personnelle, de sa mémoire, l'auditeur associe un sens à ces groupes de sons, à ces mots. Il s'agit de la phase d'interprétation. Pour finir, l'auditeur met en lien les sens des mots afin de construire la signification globale du message. C'est la phase de synthèse.

Cette démarche rigoureuse peut sembler efficace, mais elle a tout de même ses limites. En effet, le modèle sémasiologique exige de l'auditeur qu'il repère tous les sons du message écouté. Aussi, il n'est pas rare qu'un bruit de fond, un accent nouveau pour l'auditeur, ou une mauvaise qualité de la bande sonore par exemple, viennent parasiter le message audio et ainsi empêcher le repérage précis de chacun des phonèmes. La phase de discrimination ne se déroule donc pas toujours dans les conditions idéales, ainsi, l'auditeur peut se trouver en difficulté lorsqu'il doit créer du sens à partir de ce qu'il a su repérer. En effet, certains éléments ne pouvant pas être identifiés, l'apprenant se retrouve avec des trous dans le message, ce qui perturbe la phase d'interprétation et peut mener à un non-sens, voire à un contresens en fin de processus.

Dans son article, Gremmo (1990, p.2) partage les remarques des psycholinguistes qui font des observations similaires quant à la compréhension de l'oral: le message d'un discours est généralement mieux compris lorsque le discours est étudié dans sa globalité, les mots sortis de leurs contextes perdent leur sens, et la construction grammaticale participe à la cohérence du message. Les psycholinguistes mettent ici l'accent sur les limites du modèle sémasiologique en expliquant qu'il n'est pas nécessairement efficace de décortiquer le discours pour en comprendre le sens. Cette réflexion amène naturellement les experts à penser un autre modèle, le modèle onomasiologique.

### *2.1.2.2. Modèle onomasiologique: travail du sens vers la forme*

La démarche onomasiologique se déroule en trois phases et suppose un travail qui part du sens vers la forme de la part de l'auditeur. Cela signifie que dans un premier temps l'auditeur anticipe le sens du message à venir, il émet des hypothèses sur sa signification. Ensuite, il repère les indices permettant de vérifier ces hypothèses grâce à la forme du message. Enfin, grâce aux

indices repérés, l'auditeur peut confirmer ou au contraire infirmer ses hypothèses, ou même encore ne pas les confirmer ni les infirmer. Il doit alors mettre en place d'autres stratégies.

L'anticipation du message peut se faire grâce à un apport d'informations de la part de l'auditeur. Ces informations peuvent être linguistiques, socio-linguistiques, culturelles, socio-psychologiques... l'auditeur sait « qui s'adresse à qui, avec quelles intentions probables, où, quand... » (*ibid.*).

La deuxième phase du modèle onomasiologique, celle de repérage d'indices, est étroitement liée avec la phase une qui l'influence majoritairement. L'écoute du message peut réorienter la recherche d'indices, mais ce sont les hypothèses initiales qui dictent en grande partie le type d'informations auxquelles l'auditeur doit prêter attention.

En fin de processus, et avec les indices repérés, l'auditeur décide si les hypothèses de son anticipation sont confirmées, ni confirmées ni infirmées, ou infirmées. Dans le premier cas, la construction de sens est positivement achevée; dans le second cas, l'auditeur cherche des indices complémentaires; dans le dernier cas, l'auditeur peut reprendre le travail "à l'envers", en appliquant la procédure sémasiologique à partir des indices recueillis.

Le modèle onomasiologique valorise la compréhension globale du message plutôt que la compréhension précise de chaque unité sémantique. Il semble être plus efficace en situation de communication authentique, puisqu'il permet de traiter, dans une certaine mesure, des messages qui seraient considérés "à trous" sous le modèle sémasiologique. Bien sûr, ce second processus de création de sens a également ses limites, puisque les hypothèses émises par l'auditeur sont subjectives, influencées par sa culture, ses connaissances, ses aprioris, et peuvent réduire la qualité d'écoute de l'auditeur qui pense déjà savoir ce que l'émetteur du message va dire.

### **2.1.3. Les stratégies de compréhension de l'oral**

#### *2.1.3.1. Définition (CECRL)*

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit les stratégies comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui » (Conseil de l'Europe, p. 15). « Les stratégies sont 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 » (*ibid.* p.48).

#### 2.1.3.2. *Stratégies cognitives*

Vandergrift (1998, p.85) définit les stratégies cognitives comme étant celles qui servent à l'apprenant pour construire du sens. L'inférence et l'élaboration sont « les deux stratégies cognitives essentielles à l'écoute » (*ibid.*). Ce sont des opérations de déduction du sens qui font appel à la logique de l'apprenant. À partir d'indices reconnaissables et repérés dans le message, il peut rendre explicite une information implicite, inconnue, à laquelle l'apprenant n'a pas accès soit parce qu'elle n'est pas mentionnée, soit parce qu'il ne sait pas la reconnaître. Ici, le contexte du message ou de l'information permet d'en construire le sens.

#### 2.1.3.3. *Stratégies métacognitives*

« Dans le cadre de la compréhension auditive, les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'écoute, une préparation à l'écoute, le contrôle de la compréhension et l'auto-évaluation de la performance. » (*ibid.*) Vandergrift invite l'apprenant à contrôler la construction du sens, à planifier et organiser l'écoute puis à (auto-)évaluer et vérifier la bonne compréhension du message; c'est-à-dire, à mettre en place des stratégies métacognitives. L'apprenant doit se demander comment aborder le message à venir, s'assurer de le comprendre, puis décider quoi faire de ces nouvelles informations.

#### 2.1.3.4. *Stratégies socio-affectives*

Enfin, Vandergrift définit les stratégies socio-affectives comme des « stratégies qui impliquent l'interaction avec une autre personne durant l'écoute (par exemple, la clarification) ou le contrôle de la dimension affective de l'écoute (par exemple, l'auto-encouragement) » (*ibid.*). En effet, Gremmo (1990, p.4) explique que l'auditeur est bien un « individu psychologiquement, socialement et culturellement déterminé » dont les « caractéristiques au moment où il se comporte en auditeur (certaines sont permanentes, d'autres momentanées) vont influencer sur sa participation à la communication. ». Son environnement humain direct ainsi que son état d'esprit lors de la situation d'écoute jouent un rôle primordial dans sa capacité de construction de sens. Ici, l'enseignant peut canaliser l'environnement d'apprentissage lorsqu'il est présent et donner des conseils sur les conditions optimales pour travailler la compréhension de l'oral en autonomie.

### 2.1.3.5. Méta-stratégies

Les stratégies d'écoute et de création de sens décrites ci-dessus permettent à l'apprenant d'être plus efficace quant à son appréhension de la langue étrangère. Afin de pouvoir prendre son indépendance, l'apprenant doit « développer une prise de conscience métastratégique » (Vandergrift, 1998, p. 98). En d'autres termes, l'apprenant doit prendre conscience que les différentes stratégies d'écoute qu'il connaît doivent être choisies et utilisées en fonction de l'objectif de la tâche ou de la situation d'apprentissage, afin d'en optimiser leur efficacité. C'est alors à l'enseignant d'accompagner l'apprenant dans cette prise de conscience en adoptant une démarche pédagogique explicite, impliquant le développement des trois éléments au cœur des stratégies métacognitives: « la planification, le contrôle et l'évaluation » (ibid.). Il devient alors évident que l'enseignant doit « incorporer des activités de pré-écoute et de post-écoute » pour encadrer l'activité de compréhension de l'oral traditionnelle. Vandergrift démontre ainsi que le rôle de l'enseignant est crucial lors de ces trois étapes. Il doit « Enseigner aux étudiants à se préparer pour réussir à l'écoute », « Enseigner aux étudiants à contrôler la compréhension durant l'écoute », et « Enseigner aux élèves à évaluer l'approche et les résultats de l'écoute ».

## 2.2. Le support vidéo et la compréhension de l'oral

### 2.2.1. Évolution de la compréhension de l'oral

#### 2.2.1.1. Méthode grammaire et traduction (XVIIe - XIXe siècle)

Dans leur article sur l'efficacité des documents audio et vidéo dans la compréhension de l'oral, Rahmatian and Armium (2011) dressent la chronologie des méthodes didactiques qui visent à maximiser la pertinence de la compréhension de l'oral. La première méthode initiale, dite grammaire et traduction, excluait la pratique de l'exercice puisque les langues étudiées, le latin et le grec, n'étaient plus parlées et seule comptait la maîtrise de leurs grammaires. En effet, « la méthode grammaire et traduction considérait le langage comme un ensemble de règles déterminées qui, une fois apprises, permettaient aux élèves d'accéder à la langue cible » (Rahmatian & Armium, 2011: 117, traduit de l'anglais). Par ailleurs, les enseignants latinistes et hellénistes n'avaient pas accès à des enregistrements où la prononciation des langues mortes étaient correctes. De fait, l'absence de « moyens électroniques d'enregistrement » cantonnait l'apprentissage de la langue étrangère à la capacité de la lire et la traduire (ibid: 117).

### *2.2.1.2. Méthodologie directe (Fin XIXe siècle)*

Prenant le contre-pied de la méthode grammaire et traduction, l'introduction de la méthode directe à la fin du XIXe siècle envisageait d'exposer les élèves directement à la langue cible. Selon Flowerdew et Miller (2005), « cette méthode orale dépendait de l'utilisation de l'enseignement monolingue pour être efficace, dans le sens où la langue cible était la seule langue utilisée en classe par le professeur et les élèves » (p.4-5, traduit de l'anglais). En créant un environnement auditif concentré dans la classe, le but était d'immerger les élèves dans la langue orale et de privilégier l'écoute de la langue plutôt que l'écriture. Néanmoins, cette méthode s'est avérée peu efficace puisque, comme le constatent Flowerdew et Miller, « le professeur présupposait que les élèves pourraient comprendre ce qui était dit et que la compréhension suivrait par la suite » (ibid, p.6). De par l'exposition des élèves à la langue sans leur donner des outils pour la comprendre, cette méthode manquait de stratégies pour permettre aux élèves de progresser dans la langue cible.

### *2.2.1.3. Méthode audio-orale (Première moitié du XXe siècle)*

Dans les années 1950, les linguistes américains proposent une méthode d'apprentissage des langues qui consiste à faire apprendre des dialogues aux élèves afin qu'ils s'habituent progressivement à la façon dont la langue fonctionne. Selon Richards et Rodgers (2001), « l'apprentissage en langue étrangère est fondamentalement un processus de formation d'habitudes de façon mécanique et les bonnes habitudes sont renforcées en donnant des réponses justes plutôt qu'en faisant des erreurs » (p.57, traduit de l'anglais). Ce système de questions-réponses mécanique prend la forme de ce que Flowerdew et Miller (2005) appellent des "drills", un système de questions-réponses où plus l'élève répète une phrase correcte, plus elle est mémorisée. Flowerdew et Miller décrivent une séance de "drill" ainsi: « Les élèves sont encouragés à écouter attentivement un enregistrement audio, ou une lecture à voix haute faite par le professeur, d'un dialogue ("drill"). Ensuite, ils enregistrent à l'oral leur propre version du dialogue ou répondent à une réplique du professeur afin de répéter le dialogue » (p.6). Néanmoins, selon Rahmatian et Armiun, cette méthode fondée sur le conditionnement réduit les élèves à de « simples interprètes qui ne comprennent pas le sens de leurs actions » (p.117) dans ces contextes artificiels, et ne les aide pas à analyser leurs erreurs.

#### *2.2.1.4. Méthodologie structuro-global audio-visuel (Années 60)*

L'avènement de la méthodologie structuro-global audio-visuel (SGAV) dans les années 1960 en France marque l'introduction du support vidéo en classe à des fins pédagogiques. Selon Rahmatian et Armiun (2011), « avant les années 1960, la technologie ne permettait pas l'utilisation de la vidéo en classe » (p. 118) mais la popularisation des magnétophones permettait aux élèves d'assister à des enregistrements conçus pour le cours où l'on pouvait écouter des personnes dans une situation de communication orale authentique. De fait, « dans la méthode audio-visuelle, les énoncés sont présentés dans des dialogues en situation destinés à créer chez les élèves, par identification avec les personnages mis en scène, un besoin de communication » (Moirand, 1974: p.14). L'élève est capable de repérer la nécessité d'échanger et voit à travers la vidéo un exemple d'interaction possible et efficace. Le but de l'approche SGAV selon Moirand est « d'amener l'étudiant vers l'autonomie verbale. Il doit, en fin de parcours, être capable de choisir, entre plusieurs énoncés possibles, celui qui conviendra le mieux à son intention de communication » (p.16). Néanmoins, elle souligne l'aspect artificiel de cet échange qui, de par sa conventionalité et sa simplicité, ne permet pas pleinement à l'étudiant d'accéder à cette "autonomie verbale". Si cette méthode vise certes à « recréer une sorte de simulation de scènes de la vie courante [afin] que l'on s'oriente en conséquence vers un apprentissage de la parole "authentique" » (p.5), Moirand mentionne que « la thématique des dialogues relève toujours de centres d'intérêts conventionnels qui sont impuissants à engendrer de véritables situations d'échanges. Quant au contenu linguistique, intégré à son tour dans ces situations-cadres, il suit une progression de plus en plus dépendante des modèles théoriques de langue. Or, c'est vraisemblablement vers un modèle de communication qu'il faudrait orienter les recherches » (p.19). Dans l'ensemble, la méthode SGAV est novatrice dans sa mise en place de stratégies communicatives qui sortent les élèves de l'artificialité des méthodes précédentes. Cependant, les élèves demeurent dépendants de scénarios d'échanges de paroles qui restent artificiels et qui mettent de côté la spontanéité.

#### *2.2.1.5. Approche communicative (Années 80)*

Établie dans la continuité de l'approche SGAV, l'approche communicative prend en compte les difficultés du passé pour essayer de les surmonter. L'apprentissage de la grammaire, certes essentiel, n'est pas suffisant pour l'apprentissage complet d'une langue étrangère. Il s'agit donc de « savoir où, quand et comment utiliser ces règles de grammaire, puisque le but est

d'atteindre la communication efficace » (Rahmatian et Armiun, 2011: 118). Pour l'apprenant, cette communication efficace dans le cadre de la compréhension de l'oral permet certes de comprendre ce qu'on lui dit mais également de pouvoir formuler une réponse adaptée. De fait, la compréhension de l'oral devient le premier pas vers une expression orale en interaction efficace. Selon Rahmatian et Armiun, « le niveau de langue est pris en compte et une distinction est faite entre la cohésion (les relations existantes entre deux propos) et la cohérence (les relations entre les propos et la situation extralinguistique) » (p.118). L'approche communicative vise à établir des liens logiques entre les propos entendus et les propos prononcés afin de guider l'étudiant dans sa compréhension et dans son expression.

#### *2.2.1.6. Approche actionnelle (Fin années 90 - Début années 2000)*

L'approche actionnelle, qui est toujours au cœur de la pratique de l'enseignant en 2022, se définit comme une approche communicative davantage centrée sur l'investissement de l'étudiant. L'effort principal est d'effacer progressivement la barrière de la simulation et de l'artificialité afin de maximiser les compétences d'écoute et de compréhension dans le cadre de la compréhension de l'oral. Richards et Rodgers (2001) présentent un exercice de compréhension de l'oral avec l'aide d'une vidéo en le divisant en trois temps: avant, pendant et après la tâche. Avant la tâche, « le sujet et la situation sont introduits, le but est de réfléchir à propos du sujet, de produire du vocabulaire en lien avec le sujet et de développer des attentes autour du sujet » (p.118). Ce travail d'anticipation prépare les étudiants à mieux appréhender le support, à comprendre son intérêt non seulement dans le contexte du cours mais aussi dans l'apprentissage global de la langue. S'ensuit la tâche qui consiste à « faire produire un jeu de rôles entre les apprenants: les élèves travaillent en groupes de deux avec une tâche à faire et des répliques nécessaires pour appréhender la tâche » (p.118). La tâche est une expression orale en interaction que les élèves doivent construire. C'est seulement après la tâche que Richards et Rodgers introduisent la compréhension de l'oral: « les apprenants écoutent des enregistrements de locuteurs natifs qui mettent en scène le même jeu de rôles sur lequel les étudiants se sont entraînés et ils comparent les différences entre la façon dont ils se sont exprimés avec celle des locuteurs natifs » (p.118). Dans l'approche actionnelle, la compréhension de l'oral sert à donner un exemple culturel et linguistique qui permet aux étudiants de comprendre leurs erreurs et de les rectifier. L'exercice de Richards et Rodgers place l'étudiant en activité où la

compréhension de l'oral n'est pas seulement une compétence isolée mais découle de l'expression orale et devient une nécessité afin de progresser.

## **2.2.2. Intérêts pédagogiques du support vidéo**

### *2.2.2.1. Habitude*

L'avènement du support vidéo dans les classes et sa popularité parmi les élèves s'explique tout d'abord par l'aisance des élèves autour de ce support. Séraphin Alava (2015), dans son article sur les intérêts pédagogiques du support vidéo, souligne la prégnance du média dans la vie des élèves: « à l'époque des écrans connectés, des Web TV, des tablettes et des smartphones, 65 % des jeunes collégiens développent des pratiques vidéastes (création de vidéos) et 82 % des lycéens ont déjà réalisé et posté une vidéo sur un réseau social ». Au-delà de l'omniprésence du support vidéo à but principalement récréatif, les élèves utilisent également le média pour apprendre et s'instruire. Alava mentionne en particulier la présence des « pratiques d'éducation non formelles en ligne » avec « les vidéos visant à enseigner ou transmettre une méthode ou technique en ligne comme les pratiques de “How to” ou tutoriels qui consistent à produire une vidéo explicative décrivant comment réaliser certaines tâches techniques ou des astuces » (*ibid*). Par ailleurs, la majorité de ces vidéos “How to” étant en anglais, cela motive l'élève à puiser l'information dans une langue étrangère dans le but de s'instruire hors du cadre d'une classe. En somme, ils entraînent leur compréhension de l'oral sans même s'en rendre compte puisqu'ils sont motivés par le gain de connaissance.

### *2.2.2.2. Mémorisation*

Sur le plan cognitif, Alava (2015) insiste sur la façon dont le support vidéo contribue à une plus grande efficacité de mémorisation pour les élèves. S'appuyant sur les travaux de Meringoff (1983), il explique que « les élèves développent une activité cognitive durant la lecture de supports vidéo qui renforce les mémorisations et les processus de résolution de problèmes. Cette capacité cognitive mesurée en laboratoire sur des séquences vidéos s'explique par la juxtaposition de l'émotion et de la cognition qui sont les caractéristiques du visionnement d'images et d'images animées » (*ibid*). Moirand (1974) mentionnait l'importance de l'identification des élèves avec les personnes dans le support vidéo, et c'est le même pont emphatique qui permet aux élèves de mieux retenir les informations lorsqu'ils identifient les personnes qui les donnent. De plus, s'appuyant sur

les travaux de psychologie cognitive de Wiman et Meierhenry (1969) sur la mémorisation des élèves, Alava donne les chiffres suivants concernant les élèves et la mémorisation par rapport à leurs supports : « les élèves mémorisent généralement 10% de ce qu'ils lisent, 20% de ce qu'ils entendent, 30% de ce qu'ils voient et 50% de ce qu'ils voient et entendent. » (*ibid*). Avec un écart de 30 points de pourcentage entre la compréhension audio et la compréhension vidéo, il semble que le support vidéo est bien plus rentable pédagogiquement puisqu'il maximise tous les efforts de l'élève vers une plus grande réception de données.

### **2.2.3. Types de supports vidéo**

#### *2.2.3.1. Supports didactiques, ou capsule vidéo*

La capsule vidéo est, selon la définition de Meziadi et Nadam (2014), « une séquence vidéo, généralement courte et scénarisée, permettant de développer une idée, une notion ou un thème. » Son efficacité se trouve dans la condensation d'informations, d'où le terme capsule. Dans le cadre d'une compréhension de l'oral, cette capsule peut prendre la forme de « reportages, conférences, animations, vidéos interactives » (*ibid*) mais sa fonctionnalité principale est dans la manipulation qu'en font les élèves. En effet, « la capsule vidéo permet aux élèves d'avoir accès à l'information à tout moment et de manipuler la vidéo selon leurs besoins: répétition, pause, défilement » (*ibid*). L'élève peut donc s'attarder sur un passage qu'il n'a pas compris et le répéter jusqu'à ce qu'il en comprenne l'essentiel. De même, « le mouvement de la vidéo dynamise les explications et maintient l'attention des élèves. En facilitant la compréhension et la mémorisation, une vidéo aura plus d'impact qu'un texte ou des images fixes » (*ibid*). Ici, Meziadi et Nadam privilégient la capsule vidéo comme un dépassement de l'efficacité pédagogique des supports fixes puisque la facilité avec laquelle les élèves la manipulent démontre une volonté de mémoriser et donc d'apprendre.

#### *2.2.3.2. Supports authentiques*

Là où la capsule vidéo peut tomber dans un didactisme artificiel, l'enseignant a recours au support authentique « lorsqu'il a entrepris d'enseigner une langue de communication à partir d'échantillons de langue prélevés dans la vie quotidienne de locuteurs natifs » (Lherete, 2010). Le but du document vidéo authentique est l'approche presque naturaliste de la langue qui montre aux élèves une utilisation concrète et véritable de la langue cible. Comme Lherete l'explique, « le

document authentique a été paré de toutes sortes de vertus: il est vrai, il n'est pas trafiqué, il est porteur de la spécificité d'une autre culture, il permet d'enseigner ensemble langue et civilisation » (*ibid*). L'apport réaliste de la vidéo authentique permet aux élèves de donner vie aux leçons de grammaire qu'ils ont en classe. C'est une véritable volonté d'immersion qui se dégage du document authentique qui « fait entrer le locuteur natif dans la classe. L'étranger, sa voix, son mode de vie surgissaient bien de nos manuels, mais avec le support authentique la présence de la langue est réelle et quasiment immédiate » (*ibid*). L'immédiateté du support concrétise les apprentissages en montrant la nécessité de la communication en classe de langues. Le support authentique devient alors une visée, atteignable ou non, mais montre aux élèves la richesse de la langue parlée.

## **2.2.4. Débats sur l'utilisation des supports vidéo**

### *2.2.4.1. Bénéfices*

Comme nous l'avons vu avec les intérêts pédagogiques de l'utilisation du document vidéo en classe, le plus grand bénéfice se trouve dans la capacité du support à donner un cadre de travail aux élèves. Selon Alava (2015), « l'usage raisonné de la vidéo en classe en situation de visionnement améliore la capacité des élèves à visualiser un phénomène et à mémoriser les différentes phases des situations d'apprentissage. » Les difficultés sont plus facilement ciblées et les éléments à retenir s'imprègnent davantage dans la mémoire des élèves. Par ailleurs, « les élèves sont plus motivés mais aussi plus réactifs face aux apprentissages en situation d'utilisation de ces médias » (*ibid*). De fait, le support vidéo encourage une plus grande communication entre professeur, contenu et élèves, ce qui améliore les apprentissages et l'implication de l'élève en classe. Enfin, selon Rahmatian et Armiun (2011), « le document vidéo est moins fatigant et peut être toléré par les apprenants sur une plus longue durée » (p.122). Cet avantage sur l'attention est primordial pour maintenir la concentration des élèves en classe et éviter une trop grande passivité puisque la vue et l'ouïe sont sollicitées.

### *2.2.4.2. Limites*

Il n'en demeure que le support vidéo possède son lot de problèmes et de limites pédagogiques. Concernant la capsule vidéo, Meziadi et Nadam (2014) soutiennent que la compréhension de l'oral à l'aide d'une vidéo facilite certes la compréhension et la mémorisation



mais « la moindre erreur commise dans ce type de support risque d'être assimilée à tort par les élèves. » Le problème souligné est la force de véricité du support vidéo. Il en est de même avec les problèmes de contexte du support vidéo. Un mot avec un sens précis dans le contexte d'une vidéo peut en avoir un autre dans un autre contexte, et il en va de même avec les structures grammaticales. Outre les problèmes d'assimilation incomplète, Lherete (2010) note le problème majeur du document authentique qui force le professeur à « assumer un double rôle traditionnellement assumé par les auteurs des manuels : celui de sélectionner des documents libres de droits qui soient linguistiquement rentables et culturellement représentatifs (et pour cela de se doter de critères) et celui de concevoir des progressions qui mettent en jeu les différentes activités langagières pour donner de la cohérence et du sens dans l'enseignement ». Si le document authentique paraît être le support idéal pour la compréhension de l'oral, son exploitation n'en demeure pas moins compliquée par la multiplicité de facteurs qui entrent en compte pour assurer sa bonne utilisation. Concernant la nature de la vidéo elle-même (assemblage d'images et de sons), le problème d'une mauvaise superposition entre ce qui est vu et ce qui est dit peut nuire à la compréhension générale du document. Selon Rahmatian et Armiun (2011), « un document vidéo facilite la compréhension orale si elle visualise l'information donnée par la partie audio » (p.122). Enfin, Rahmatian et Armiun soulignent le problème de la distraction visuelle du document vidéo: « un document audio est plus efficace lorsque les éléments visuels du document vidéo jouent un rôle déconcertant et attirent l'attention de l'apprenant loin du son et davantage vers l'image » (p.122). Lorsque les élèves peinent à comprendre le document, ils cherchent du sens dans les images. De fait, une trop grande dépendance à l'image peut être une entrave à la compréhension de l'oral qui évalue le sens donné par les paroles et non pas par l'image.

#### *2.2.4.3. Optimisation*

Le débat autour des bénéfices et des limites de l'utilisation de la vidéo nous amène à la conclusion de Christian Vincent (2013) cité par Séraphin Alava dans son article (2015). Pour lui, l'utilisation de la vidéo se résume à ces trois axes: « la vidéo comme sujet d'étude permettant de former les jeunes à une analyse critique des médias et à une littératie médiatique; la vidéo comme support pédagogique qui permet d'accéder à des situations vraies de langues; la vidéo comme objet qui permet de développer la production autonome des élèves ». C'est le dernier axe sur l'autonomie qui doit être la visée finale du support vidéo dans le cadre d'une compréhension de

l'oral. La compréhension suivie par la communication et l'interaction se doit d'amener l'élève vers une plus grande autonomie et aisance avec le support vidéo. L'élève doit pouvoir assimiler les apprentissages du support vidéo afin de les réutiliser dans d'autres contextes du cours de langue.

## **2.3. Les stratégies de compréhension de l'oral pour mesurer l'efficacité de la vidéo**

### **2.3.1. L'importance de déconstruire la compréhension de l'oral pour le professeur**

Au terme de cet état de l'art sur la compréhension de l'oral en lien avec le document vidéo, il s'agit à présent de cibler les stratégies à mettre en œuvre et qui pourront être travaillées grâce au support vidéo. Dans son article "A la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde", Stéphanie Roussel insiste sur l'importance de déconstruire la compréhension de l'oral pour le professeur. De fait, « le but pour l'enseignant, c'est bien d'appréhender ce 'tout' et d'en saisir le fonctionnement pour mieux l'enseigner. Il faut s'imaginer la compréhension de l'oral comme un mécanisme complexe reposant sur plusieurs ressorts. Et il s'agit ici de 'démonter ce mécanisme' pour voir où les pannes sont susceptibles de se produire et pouvoir ainsi trouver les bons outils pour les réparer. » (Roussel, 2014). Ainsi, ces stratégies doivent prendre en compte l'apport visuel pour mener les élèves vers l'élaboration du sens auditif. La déconstruction de l'enseignement vise à cibler là où l'élève aurait le plus besoin de stratégies pour pallier aux difficultés de la compréhension de l'oral. Puisque les processus de bas niveau concernent exclusivement la perception auditive, l'aspect visuel de la vidéo n'agit pas dans ce niveau mais bien dans les processus de haut niveau, l'interprétation.

Roussel évoque en détail les difficultés de haut et de bas niveau au sein du processus de compréhension. Elle explique qu'« au plus bas niveau, la lenteur et l'imperfection du processus de décodage engendrent une accumulation des informations en mémoire de travail. La construction du sens ne peut donc pas se faire efficacement. Au niveau supérieur, le manque de connaissances antérieures (lexicales, grammaticales, contextuelles, culturelles) et/ou la mobilisation insuffisante de ces connaissances antérieures freinent également la construction du sens du discours » (*ibid*). Compte tenu de ces difficultés, l'image apportée par la vidéo devrait pouvoir agir dans la mémoire à long terme, puisque les élèves voient une image qui déclenche un souvenir de connaissance. De plus, ils devraient pouvoir inférer du sens aux mots grâce aux éléments qu'ils reconnaissent dans la

vidéo. L'apport visuel devrait pouvoir suppléer au manque de connaissances en apportant des informations visuelles qui peuvent confirmer ou infirmer les hypothèses élaborées par les élèves.

### **2.3.2. La question de la surcharge cognitive**

Lors de la compréhension de l'oral, l'élaboration du sens se fait presque de manière instantanée par le moyen de deux mouvements : les mouvements ascendants (de la perception vers l'interprétation) et les mouvements descendants (de l'interprétation vers la perception). Roussel (2014) explique ces mouvements simultanés ainsi: « L'auditeur confronte au sein de sa mémoire de travail l'input sonore et les connaissances du monde pour construire le sens. Par des processus ascendants, de décodage (de l'input sonore vers la mémoire de travail), l'auditeur construit le sens en combinant au fur et à mesure des unités de sens de plus en plus grandes, depuis le niveau du phonème jusqu'au niveau du discours. Par des processus descendants, de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail, il utilise le contexte et ses connaissances antérieures pour construire un cadre conceptuel à la compréhension. » Ainsi, l'apport visuel de la vidéo sollicite la mémoire longue de l'élève. L'apport de l'image s'effectue dans les processus descendants, de la connaissance de monde vers l'input sonore. L'image sert à diminuer la charge cognitive des élèves. Ils doivent moins puiser dans leurs connaissances du monde si l'image leur sert d'escabeau vers une élaboration plus rapide du sens.

Il n'en demeure que le problème de la surcharge cognitive, qui s'opère lors des efforts mis en place pour assurer ce double mouvement, contribue non pas à une élaboration du sens mais à une perte du sens dû à l'épuisement cognitif de l'élève. Selon Roussel, « la charge cognitive se définit comme l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier ». Elle est inversement proportionnelle aux connaissances du sujet relatives à la tâche. « Un auditeur aguerri traitera en effet les informations qui lui parviennent de l'input plus rapidement et efficacement qu'un auditeur moins expert » (*ibid*). Or, la plupart des élèves constituent les auditeurs moins experts puisque la compréhension de l'oral en deuxième langue ne possède pas les mêmes automatismes qu'en langue maternelle. Ainsi, lorsqu'il y a surcharge cognitive, les élèves peuvent moins facilement percevoir le contenu auditif, ce qui les empêche d'élaborer des hypothèses et de donner une réponse claire. De fait, les stratégies qui doivent être mises en place ont pour but de limiter cette surcharge par le biais de stratégies métacognitives qui utilisent la vidéo comme un moyen pour anticiper le contenu de la compréhension de l'oral.

### 2.3.3. Les stratégies métacognitives à mettre en oeuvre

Afin de permettre aux élèves de comprendre comment ils peuvent mieux appréhender la compréhension de l'oral, le professeur se doit de leur enseigner des stratégies métacognitives. Roussel (2014) fait la différence entre stratégie cognitive et stratégie métacognitive ainsi: « les stratégies cognitives portent sur les processus ascendants de décodage. Ce sont des activités de manipulation du langage en vue d'accomplir une tâche » (Vandergrift, 2003a, p.473, notre traduction). Il s'agit par exemple de l'inférence lexicale ou de la traduction mentale en L1.

Les stratégies métacognitives sont à contrario des « activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage, elles relèvent davantage de l'utilisation de tous les types de connaissances stockés en mémoire à long terme. Il s'agit par exemple de l'anticipation sur ce qui va suivre, l'émission d'hypothèses cohérentes avec les précédents éléments du discours, la prise de conscience, le contrôle, régulation de l'activité, l'attention sur des éléments particuliers du discours ou encore l'évaluation en temps réel et a posteriori de sa compréhension. » (Vandergrift, 2003a) Comme nous l'avons vu, le document vidéo participe bien aux connaissances dans la mémoire à long terme et permet aux élèves de puiser dedans afin d'élaborer le sens des mots qu'ils entendent. Ainsi, nous proposons trois stratégies métacognitives que le professeur de langues pourra enseigner à ses élèves lorsqu'ils voudront s'exercer à la compréhension de l'oral à l'aide d'un document vidéo: la stratégie d'anticipation, la stratégie de vérification, et la stratégie de résolution.

## 3. Problématique

L'étude de la littérature existante au sujet de la compréhension de l'oral que nous venons de réaliser nous amène vers une réflexion autour des outils que le professeur de langue peut apporter à ses élèves dans le cadre d'une compréhension de l'oral d'un document vidéo, et nous pouvons donc nous demander:  **dans quelles mesures l'apport d'outils stratégiques va faire progresser les élèves dans la compréhension de l'oral d'un document vidéo?**

Cette réflexion nous mène alors à émettre plusieurs hypothèses, notamment concernant l'efficacité des différentes stratégies métacognitives que nous allons expérimenter auprès de nos classes.

**Hypothèse 1:** Introduire le document vidéo par une diffusion muette complète ou fragmentée ou par des images représentatives ou tirées du document en amont de l'activité de compréhension de l'oral permet aux élèves de mieux anticiper le contenu auditif puisque la charge cognitive aura été diminuée par un premier travail d'interprétation de l'image (processus de haut niveau).

**Hypothèse 2:** Remettre en question ses interprétations suite au visionnage du document vidéo en vérifiant ses hypothèses issues du travail d'anticipation permet d'accéder de manière plus efficace au sens, notamment grâce à la mise en commun des interprétations et à une réflexion commune.

**Hypothèse 3:** Laisser les élèves manipuler le document vidéo leur permet de se l'approprier, et ainsi de mieux cibler les difficultés et les enjeux dans le cadre d'une compréhension de l'oral.

## **4. Méthode**

### **4.1. Participants**

L'expérimentation sera menée sur une classe "test" (à qui on explicite les stratégies) qui sera comparée à une classe "témoin", simplement informée que nous sommes en train de mener une étude sur la compréhension de l'oral. Quatre copies de trois groupes de niveaux différents seront ramassés lors des trois écoutes de la stratégie de vérification: niveau A2+/B1 (autonome), niveau A2 (autonomie relative), et niveau A1+ (autonomie faible) en seconde.

Dans le contexte d'une classe de cinquième, les différents niveaux de langue seront moins disparates mais s'étendront du niveau pré-A1 au niveau A2, en passant par le niveau A1. Les classes "témoin" et "test" sont chacune composées de 23 élèves de 12 à 13 ans, avec une majorité de filles: huit garçons pour la classe "test" et neuf pour la classe "témoin". Nous retrouvons dans la classe "test" cinq élèves ayant un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), alors que dans la classe "témoin" il y a un élève avec un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et un élève scolarisé au titre de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) de l'établissement, et suivi par une Accompagnante des Élèves en Situation de Handicap (AESH) pour les cours auxquels il participe en dehors de l'ULIS, dont l'anglais. Tous les élèves de la classe "test" ont choisi l'italien en seconde langue vivante, alors que dans la classe "témoin" huit élèves ont choisi l'allemand et 15 ont choisi l'italien. Dans la classe "témoin", 17 élèves ont également choisi l'option "Langues et

Cultures de l'Antiquité - Latin". L'ambiance de travail est plus studieuse dans la classe "témoin" qui valorise grandement la réussite scolaire et la compétition, alors que la classe "test" fait preuve d'une plus grande camaraderie générale. En ce qui concerne le niveau des élèves, nous retrouvons dans la classe "témoin" 7 élèves avec un niveau A2 bien acquis contre 6 pour dans la classe "test". Les élèves les plus en difficultés ont un niveau A1, et sont au nombre de 2 dans la classe "témoin" contre 7 dans la classe "test". Les autres élèves se situent entre les niveaux A1 et A2. La classe "test" a été choisie pour voir si l'explicitation des différentes stratégies de compréhension de l'oral permettrait de rapprocher le niveau général de la classe de celui de la classe "témoin".

Concernant les classes de seconde, les niveaux s'étendent de A1+ à B1. La classe "test" est composée de 22 élèves (10 garçons, 12 filles), aucun élève ne dispose d'un plan d'accompagnement et tous les élèves ont choisi l'espagnol en LV2. Quant à la classe "témoin", elle est composée de 24 élèves (10 garçons, 14 filles) de deux demi-groupes et deux élèves ont un Plan d'Accompagnement Personnalisé. En ce qui concerne les LV2, 4 élèves ont choisi l'allemand et 20 élèves ont choisi l'espagnol. Si les deux classes se ressemblent sur les attitudes de travail et l'investissement en cours, la classe "test" présente un plus grand nombre d'élèves de niveau A2+/B1 que la classe "témoin" (7 dans la classe "test" contre 4 dans la classe "témoin") avec notamment deux élèves presque bilingues. Par ailleurs, le nombre d'élèves au niveau A1+ est égal entre les deux classes : 6 élèves pour chaque classe sont dans cette situation.

## **4.2. Matériel**

Afin de vérifier nos hypothèses et dans le but de répondre à la problématique, nous veillerons à proposer différentes activités mettant en avant les quatre stratégies métacognitives repérées par Vandergrift. Ces activités requièrent l'utilisation d'un vidéo projecteur et d'un ordinateur. Dans l'idéal, la stratégie de résolution serait mise en application via l'utilisation de tablettes ou d'ordinateurs, à raison d'un équipement par groupe de deux élèves maximum afin de pouvoir recueillir des données le plus précisément possible.

En plus des copies d'élèves, deux questionnaires (cf. Annexes 1 et 2) seront distribués et relevés: un questionnaire d'entrée, avant la mise en place des expérimentations, et un questionnaire de sortie, à l'issue de celles-ci. Pour les classes de seconde, le questionnaire d'entrée a été distribué aux deux classes mais le questionnaire de sortie a été donné exclusivement à la classe "test". La classe "test" a suivi deux expérimentations complètes lors

desquelles les trois stratégies ont été testées de manière linéaire. Le questionnaire de sortie a alors été donné à la fin de chaque expérimentation, nous avons donc deux questionnaires de sortie pour la classe “test”. Pour les classes de cinquième, le questionnaire de sortie a été présenté après chaque exercice de compréhension de l’oral plutôt qu’en fin d’expérimentation, afin que les élèves puissent le remplir en ayant la situation d’apprentissage encore bien en tête.

L’expérimentation en classes de cinquième a été menée lors d’une séquence qui s’intitule “I’m not a robot!” et qui s’inscrit dans la thématique “Voyages et migrations” et plus précisément dans la déclinaison “Voyages dans l’espace et dans le temps”. La tâche finale était une expression orale en continue où les élèves devaient présenter un robot qu’ils avaient inventé pour les libérer des contraintes de la vie courante, et notamment des tâches ménagères, en s’inspirant des différents documents étudiés. Lors de la séquence, les élèves ont développé leur compréhension de l’oral en travaillant sur deux documents vidéo et deux documents audio accompagnés d’illustrations. Ces documents s’intitulent respectivement “Your profile at home” issu de New Enjoy English 5e, “Big Hero 6” (extrait) de Walt Disney, “Fed up with chores!” de issu Piece of Cake 6e, et “... and dreams...” *ibid.* Les expérimentations ont été faites sur l’ensemble de ces documents.

Pour les classes de seconde, la séquence étudiée s’intitule “Australia is burning” et s’inscrit dans l’axe “Sauver la planète, concevoir des futurs possibles”. La tâche finale était une expression orale en interaction entre deux élèves qui devaient jouer le rôle de journalistes décrivant la situation climatique à Sydney en Australie en s’inspirant des feux de forêts de décembre 2019 (un élève jouait le journaliste sur la plateau télévisé, l’autre l’envoyé spécial sur le terrain). Pour cela, les supports utilisés sont deux reportages vidéo sur lesquels les élèves ont effectué une compréhension de l’oral. Ces vidéos s’intitulent respectivement “Bushfires in Australia: What ignited the deadly crisis” de Global News (3 janvier 2020) et “Australia Wildfires Rage on Amid Effort to Save Koalas and Kangaroos” du Today Show (2 janvier 2020). Ce sont sur ces deux vidéos que les expérimentations ont été menées.

Nous avons recueilli les résultats des expérimentations de plusieurs manières. Tout d’abord, les réponses données dans les questionnaires ont été mesurées (cf. Annexes 3 et 4). Par exemple, la question 1 du questionnaire d’entrée donne lieu à quatre réponses possibles. La proportion de chaque réponse a été comptée, classée dans un tableau et ramenée à un pourcentage.

Quant aux questions ouvertes (Pourquoi?) demandant une justification, elles ont été classées selon des catégories créées à partir des réponses des élèves.

Puis, concernant la stratégie de vérification, ce sont leurs productions qui ont été étudiées après trois écoutes de la vidéo. Les occurrences attendues, comme par exemple “les feux font deux fois la taille de la Belgique” en seconde ou “Amir se plaint de ses tâches ménagères” en cinquième, ont été répertoriées dans un tableau. (cf. Annexe 5) puis nous avons vérifié leur présence dans les copies relevées.

Quant à la stratégie de résolution par la manipulation de la vidéo, l'intervention de chaque élève de chaque groupe de niveau (A1; A2; B1...) a été mesurée selon la fréquence et selon le moment de l'intervention (cf. Annexe 6). Les occurrences remarquables sont les moments où des élèves de deux groupes de niveau différents interviennent. Par exemple, si un élève de niveau A1+ arrête la vidéo à la 50ème seconde et qu'un élève de niveau A2+/B1 fait un retour en arrière vers la 50ème seconde, cela signifie que ce moment dans la vidéo a été un moment clé de compréhension.

### **4.3. Procédures**

#### **4.3.1. Stratégie de planification**

La première stratégie à mettre en application est à visée de planification, d'anticipation. Il s'agit de familiariser les élèves avec le contexte de la vidéo à l'étude.

Dans un premier temps, le but est d'attirer l'attention des élèves sur des éléments précis de la vidéo afin de mieux les préparer au contenu dans son ensemble. L'enseignant projette plusieurs images au tableau et explique aux élèves que ces images sont des captures d'écran de la vidéo qui va suivre, ou des illustrations pertinentes. Chaque image représente un moment clé de la vidéo: avant même d'entendre les paroles, les élèves auront déjà repéré les moments importants et pourront les cibler et se concentrer davantage sur les sons autour de ces instants. Les élèves essaient de trouver le lien entre chacune de ces images et élaborent des hypothèses. S'il est important que l'image soit en mouvement, l'enseignant peut transformer une courte séquence de la vidéo en GIF animé et muet de quelques secondes.

Dans un second temps, l'activité consiste à utiliser la vidéo comme un pur support visuel afin de permettre aux élèves de rentrer plus sereinement dans le contexte de la compréhension de l'oral. Lors de cette étape de la mise en œuvre de la stratégie d'anticipation l'enseignant propose une diffusion muette de la vidéo, sans le son. Les élèves perçoivent le cadre de la compréhension



dans son entièreté et anticipent leurs connaissances en les ciblant sur le sujet. À la suite de ce visionnage muet, il s'agit de demander aux élèves de compléter ou corriger leurs hypothèses.

Lors de ces deux étapes, la mise en commun assure un partage de connaissances préalables, et permet ainsi de ramener l'ensemble des élèves sur un pied d'égalité avant d'entamer la compréhension de l'oral; les élèves ayant le plus de connaissances préalables autour du sujet du document vidéo donnent des éléments d'information aux élèves les moins informés.

#### **4.3.2. Stratégie de vérification**

Suite à la phase de planification, ou d'anticipation, les élèves visionnent la vidéo pour la première fois avec le son dans son intégralité. Il s'agit ici de mener une réflexion commune pour confirmer ou non certaines hypothèses émises par les élèves lors de la mise en application de la stratégie de planification. Nous faisons donc des liens logiques entre les idées proposées par les élèves, nous en effaçons certaines et en ajoutons d'autres.

#### **4.3.3. Stratégie de résolution**

Ici, après avoir déjà visionné la vidéo dans son intégralité lors de la phase de vérification, les élèves peuvent manipuler le document afin de mieux se l'approprier et de pouvoir résoudre les problèmes de compréhension au fur et à mesure des difficultés et de manière individualisée.

À la deuxième écoute, le professeur désigne un groupe d'élèves constitué des élèves les moins autonomes et leur donne le droit de faire maximum dix pauses dans la vidéo. Chaque fois qu'un élève du groupe lève la main, le professeur arrête la vidéo pour dix secondes (si les moyens ne permettent pas de mettre en place cette stratégie en autonomie).

À la troisième écoute, le professeur désigne un autre groupe d'élèves constitué des élèves les plus autonomes et leur explique qu'ils ont le droit de faire revenir la vidéo en arrière de cinq secondes, et ce, une fois chacun. Chaque fois qu'un élève du groupe lève la main, le professeur fait un retour en arrière (ici aussi, si les moyens le permettent les élèves font cette manipulation en autonomie).

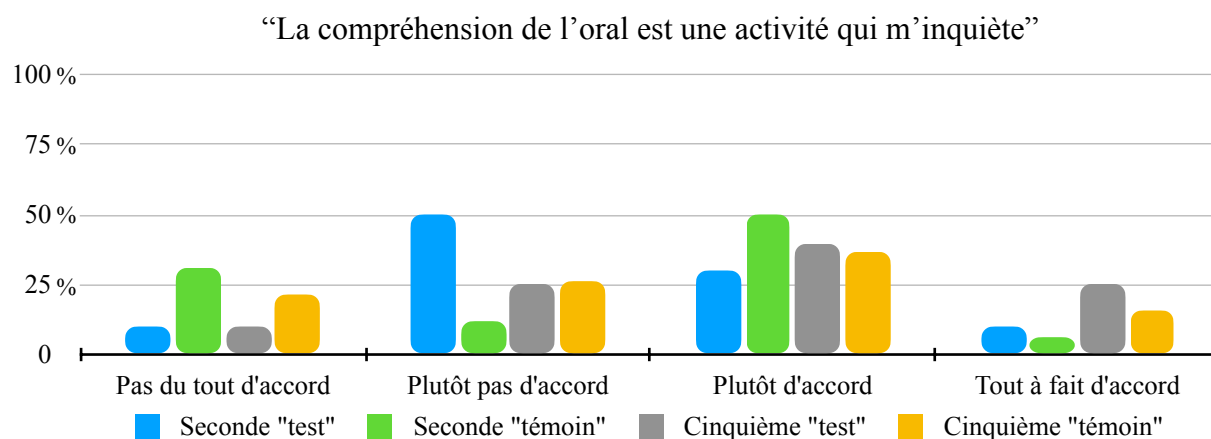
Tout au long de la compréhension de l'oral, le professeur note les moments de pause et les moments de retour en arrière pour voir s'ils coïncident avec des moments qu'il ou elle aura jugé difficiles, si ces moments de régulation sont anarchiques ou réguliers, et si ces moments sont associés avec des moments clés de la compréhension de l'oral (l'explication d'un problème, la présentation d'un nouveau personnage, une image saisissante, etc.). Cette stratégie permet de

diminuer la surcharge cognitive puisque les élèves ont plus de temps pour se réappropriier le contenu de la vidéo au fur et à mesure des écoutes.

## 5. Résultats

### 5.1. Résultats du questionnaire d'entrée — pré expérimentation

Afin de tenter de vérifier l'efficacité de l'expérimentation, nous avons distribué un questionnaire en amont de celle-ci (cf. Annexe 1 – Questionnaire d'entrée). Nous en analysons les résultats ci-dessous.

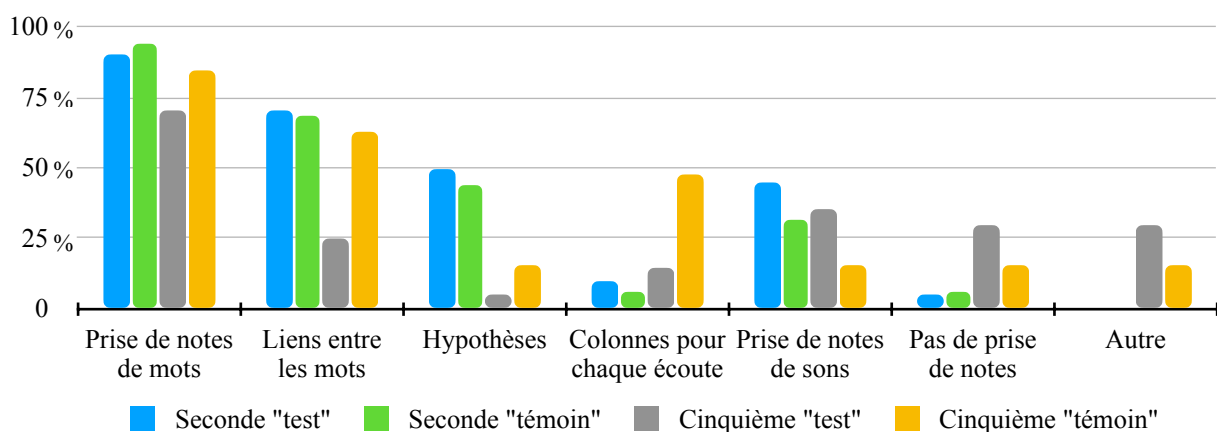


En cinquième, que ce soit dans la classe “test” ou dans la classe “témoin” les réponses données par les élèves concernant l’appréhension de l’activité de compréhension de l’oral (cf. Annexe 3 - Tableau 1) ne sont pas nécessairement liées à leur niveau. En effet, dans chaque classe, des élèves à l’aise avec la langue ont répondu que l’exercice de compréhension de l’oral est une activité qui les inquiète alors que certains élèves moins à l’aise ne sont pas “tout à fait d’accord” avec cette affirmation. Ces résultats peuvent sembler étonnants. Instinctivement, nous pourrions nous dire qu’un élève ayant acquis un niveau A2 en milieu d’année de 5e devrait se sentir serein avant un exercice de compréhension de l’oral, et qu’un élève de niveau A1 montrerait plus d’appréhension, mais la personnalité et la confiance en soi générale du jeune prennent une place importante à l’abord d’un texte nouveau. Certains de ces élèves plus autonomes sont perfectionnistes et craignent de faire une erreur, ce qui impacte leur appréhension. En revanche, l’ambiance que nous avons créée dans les deux classes dans lesquelles l’expérimentation a été

menée est très saine, ce qui permet aux élèves “d’oser” se tromper, ainsi les élèves les moins autonomes ne craignent pas les moqueries en cas d’erreur, ce qui semble dédramatiser l’exercice et en réduire l’appréhension. En ce qui concerne les classes de seconde, nous retrouvons une plus grande disparité entre les deux classes. 60% de la classe “test” ne ressent pas véritablement d’inquiétude vis-à-vis de la compréhension de l’oral contrairement au 56,25% de la classe “témoin” qui se range du côté de l’appréhension. Cette confiance majoritaire de la classe témoin peut être due au climat d’expérimentation sain mais également à l’absence de notation concernant l’exercice, ce qui enlève une pression considérable. L’appréhension de la classe “témoin” tient du fait de leur moyenne plus faible en compréhension de l’oral contrairement à la classe “témoin”.

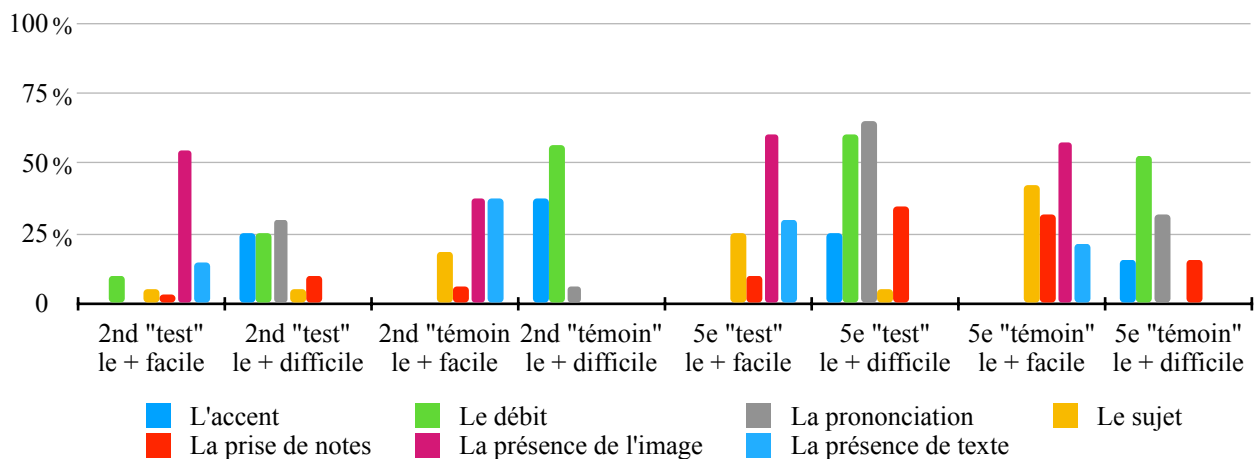
Nous avons également interrogé les élèves sur leur perception de la différence de difficulté entre la compréhension d’un document vidéo et d’un document audio. À l’unanimité, et dans les deux classes de cinquième et de seconde, les élèves ont répondu qu’un document vidéo était plus facile à comprendre qu’un document audio (cf. Annexe 3 - Tableau 2). Ils estiment en effet que l’image aide à mieux saisir le contexte (56,7% en moyenne en cinquième et 59,4% en moyenne en seconde), à mieux comprendre le sens des paroles (51,05% en moyenne en cinquième et 21,9% en moyenne en seconde), ou encore à confirmer qui est en train de parler (76,9% en moyenne en cinquième et 16,3% en moyenne en seconde). En cinquième, certains élèves ont tout de même tenu à préciser que parfois les images peuvent porter à confusion, lorsqu’elles n’illustrent pas ce qui est dit, ou bien encore que parfois l’image n’apporte pas d’information complémentaire. De même, dans la classe “test” en seconde, nous retrouvons le cas d’une élève qui a coché “plus simple” et “plus difficile” en se justifiant que “ça dépend, si l’on est perdu avec l’oral on peut s’aider de l’image mais la vidéo peut déranger car on est moins concentré”.

### Analyse du brouillon



En cinquième comme en seconde, lorsqu'il s'agissait d'analyser leur brouillon (cf. Annexe 3 - Tableau 3), la plupart des élèves de chacune des classes ont dit prendre des notes. La majorité des élèves a tendance à faire un travail de segmentation, ils écrivent les mots qu'ils pensent reconnaître (70% en classe "test" et 84,2% en classe "témoin" pour les cinquièmes, 90% en classe "test" et 93,8% en classe "témoin" pour les secondes), mais quelques uns font aussi ou seulement un travail de perception, ils notent les sons qu'ils ont perçus mais pas nécessairement compris (35% en classe "test" et 15,8% en classe "témoin" pour les cinquièmes, 45% en classe "test" et 31,3% en classe "témoin" pour les secondes). En terme d'organisation des notes, certains élèves ont précisé qu'ils ne font pas de colonnes mais qu'ils changent de couleur de stylo ou sautent des lignes pour pouvoir compléter leurs notes lors des écoutes suivantes. Ces précisions n'ont pas été prises en compte dans "Autre" puisque l'idée d'organiser ses notes au fil des écoutes reste présente. En revanche, tous les élèves qui ont coché "Autre", en dehors des précisions d'organisation de prise de notes, sont ceux qui ont aussi coché "Ne prends pas de notes". Ils ont précisé qu'ils préféraient se concentrer sur le document et essayer de retenir ce qu'ils écoutent ou regardent. Les élèves qui ne prennent pas de notes sont majoritairement des élèves moins à l'aise avec la langue, pour qui faire deux tâches en même temps est impossible ou presque, mais en cinquième il y a également un élève de niveau A1+ dans la classe "témoin" et deux dans la classe "test" qui ne prennent pas de notes. Nous avons pu observer que ces élèves donnaient des réponses souvent tout aussi pertinentes que ceux qui prennent des notes, même s'ils oublient plus facilement ce qu'ils voulaient dire s'ils ne sont pas immédiatement interrogés. Nous pouvons alors nous demander si la prise de note, automatisée par la plupart des élèves, est indispensable lors d'un exercice de compréhension de l'oral, au-delà de la simple aide à la mémorisation.

#### Le plus facile et le plus difficile dans la compréhension de l'oral.

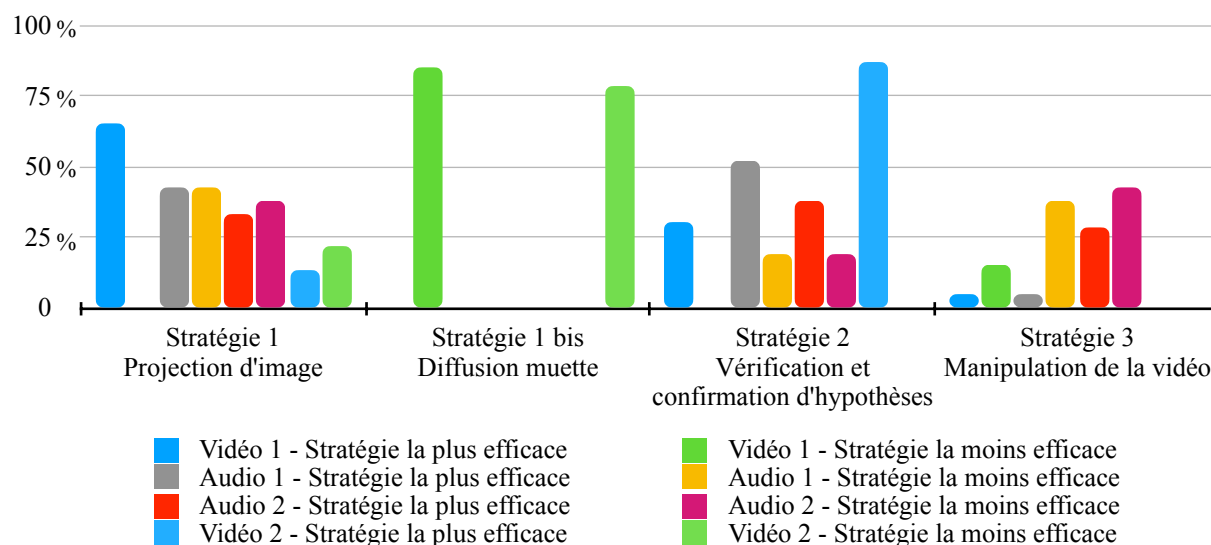


En cinquième, les résultats montrent que quel que soit le niveau des élèves de la classe “test” ou “témoin”, ce sont les mêmes éléments qui semblent faire obstacle ou faciliter l’accès au sens lors d’un exercice de compréhension de l’oral (cf. Annexe 3 - Tableau 4bis). En effet, les éléments que l’ensemble des élèves trouve le plus facile sont principalement la présence de l’image, la présence de texte et le sujet, puis la prise de note pour les élèves de niveau A1+/A2, qui gèrent mieux une charge cognitive plus importante. Ce que les élèves trouvent le plus difficile concerne principalement la perception: le débit, la prononciation et l’accent. La prise de note présente des difficultés pour 35% des élèves de la classe “test” contre 15,8% des élèves de la classe “témoin”. Pour les secondes (cf. Annexe 3 - Tableau 4), ce schéma se répète presque à l’identique à l’exception de quelques rares élèves de la classe “test” indiquant que le débit était le plus facile (10%). De même, la prise de notes est seulement un problème pour 10% de la classe “test” mais aucun élève de la classe “témoin” n’a relevé cette difficulté. Cette disparité entre cinquièmes et secondes se comprend par les automatismes d’écriture pris au fil des années et la capacité à sélectionner plus rapidement des bribes de mots isolées du contexte.

## 5.2. Résultats du questionnaire de sortie — post expérimentation

À l’aide du questionnaire de sortie (cf. Annexe 2), nous avons tenté d’évaluer l’efficacité des différentes stratégies métacognitives, et l’impact qu’elles ont sur l’autonomie des élèves lors d’un exercice de compréhension de l’oral.

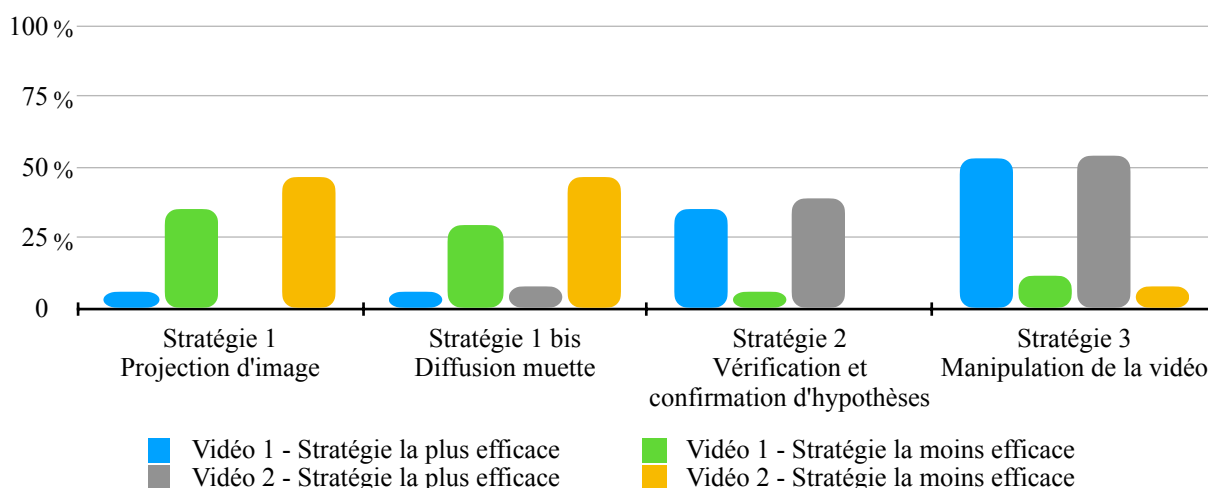
Stratégies qui ont le plus et le moins aidé à comprendre le document  
Dans la classe “test” de cinquième



Pour les cinquièmes, les stratégies de projection d'image et de vérification sont celles qui apportent le plus d'aide aux élèves lors d'un exercice de compréhension de l'oral (cf. Annexe 4 - Tableau 5bis). À partir de supports audio, et non vidéo, ces stratégies sont encore plus performantes auprès des apprenants de cinquième. Pour le document audio 1, 52,4% des élèves ont préféré la stratégie de vérification et 42,9% d'entre eux ont perçu l'utilité de la projection d'image. Pour l'audio 2, ces chiffres sont respectivement de 33,3% et 38,1%. Les élèves les moins autonomes profitent des propositions de leurs camarades plus autonomes pour créer du sens et faire des liens entre les informations perçues. Concernant l'audio 2, la stratégie de manipulation du document à tout de même aidé 28,6% des élèves de la classe. Il s'agissait ici de repérer l'expression du futur avec Will, souvent dans sa forme contractée, et la possibilité de revenir en arrière ou de faire pause lors des écoutes a permis aux élèves d'appréhender l'exercice plus sereinement, et de mieux percevoir l'auxiliaire.

Il est important de noter que la stratégie 1bis qui consiste à diffuser la vidéo sans le son n'est bien sûr pas applicable dans le cadre de l'étude d'un document audio, mais même lors du travail sur les vidéos, la diffusion muette ne semble pas avoir trouvé son public en classes de cinquième. La stratégie a en effet été jugée comme étant la moins efficace par 85% et 78,3% des élèves pour les vidéos 1 et 2, respectivement, et n'a jamais été nommée stratégie la plus efficace.

Stratégies qui ont le plus et le moins aidé à comprendre le document  
Dans la classe "test" de seconde



Concernant la classe "test" en seconde, les stratégies de projection d'image et de diffusion muette ont connu moins de succès que les stratégies de vérification/confirmation d'hypothèses et

de manipulation de la vidéo (cf. Annexe 4 - Tableau 5). Pour la vidéo 1, 41,2% des élèves sont plutôt d'accord que la stratégie d'anticipation est utile alors que 76,5% et 64,7% des élèves sont tout à fait d'accord que les stratégies 2 et 3, respectivement, les ont aidé à mieux comprendre le document. Suite à la proposition d'un élève de modifier l'ordre des stratégies 1 et 1bis (de mettre la diffusion muette avant la projection d'images), la vidéo 2 a obtenu un résultat d'autant plus négatif pour la stratégie 1bis: 61,5% des élèves n'étaient "plutôt pas d'accord" concernant l'aide apportée par la diffusion muette et 61,5% étaient "plutôt d'accord" que la projection d'images les a aidés. La diffusion muette a alors été définitivement écartée en faveur de la projection d'images. Par ailleurs, la vidéo 2 a confirmé la préférence pour la stratégie 2 (53,8% plutôt d'accord et 38,5% tout à fait d'accord) et la stratégie 3 (46,2% plutôt d'accord et 53,8% tout à fait d'accord). De fait, pour la vidéo 1, la stratégie 3 a été nommée stratégie la plus efficace à 52,9% et les stratégies 1 a été nommée la stratégie la moins efficace (cf. Annexe 4 - Tableau 6). Cette tendance se répète avec la vidéo 2, cette fois-ci avec 92,4% pour les stratégies 1 et 1bis comme stratégies les moins efficaces. Ceci pose la question des préférences des élèves pour le support visuel et qui pourtant nient l'apport de l'image fixe.

Pour les classes de seconde, les copies des élèves "test" et "témoins" ont été relevées avant de commencer la stratégie de vérification. Les élèves "test" ont eu l'apport des stratégies 1 et 1bis tandis que les élèves "témoins" ont seulement eu une petite discussion au préalable concernant le titre de la vidéo et du contenu potentiel de celle-ci. Les deux classes ont eu du vocabulaire à apprendre à la maison concernant ces vidéos. A partir de l'analyse des copies de trois groupes de niveaux avec quatre élèves par groupe, nous avons observé une courbe différente quant au nombre d'éléments repérés (cf. Annexe 5 - Tableau 1). Si les groupes A1+ des classes "test" et "témoins" présentent 7,5 points de pourcentage d'écart (40% d'éléments repérés pour le groupe "test" et 32,5% pour le groupe "témoin"), l'écart se creuse véritablement dans les groupes A2. Le groupe "test" repère 75% des éléments face à 40% pour le groupe "témoin" qui se retrouve au même niveau que les A1+ du groupe "test". Après cette croissance remarquable de 35 points de pourcentage pour la classe "test", la courbe progresse plus raisonnablement pour le groupe A2+/B1 avec 87,5% d'éléments repérés en classe "test" et 47,5% pour le groupe A2+/B1 de la classe "témoin". En somme, la classe "test" présente un écart de 47,5 points de pourcentage entre les A1+ et A2+/B1 pour un écart de 15 points de pourcentage pour la classe "témoin". Quant à la vidéo 2,

le phénomène ne se répète pas avec seulement une croissance de 42,5 points de pourcentage entre A1+ et A2+/B1 pour la classe “test” contre 37,5% pour la classe “témoin” (cf. Annexe 5 - Tableau 2). Néanmoins, les moyennes de progression entre chaque groupe pour les deux vidéos sont les suivantes: entre A1+ et A2, la classe “test” croît de 30 points de pourcentage en moyenne contre 15 pour la classe “témoin”; entre A2 et A2+/B1, la classe “test” croît de 15 points de pourcentage en moyenne contre 11,3 pour la classe “témoin”.

Pour les classes de cinquième, les copies relevées dans le cadre de la stratégie de vérification concernent l’audio 1. Ces copies ont été relevées après avoir fait un travail de réflexion et d’émission d’hypothèses dans le cadre de la stratégie de planification, ou d’anticipation, et à partir d’illustrations correspondant au document audio ainsi que du contexte de la séquence et du titre de l’audio. Dans la classe “test”, ce travail de planification a été exagérément explicité, alors que dans la classe “témoin” cette anticipation était plus rapide et présentée sous forme de discussion banalisée. L’analyse des copies relevées semble révéler que l’explicitation des stratégies métacognitives a un impact sur leur efficacité. En effet, le groupe d’élèves de niveau pré-A1 en compréhension de l’oral de la classe “test” obtient un résultat proche du groupe d’élèves de niveau A1 de la classe “témoin”, respectivement 41,7% et 44,4%, 2,7 points de pourcentage correspondant à 1 occurrence (cf. Annexe 5 - Tableau 3). Au sein d’un même niveau, nous remarquons une différence de 8,4 points de pourcentage pour chacun des niveaux pré-A1 et A1, où la classe “test” présente un meilleur résultat que la classe “témoin” dans les deux cas, et une différence de 5,6 points de pourcentage pour le niveau A1+/A2, où cette fois-ci le groupe de la classe “témoin” est plus performant. Il convient de préciser que les élèves du groupe le plus autonome de la classe “témoin” ont majoritairement acquis un niveau A2, alors que les élèves du groupe comparable de la classe “test” présentent plutôt un niveau A1+.

En ce qui concerne la stratégie de manipulation de la vidéo, nous nous concentrerons sur la vidéo 2 entre la classe “test” et la classe “témoin” en classe de seconde (cf. Annexe 6 - Tableaux 1 et 2). Concernant le groupe A1+ de la classe “test”, qui disposait de quatre pauses pour chaque membre du groupe, seuls les élèves 1 et 2 ont participé à la manipulation de la vidéo avec 4 et 2 pauses respectivement. Les élèves du même groupe de la classe “témoin” n’ont pas participé une seule fois. Puis, les membres groupe A2 de la classe “test”, disposant de deux pauses pour deux élèves et de deux retours en arrière pour les deux autres, ont pleinement utilisé les outils à leur



disposition, contrairement au groupe A2 de la classe “témoin” où chaque membre n’a participé qu’une seule fois. Enfin, les élèves 3 et 4 du groupe “test” A2+/B1 qui disposaient d’un retour en arrière chacun ont été les seuls à participer, comme c’était le cas avec le groupe “témoin” du même niveau. Concernant la classe “test”, nous avons remarqué un certain nombre d’occurrences communes à chaque niveau (en gras dans les tableaux), soit des pauses et retours en arrière vers les secondes 0:45 jusqu’à 0:55 et des secondes 1:39 à 1:56. Dans la classe “témoin”, nous retrouvons seulement une instance de retour en arrière aux secondes 1:39 à 1:56. Dans la vidéo 2, 0:45 à 0:55 couvrent le moment où il est dit “one of the biggest concerns, wildlife caught in the fire’s path, images of residents saving koalas going viral” et quant à 1:39 à 1:56, il y a un changement de voix et d’accent où la nouvelle journaliste dit “waterbombers will resume their runs in the morning, they’re trying to keep the larger bushfires from merging together, the problem of course is there’s no controlling the weather, especially the wind which is expected to get stronger over the next couple of days”. En somme, la classe “test” est intervenue 16 fois sur 28 participations possibles, donc 57%, quand la classe “témoin” est intervenue 6 fois, ou 21,4%.

En cinquième, les résultats enregistrés (cf. Annexe 6 - Tableaux 3 et 4) concernent l’audio 2, qui était le troisième document de travail de compréhension de l’oral. En effet, cette manipulation de document étant une activité totalement nouvelle pour les élèves, j’ai voulu qu’ils se l’approprient sur plusieurs documents avant de l’analyser en classe “test”. En classe “témoin”, les élèves ont découvert la stratégie de remédiation avec ce document., sans que l’objectif précis de cette activité ne soit explicité. La possibilité de manipuler le document a été présentée comme une option plus que comme un outil de compréhension de l’oral dans la classe “témoin”. L’expérimentation a donc ici encore pour but de démontrer l’importance de la prise de conscience et de la maîtrise des stratégies métacognitives. Les élèves de cinquième avaient le droit au même nombre de pause et de retour en arrière en fonction de leur niveau d’autonomie que les seconde.

Le premier élève du groupe pré-A1 de la classe “test” a un peu paniqué et a utilisé ses quatre pauses dans les 42 premières secondes. Il s’est arrêté dès qu’il reconnaissait des mots afin d’avoir le temps de les écrire. Sa dernière pause correspond à un changement de rythme de la part du personnage, ce que l’élève a interprété comme étant le signe d’un moment clé. Le second élève de ce groupe a fait pause 2 fois, le troisième élève n’a fait aucune pause et le quatrième a utilisé ses quatre pauses. En niveau A1, seul un élève sur deux a utilisé ses pauses, et les deux autres élèves du groupe ont fait 1 ou 2 retour.s en arrière. Dans le groupe de niveau A1+/A2, trois élèves sur

quatre ont utilisé leur retour en arrière. Nous remarquons que toutes les pauses des élèves 2 et 4 du groupe pré-A1, ainsi que les deux dernières pause de l'élève 1 de ce groupe, correspondent à tous les retours en arrière de leurs camarades des autres niveaux. Les pauses et retours en arrière autour de la seconde 0:53 s'expliquent par le mot "YouTube". Les élèves ont été surpris d'entendre ce mot si familier dans un texte qui traite des tâches ménagères. Ils ont donc voulu comprendre précisément pourquoi les personnages parlaient de la plateforme de vidéos. De plus, ce vocabulaire est utilisé au sein d'une phrase utilisant l'auxiliaire du futur, qu'ils ne connaissent pas au moment de l'étude du document. De même que pour les pauses et retour en arrière autour des secondes 0:26, 0:42, 0:47, et 1:10. Quant aux manipulations autour de la seconde 1:10, il s'agissait ici pour les élèves de s'assurer d'avoir bien compris toutes les corvées énumérées par le personnage à l'accent sud africain, auquel les élèves ne sont pas habitués.

Dans la classe "témoin", seul 1 élève de chaque groupe a participé. L'élève du groupe pré-A1 a fait trois pauses, dont seulement une correspond à un retour en arrière d'un camarade du niveau A1. Les pauses de l'élève du premier groupe correspondent aux pauses des élèves de la classe "test", avec des occurrences de "will", un changement d'intonation ou bien la mention de "YouTube". L'élève du groupe A1 a fait deux retours en arrière, son second correspond à la troisième pause de l'élève du groupe pré-A1 autour de la seconde 0:53. L'élève du groupe A1+/A2 a fait un retour en arrière autour de la seconde 1:10, après avoir repéré six occurrences de l'auxiliaire du futur.

## **6. Discussion et Conclusion**

### **6.1. Re-contextualisation**

Après avoir observé nos classes et porté un regard critique sur notre propre apprentissage de l'anglais, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement d'une langue nécessite de commencer par en travailler sa compréhension. Nous avons décidé de nous intéresser à la compréhension de l'oral en particulier et aux diverses stratégies permettant d'entraîner cette activité langagière, notamment les stratégies de planification, de vérification et de résolution.

### **6.2. Mise en lien avec les recherches antérieures**

#### **6.2.1. Réflexions suite aux résultats du questionnaire d'entrée**

A priori, et avant l'explicitation des diverses stratégies métacognitives pour la

compréhension de l'oral, le niveau des élèves ne semble pas avoir de réel impact sur leur rapport avec l'activité en cinquième. En revanche, leur personnalité, la confiance qu'ils ont en eux, leur niveau de perfectionnisme et le stress qu'il engendre influencent le comportement des élèves dans leur appréhension de l'exercice. Concernant ce que les élèves perçoivent comme facile ou difficile, ici encore les résultats semblent en discordance avec ce que la littérature nous amène à penser. En effet, les éléments qui relèvent de la perception et de la segmentation, soit les processus de bas niveau, semblent être perçus comme un obstacle à l'accès au sens, alors que ce qui relève de l'interprétation, ou processus de haut niveau, est perçu comme facilitateur. En seconde, les élèves pour qui la compréhension de l'oral est une source d'inquiétude s'avèrent être des élèves en difficulté qui privilégient l'aide du visuel du document vidéo pour soulager la charge cognitive. L'absence d'inquiétude est plus significative des élèves à l'aise avec la langue, pour qui les processus de bas niveau ne présentent pas d'obstacle, et qui peuvent donc se concentrer sur les processus de haut niveau plus aisément. En cela, l'écart entre élèves peu autonomes et autonomes se joue bien dans le degré d'automatisation des processus de bas niveau, comme l'a montré la littérature précédemment évoquée.

Le brouillon, qui est communément perçu comme un outil d'aide à la compréhension de l'oral, est majoritairement utilisé de manière automatique dans l'ensemble des classes dans lesquelles l'expérimentation a été menée. Bien que les élèves les plus autonomes organisent leurs prises de notes et tentent de créer des liens entre les éléments qu'ils ont perçus, nous nous sommes aperçus que l'intérêt de cet outil réside principalement en ce qu'il permet aux élèves de soulager leur effort de mémorisation. En revanche, l'exercice demande de faire plusieurs choses en même temps, écouter et retranscrire, ce qui n'est pas accessible pour tous les élèves.

Le document vidéo est avant tout un outil qui rassure et soulage les élèves qui voient dans la présence de l'image et de texte des aides indispensables pour comprendre le contexte voire le sens des paroles. Ces paroles sont l'objet de difficultés quant à l'accent, le débit et la prononciation puisque les élèves doivent opérer non seulement un repérage des éléments à l'aide des processus de bas niveau mais également une traduction en langue française dans les phases d'interprétation, ce qui sature la charge cognitive. On aurait alors tendance à croire que l'apport visuel est la clé qui permet aux élèves de surmonter cette charge cognitive, cependant les résultats dans le questionnaire de sortie donnent à voir un autre résultat.

### 6.2.2. Réflexions suite aux résultats du questionnaire de sortie

Les questionnaires de sorties ont été distribués à la suite des expérimentations. Ils nous permettent ainsi d'évaluer la pertinence et l'efficacité de l'enseignement des différentes stratégies métacognitives dans le cadre d'un exercice de compréhension de l'oral, et donc de vérifier les hypothèses émises suite au travail de recherche et de lecture de la littérature existante sur le sujet.

Pour rappel, les hypothèses sont:

**Hypothèse 1:** La stratégie de planification, ou d'anticipation, permet de diminuer la charge cognitive lors du premier visionnage de la vidéo grâce au travail d'interprétation de l'image en amont de la découverte du document.

**Hypothèse 2:** La stratégie de vérification, incitant la réflexion commune autour des hypothèses issues du travail d'interprétation préalable et suite à la diffusion du document vidéo, permet à chacun de profiter de la vision de ses camarades, et ainsi d'accéder plus efficacement au sens, en bénéficiant de chemins de pensée autre que les siens.

**Hypothèse 3:** La stratégie de résolution, ou de manipulation, permet aux élèves de s'appropriier le document vidéo afin de mieux le comprendre en choisissant d'approfondir le travail de compréhension sur les passages qui leur font obstacle de manière individualisée, sans être dérangé par les manipulations des camarades ou du professeur qui peuvent être contre-productive pour l'élève.

En cinquième, la stratégie de planification s'est avérée utile pour la majorité des documents étudiés (cf. Annexe 4 - Tableau 5 bis) bien qu'elle n'ait pas toujours été votée comme étant la stratégie la plus efficace. Les élèves ont en effet été rassurés d'aborder un document nouveau en en connaissant le sujet et les temps forts, en ayant déjà des repères, mais à leurs yeux, la manière la plus efficace d'accéder au sens est de confirmer des hypothèses d'interprétation émises. De manière générale, la stratégie de vérification s'est avérée être la préférée de l'ensemble des élèves de cinquième. Cela peut s'expliquer par le besoin d'être rassuré pour certains, et par le plaisir de voir ses hypothèses se confirmer, ou "d'avoir eu juste", pour d'autres. Lorsqu'il s'agissait de s'efforcer de repérer un fait grammatical nouveau, à savoir l'expression du futur dans l'audio 2, la stratégie de résolution a été appréciée des élèves (cf. Annexe 4 - Tableau 5 bis). Elle leur a en effet permis de "fouiller" dans le document, d'insister sur un passage qui bloquait leur accès au sens. Les élèves ont également fortement apprécié le côté nouveauté de cette stratégie qui leur a permis de jouer le rôle de chef d'orchestre dans leurs groupes respectifs, et de mieux maîtriser le

rythme de l'exercice. Encore une fois, et malgré l'engouement qu'elle a pu susciter, cette stratégie n'a que rarement été votée comme la plus efficace, à nouveau en faveur de la stratégie de vérification. L'ensemble des hypothèses se confirme en cinquième, les trois stratégies travaillées ont permis un accès au sens plus efficace et de meilleure qualité, en particulier lorsque leur utilisation a été explicitée.

Quant aux secondes, la stratégie de planification a été perçue de manière dichotomique. Ceux qui avaient trouvé la projection d'images et la diffusion muette efficaces étaient majoritairement des élèves de niveau A1+ qui, ne pouvant pas surmonter les obstacles de la langue, ont trouvé sens dans l'enchaînement des images. Les autres élèves ont considéré les stratégies 1 et 1bis comme une extension peu nécessaire de la contextualisation autour de la vidéo voire comme une perte de temps et n'ont pas saisi le but de cette stratégie: réduire la charge cognitive des processus de bas niveau. Par ailleurs, les élèves les plus autonomes étaient frustrés de ne pas commencer directement par une écoute audio plutôt que de voir les images muettes puisqu'il s'agissait d'une compréhension de l'oral. De fait, l'hypothèse 1 n'est que partiellement validée.

Pour la stratégie de vérification, l'approbation générale des secondes concernant son efficacité est sans doute due à la familiarité qu'ils ont avec cette stratégie. En effet, elle a été utilisée chaque fois qu'une compréhension de l'oral a été effectuée au cours de l'année. Par ailleurs, la possibilité de mettre en commun devient simultanément un moyen de se rassurer et de s'auto-congratuler au vu du nombre d'éléments compris qui étaient présents au tableau. Cette visualisation leur a non seulement permis de voir leurs réussites mais également de cibler quels éléments potentiels pouvaient leur manquer en vue de la stratégie 3. De fait, l'hypothèse 2 se confirme en classe de seconde.

En ce qui concerne la stratégie de résolution en classe de seconde, nous devons adresser l'absence de participation selon les groupes de niveau. En excluant la fatigue des élèves à l'approche des vacances et l'aspect répétitif de la deuxième compréhension de l'oral dans la même semaine, ces absences de participation sont soit dues à un manque d'investissement ou à un manque de perception d'utilité. L'absence remarquable de participation dans le groupe A1+ "témoin" peut se lire par une incompréhension vis-à-vis de la stratégie où ils se demandent l'intérêt d'approfondir la compréhension de l'oral puisque la mise en commun a déjà été réalisée avec la stratégie 2. La pause ne ferait qu'allonger la durée d'une vidéo qui selon eux aurait déjà été

intégralement expliquée. Néanmoins, il se peut qu'ils n'aient pas su distinguer les passages simples des passages compliqués. La participation du groupe A2 "témoin" montre que les passages difficiles ont été ciblés, notamment le changement de journaliste et donc d'accent à 1:40. Quant à ceux des groupes A2+/B1 qui n'ont pas participé, ceci est davantage dû à une absence d'intérêt puisque tout a déjà été compris à la suite de la stratégie 2 et des interventions effectuées par les groupes précédents. Dans le groupe A2+/B1 "test", celles qui n'ont pas participé sont celles qui sont presque bilingues: nous pouvons en déduire que toutes les informations de la vidéo ont été acquises. Cette hypothèse se confirme puisque chaque niveau a pu s'approprier la vidéo de leur façon, même par une absence d'intervention.

### **6.3. Limites et perspectives**

#### **6.3.1. Limites**

Comme les données des tableaux ont montré, les absences récurrentes des élèves (dues au Covid-19 ou autre) ont fait varier le panel et nous devons les prendre en compte en tant que limite à nos expérimentations. En dépit de ces absences, les questionnaires et les expérimentations nous ont montré que dans l'ensemble les classes de cinquième et de seconde se ressemblaient, tant dans leurs réponses que dans leurs performances. Concernant les expérimentations, la stratégie de manipulation a subi un écart de réalisation entre la théorie et la pratique. En seconde, les élèves de chaque groupe ont dû lever la main chaque fois qu'ils souhaitaient intervenir et l'interruption a été effectuée par le professeur. Puisqu'il manque des tablettes dans l'établissement, un passage en salle informatique aurait pu être la solution, cependant, surveiller simultanément douze élèves pour voir à quel moment ils effectuaient des pauses s'avérait difficile. En classe de cinquième, la stratégie de manipulation a bien pu être expérimentée sur tablettes, mais ici encore, la situation présente ses limites. En effet, le nombre de tablettes étant limité, les élèves étaient rassemblés par groupe de niveau, et manipulaient le document chacun leur tour pendant qu'un camarade notait les temps de pauses et de retour en arrière. Ici, la précision de la prise de note n'est pas toujours fiable, malgré le sérieux de élèves, et l'influence du premier élève sur les moments de manipulation de ses camarades doit être prise en considération. Par ailleurs, il aurait peut-être été utile de comparer les tableaux blancs après la stratégie de vérification et après la stratégie de résolution pour voir s'il y avait des différences notoires et pour juger objectivement si l'activité de manipulation avait été plus utile après la vérification.

### **6.3.2.Perspective et conclusion**

Idéalement, il s'agirait d'habituer les élèves à certaines de ces stratégies qui leur étaient inédites pour la plupart (stratégies 1, 1bis et 3). À force de pratiquer, les élèves finiraient par se les approprier de manière à les trouver efficaces. Par exemple, les élèves plus autonomes, qui ne voyaient pas toujours l'utilité des stratégies 1 et 1bis, pourraient saisir l'intérêt de créer des liens entre les images pour anticiper d'éventuelles difficultés ou bien de noter toutes les hypothèses à la suite de la diffusion muette. À force de familiarité et d'habitude, ce sont des méta-stratégies que les élèves finiraient par développer: Ils anticiperaient ce à quoi s'attendre lors d'un exercice de compréhension de l'oral sur document vidéo, et ainsi ils aborderaient l'activité en sachant à quelle stratégie métacognitive faire appel à chaque étape de l'exercice. Ils structureraient alors leurs pensées autour de l'intention du document, et finiraient par organiser de manière plus claire les informations perçues afin d'accéder au sens de manière plus efficace.

Le rôle du professeur est d'accompagner les apprenants dans leur croissance scolaire et intellectuelle, en leur proposant des outils qui leur permettront de devenir autonome dans la suite de leurs apprentissages. Aussi, expliciter l'utilité des différents outils proposés est primordial pour inciter les apprenant à les utiliser. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons eu l'occasion d'apercevoir que les stratégies métacognitives telles quelles ne se suffisent pas. Elles ont en effet besoin d'être explicitées, expliquées voire justifiées, puis bien entendu pratiquées afin de montrer toute leur efficacité. Notre objectif à terme, en tant que professeur de langue, est donc d'automatiser l'utilisation des stratégies métacognitive dans les exercices de compréhension de l'oral afin que les élèves en maîtrisent les rouages, et puissent transférer ses bénéfices à d'autres activités langagières et même au-delà des cours et de la pratique des langues vivantes. Il sera parfois nécessaire d'adapter ces stratégies aux différents profils des apprenants, et l'étape qui suit la mise en place de ces stratégies métacognitives semble tout naturellement être l'approche différenciée et individualisée des-dites stratégies.

## 7. Bibliographie

- \* Alava, S, (2015). Les usages vidéo des jeunes : quels intérêts pédagogiques ?
  
- \* Eduscol, Enseigner les langues vivantes.
  
- \* Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'approche cognitive* (p. 30-40). Paris: Hachette.
  
- \* Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2017). Prim à bord "Qu'est-ce qu'une capsule?"
  
- \* O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, coll. Cambridge Applied Linguistics.
  
- \* RAHMATIAN, R. & ARMIUN, N. (2011) The Effectiveness of Audio and Video Documents in Developing Listening Comprehension Skill in a Foreign Language. Volume 1, numéro 1.
  
- \* Site académique: Académie de Reims "Utiliser des supports vidéo"
  
- \* Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, nos 1-2, pp. 83-105.
  
- \* Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, 1997, *ELT Journal* Volume 53/3 July 1999, Oxford University Press.



## ANNEXES

Annexe 1 — Questionnaire d'Entrée	1
Annexe 2 — Questionnaire de Sortie	2
Annexe 3 — Tableaux des Réponses au Questionnaire d'Entrée	2
Annexe 4 — Tableaux des Réponses au Questionnaire de Sortie	4
Annexe 5 — Résultats de la stratégie de vérification	7
Annexe 6 — Résultats de la Stratégie de Manipulation	8

### ANNEXE 1 — Questionnaire d'Entrée

1. La compréhension de l'oral est une activité qui m'inquiète.

- Pas du tout d'accord       Plutôt pas d'accord       Plutôt d'accord       Tout à fait d'accord

2. La compréhension d'une vidéo est ... que la compréhension d'un document audio.

- Plus simple       Plus compliquée

Pourquoi: .....

3. Dans mon brouillon, lors d'une compréhension de l'oral, je:

*(Plusieurs réponses sont possibles)*

- Prends en note les mots que j'ai cru comprendre  
 Fais des liens entre les mots que j'ai cru comprendre  
 Écris des hypothèses à partir de ce que j'ai cru comprendre  
 Fais des colonnes pour chaque écoute  
 Prends tout en note, même des sons que je n'ai pas tout à fait compris  
 Ne prends pas de notes  
 Autre: .....

4. Le plus facile dans une compréhension de l'oral, c'est:

*(Plusieurs réponses sont possibles)*

- L'accent       Le sujet  
 Le débit       Le prise de notes  
 La prononciation       Autre: .....

5. Le plus difficile dans une compréhension de l'oral, c'est:

*(Plusieurs réponses sont possibles)*

- L'accent       Le sujet  
 Le débit       Le prise de notes  
 La prononciation       Autre: .....

## ANNEXE 2 — Questionnaire de Sortie

1. La projection d'images m'aide à mieux comprendre lors d'un exercice de compréhension de l'oral.
  - Pas du tout d'accord
  - Plutôt pas d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
  
2. La diffusion muette de la vidéo m'aide à mieux comprendre lors d'un exercice de compréhension de l'oral.
  - Pas du tout d'accord
  - Plutôt pas d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
  
3. La vérification et confirmation d'hypothèses m'aide à mieux comprendre lors d'un exercice de compréhension de l'oral.
  - Pas du tout d'accord
  - Plutôt pas d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
  
4. La régulation de l'activité m'aide à mieux comprendre lors d'un exercice de compréhension de l'oral.
  - Pas du tout d'accord
  - Plutôt pas d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
  
5. Quelle est la stratégie qui m'a le plus aidé à comprendre le document?
  - Projection d'images
  - Diffusion muette
  - Vérification et confirmation d'hypothèses
  - Manipulation du document
  
6. Quelle est la stratégie qui m'a le plus aidé à comprendre le document?
  - Projection d'images
  - Diffusion muette
  - Vérification et confirmation d'hypothèses
  - Manipulation du document
  
7. La compréhension d'un document vidéo est ... que la compréhension d'un document audio.
  - Plus simple
  - Plus compliquée

Pourquoi: .....

## ANNEXE 3 — Tableaux des Réponses au Questionnaire d'Entrée

La compréhension de l'oral est une activité qui m'inquiète.	Seconde		Cinquième	
	Classe "test" 20 élèves sur 22	Classe "témoin" 16 élèves sur 24	Classe "test" 20 élèves sur 23	Classe "témoin" 19 élèves sur 23
Pas du tout d'accord	2 (10%)	5 (31,3%)	2 (10%)	4 (21,1%)
Plutôt pas d'accord	10 (50%)	2 (12,5%)	5 (25%)	5 (26,3%)
Plutôt d'accord	6 (30%)	8 (50%)	8 (40%)	7 (36,8%)
Tout à fait d'accord	2 (10%)	1 (6,25%)	5 (25%)	3 (15,8%)

Tableau 1: Résultats de la question 1.

La compréhension d'un document vidéo est plus simple que la compréhension d'un document audio (réponse unanime)	Seconde		Cinquième	
	Classe "test" 20 élèves sur 22	Classe "témoin" 16 élèves sur 24	Classe "test" 20 élèves sur 23	Classe "témoin" 19 élèves sur 23
Images aident à comprendre le contexte	10 (50%)	11 (68,8%)	9 (45%)	13 (68,4%)
Images aident à comprendre le sens des paroles	5 (25%)	3 (18,8%)	12 (60%)	8 (42,1%)
Images aident à savoir qui parle	4 (20%)	2 (12,5%)	16 (80%)	14 (73,7%)
Autre/Pas de réponse	1 (5%)	0	1 (5%)	2 (10,5%)

*Tableau 2: Résultats de la question 2.*

Analyse du brouillon	Seconde		Cinquième	
	Classe "test" 20 élèves sur 22	Classe "témoin" 16 élèves sur 24	Classe "test" 20 élèves sur 23	Classe "témoin" 19 élèves sur 23
Prise de notes de mots compris	18 (90%)	15 (93,8%)	14 (70%)	16 (84,2%)
Liens entre les mots	14 (70%)	11 (68,8%)	4 (25%)	12 (63,2%)
Hypothèses de sens	10 (50%)	7 (43,8%)	1 (5%)	3 (15,8%)
Une écoute par écoute	2 (10%)	1 (6,25%)	3 (15%)	9 (47,4%)
Prise de notes de sons	9 (45%)	5 (31,3%)	7 (35%)	3 (15,8%)
Pas de prise de notes	1 (0,5%)	1 (6,25%)	6 (30%)	3 (15,8%)
Autre	0	0	6 (30%)	3 (15,8%)

*Tableau 3: Résultats de la question 3.*

Seconde	Le plus facile		Le plus difficile	
	Classe "test" 20 élèves sur 22	Classe "témoin" 16 élèves sur 24	Classe "test" 20 élèves sur 22	Classe "témoin" 16 élèves sur 24
L'accent	0	0	5 (25%)	6 (37,5%)
Le débit	2 (10%)	0	5 (25%)	9 (56,3%)
La prononciation	0	0	6 (30%)	1 (6,25%)
Le sujet	1 (5%)	3 (18,8%)	1 (5%)	0
La prise de notes	3 (15%)	1 (6,25%)	2 (10%)	0
La présence de l'image	11 (55%)	6 (37,5%)	0	0

La présence de texte	3 (15%)	6 (37,5%)	0	0
----------------------	---------	-----------	---	---

*Tableau 4: Résultats des questions 4 et 5 des classes de seconde..*

Cinquième	Le plus facile		Le plus difficile	
	Classe "test" 20 élèves sur 23	Classe "témoin" 19 élèves sur 23	Classe "test" 20 élèves sur 23	Classe "témoin" 19 élèves sur 23
L'accent	0	0	5 (25%)	3 (15,8%)
Le débit	0	0	12 (60%)	10 (52,6%)
La prononciation	0	0	13 (65%)	6 (31,6%)
Le sujet	5 (25%)	8 (42,1%)	1 (5%)	0
La prise de notes	2 (10%)	6 (31,6%)	7 (35%)	3 (15,8%)
La présence de l'image	12 (60%)	11 (57,9%)	0	0
La présence de texte	6 (30%)	4 (21,1%)	0	0

*Tableau 4bis: Résultats des questions 4 et 5 des classes de cinquième.*

#### ANNEXE 4 — Tableaux des Réponses au Questionnaire de Sortie

<b>VIDEO 1</b> 17 élèves sur 22	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Pas du tout d'accord	0	1 (5,9%)	1 (5,9%)	0
Plutôt pas d'accord	5 (29,4%)	5 (29,4%)	1 (5,9%)	1 (5,9%)
Plutôt d'accord	7 (41,2%)	7 (41,2%)	2 (11,8%)	5 (29,4%)
Tout à fait d'accord	5 (29,4%)	4 (23,5%)	13 (76,5%)	11 (64,7%)
<b>VIDEO 2</b> 13 élèves sur 22	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Pas du tout d'accord	0	1 (7,7%)	0	0
Plutôt pas d'accord	8 (61,5%)	4 (30,8%)	1 (7,7%)	0
Plutôt d'accord	3 (23,1%)	8 (61,5%)	7 (53,8%)	6 (46,2%)
Tout à fait d'accord	2 (15,4%)	0	5 (38,5%)	7 (53,8%)

*Tableau 5: Résultats des questions 1 à 4 des classes de seconde.*

<b>VIDEO 1</b> 20 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Pas du tout d'accord	0	10 (50%)	0	3 (13%)
Plutôt pas d'accord	0	7 (35%)	0	1 (5%)
Plutôt d'accord	4 (20%)	1 (5%)	1 (5%)	8 (40%)
Tout à fait d'accord	16 (90%)	2 (10%)	19 (95%)	8 (40%)
<b>AUDIO 1</b> 21 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Pas du tout d'accord	0	n/a	0	1 (4,8%)
Plutôt pas d'accord	3 (14,3%)	n/a	0	3 (14,3%)
Plutôt d'accord	5 (23,8%)	n/a	3 (14,3%)	7 (33,3%)
Tout à fait d'accord	13 (61,9%)	n/a	18 (85,7%)	10 (47,6%)
<b>AUDIO 2</b> 21 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Pas du tout d'accord	0	n/a	0	0
Plutôt pas d'accord	0	n/a	0	0
Plutôt d'accord	3 (14,3%)	n/a	1 (4,8%)	2 (9,5%)
Tout à fait d'accord	18 (85,7%)	n/a	20 (95,2%)	19 (90,5%)
<b>VIDEO 2</b> 23 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Pas du tout d'accord	5 (21,7%)	1 (4,3%)	0	n/a
Plutôt pas d'accord	6 (26,1%)	15 (65,2%)	0	n/a
Plutôt d'accord	9 (39,1%)	5 (21,7%)	4 (17,4%)	n/a
Tout à fait d'accord	3 (13%)	2 (8,7%)	19 (82,6%)	n/a

*Tableau 5 bis: Résultats des questions 1 à 4 des classes de cinquième.*

<b>VIDEO 1</b> 17 élèves sur 22	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
------------------------------------	---	--	---	--

Stratégie qui a le plus aidé	1 (5,9%)	1 (5,9%)	6 (35,3%)	9 (52,9%)
Stratégie qui a le moins aidé	6 (35,3%)	5 (29,4%)	1 (5,9%)	2 (11,8%)
<b>VIDEO 2</b> 13 élèves sur 22	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Stratégie qui a le plus aidé	1 (7,7%)	0	5 (38,5%)	7 (53,8%)
Stratégie qui a le moins aidé	6 (46,2%)	6 (46,2%)	0	1 (7,7%)

*Tableau 6: Résultats des questions 5 et 6 des classes de seconde.*

<b>VIDEO 1</b> 20 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Stratégie qui a le plus aidé	13 (65%)	0	6 (30%)	1 (5%)
Stratégie qui a le moins aidé	0	17 (85%)	0	3 (15%)
<b>AUDIO 1</b> 21 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Stratégie qui a le plus aidé	9 (42,9%)	n/a	11 (52,4%)	1 (4,8%)
Stratégie qui a le moins aidé	9 (42,9%)	n/a	4 (19%)	8 (38,1%)
<b>AUDIO 2</b> 21 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Stratégie qui a le plus aidé	7 (33,3%)	n/a	8 (38,1%)	6 (28,6%)
Stratégie qui a le moins aidé	8 (38,1%)	n/a	4 (19%)	9 (42,9%)
<b>VIDEO 2</b> 23 élèves sur 23	Stratégie 1 <i>Projection d'images</i>	Stratégie 1 bis <i>Diffusion muette</i>	Stratégie 2 <i>Vérification et confirmation d'hypothèses</i>	Stratégie 3 <i>Manipulation de la vidéo</i>
Stratégie qui a le plus aidé	3 (13%)	0	20 (87%)	n/a
Stratégie qui a le moins aidé	5 (21,7%)	18 (78,3%)	0	n/a

*Tableau 6 bis: Résultats des questions 5 et 6 des classes de cinquième.*

## ANNEXE 5 — Résultats de la Stratégie de Vérification

Suite à 3 écoutes du document, entre les stratégies 1 et 2, 4 élèves par groupe

Éléments d'information de la vidéo 1	Groupe A1+		Groupe A2		Groupe A2+/B1	
	Classe "test"	Classe "témoin"	Classe "test"	Classe "témoin"	Classe "test"	Classe "témoin"
Feux australiens 3 fois plus grands qu'en 2018 et 2019	2	1	3	2	3	1
Feux font 2 fois la Belgique	1	1	3	1	3	2
90 morts	2	2	4	2	4	2
1400 maisons détruites	1	1	1	1	2	1
500 millions d'animaux morts	4	2	4	3	4	4
Feux plus grands que l'Opéra de Sydney	3	4	2	3	4	3
Feux font rage dans tout le pays	0	1	2	1	3	1
L'été le plus sec de l'histoire	2	1	1	1	3	2
Fumée a provoqué des éclairs	0	0	3	1	3	2
Feux bien plus grands que ce que l'on pense	1	0	2	0	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>16/40 (40%)</b>	<b>13/40 (32,5%)</b>	<b>30/40 (75%)</b>	<b>16/40 (40%)</b>	<b>35/40 (87,5%)</b>	<b>19/40 (47,5%)</b>

Tableau 1: Résultats des copies d'élèves des classes de seconde pour la vidéo 1

Éléments d'information de la vidéo 2	Groupe A1+		Groupe A2		Groupe A2+/B1	
	Classe "test"	Classe "témoin"	Classe "test"	Classe "témoin"	Classe "test"	Classe "témoin"
Evacuation en masse	1	1	2	2	3	2
12 million d'hectares brûlés	1	0	3	2	2	2
Plus de nourriture ni d'eau ni électricité	2	2	3	3	4	3
New South Wales, la région sud-est de l'Australie	1	1	1	2	3	2
Les gens voient les rayons	1	0	3	1	2	3
L'armée a été déployée	1	1	2	1	4	2
Les gens sont bloqués sur la plage	2	1	3	2	3	3

Les habitants sauvent les koalas	3	2	2	3	4	3
Des embouteillages bloquent la route	1	1	2	2	3	2
“Nous ne pouvons pas contrôler le désastre”	1	1	3	1	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>14/40 (35%)</b>	<b>10/40 (25%)</b>	<b>24/40 (60%)</b>	<b>19/40 (47,5%)</b>	<b>31/40 (77,5%)</b>	<b>25/40 (62,5%)</b>

*Tableau 2: Résultats des copies d'élèves des classes de seconde pour la vidéo 2*

Éléments d'information de l'audio 1	Groupe A1-		Groupe A1		Groupe A1+/A2	
	Classe “test”	Classe “témoin”	Classe “test”	Classe “témoin”	Classe “test”	Classe “témoin”
Amir se plaint de ses corvées auprès de Josh	3	2	3	3	4	4
Amir met la table tous les jours	2	2	2	2	4	4
Il fait souvent son lit	2	2	3	3	4	3
Il sort parfois les poubelles	1	0	3	1	2	4
Josh vide le lave vaisselle	2	1	1	1	1	2
Il débarrasse la table tous les jours	1	2	1	1	4	3
Amir range sa chambre, passe l'aspirateur et fait la poussière tous les weekends	0	0	2	2	2	3
Le papa de Josh lui a demandé de passer la tondeuse alors qu'il jouait aux jeux vidéos	2	2	2	1	4	3
La maman d' Amir l'appelle pour qu'il rentre repasser ses vêtements	2	1	2	2	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>15/36 (41,7%)</b>	<b>12/36 (33,3%)</b>	<b>19/36 (52,8%)</b>	<b>16/36 (44,4%)</b>	<b>27/36 (75%)</b>	<b>29/36 (80,6%)</b>

*Tableau 3: Résultats des copies d'élèves des classes de cinquième pour l'audio 1*

## **ANNEXE 6 — Résultats de la Stratégie de Manipulation**

Groupe A1+ Elève 1		Groupe A1+ Elève 2		Groupe A1+ Elève 3		Groupe A1+ Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps
1	0:01	1	0:11	x	x	x	x
2	<b>0:52</b>	2	<b>1:51</b>	x	x	x	x



3	1:39	x	x	x	x	x	x
4	<b>1:56</b>	x	x	x	x	x	x
Groupe A2 Elève 1		Groupe A2 Elève 2		Groupe A2 Elève 3		Groupe A2 Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
1	1:10	1	0:20	1	0:32 → 0:22	1	<b>1:02 → 0:52</b>
2	<b>1:49</b>	2	<b>0:45</b>	2	1:15 → 1:05	2	<b>1:49 → 1:39</b>
Groupe A2+/B1 Elève 1		Groupe A2+/B1 Elève 2		Groupe A2+/B1 Elève 3		Groupe A2+/B1 Elève 4	
Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
x	x	x	x	1	<b>1:05 → 0:55</b>	1	0:13 → 0:03

*Tableau 1: Résultats de la stratégie de résolution: classe "test" pour la vidéo 2 en seconde.*

Groupe A1+ Elève 1		Groupe A1+ Elève 2		Groupe A1+ Elève 3		Groupe A1+ Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps
x	x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x	x
Groupe A2 Elève 1		Groupe A2 Elève 2		Groupe A2 Elève 3		Groupe A2 Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
1	0:23	1	0:59	1	<b>1:53 → 1:43</b>	1	0:40 → 0:30
x	x	x	x	x	x	x	x
Groupe A2+/B1 Elève 1		Groupe A2+/B1 Elève 2		Groupe A2+/B1 Elève 3		Groupe A2+/B1 Elève 4	
Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
x	x	x	x	1	0:45 → 0:35	1	1:27 → 1:17

*Tableau 2: Résultats de la stratégie de résolution: classe "témoin" pour la vidéo 2 en seconde.*

Groupe A1- Elève 1		Groupe A1- Elève 2		Groupe A1- Elève 3		Groupe A1- Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps
1	0:12	1	<b>0:26</b>	x	x	1	<b>0:26</b>

2	0:22	2	<b>0:53</b>	x	x	2	<b>0:42</b>
3	<b>0:31</b>	x	x	x	x	3	<b>0:53</b>
4	<b>0:42</b>	x	x	x	x	x	x
Groupe A1 Elève 1		Groupe A1 Elève 2		Groupe A1 Elève 3		Groupe A1 Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
1	<b>0:47</b>	x	x	1	<b>0:53 → 0:43</b>	1	<b>1:35 → 1:25</b>
2	<b>1:10</b>	x	x	2	<b>1:19 → 1:07</b>	x	x
Groupe A1+/A2 Elève 1		Groupe A1+/A2 Elève 2		Groupe A1+/A2 Elève 3		Groupe A1+/A2 Elève 4	
Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
1	<b>0:53 → 0:43</b>	x	x	1	<b>0:42 → 0:32</b>	1	<b>0:53 → 0:43</b>

*Tableau 3: Résultats de la stratégie de résolution: classe "test" pour l'audio 2 en cinquième.*

Groupe A1- Elève 1		Groupe A1- Elève 2		Groupe A1- Elève 3		Groupe A1- Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps	Pause	Temps
x	x	x	x	1	0:36	x	x
x	x	x	x	2	0:42	x	x
x	x	x	x	3	<b>0:53</b>	x	x
x	x	x	x	x	x	x	x
Groupe A1 Elève 1		Groupe A1 Elève 2		Groupe A1 Elève 3		Groupe A1 Elève 4	
Pause	Temps	Pause	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
x	x	x	x	1	0:30 → 0:20	x	x
x	x	x	x	2	<b>0:53 → 0:43</b>	x	x
Groupe A1+/A2 Elève 1		Groupe A1+/A2 Elève 2		Groupe A1+/A2 Elève 3		Groupe A1+/A2 Elève 4	
Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps	Retour en arrière	Temps
x	x	1	1:10 → 1:00	x	x	x	x

*Tableau 4: Résultats de la stratégie de résolution: classe "témoin" pour l'audio 2 en cinquième.*

**Année universitaire 2021-2022**

***DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***  
***Mention Second degré***  
***Parcours : ANGLAIS***

**Titre de l'écrit scientifique réflexif: L'apport d'outils stratégiques pour faire progresser les élèves dans l'exercice de la compréhension de l'oral au format vidéo**

**Auteurs : Jean-Michel RUDITO & Cécile VALERY**

**Résumé :**

La compréhension de l'oral en cours d'anglais fait partie des activités langagières qui suscitent le plus d'appréhension chez les élèves français. Afin de pallier ces inquiétudes, nous proposons trois outils stratégiques dans le cadre de la compréhension de l'oral au format vidéo permettant aux élèves de mieux appréhender l'exercice et de réduire leur surcharge cognitive. Nous exposons les différentes séances menées en classes de cinquième et de seconde où nous avons expérimenté ces outils stratégiques dans le but de voir lesquels permettent aux élèves de mieux progresser dans l'exercice de la compréhension de l'oral au format vidéo.

**Mots clés : anglais, compréhension de l'oral, vidéo, outils stratégiques, progression, surcharge cognitive**

**Summary :**

Listening comprehension in English classes is one of the most feared language activities amongst French students. In order to overcome these worries, we have suggested three strategic tools within the framework of the video listening comprehension which would allow students to better grasp this activity and reduce their cognitive overload. We shall present the different sessions conducted in Year 8 / 7<sup>th</sup> grade and Year 11 / 10<sup>th</sup> grade in which we have experimented these strategic tools to see which ones allow the students to get better at video listening comprehensions.

**Key words : English, listening comprehension, video, strategic tools, progress, cognitive overload**