



« En route vers le B2 ! »

Comment optimiser l'apprentissage à distance de l'anglais dans un parcours en autonomie tutorée ?

Nom : ANDRIEUX
Prénom : Anne-Marie.

UFR Sciences du Langage

Mémoire de master 2 Professionnel – 30 crédits – Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : DILIPEM

Sous la direction de Madame BRODIN Elisabeth

Année universitaire 2011-2012



« En route vers le B2 ! »

Comment optimiser l'apprentissage à distance de l'anglais dans un parcours en autonomie tutorée ?

Nom : ANDRIEUX
Prénom : Anne-Marie.

UFR Sciences du Langage

Mémoire de master 2 Professionnel – 30 crédits – Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : DILIPEM

Sous la direction de Madame BRODIN Elisabeth

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Un grand merci à Madame Elisabeth Brodin, directrice de mon mémoire, pour sa grande réactivité et l'efficacité de ses conseils.

Mes remerciements à Madame Monica Masperi, directrice du Lansad, et à Cecilia Carrier, ingénieur pédagogique multimédia, pour leur accueil et leur écoute.

Merci à toute l'équipe du Lansad et aux collègues de l'IUFM qui m'ont soutenue.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **ANDRIEUX**

PRENOM : **Anne-Marie**

DATE : **07/09/2012**

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	9
PARTIE 1 - PARTIE 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE GENERAL.....	12
I. QU'EST-CE QUE LE LANSAD ?	13
II. QUELS TYPES DE FORMATIONS SONT PROPOSEES ET POUR QUEL PUBLIC?	15
1. Présentation générale.	15
2. Présentation détaillée des PAA : Parcours d'apprentissage en Autonomie à l'origine de la création de différentes formules.....	17
PARTIE 2 - PRESENTATION ET ANALYSE DE L'EXISTANT PASS.....	20
I. LES ORIGINES DE PASS :.....	21
II. PRESENTATION DE L'ARCHITECTURE ET DES PRINCIPES DE CONSTRUCTION.	22
III. LES EXIGENCES DE LA CERTIFICATION AUXQUELLES DOIT REpondre PASS.....	24
PARTIE 3 - ETAT DE L'ART : LE SOCLE THEORIQUE DE REFERENCE DE PASS.	28
I. LES CONCEPTS LIES LA DEMARCHE COMMUNIC'ACTIONNELLE, SOCLE THEORIQUE COMMUN AU CLES ET A PASS.	29
II. LE POINT SUR LES ENJEUX DE L'ACTIVITE LANGAGIERE PHARE DE PASS : LA COMPREHENSION DE L'ORAL.	35
1. La compréhension de l'oral et les stratégies en jeu.....	35
2. L'évaluation de la compréhension orale dans une perspective communic'actionnelle.	37
PARTIE 4 - LE PARCOURS PASS - B2 EXISTANT : CONTENUS ET BILAN POUR L'ANNEE 2012, LA COMMANDE ET LA PROBLEMATIQUE.....	40
I. LES CONTENUS DU NIVEAU : « EN ROUTE VERS LE B2 »	41
II. LE BILAN DE PASS POUR L'ANNEE 2012.....	45
III. LA PROBLEMATIQUE :.....	48
PARTIE 5 - PROPOSITIONS : LE PROJET ET LES AMENAGEMENTS APPORTES.....	50
I. LA PROCEDURE SUIVIE POUR LA CONSTRUCTION DU PARCOURS.....	51
II. LES CARACTERISTIQUES RETENUES POUR LA CONSTRUCTION DES ACTIVITES DE PRODUCTION ECRITE ET DE COMPREHENSION ORALE.	54
1. Les caractéristiques retenues pour la construction des activités de production écrite.	54
2. Les caractéristiques retenues pour la construction des activités de compréhension de l'oral.....	56
III. ANALYSE DU DISPOSITIF CONSTRUIT EN REGARD DE LA PROBLEMATIQUE.	60
1. L'analyse des tâches de PE proposées : en quoi respectent-elles les caractéristiques retenues pour ce niveau ?	60
2. Analyse des moyens mis en œuvre au travers des activités proposées afin de réduire l'écart séparant l'apprenant B1+ du niveau B2.....	66
a. Informer l'apprenant de ce qu'il va faire.	67
b. Faciliter l'accès aux connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche.	68
c. Donner des outils efficaces pour développer la compétence de compréhension orale.....	68
d. Donner des moyens d'enrichir sa connaissance de la langue.....	72
e. Proposer un accompagnement efficace.....	75
Conclusion et perspectives.	80
Bibliographie.....	83
Sitographie	84
Ressources logicielles et outils utilisés.....	87
Table des annexes.....	88
Table des illustrations (dans le texte)	140

Sigles et abréviations utilisés.....	141
Glossaire.....	142

Introduction

A l'origine professeur d'anglais en collèges et lycées, impliquée dans l'enseignement des langues à l'école élémentaire et dans la formation continue en langues de professeurs des écoles, j'ai été recrutée à la rentrée 1996, en tant qu'enseignante d'anglais et formatrice à l'IUFM de Grenoble afin de mettre mes compétences en langue, didactique et pédagogie au service de la formation des jeunes enseignants du primaire et du secondaire. Depuis deux ans, la collaboration de l'IUFM avec le Lansad m'a amenée à exercer ma fonction dans l'enceinte de la Maison des Langues de Grenoble.

Le Lansad dispose d'une plate-forme Esprit où sont à disposition de nombreuses ressources et des formations à distance soit hybrides, soit en totale autonomie. Travailler dans ce contexte a été, pour moi, le déclencheur d'un véritable processus d'intérêt pour les Tice et l'enseignement à distance.

Dans ce cadre, j'ai pris conscience que la fonction d'enseignant était entrain de changer : le cours en présentiel ne pouvait plus suffire à répondre aux besoins de flexibilité et de mobilité de plus en plus présents dans notre société. Il fallait donc se donner les moyens de s'inscrire dans cette évolution. Le chemin qui s'est imposé a été, d'abord, de participer à des stages courts de formation continue pour apprivoiser les outils technologiques minimums, puis de m'inscrire dans un Master qui donne la possibilité de combiner l'approfondissement des compétences didactiques et l'usage des TICE et de trouver un lieu de stage qui mette l'enseignement à distance au cœur de ses pratiques, afin de vivre de l'intérieur la problématique liée à la conception de ces formations.

La commande

L'objectif initial de mon stage au Lansad était de participer en tant que concepteur pédagogique multimédia à l'élaboration d'un dispositif de formation en langues reposant sur un écosystème numérique dans le cadre du projet *Innova-langues* du Lansad, une réponse à l'appel à projets *Idefi*. La mise en place de ce projet a connu des retards : les premières rencontres avec l'équipe ont débuté à un moment tardif du stage. En conséquence, mon action s'est prioritairement inscrite dans le cadre du dispositif existant.

Outre une tâche de formation des enseignants de l'IUFM et du Lansad à l'usage de logiciels et d'outils de bureautique (*Audacity*, *Windows Movie Maker*, *Hotpotatoes*, *Google Docs*, et *Excel*) dans le cadre de la FOF (Formation de Formateurs), mon travail a consisté

avant tout à m'intéresser à la complémentation et l'amélioration d'un parcours à distance, en autonomie tutorée, existant : PASS, à destination des étudiants « en route vers le B2 ».

Le parcours visé par la commande a pour objectif principal d'amener les étudiants de Master incluant les MES (Master Enseignement) dont le niveau a été identifié B1 confirmé, à un niveau de compétences B2 validé par une certification officielle.

Il s'agit d'un public qui peut être hétérogène en termes de capacités langagières, linguistiques et méthodologiques, en dépit de son appartenance identifiée à un même niveau. Ces étudiants s'incrivent à ce parcours, complémentirement à leur cours en présentiel, sur le principe du volontariat et disposent d'un temps restreint pour s'y consacrer.

Problématique

La problématique qui a émergé de la commande était la suivante :

« Comment proposer une formation en autonomie tutorée qui permette de mieux réduire l'écart qui sépare d'un niveau B2 « certifié », les étudiants de niveau B1 confirmé en anglais ? »

Comment les aider à améliorer leurs performances écrites et orales, ainsi que leur sentiment d'efficacité personnel en langues ?

S'agissant d'un parcours en autonomie tutorée, comment concevoir un accompagnement individualisé plus finement calibré pour répondre aux besoins et contraintes de ce public hétérogène ?

Avant de traiter de cette problématique, nous commencerons par nous intéresser au contexte général dans lequel s'inscrit le parcours PASS en présentant la structure du Lansad et les types de formations qu'elle propose et pour quel public.

Puis nous procéderons à la présentation du PASS existant, en commençant par les origines de ce parcours, la présentation de son architecture et ses principes de construction. Nous étudierons les exigences de la certification auxquelles PASS doit répondre.

La troisième partie permettra de faire un état de l'art : le socle théorique de référence commun à PASS et au CLES sera exploré. Nous aborderons ainsi les concepts liés à la démarche communic'actionnelle (Bourguignon, C. 2010) et ferons le point sur les

enjeux de l'activité langagière phare de PASS : la compréhension de l'oral, ses stratégies et son évaluation.

Les deux dernières parties s'intéresseront aux contenus du parcours B2 existant, au bilan de PASS pour l'année 2012. Nous reviendrons sur les termes de la commande et sur la problématique. L'observation de la procédure suivie pour la construction du parcours précédera l'étude des caractéristiques retenues pour la construction des activités de production écrite puis de compréhension orale. Nous procéderons enfin à l'analyse du dispositif créé en regard de la problématique : nous observerons dans quelle mesure la réalisation des tâches finales ainsi que les moyens mis en œuvre au travers des activités proposées devraient permettre de réduire l'écart séparant l'apprenant B1+ du Niveau B2.

Partie 1

-

Partie 1 : Présentation du contexte général.

I. Qu'est-ce que le Lansad ?

Le **LANSAD** (service commun des Langues pour spécialistes d'autres disciplines) fait partie des structures pédagogiques transversales de l'université Stendhal.

Comme il apparaît dans l'organigramme de présentation de l'équipe¹, l'équipe du Lansad est composée de deux entités : un pôle administratif et un pôle pédagogique.

Le **pôle administratif** comporte, au sommet, une responsable administrative qui supervise le bureau de gestion financière, gestion des enseignants, gestion de la scolarité. Elle travaille en lien avec la responsable CAA (Centre d'Apprentissage en Autonomie) qui coordonne différentes équipes : une personne qui s'occupe du secrétariat, de l'accueil et de la documentation, un coordinateur d'actions pédagogiques, une équipe d'ingénieurs de formation, de tuteurs et d'ingénieurs pédagogiques et enfin deux personnes travaillant à l'appui technique aux actions pédagogiques.

Le **pôle pédagogique** comporte trois composantes : une pour la certification Cles, une autre pour la formation de formateurs et enfin une équipe d'enseignants également responsables pédagogiques.

La page de présentation² du Lansad accessible à partir du Portail de l'université Stendhal, en cliquant sur les onglets : « Formations » - « Cours de langues » - puis « Lansad-CAA », nous indique que « le Lansad...propose des formations en 20 langues principalement en direction des publics étudiants du site universitaire grenoblois. » Les étudiants peuvent suivre ces formations en langues étrangères dans le cadre de leur cursus ou en dehors de celui-ci. Toujours selon cette même page d'accueil, « Les enseignements sont organisés en groupes de niveaux constitués à l'issue d'un test de positionnement pédagogique, *DIALANG*, en conformité avec les niveaux communs de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECRL). L'utilisation des outils multimédias et les travaux en autonomie sont intégrés dans chaque formation, en fonction des objectifs

¹ Consultable à partir de ce lien : http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/centre-d-apprentissage-en-autonomie-cao/-presentation-du-cao/une-equipe-a-votre-service/une-equipe-a-votre-service-77817.kjsp?RH=U3CAAFR_PRES

² disponible à partir de ce lien: <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/centre-d-apprentissage-en-autonomie-cao/>

pédagogiques et des niveaux. » Des formations en langues ouvertes et à distance sont proposées dans les langues les plus demandées.

Le Lansad dispose de laboratoires de langues et de quelques salles équipées en ordinateurs. Quelques ordinateurs portables peuvent être empruntés par les formateurs lorsque la salle n'en est pas pourvue. Les salles de classes traditionnelles sont équipées d'une connexion Wifi et de vidéo-projecteurs, téléviseurs et magnétoscopes ainsi que de matériel audio. Il est également possible de disposer de dictaphones très performants qui servent notamment pour l'enregistrement et l'évaluation des productions orales en continu et en interaction des étudiants.

De nombreuses salles sont petites, prévues pour des groupes restreints, dans la logique d'ateliers de conversation, qui pour être efficaces se doivent de limiter le nombre de participants. Cependant, la taille des salles pose parfois problème aujourd'hui : l'augmentation du nombre d'étudiants impose des groupes qui dépassent parfois les 20, notamment en MES (Master Enseignement).

L'une des structures du Lansad, le CAA, Centre d'Apprentissage en Autonomie, propose à son public, un espace où sont mis à disposition une infrastructure et de nombreuses ressources en langues : des méthodes ainsi que des documents audio, vidéo et multimédia. Des ordinateurs sont également à disposition : l'étudiant y accède en entrant un login et un mot de passe. Il/elle peut travailler seul ou bénéficier du suivi d'un enseignant.

Le CAA dispose également d'une salle équipée en multimédia.

II. Quels types de formations sont proposées et pour quel public?

1. *Présentation générale.*

Le Lansad accueille un public d'origine très diverse impliquant une grande hétérogénéité de niveaux et de besoins. La demande de formation en langues est donc de plus en plus diversifiée.

Afin d'y répondre au mieux, cette structure pédagogique s'appuie sur « Esprit », une plate-forme « maison » qui propose « un environnement scénarisé d'apprentissage à distance. » La création de cours et d'exercices en ligne est réalisée grâce à E-concept : un outil de conception en ligne intégré à la plate-forme qui procède par assemblage modulaire d'éléments que l'on place aux différents niveaux de la structure du cours. Esprit dispose d'outils tels que forum, chat, collecticiel, galerie, affichage d'un document HTML, flash, authorware... L'hébergement de la plate-forme se fait sur un serveur Internet libre de droits et répandu (Apache) et utilise le couple PHP/My SQL.

Différents "outils" en ligne y sont ainsi mis à disposition pour s'adapter à la demande³ :

- **PAA** (Parcours d'apprentissage en autonomie) dont les contenus ont été créés pour s'adapter à différents types de formation dont le parcours PASS (Parcours de soutien en langues) qui intéresse ce mémoire. Nous y reviendrons donc plus en détail plus loin.
- **PASS** (Parcours de soutien en langues : Anglais, Italien, Espagnol, Allemand) d'abord destiné aux MES (Master Enseignement) et maintenant étendu à toutes les Licences et Masters U3 et UJF en ce qui concerne l'anglais. C'est sur les aménagements à ce parcours que portera la suite de cet écrit.
- **Virtual Cabinet** en 5 langues. Un parcours complémentaire au cours en présentiel, conçu sur la base d'un scénario. Il est proposé aux étudiants de Master qui ont été positionnés niveau B2 avec DIALANG.
- « **Ateliers de conversation** » un dispositif proposé dans certaines langues (allemand, anglais, arabe, chinois, croate, espagnol, italien, japonais,

³ Descriptif des différentes formations consultable ici : <http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/ingenierie-de-formation/exemples-de-formations-a-la-demande/>

polonais, portugais, roumain, russe et tchèque.). Les Ateliers ont lieu en présentiel, mais la préparation et le feedback se déroulent sur la plate-forme.

Ces outils permettent de proposer différentes combinaisons et formules de formations afin de s'adapter aux besoins des différents publics.

Certaines formules sont de type généraliste, comme :

- **AAL** : Apprentissage en autonomie libre. Il s'agit d'une formation totalement à distance.
- **AAG** : Apprentissage en autonomie guidée. Il s'agit d'une formation à distance, guidée par un tuteur qui communique avec l'apprenant via un livret de correspondance.
- Des **ateliers de conversation** avec une préparation en ligne, un atelier en présentiel puis un feedback qui est réalisé via un forum.
- Des formations **hybrides** comprenant des cours **en présentiel, un apprentissage tutoré** en ligne et des ateliers de **conversation**. Ce format concerne notamment les L1 LLCE anglais et l'IUG.
- Des formations hybrides comprenant des **cours en présentiel et un apprentissage tutoré** en ligne (PASS), participation obligatoire au semestre 1 puis basée sur le volontariat au semestre 2 pour les MES. Une grande partie de mon stage a été consacré à l'aménagement d'un niveau de ce parcours. C'est de sa réalisation que je traiterai dans les pages qui suivent.
- Des formations en présentiel avec la possibilité pour les enseignants d'envoyer leurs étudiants faire des briques d'activités en ligne (utilisation des ressources des PAA) en fonction des besoins.

Des formations plus spécifiques visant à répondre aux besoins de différentes spécialités sont également proposées :

- "Urbanisme, aménagement, architecture"(Master 1 et 2 IUG-UPMF) ;
- L1 Economie (ESE UPMF);
- ECOL qui prépare au concours de journalisme en anglais ;
- Master UJF

Nous allons maintenant revenir de façon plus détaillée sur ce qui constitue la source principale de création des différentes formules de formation. Il est d'autant plus important de s'y intéresser que les concepteurs du parcours PASS, cible du mémoire, s'en sont directement inspirés.

2. Présentation détaillée des PAA : Parcours d'apprentissage en Autonomie à l'origine de la création de différentes formules.

Les activités et ressources proposées dans les PAA4, conçues, à l'origine, pour répondre aux besoins d'un parcours d'apprentissage en totale autonomie, constituent également les ressources dans lesquelles il est possible de venir puiser pour bâtir les autres parcours : il s'agit de « briques pédagogiques » créées par les ingénieurs de formation et les enseignants. La reprise de certains morceaux des PAA pour des parcours accompagnés tel que PASS a nécessité une adaptation de manière à y intégrer des activités tutorées, des forums, des chats...

Les PAA sont regroupés par niveaux CECR (A, B, C) et chaque niveau est organisé en parcours (exemple : A1.1...) qui correspond à environ 50h d'apprentissage. **Un parcours est composé de différentes séquences.**

Dans un parcours, chaque « **séquence** » comporte **4 à 6 « unités-actions »**. Chaque unité est divisée en deux parties (des activités Internet et des activités sélectionnées à partir d'ouvrages mis à disposition au CAA.) Les activités Internet vers lesquels les étudiants sont orientés sont des activités clé en main, d'ordre lexical, syntaxiques ou phonologiques ou des activités d'écoute. Celles-ci font partie des matériaux mis à disposition gratuitement à des enseignants et des apprenants pour l'enseignement - apprentissage de la langue par des sites stables tels que www.elllo.org, bbc.co.uk, learnenglish.britishcouncil.org, australianetwork.com ... L'accès se fait par le biais d'un lien inséré dans la consigne.

Ces sites annoncent généralement que le téléchargement pour usage pédagogique est autorisé. Ainsi que le déclare explicitement le site « elllo.org » : « The mp3 files and text on elllo are Creative Commons. Students and teachers are free to download, copy and distribute these materials for educational purposes. They are not transferable for commercial purposes ». Pour d'autres, quelques restrictions peuvent être annoncées. Aussi, afin de ne pas risquer d'enfreindre les règles du droit à la propriété intellectuelle qui

⁴ Consultable ici : [Télécharger le descriptif complet des PAA](#) [PDF, 6 pages].

peuvent être très complexes, un lien est le plus souvent inséré dans un mot de la consigne. Il ouvre une nouvelle fenêtre qui donne accès à l'activité ou au document directement sur le site.

De façon générale, **l'entrée est avant tout thématique**, en anglais. Comme l'indique le cahier des charges des PAA créé en 2009, « tous les exercices sont regroupés autour d'un thème communicatif » et sont classés par couleur : vert pour les activités « à faire absolument » (souvent une préparation au niveau lexical et phonologique) et orange pour les exercices facultatifs. Ils apparaissent par ordre de difficulté : **du plus facile au plus difficile**. Il est préconisé que les activités, dans la dernière unité action, soient d'ordre grammatical et qu'elles doivent correspondre au contenu des activités et au thème traité.

Enfin, il est conseillé que les consignes et explications soient présentées en français surtout pour les niveaux débutants. On vise néanmoins à introduire progressivement la langue cible pour les autres niveaux.

Le cahier des charges recommande que les ressources des PAA soient tirées de sites stables, libres de droit. Ces sites sont riches en supports directement exploitables en ligne, variés et souvent pertinents pour les niveaux les plus faibles. Cependant, dès que l'on aborde les niveaux plus élevés qui nécessitent l'exploitation de documents authentiques pour travailler l'écoute et la compréhension de l'écrit, il est plus difficile pour les concepteurs de trouver des ressources didactisées, clef en main, pertinentes.

Le tri des ressources des PAA B2.1 pour créer un parcours PASS B2-groupe 2 a abouti au constat que, bien souvent, si certains supports audio ou vidéo étaient pertinents pour ce niveau, les activités d'écoute proposées par les sites étaient peu satisfaisantes ou correspondaient mal aux objectifs désormais poursuivis (développement de stratégies ou de pratique réflexive). De même, nombre d'explications et d'exercices grammaticaux en ligne sont très scolaires et mécaniques : s'ils ont leur utilité quant à l'automatisation, peu conduisent cependant l'étudiant à exercer une pratique raisonnée de la langue, nécessaire à ce niveau.

Enfin, pour l'anglais, les ressources existantes semblent avoir été sélectionnées en fonction d'une logique de **thématique communicative**, et non en fonction d'une tâche visée. Il s'est avéré nécessaire de trier, réorganiser ces ressources et les compléter afin de réorienter les choix selon une logique communic'actionnelle (Bourguignon, C., 2010).

La réflexion en cours aujourd'hui, comme nous le verrons plus loin, vise désormais à se détacher des influences encore fortes de l'approche communicative pour s'orienter vers une perspective réellement communic'actionnelle.

En outre, même sur les sites dits stables, il s'est avéré que certains liens ne fonctionnaient plus ou mal, sans doute en lien avec les évolutions technologiques : certains documents audio semblaient ne plus être pris en charge par les lecteurs. Ce qui justifie de disposer d'une équipe qui effectue une veille pédagogique et didactique très régulière : en vue de surveiller et rafraîchir leurs contenus en remplaçant les supports aux liens défaillants, et en réadaptant certains choix pour mieux répondre aux évolutions de la réflexion didactique et la pratique pédagogique.

Le contexte étant posé, nous allons procéder à l'examen du parcours qui est l'objet du projet autour duquel est centré la réflexion de ce mémoire : il s'agit de PASS, construit à partir des ressources et des principes des PAA.

Partie 2

-

Présentation et analyse de l'existant PASS.

Cette partie a pour but de s'intéresser au PASS existant : ce qui a motivé sa création, son architecture et les principes selon lesquels il a été construit. Nous étudierons dans quelle mesure le parcours actuel répond aux besoins identifiés, pour aboutir à la formulation de la commande et la problématique à laquelle il va falloir répondre.

I. Les origines de PASS :

PASS⁵ est un parcours en ligne en autonomie tutorée qui a été créé en 2010 en réponse aux exigences institutionnelles concernant les masters MES (Métiers de l'enseignement). La mise en application de l'arrêté du 31 mai 2010, stipulant qu'une certification de niveau B2 serait exigée pour accéder aux métiers d'enseignant de la fonction publique à partir de 2012, a amené l'université Stendhal à décider de proposer « un parcours de formation complémentaire aux étudiants inscrits en première année de Master MES (Métiers de l'Enseignement Scolaire) dont les compétences en langues sont jugées insuffisantes pour pouvoir obtenir une certification attestant un niveau B2 (CLES2, de préférence) en fin de Master. »⁶

Le CLES est une Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur qui vise à donner des points de repères fiables aux Universités et aux employeurs concernant le niveau de compétences en langues des personnes recrutées pour un échange ou un travail.

Le Lansad de Grenoble a alors été chargé de concevoir et mettre en oeuvre un parcours de soutien tutoré en ligne en quatre langues : allemand, anglais⁷, espagnol et italien. Ce parcours est complémentaire au cours en présentiel dit « classique » qui est de 30 heures par semestre. Les étudiants évaluent leur niveau grâce au test de positionnement DIALANG (un programme d'auto-évaluation en langues mis au point par un ensemble d'établissements d'enseignement supérieur européens) portant sur les compétences dans trois activités langagières : Compréhension de l'oral, Compréhension de l'écrit, Production Ecrite. Ils sont ensuite inscrits dans l'une des 12 formations PASS couvrant les trois niveaux du CECR.

⁵ Pdf du descriptif de PASS consultable ici : [Télécharger le descriptif du dispositif PASS!](#)

⁶ Arrêté du 31 mai 2010 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022360392&dateTexte=&categorieLien=id>

⁷ L'adresse suivante : <http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=435> permet d'accéder à une version de démonstration du fonctionnement de PASS anglais.

II. Présentation de l'architecture et des principes de construction.

PASS résulte de la mise à profit du travail didactique réalisé pendant plusieurs années (Contrat Quadriennal 2007-2010) par l'équipe d'ingénieurs pédagogiques du Lansad. Le pdf de présentation de PASS indique que : « A partir de ce capital, un travail d'ingénierie de formation a permis d'aboutir à la conception du dispositif PASS dans son intégralité, par l'adaptation de l'existant dans les quatre langues cibles et par l'apport complémentaire d'un système spécifique de suivi tutoré, soutenu par un livret de liaison électronique, conçu à cet effet. »

PASS propose une formation complémentaire de 24h par semestre en allemand, anglais, espagnol et italien. Ce parcours se concentre avant tout sur le développement de la compréhension de l'oral et celui de la production écrite. Tout comme les PAA dont il est directement inspiré, l'organisation du contenu de PASS se fait autour de thèmes communicatifs.

Le parcours comporte **4 étapes**. Les étapes 1 et 2 correspondent au semestre 1, les étapes 3 et 4 correspondent au semestre 2.

Chaque étape comporte **5 semaines chacune**.

Une semaine comporte un maximum de **6 activités**.

Comme l'indique le pdf de présentation de PASS : « l'apprenant réalise, chaque semaine, une série d'activités didactisées (micro-tâches) sur la plate-forme d'apprentissage, et rend compte, à échéances programmées, de ces activités à son tuteur, par l'intermédiaire d'un livret de liaison électronique. Ces activités, de nature autocorrective, sont complétées d'une courte production écrite hétéro-évaluée, ce qui permet de travailler progressivement et régulièrement les trois habiletés ciblées : CO, CE et PE. » Par CO, on comprend « Compréhension de l'oral », CE fait référence à la « Compréhension de l'écrit » et PE la Production de l'écrit »

Build up vocabulary and pronunciation.



Listening tasks.



Revise your grammar.

Figure 1 : Structure des semaines 1 à 3 du PASS niveau B2 existant.

Pour les semaines 1 à 3, 6 activités par semaine sont proposées, ce qui devrait représenter 2h de travail personnel. Les étudiants ont l'obligation de réaliser les 6 activités.

La semaine 4 est consacrée à faire le point et procéder à des révisions notamment au niveau grammatical. Quatre à six activités sont également proposées.

Dans l'intention d'introduire une dimension « communic'actionnelle » (Bourguignon 2006), une tâche de production écrite pour la réalisation de laquelle l'apprenant doit mobiliser et réinvestir les éléments linguistiques acquis et les informations collectées au fil du travail de dans les activités de réception, est proposée à la fin de chaque étape. C'est ainsi la semaine 5 qui est consacrée à la réalisation du travail de production écrite qui sera corrigée par le tuteur / la tutrice.

Pour toutes les langues, un même format de présentation de page et des consignes est imposé. Les consignes sont délivrées en français pour les niveaux débutants, en langue cible pour les niveaux intermédiaires et avancés. L'évaluation du travail repose uniquement sur une évaluation globale de la participation par le tuteur.

Le livret de liaison joue un rôle central dans ce parcours dont l'axe fort est la dimension socio-affective selon laquelle on donne toute sa place aux échanges avec le tuteur qui rassure, guide, oriente l'apprentissage via ce livret..

III. Les exigences de la certification auxquelles doit répondre PASS.

L'exigence institutionnelle d'amener les étudiants de master à un niveau certifié B2 est donc ce qui a motivé la création du parcours. Si cette exigence a depuis connu quelques modifications(d'autres certifications devraient être acceptées à la rentrée prochaine), les étudiants sont néanmoins encouragés à obtenir le Cles 2, certification relevant d'une lecture communic'actionnelle du CECRL.

Il est important d'aborder les principales caractéristiques de cette certification afin de mieux percevoir les raisons qui ont motivé le choix des axes de ce parcours : notamment celui de mettre l'accent sur la tâche et la compréhension de l'oral.

Nous nous reposerons, pour ce faire, sur le bilan 2011 du Cles consultable à l'adresse suivante: <http://www.certification-cles.fr/files/bilan2011.pdf>

Le Cles ou Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur « est une certification accréditée par le Ministère de l'Education Nationale (créé par [l'arrêté du 22 mai 2000](#)) et adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il permet d'**évaluer les compétences opérationnelles de communication** des étudiants en plusieurs langues. » Ce certificat évalue 5 compétences en 9 langues.

Le Cles 2 atteste la capacité du candidat à « **restituer, argumenter et présenter son point de vue** » sur des thématiques générales et académiques de nature transversale.

Tous les scénarios débutent avec la compréhension de l'oral. Toutes les consignes et questions sont en langue cible pour le CLES 2.

Pour la production écrite, le candidat doit être capable de « rédiger un document de travail synthétique. » Il peut s'agir d'une note de synthèse envoyée sur un forum, d'une fiche lecture ou autre document écrit.

Le candidat doit restituer une partie de l'information présentée dans les activités et défendre son point de vue à partir d'un scénario « réaliste » (Production Orale en Interaction). Il ne s'agit pas d'exposer son point de vue personnel sur le sujet, mais bien de celui du rôle qui lui est attribué. Il doit également montrer qu'il est capable de s'adapter à son interlocuteur.

La tâche communicative finale est la partie fondamentale de l'épreuve. Afin d'y parvenir, le candidat va devoir :

- Découvrir le sujet et la thématique proposée;
- Traiter l'information : sélection, tri, comparaison d'informations, inférer le sens à partir d'indices; (ceci vaut pour la compréhension orale et écrite)
- Restituer les points de vue et les évaluer ;
- Réorganiser les éléments d'information retenus en vue de la réalisation des tâches finales.

C'est donc le **traitement de l'information** qui est au cœur de cette évaluation. Les connaissances et compétences linguistiques (qui sont, certes, évaluées) sont un outil au service de la réalisation de la mission qui nécessite ce traitement de l'information. Ceci en conformité avec la lecture communic'actionnelle du CECRL que nous allons définir plus loin.

Pour être déclaré B2 confirmé et obtenir le Cles 2, l'étudiant doit valider des compétences dans toutes les activités langagières évaluées. Si seuls les résultats : admis ou non admis sont communiqués aux candidats, ainsi que les activités langagières défaillantes, cette évaluation se fait, en arrière plan sur la base de notes attribuées à la « production » (questionnaire) réalisée dans chacune des activités de réception. Un nombre de points est assigné en fonction du degré d'importance attribué à l'information prélevée pour la construction du sens. Quant aux activités de production, elles sont évaluées selon une grille de critères basés sur les descripteurs du CECRL. Les membres du jury s'y réfère pour décider si, oui ou non, le candidat a répondu aux exigences imposées par la mission qui lui a été confiée.

Le tableau statistique concernant le taux de réussite au Cles par compétences nous apporte les informations suivantes :

- En 2011 : 25764 candidats ont passé le Cles (tous niveaux confondus).
- Pour la compréhension orale : 17758 de réussite(Moins de 70%) contre 8006 d'échec.

- Pour la compréhension écrite : 24676 de réussite contre 1088 d'échec. (une réussite majoritaire)
- Pour la production écrite : 12963 (réussite) contre 12801 (échec)
- Pour la production orale : 13727 (réussite) contre 12037 (échec)

De ces chiffres ont été tirées les conclusions suivantes :

« **Des tâches de production sont plus difficiles à réussir** que les activités de compréhension. La compréhension écrite ne pose aucun problème à nos étudiants. »

La compréhension orale pose encore problème à plus de 30 % des candidats, ce qui reste un chiffre important. Ceci justifie le choix de PASS de porter l'accent sur cette activité langagière qui représente encore une difficulté pour nombre de candidats, d'autant que c'est cette dernière activité qui est à l'initiale de l'épreuve.

Si l'on consulte le taux de réussite par année du cursus, il est constaté que les étudiants de L2 et L3 réussissent mieux qu'en MES pour le CLES2. La conclusion tirée par les auteurs du bilan : « Aujourd'hui, nombreux sont les enseignants dont les pratiques pédagogiques sont en conformité avec le CECRL. Ceci explique les résultats des L2. Certains étudiants de M2 n'ont plus suivi d'enseignement de langues pendant plusieurs semestres lorsqu'ils se présentent au CLES ! »

Cette remarque est intéressante dans la mesure où elle souligne l'évolution des pratiques et l'importance d'être entraîné à se confronter à ce format communic'actionnel dont la pratique ne va pas de soi. Il semble donc impératif que les aménagements du parcours mette encore davantage l'accent sur cette démarche. Ce que suggère cette remarque est que nombre de ces apprenants n'ont pas vécu leur apprentissage de la langue dans une perspective communic'actionnelle, mais souvent ont reçu un enseignement davantage fortement empreint de l'approche communicative (ce qui est logique, vu la relative « jeunesse » des évolutions didactiques dans le sens communic'actionnel).

Revenons sur le graphique du taux de réussite par filières (bilan Cles 2011, consultable ici : <http://www.certification-cles.fr/files/bilan2011.pdf>):

« On note des taux de réussite supérieurs à la moyenne nationale pour les étudiants du secteur droit/économie et sciences. Les candidats IUFM plus nombreux à s'inscrire au

CLES en 2011 (pour répondre aux objectifs des nouveaux arrêtés CLES) ne sont **pas entraînés au format des épreuves. Certains n'ont plus fait de langues depuis plusieurs années.**»

Ce constat attire l'attention sur un élément clef pour la réussite : il s'agit bien de **réconcilier** ces apprenants avec l'étude de la langue abandonnée depuis parfois longtemps. On peut s'attendre à ce que ces apprenants soient en demande très forte de points de repères et d'un accompagnement personnalisé.

L'origine diverse de ces apprenants en fait un type de « public large, hétérogène en termes de compétences linguistiques et dispersé géographiquement », comme le souligne le pdf de présentation de PASS (cité p.8), et légitimise l'axe socio-affectif très présent dans ce parcours en autonomie tutorée : le rôle du tuteur est fondamental dans cette formation. C'est ce qui va permettre de relever le défi de proposer un parcours en autonomie à un public qui doit reprendre l'apprentissage d'une langue (abandonné parfois depuis longtemps) dans un contexte d'urgence à obtenir une certification niveau B2, générateur de stress, car nombre d'entre eux sont encore loin du niveau requis.

Le bilan souligne également l'une des raisons des résultats moins satisfaisants des candidats IUFM en 2011 était souvent le fait d'être **peu familier au format de l'épreuve.**

Ceci justifie la nécessité de proposer un parcours dont le format soit le plus proche possible de celui de cette certification.

Afin de comprendre la perspective ayant conduit au choix du format de cette certification à laquelle PASS doit préparer les étudiants, il est nécessaire de se pencher sur les bases théoriques qui régissent la démarche communic'actionnelle dont s'inspire cette certification (et donc PASS) et d'en expliquer les concepts-clés.

Ils constitueront les apports théoriques sur lesquels reposeront également les propositions d'aménagement de la formation.

Partie 3

-

**Etat de l'art : le socle théorique de référence de
PASS.**

I. Les concepts liés la démarche communic'actionnelle, socle théorique commun au Cles et à PASS.

Cette démarche s'appuie sur le CECRL, texte de référence en vigueur pour les professionnels du domaine des langues, publié en 1997.

Le CECRL représente un support et une aide à la réflexion pédagogique en proposant une description détaillée des niveaux de compétence dans la progression de l'apprentissage d'une langue vivante. Le terme « **compétence** » est ici utilisé pour décrire l'autonomie de l'utilisateur dans l'utilisation de la langue étudiée et utilisée et non pour désigner les activités de réception ou de production, comme il était d'usage dans le cadre de l'approche communicative précédant l'approche actionnelle. On privilégiera ici le terme « **activité langagière** » pour désigner les activités de réception et de production.

Loin de tout dogmatisme, ce cadre n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais bien de présenter des choix. Il propose des descripteurs des activités langagières inhérents à l'usage de la langue dans une perspective qui se veut actionnelle. L'étude et l'interprétation de ces descripteurs permettront de définir des critères qui serviront de points de repères pour la construction de parcours gradués selon une logique de niveaux (du A1 : utilisateur élémentaire au C2 : utilisateur expérimenté) et le choix de supports et de types de discours adaptés aux besoins.

Si la souplesse du cadre peut être vue comme un avantage en offrant la possibilité d'une adaptation aux situations et aux besoins divers des apprenants, elle est aussi source d'une variété d'interprétation des concepts nuisible à l'uniformité des pratiques. Ainsi comme le souligne Ollivier, C. et Puren, L. (2011 : 51), si le CECR a « largement contribué à la diffusion d'une **approche par tâches** dans l'enseignement/apprentissage des langues », il a également donné lieu à une pluralité des visions de la tâche qui rend parfois difficile une perception claire et homogène de ce que ce concept représente. D'où l'importance de préciser le sens que nous allons donner ici aux concepts utilisés, et notamment celui de tâche qui est central à la démarche adoptée par le Cles et dont se réclament les concepteurs de PASS.

Après avoir passé en revue les différentes visions de la tâche exposées par les chercheurs dont Ellis, R., Nunan, D. ou Mangenot, F. et les enseignants-utilisateurs, Ollivier, C. et Puren, L. (2011 : 53) récapitulent ainsi les critères qui font l'unanimité quelque soit l'interprétation donnée à ce mot/concept. A savoir, une tâche se caractérise :

- Par la priorité donnée au **sens**.(« l'utilisation de ressources langagières et linguistiques spécifiques en lien direct avec les objectifs d'apprentissage devra se faire naturellement dans la situation proposée ») ;
- « La réalisation de la tâche vise **un but, un résultat, un produit précis** » ;
- La réalisation de la tâche n'est **pas uniquement langagière** ;
- La tâche s'inscrit dans des **interactions sociales** ;
- Elle est liée à des contraintes matérielles(techniques, spatio-temporelle)
- « Elle implique la **mise en œuvre stratégique** de processus cognitif et de compétences diverses » ;
- La tâche implique un découpage **en étapes**.

A partir de ces critères larges se pose la question de leur opérationnalisation.

Selon Claire Bourguignon (2010 : 15), la démarche communic'actionnelle constitue l'une des lectures possibles du CECRL : elle se veut une « opérationnalisation » de la perspective actionnelle plébiscitée par ce dernier. «La perspective actionnelle ne vise plus seulement l'«apprentissage» de la langue mais « **l'apprentissage-usage** » de la langue » .

Selon cette auteure, par perspective actionnelle, on entend « inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de **tâches qui ne sont pas seulement langagières** » (Bourguignon, 2010 : 16). Lors de la réalisation de la tâche l'acte langagier s'inscrit dans le cadre **d'actions sociales**.

L'**action** est définie comme « un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action. »

Dans le cadre d'une logique actionnelle, l'apprentissage de la langue reste bien entendue essentiel, puisque indispensable à la réussite de la réalisation de l'action. Cependant, elle est mise au service de la réussite de la tâche. On ne vise pas juste l'accumulation de connaissances pour une simple application. Il ne s'agit pas d'apporter toutes les connaissances dont l'étudiant aura besoin ultérieurement. Il doit atteindre le ou les objectif(s) fixé(s) par la tâche et pour cela effectuer un **choix pertinent** parmi les connaissances (savoirs) et savoirs-faire apportés ou qu'il détient déjà. Il doit faire preuve d'un degré d'autonomie en lien avec son niveau. Le succès de l'action ne réside pas dans la somme de connaissances acquises et appliquées, mais dans la capacité à effectuer des

choix pertinents en fonction des **contraintes** imposées par la situation proposée. La tâche focalise son attention sur **le sens**, plus que sur la forme. Autrement dit, la capacité de l'apprenant à **traiter l'information disponible**, en tant qu'usager de la langue, est au cœur de cette démarche.

Une telle lecture du CECRL n'est pas sans conséquences, au niveau pédagogique, pour la création d'un parcours.

Dans cette perspective, **la tâche constituera l'entrée de la séquence**, et non la seule thématique communicative (qui en sera la trame de fond), ni les éléments linguistiques présents dans les supports proposés dans les activités de réception. Ceci ne remet pas en cause la place centrale qu'occupe l'apprentissage de la langue, car maîtriser les ressources demeure essentiel pour pouvoir se focaliser sur **les stratégies** à mettre en œuvre.

Par stratégie, on entend ici « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, 2005 : 15). Comme l'indique Bourguignon, C. la stratégie est « intimement liée au traitement de la connaissance », car elle permet de faire des choix pertinents par rapport à la tâche à accomplir. Nous reviendrons plus tard sur l'intérêt de conscientiser, autant que faire se peut, cette utilisation des stratégies pour rendre plus performant l'apprentissage de la langue cible.

Dans ce cadre, l'enseignant devra veiller à proposer des activités d'apprentissages qui ne fonctionnent pas sur le mode « accumulation-application », mais sur le mode « choix pertinent-proposition ». Ceci n'exclut pas le fait que l'enseignant anticipe les difficultés prévisibles et lève les obstacles linguistiques, tant au niveau lexical, phonologique que grammatical ou culturel. Les supports seront choisis pour proposer un panel d'éléments linguistiques, culturels et d'informations sur le sujet parmi lesquels, mais non exclusivement, l'apprenant devra effectuer un choix pertinent pour réaliser sa « mission » au niveau visé.

Les tâches proposées seront autant que possible choisies en fonction de leur proximité avec la vie réelle de l'apprenant (CECRL, 2005 : 121). Il faudra qu'elles répondent aux critères d'authenticité situationnelle (« situational authenticity » (R.Ellis, 2003)) et interactionnelle (« interactional authenticity » (R.Ellis, 2003)). Elles devraient permettre de déclencher des comportements langagiers proches de ceux suscités

par la réalisation de tâches de la vie réelle. Au-delà de la vraisemblance (le « faire comme si »), il est également essentiel que ces tâches soient justifiées dans la communauté où elles se déroulent. (Mangenot, F. et Louveau, E., 2006 : 38)

Entrer par la tâche offre donc un moyen de donner une cohérence à un parcours et d'apporter du sens à l'apprentissage.

L'évaluation de la performance de l'apprenant dans une démarche suivant cette logique devra, pour être cohérente, placer l'action et le succès de sa réalisation au cœur de son appareil de mesure. Quelle évaluation proposer dans une telle logique ? La réponse à cette question est complexe : elle va dépendre non seulement de la perspective décrite dans laquelle on s'inscrit, mais également de l'objectif visé par cette évaluation.

Pour demeurer en cohérence avec la logique de la démarche actionnelle adoptée, la mesure qui sera prise sera celle de la compétence de l'apprenant. Le contrôle de ce que Bourguignon appelle : **la maîtrise des ressources** qui met en regard le résultat de la production par rapport à un résultat « idéal » attendu et renseigne sur l'apprentissage des connaissances et des capacités ayant fait l'objet de l'apprentissage, est bien entendu utile, mais constitue, selon elle, une « étape préalable à l'évaluation de la compétence ».

La **compétence** de l'apprenant, quant à elle, ne peut être évaluable directement et ne peut qu'être inférée en action, à partir d'une performance. Sa mesure devra se faire au travers d'une **tâche complexe** quant au nombre de ressources à mobiliser et aux contraintes imposées. La situation d'évaluation proposée devrait « être une situation que l'élève n'a pas encore rencontrée, mais qui nécessite des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage » (Bourguignon, 2010 : 57). C'est la production respectant les contraintes imposées par la tâche sur laquelle débouche la situation d'évaluation qui constituera une réalité observable porteuse d'indices clés permettant d'inférer le niveau de compétences.

Afin de rendre cette inférence possible en réduisant la marge de subjectivité (inévitables dès lors qu'on opère une interprétation), le concepteur devra construire et se référer à des grilles fournissant des indicateurs de performance. Pour effectuer cette construction, il faudra que l'enseignant concepteur s'appuie sur une lecture analytique des descripteurs du CECRL. Il lui faudra identifier les exigences requises par le niveau visé, et formuler le plus clairement possible les indices observables qui serviront de critères d'évaluation en cohérence avec le niveau évalué.

Les choix d'évaluation seront également dépendants de l'objectif que l'on se fixe au travers de celle-ci.

Si l'on se situe dans le cadre d'un parcours, il est souhaitable d'avoir recours à une évaluation de type **formatif** permettant à l'apprenant (autant qu'à l'enseignant) de prendre régulièrement la mesure de sa progression et visant à offrir des pistes pour une remédiation. Elle devrait permettre à l'apprenant d'identifier précisément les éléments ayant abouti à la réussite totale ou partielle de sa mission. Cette évaluation devrait recouvrir deux dimensions : la dimension **linguistique** (en lien avec les éléments abordés lors de l'apprentissage), et une dimension **pragmatique** (l'aptitude à réceptionner et faire passer un message de façon pertinente). Bourguignon (2010 : 66) précise que « l'évaluation des activités de réception ne pourra se faire que sur l'axe pragmatique en lien avec le traitement de l'information (nombre d'informations, pertinence des informations...) ».

Cette mesure sera d'autant plus efficace si elle montre les progrès accomplis et permet de jauger le chemin qui reste à parcourir. Dans cette optique, Bourguignon, C. suggère que, dans une perspective d'évaluation positive qui soit un levier pour l'apprentissage, au moins deux niveaux soit pris en compte pour la construction de la grille. (B1-B2, par exemple)

Lorsque l'on se situe dans le cadre d'une évaluation-sanction de type institutionnel, la logique suivie est une logique de résultat et un seul niveau sert de référence : le niveau d'arrivée (B2 pour le Cles 2). L'évaluation se situe essentiellement sur l'axe pragmatique. Elle sera souvent de type sommatif et se référera à un niveau attendu dans l'absolu, dans une situation qui n'est pas forcément connue de l'apprenant. Afin d'offrir une vision la plus complète possible des compétences de l'apprenant dans l'usage de la langue, il est souhaitable qu'elle oblige à mettre en œuvre toutes les activités langagières par le biais d'un scénario.

L'élaboration de grilles de critères pour une évaluation d'ordre linguistique pourra couvrir les cinq rubriques suivantes : la syntaxe, le groupe verbal, le groupe nominal, le lexique et la phonologie ou la graphie selon l'activité langagière évaluée. Pour chacune de ces rubriques, trois critères doivent être déclinés en indicateurs pour être mesurés : la correction, la pertinence et l'authenticité.

Concernant l'axe pragmatique, Bourguignon pointe trois blocs à évaluer : le traitement de l'information, les règles culturelles et la qualité de la communication. Pour le premier bloc, on mesurera la quantité d'informations transmises, leur pertinence et leur organisation. On mesurera le respect des règles culturelles du second bloc. Quant au troisième bloc, ce sont l'intelligibilité, la lisibilité et l'efficacité qui feront l'objet de l'évaluation. La pondération des critères spécifiés sera variable en fonction du niveau concerné.

II. Le point sur les enjeux de l'activité langagière phare de PASS : la compréhension de l'oral.

1. La compréhension de l'oral et les stratégies en jeu.

Pour qu'une formation réponde au plus près aux difficultés que les apprenants sont susceptibles de rencontrer, il est impératif d'avoir une idée claire de ce que recouvrent et ce qu'impliquent les compétences que l'on tente de développer.

La compréhension de l'oral étant l'activité langagière que veut prioritairement développer le parcours PASS, nous allons nous intéresser à ce que signifie et ce qu'implique comprendre à l'oral, afin de pouvoir mesurer les degrés à gravir dans la difficulté pour réussir ce passage du B1 au B2.

Comprendre, selon le sens du dictionnaire Larousse, c'est « saisir par l'esprit, l'intelligence ou le raisonnement quelque chose, le sens des paroles, des actes de quelqu'un ». Il s'agit donc à la fois d'un acte qui relève de la perception (au sens physique du terme) mais aussi de l'utilisation de sa capacité de raisonnement, son intelligence, pour établir des connections entre les différents éléments perçus et y repérer les signaux qui permettent de faire sens et ainsi d'appréhender le message porté par ces éléments. Gary Buck(2011), dans son ouvrage « *Assessing Listening* », insiste sur le fait que la compréhension de l'oral est un processus de traitement actif de l'information : «...listening is an active process of constructing meaning.»

Alderson (2005 : 138-153), dans son ouvrage : *Diagnosing Foreign Language Proficiency*, ajoute que cette activité langagière est extrêmement complexe.

Selon la recherche, un va-et vient de la forme au sens et du sens à la forme est ce qui caractérise l'activité de compréhension orale et en fait sa complexité. On peut construire le sens, selon une démarche ascendante, à partir des signes phonétiques perçus, en passant par plusieurs étapes successives : discrimination, segmentation, interprétation et synthèse. L'on peut aussi opérer une démarche descendante qui part du sens pour aller vers les signes : l'auditeur va s'appuyer sur son expérience (sa connaissance du monde), va prélever des indices contextuels. Ce qui lui permettra d'anticiper la situation, d'émettre des hypothèses et ensuite de chercher à les valider. En fait, les deux démarches sont complémentaires et il est souhaitable que toutes deux soient prises en compte pour un enseignement/apprentissage efficace.

Qu'implique comprendre un discours dans une langue étrangère ?

Pour comprendre, il faut : Être capable de segmenter, c'est à dire savoir opérer le découpage adéquat grâce à une connaissance approfondie du système phonologique, lexical et syntaxique. L'apprenant doit donc être entraîné à exercer la compétence de repérage :

- Reconnaître les réalisations phonologiques de mots connus.
- Identifier des mots dans une chaîne sonore.
- Repérer et identifier les groupes syntaxiques dans une chaîne sonore.
- Identifier des expressions dans une chaîne sonore.
- Repérer et identifier les variations liées à différents interlocuteurs (réalisation sonore d'énoncés par des locuteurs natifs ou non natifs ayant différentes origines.)

Dans le chapitre 10 de son ouvrage (Alderson, 2005 : 138-153), traitant de la compréhension orale, Alderson, J. C. insiste également sur l'importance de travailler cet aspect qui rend complexe cette activité: "The listener has to deal with **sound signals which vary greatly** from speaker to speaker...Listeners have to learn to cope with very varied signals". Il ajoute: "And the signals are part of **a continuous stream of sound**, which is not segmented in the way that many writing systems are, **so listeners have to identify the elements in the sound stream**-phonemes, words, complete utterance- with little acoustic information to support them." (Alderson, 2005 : 139)

Si le travail de discrimination auditive est essentiel pour le développement des capacités de réception, il est également à la base du développement des compétences de production. On ne peut reproduire et produire que si l'on a au préalable pu percevoir et entendre correctement. Le CECR (2005 : 117) souligne l'intérêt, parmi les pistes signalées comme permettant de développer la capacité des apprenants à prononcer une langue, de procéder à « l'exposition à des énoncés oraux authentiques », « un travail personnalisé en laboratoire de langues », « l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ». Les retombées de ce travail vont donc au-delà de la compréhension et jouent un rôle essentiel dans les activités de production orale en continu et en interaction. L'on peut présumer que cette capacité à discriminer est déjà bien présente chez un apprenant de niveau B1 confirmé. Cependant, la formation proposée devra, malgré tout, lui **donner la possibilité de poursuivre ce travail essentiel** au développement de l'ensemble des activités langagières orales.

Il est également important que la formation s'appuie sur des textes oraux dans une langue authentique et qui confronte l'apprenant au plus grand nombre possible de variétés d'anglais. Buck fait référence à un travail de recherche de Henricksen (1984) dans lequel celui-ci indique que la présence de modification phonologique réduit considérablement la compréhension d'auditeurs de langue seconde. La fréquentation assidue de textes oraux en langue non obligatoirement standard sera un atout indéniable pour l'apprenant et renforcera sa capacité à se « débrouiller » et à ne pas être déstabilisé par des situations d'écoute mêmes inattendues

Nous avons vu plus haut que l'utilisateur de la langue peut comprendre en procédant par la mise en œuvre de stratégies de compensation (connaissances du sujet, connaissance du système syntaxique de la langue cible...) Sans maîtriser tout, on est capable d'inférer le sens des mots inconnus. Cependant, cette démarche ne va pas de soi : il est nécessaire d'en prendre conscience et d'y être entraîné, avant que cette action ne devienne un automatisme. Une formation s'adressant à ce niveau se doit donc, pour être efficace, de **mettre l'accent sur la prise de conscience et le développement de stratégies d'écoute et de compréhension.**

2. L'évaluation de la compréhension orale dans une perspective communic'actionnelle.

Pour rappel, Bourguignon (2010 : 55) distingue ce qui relève du contrôle de ce qui relève de l'évaluation de la compétence. En effet on peut, soit effectuer **le contrôle des connaissances et des capacités** (liées à l'apprentissage), soit **évaluer la compétence**. (liée à l'usage que l'on fait de ces connaissances et de ces capacités).

La question qui se pose pour nous est : quel axe choisir ? Qu'est-il le plus judicieux d'évaluer dans le contexte décrit plus haut ? Dans le cadre d'une formation qui met en avant l'importance de la dimension socio-affective pour la réussite de l'apprentissage, il semble judicieux de rester dans la logique d'une « démarche positive visant à valider ce que quelqu'un sait et sait faire » (Bourguignon, 2010 : 62)

Le contrôle des connaissances lexicales et grammaticales pourra se faire en auto-évaluation au travers des activités en ligne proposées : y revenir régulièrement et les réussir de mieux en mieux permet de tester son degré de mémorisation du lexique et la réussite aux exercices grammaticaux permettra à l'étudiant de vérifier sa maîtrise des éléments travaillés. Au tuteur de faire le point régulièrement avec l'étudiant (importance du livret de

liaison où l'étudiant consigne ses difficultés) et de l'encourager à refaire telle ou telle activité. Le rôle du tuteur est primordial et la qualité du dialogue instauré sera l'une des clés de la réussite de l'apprenant.

De ce fait, il semble que le type d'évaluation à retenir pour ce parcours serait d'adopter une démarche d'évaluation de la compétence (Bourguignon, 2010 : 54) «la mobilisation de connaissances et de capacités» qui cherche à valider «le degré d'accomplissement d'une tâche à partir d'une grille d'évaluation construite autour de critères et d'indicateurs de performance, d'indices observables». Ceci semble d'autant plus pertinent que ce sera la démarche selon laquelle ils seront évalués au final par la certification.

La difficulté demeure : sélectionner ces critères. Quels éléments retenir pour l'évaluation de la compréhension orale ? Quels critères, quels indicateurs de performance retenir ? Interpréter les descripteurs du CECR caractérisant ce niveau permettra de repérer les variables qui représentent un degré supplémentaire de difficulté et de définir des indicateurs de performance.

Pour prendre la mesure du degré d'accomplissement de la compétence dans cette activité de réception, on « n'évaluera que la **capacité à traiter l'information**. » Selon Bourguignon (2010 : 66) : « l'évaluation des activités de réception ne pourra se faire que sur **l'axe pragmatique** en lien avec le traitement de l'information (nombre d'informations, pertinence des informations ...) »

Bourguignon recommande de créer une grille d'évaluation autour d'un segment [A2- B1], par exemple, si l'on veut repérer le niveau et d'introduire des activités où les A2 seront à même de relever quelques informations. C'est un travail qui, s'il est structurant pour l'enseignant, est long et difficile et requiert un travail de réflexion d'une équipe sur le long terme. Ceci vaut pour le test de positionnement. Ainsi *DIALANG* est le fruit d'un travail de longue haleine avec une équipe d'experts de différentes universités.

Dans le cadre de PASS l'objectif est autre : il s'agit de donner à l'apprenant la possibilité de confronter sa maîtrise des outils langagiers et son savoir-faire à un objectif visé qui est le niveau B2 dans la compétence. Il semble donc judicieux, pour répondre à l'urgence de la rentrée, de s'orienter d'abord vers des tests de niveau B2 réalisés à chaque fin d'étape. On pourra partir de questions mettant en jeu la capacité à traiter l'information de façon globale puis détaillée. Ce traitement de l'information exigera également d'inférer

le sens de ce qui n'est pas formulé explicitement. Enfin le questionnement pourrait être orienté de façon à détecter les problèmes relevant de difficultés au niveau de la discrimination auditive, à la base de l'écoute.

Pour conclure, les bases théoriques que nous venons de parcourir sont celles sur lesquelles tentera de s'appuyer la construction de PASS B2.2, objet de la commande. Les deux activités langagières fondamentales dans le parcours: la compréhension orale et la production de l'écrit seront au cœur de cette construction.

Le socle théorique principal étant posé, nous allons procéder à l'observation des réponses que PASS apporte à l'exigence de cette certification qui s'appuie sur la démarche actionnelle préconisée par le CECRL.

Partie 4

-

**Le parcours PASS - B2 existant : contenus et bilan
pour l'année 2012, la commande et la
problématique.**

I. Les contenus du niveau : « en route vers le B2 »

Le parcours qui fera l'objet d'un aménagement est appelé « B2 » sur la plate-forme Esprit.

Notons que l'intitulé « B2 » est un raccourci trompeur : Le PASS qui concerne notre analyse vise un public d'étudiants identifiés B1 confirmés, suite au test de positionnement et s'entraînant pour atteindre le niveau B2 confirmé. L'appellation exacte est « En route vers le B2. » Une hétérogénéité est présente parmi les utilisateurs du parcours : des B1, tout juste B1 à des B1+ à qui il manque encore plusieurs heures de travail pour atteindre le B2. Jusqu'à présent, un parcours identique a été proposé à l'ensemble de ces étudiants comme l'indique le tableau récapitulatif des contenus⁸.

L'extrait suivant donne un exemple du contenu global d'une étape du parcours PASS anglais, pour le niveau identifié B1 acquis.

B2	
Semestre1 Etape 1	Body and Mind
Week 1	Feelings and Personality
Week 2	Illness and Treatment
Week 3	The body and Wellness
Week 4	Let's review
Week 5	Writing

Figure 2 : Exemple d'une étape de PASS existant pour le niveau B2.

Comme on peut le constater, les entrées des semaines 1 à 3 sont **d'ordre thématique** : elles annoncent et situent le « topic », la thématique dans laquelle vont

⁸ consultable en annexe 1.A

s'inscrire les actions de communication. Elles évoquent, avant tout, les thématiques lexicales qui vont être abordées et non le type d'acte de communication ou de discours qui va être l'objet du travail ou l'action qui sera le but de l'apprentissage.

L'ensemble des étapes recouvre différents sujets généraux qui peuvent conduire à parler de soi et de son environnement familial, pour ensuite se tourner vers l'extérieur et élargir le cercle à des problèmes de société d'ordre général. On peut y percevoir qu'à partir de l'étape 3 l'acte de communication va glisser de la description à la narration pour aborder un discours explicatif. Le travail sur ce type de discours peut correspondre aux attentes d'un niveau B1, mais nous allons le voir, **amener les étudiants vers un niveau B2 nécessite de passer un degré supplémentaire pour s'en rapprocher.**

Dans la logique de la démarche actionnelle dont se réclame le PASS, une tâche de production finale a été introduite dans le but d'amener l'étudiant à réinvestir les connaissances acquises et les informations collectées lors des activités de réception orales. On peut remarquer, en observant le récapitulatif des tâches existantes proposées⁹, que les concepteurs ont été vigilants à s'appuyer sur les critères du CECRL concernant ce niveau pour cette activité de production.

Prenons l'exemple de la tâche de production qui clôt l'étape 1.

Etape 1 week 5 Body and Mind	<i>In this unit, you are going to do various tasks, for example research on the internet or write an essay. You are going to use your new skills to complete this task!</i> Activites on the Internet <i>Click on the blue link and do the proposed activities.</i> • Activity 1: Obamacare (Read this article about Obamacare in the United States. There is a glossary at the bottom of the article to help you with difficult vocabulary.) • Activity 2: Comprehension Questions (Answer these comprehension questions about the article to make sure that you understood the text correctly. You can check your answers here.) • Activity 3: Write between 300-350 words about why you think Obamacare is a good or a bad thing for Americans. You can find a sample answer here.
---	--

Figure 3 : Exemple d'une tâche dans le PASS niveau B2 existant.

⁹ consultables en annexe 1.B

Celle-ci est un travail de type « essay » L'apprenant doit non seulement résumer les idées lues mais également donner son opinion dans un discours qui oppose le pour et le contre. Le mode binaire : « Pour-Contre » répond aux critères du CECRL de niveau B1 (2005 : 51) pour la production écrite générale : « Ecrire des textes articulés simples...liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire ». Le fait de devoir « donner son opinion » sur ce qui a été lu, amène l'apprenant à aborder, à un niveau simple, la maîtrise d'un type de discours visé par un niveau B2. Il s'agit « d'évaluer des informations empruntées à des sources diverses ». Les tâches des étapes suivantes : écrire un mail pour raconter une expérience de voyage, écrire une histoire imaginaire, expliquer ses choix d'un achat sur Internet nécessite la maîtrise de types de discours (listés dans le CECRL, 2005 : 51-52) en cohérence avec la logique d'un cheminement vers le niveau B2.

Comme on peut le constater en observant un exemple des activités d'une semaine¹⁰, les contenus linguistiques sont abordés au travers d'un travail lexical proposé en amont afin de s'assurer que les apprenants constituant ce public hétérogène disposent des mêmes outils minimum pour être à même d'aborder l'écoute des supports. Des explications et des exercices grammaticaux sont proposés pour chaque semaine à l'issue des activités d'écoute, puis en semaine 4. Ils focalisent l'attention de l'apprenant sur des éléments syntaxiques présents dans les supports proposés à la compréhension dans une perspective de fixation puis d'approfondissement des connaissances. Nombre de ces exercices clé en main proposés par des sites libres de droit ont été créés selon une logique explication-application, et non en lien avec le sens spécifique des activités de compréhension orale ou de production écrite proposées dans le parcours.

Les activités de compréhension orale sont celles prélevées dans les PAA (regroupées autour de thématiques communicatives) et proposées par les sites vers lesquels sont orientés les apprenants. Elles n'ont donc pas été conçues dans la logique de répondre aux besoins d'une tâche finale visée, comme cela aurait été le cas avec des activités de réception-maison, pensées en partant de la tâche. La dimension est souvent de type pragmatique : on confronte l'apprenant à un support qui l'amène à exercer ses compétences d'auditeur, avec des aides souvent de nature lexicale. Elles l'amènent à exercer des stratégies, et non à en prendre conscience. Elles ne focalisent en général pas

¹⁰ Un exemple de contenu d'une semaine : Week 1 est disponible en annexe 1.C.

l'attention sur la discrimination auditive. Tous ces éléments restent implicites à l'utilisation. Ajoutons que la dimension culturelle en est souvent absente.

Ceci constitue l'une des limites à l'exploitation de supports et activités déjà existants en ligne : il est difficile de trouver des outils qui répondent exactement aux objectifs que l'on se fixe.

Si les supports audio ou vidéo sont en eux-même intéressants, les activités proposées ne sont pas toujours pertinentes par rapport à une démarche qui souhaite amener les apprenants à réfléchir sur leur façon d'apprendre et à prendre en charge leur apprentissage. L'accompagnement proposé par le tuteur peut bien sûr y remédier. Cependant, créer des outils (activités ad hoc, fiches de critères...) spécifiques dans le cadre de la conception du parcours devrait permettre d'alléger la charge de ce dernier.

II. Le bilan de PASS pour l'année 2012.

Un bilan a été effectué à l'issue de l'année 2012 afin de mesurer le degré de satisfaction des étudiants par rapport à cette formation. Le questionnaire¹¹ a été adressé aux étudiants ayant utilisé PASS toutes langues et tous niveaux confondus (« en route vers le B1 » et « en route vers le B2 »). Les réponses ont fait émergé à la fois l'impact positif de ce parcours sur les apprenants, mais aussi un certain nombre de dysfonctionnements à rectifier ou de points à améliorer.

Ce questionnaire a été demandé par l'IUFM qui souhaitait évaluer l'intérêt de poursuivre cette formation pour ses étudiants et stagiaires MES. Il n'a donc pas été conçu dans la perspective de servir d'instrument de mesure pour apporter des réponses spécifiques à ce mémoire. Cependant, un certain nombre de réponses pourront servir à éclairer certains aspects de la commande.

Le questionnaire a été adressé à tous les participants de PASS, et non exclusivement aux MES. Sur 86 étudiants ayant reçu l'invitation à participer à cette enquête, 21 ont répondu.

De la synthèse¹² établie à partir des résultats nous allons reprendre les points pertinents pour notre analyse.

A l'issue du questionnaire, une réunion bilan a eu lieu avec les tuteurs dont les remarques, qui s'appuyaient sur les échanges ayant eu lieu avec les étudiants via le livret de liaison, ont apporté un éclairage supplémentaire aux résultats obtenus.

Nous avons cherché à identifier les activités langagières qui posaient le plus de problème aux étudiants concernés à l'entrée dans PASS : il s'avère que la compréhension de l'orale est bien la compétence défaillante du point de vue des apprenants, à égalité avec la production orale. (62% des enquêtés) L'expression écrite vient en second avec 29%.

81% des étudiants interrogés ont perçu un impact positif de la formation sur leur capacité à comprendre à l'oral : ce chiffre est encourageant mais invite à s'interroger sur les raisons qui ont limité l'impact positif sur les 19 % restant. On peut présumer que, les activités proposées n'ont pas répondu aux besoins des B1 proches du niveau B2 (ceux qui

¹¹ Le questionnaire est consultable en annexe 2.A .

¹² L'analyse est disponible en annexe 2.B.

ont trouvé certaines activités d'écoute « trop faciles » d'après les retours des tuteurs lors de la réunion bilan). Rappelons que les groupes ont été construits sans véritable affinement, le test *DIALANG* n'étant pas assez fin pour le permettre. La répartition a été faite sur la base d'une évaluation globale du niveau des apprenants : certains apprenants peuvent avoir été évalués globalement tout juste B1, tout en ayant un niveau supérieur en compréhension de l'oral.

Les mêmes activités ont été proposées pour cet ensemble B1 vers B2. La conclusion a été qu'il faudra remplacer certaines activités jugées trop simples par les apprenants et essayer de proposer un parcours ad hoc aux étudiants plus proches que les autres du niveau B2. Donc cela nécessitera d'affiner le grain de la formation en tentant de d'identifier et de spécifier les critères qui permettent de dire qu'un étudiant est plus proche du niveau B1 que du niveau B2 ou inversement.

Un autre point à améliorer a émergé concernant le lien entre les activités de compréhension orale et les activités grammaticales sensées y apporter un éclairage : les apprenants n'ont pas toujours perçu la cohérence des activités. La non-pertinence des activités grammaticales choisies à certains moments peut en être l'une des raisons, mais surtout cela signifie que la cohérence de l'ensemble des activités et leur interaction n'ont pas toujours été suffisamment visibles. Il faudrait sans doute intensifier l'effort pour rendre davantage explicite la cohérence de l'ensemble dans le cadre d'une mission globale clairement identifiée, et rendre plus visible la façon dont chaque activité permet de contribuer à la réalisation d'une macro-tâche.

Les activités de compréhension de l'oral font cependant partie de celles dans la formation qui ont le plus emporté l'adhésion, donc qui n'effraient plus les apprenants, en général, souvent paniqués à l'idée de ne pas comprendre avant même d'avoir commencé l'écoute.

De nombreuses remarques ont été faites quant à l'insuffisance des outils et activités visant à travailler la prononciation : c'est un des aspects qu'il faudra développer dans la formation car elle sera bénéfique au développement de la compréhension orale comme de la production.

Les thématiques ayant remporté l'adhésion tournent majoritairement autour de la famille, l'école et le monde du travail, ce qui est logique puisqu'elles intéressent prioritairement les apprenants et légitiment l'acte de communication en tant qu'acteur

social dans un cadre « réaliste » pour eux. Il s'agira de garder cette information en mémoire lors du choix des thématiques de la nouvelle proposition de parcours.

Les apprenants du PASS sont en demande très forte de points de repères, notamment en terme de se situer régulièrement par rapport à un niveau mais aussi de « ficelles » pour améliorer leur compétences, donc en terme de stratégies pour mieux apprendre. Cependant, beaucoup déplorent d'avoir à décliner systématiquement la façon dont ils ont procédé pour effectuer leurs activités, trouvant ce travail obligatoire dans le livret de liaison fastidieux. Il faudra donc réfléchir à une façon détournée ou plus intégrée aux activités d'attirer leur attention sur la pertinence de s'intéresser à cette réflexion indispensable au développement de leurs compétences.

Il sera également nécessaire de mettre à leur disposition les moyens de mesurer régulièrement leurs progrès vers le niveau visé. Nombre d'entr'eux ont regretté le fait de n'avoir que Dialang pour situer leur niveau.

Concernant la production écrite, activité langagière identifiée comme étant problématique aux yeux des apprenants (ce que confirme le bilan du Cles 2011, comme nous l'avons vu plus haut), elle fera l'objet d'une révision également afin d'introduire une plus grande visibilité quant à l'interaction entre les différentes compétences travaillées.

C'est dans ce sens que va la commande passée pour la rentrée 2012, concernant le niveau B1 « en route vers le B2 », comme le montre cet extrait du CR du 1^{er} juin 2012 « **Le lien entre les activités de grammaire et de CO** sera par exemple **renforcé**. Certaines activités, jugées trop enfantines, seront remplacées.

Le parcours "en route vers B2", jusqu'ici basé sur les PAA B1.2 et B1.3, sera modifié car jugé trop "simple" par les étudiants et tuteurs qui l'ont utilisé. **Des éléments du PAA B2.1 seront ainsi incorporés.** »

Concernant la Compréhension Ecrite : « Pour les B1, **des questions ouvertes pourront** être posées directement par les tuteurs sur **des textes authentiques**, de façon à combiner les différentes compétences et renforcer l'idée qu'elles sont toutes liées. »

La commande étant précisée et ces observations faites, nous allons nous intéresser à la problématique sous-jacente à la commande qui a été faite.

III. La problématique :

Le travail engagé, objet de cette réflexion, a ainsi consisté à réaménager un parcours niveau «B1 en route vers le B2 qui tente de répondre à la problématique suivante :

« Quelle formation proposer, en autonomie tutorée, pour mieux réduire l'écart qui sépare d'un niveau B2 « certifié», les étudiants de niveau B1 confirmé en anglais ? »

Nous pouvons émettre l'hypothèse que des réponses pourront être apportées à cette problématique en :

- Commenant par chercher à identifier les paramètres qui rendent délicat ce passage du B1 au B2 afin de proposer une progression, des thématiques, des activités et un choix d'outils et de supports qui soient en adéquation avec les critères découlant de ces paramètres.
- Proposant une tâche finale de production écrite complexe qui s'appuie sur la compréhension écrite ainsi que sur les éléments linguistiques et les informations collectés au fil des activités (d'écoute ainsi que lexicales et grammaticales) dans un cadre le plus authentique et « réaliste » possible.
- Concevant des activités de compréhension orale qui s'appuient sur les critères ainsi établis et qui présentent explicitement les stratégies dont va avoir besoin l'apprenant.
- Etablissant un lien plus étroit entre les activités de compréhension de l'oral et de grammaire.
- Introduisant une dimension culturelle en lien avec les apprentissages linguistiques.
- Explorant tous les moyens d'informer clairement et régulièrement l'apprenant sur les objectifs des activités qu'il va être amené à pratiquer dans un parcours en autonomie tutorée.
- Mettant à disposition un test d'auto-évaluation en compréhension de l'oral qui permette à l'apprenant de mesurer régulièrement ses progrès vers le niveau B2 au fil des étapes, en vue d'une éventuelle remédiation.

- Proposant des ressources clairement catégorisées qui facilitent l'individualisation des parcours et offrent des pistes pour une remédiation efficace.
- La construction s'appuiera soit sur les ressources présentes dans les PAA, soit en recherchant d'autres ressources pertinentes pour répondre aux besoins identifiés pour ce niveau.

Les enjeux et la problématique étant précisés, nous allons analyser la démarche suivie pour la construction de ce parcours.

Partie 5

-

**Propositions : le projet et les aménagements
apportés.**

Dans cette partie, nous allons tout d'abord présenter la procédure suivie pour créer le parcours, puis nous étudierons les réponses apportées à la problématique issue de la commande. Nous utiliserons les sigles : CO pour désigner l'activité de compréhension de l'oral, CE pour la Compréhension de l'écrit, PE pour désigner la production écrite.

I. La procédure suivie pour la construction du parcours.

Le travail de conception a été initié le 1 juin 2012 et s'est poursuivi jusqu'au 18 juillet 2012, date de clôture du stage. Des aménagements ont encore eu lieu jusque fin juillet pour rectifier quelques erreurs et répondre à quelques problèmes techniques.

Le schéma suivant illustre les étapes suivies pour la construction du parcours B1+ :

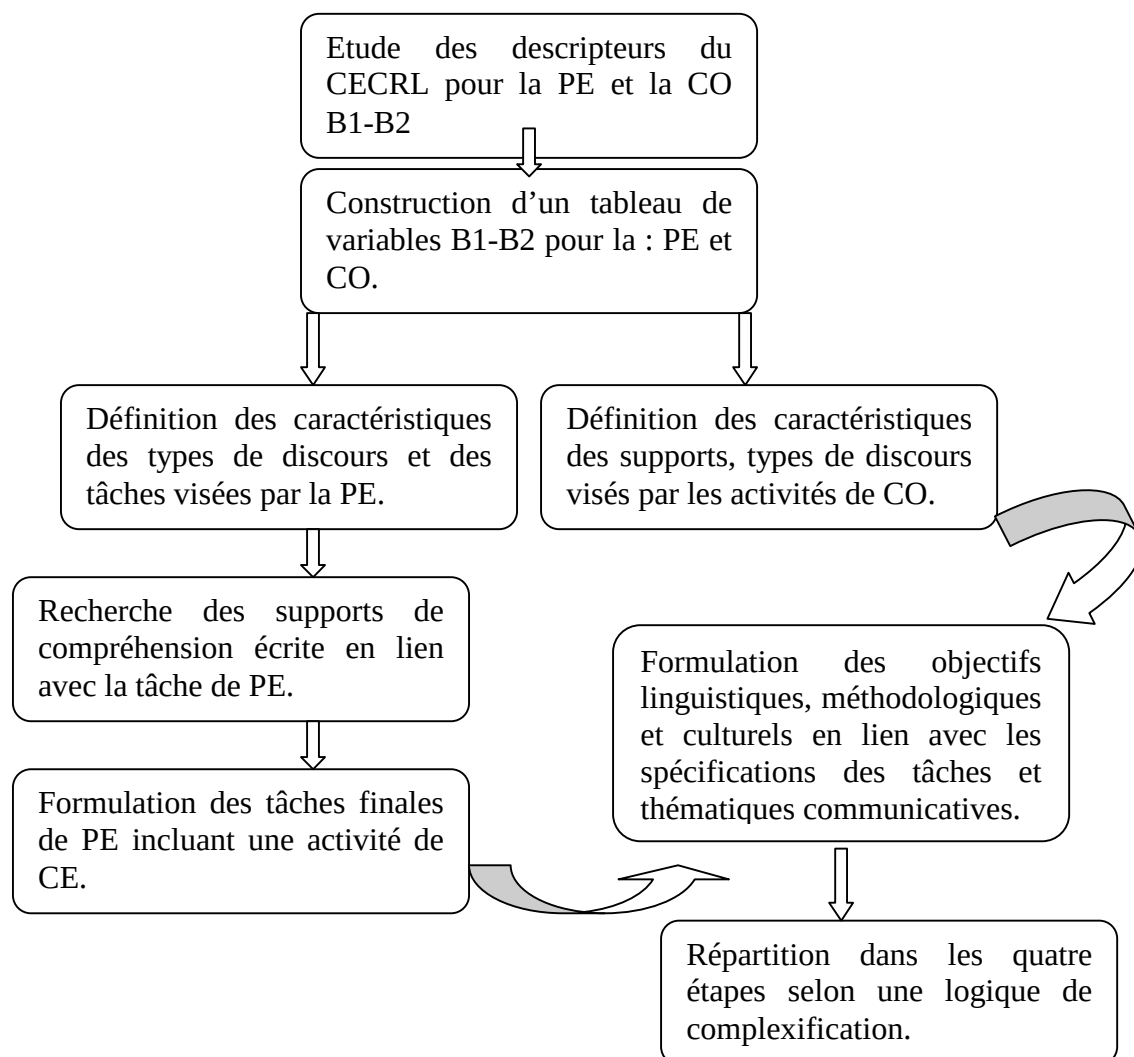


Figure 4 : Procédure de construction du parcours B1+

On peut constater que c'est la réflexion sur les descripteurs du CECRL qui a initié le travail. Une fois les caractéristiques des supports et activités de CO et PE définies à partir des variables repérées, le choix et la formulation des tâches de PE a été le point de départ de l'élaboration de la progression pour le parcours.

Dans un deuxième temps, il a été procédé à la création de l'étape 1 du parcours. Celle-ci a suivi le cheminement suivant :

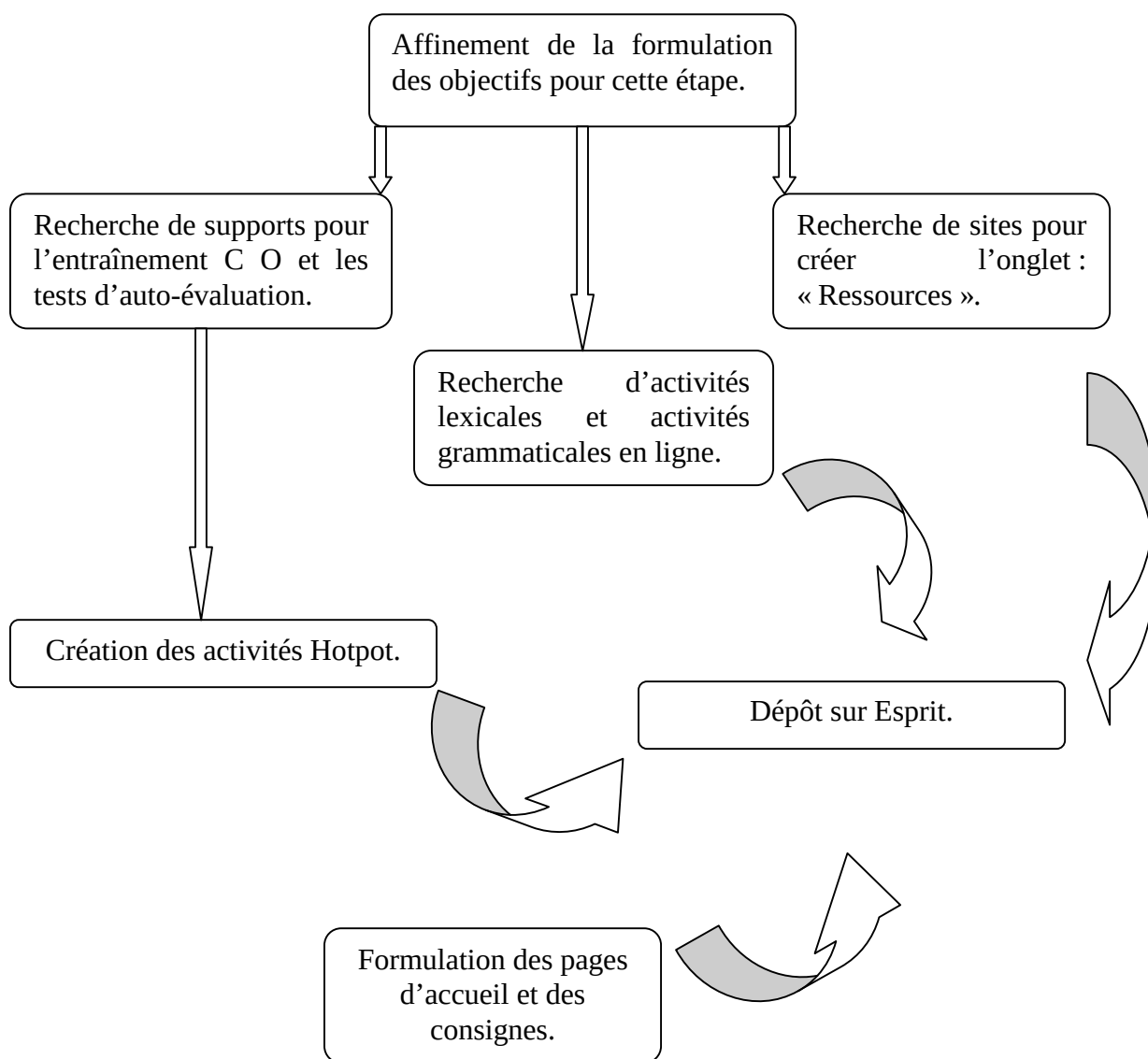


Figure 5 : Procédure pour la création de l'étape 1.

Partant de l'affinement des objectifs généraux fixés pour cette étape, une recherche parallèle des différents supports a été menée : en triant les ressources pertinentes aux

objectifs dans les PAA 2.1 ou 2.2, puis en se tournant éventuellement vers d'autres ressources en ligne jugées plus pertinentes. Pour la compréhension de l'oral, des activités-maison ont été créées afin de coller au plus près aux besoins identifiés pour cette étape. Les activités lexicales et grammaticales en ligne ont été choisies parmi celles à disposition sur des sites dits stables.

Les supports ou activités sont accessibles par un lien cliquable, inséré dans les consignes, qui ouvre une nouvelle fenêtre. Ceci afin d'éviter de se retrouver confronté au problème de copyright et de demande d'autorisation.

Un onglet « ressources » a été créé afin de permettre un approfondissement des apprentissages et une remédiation, nous y reviendrons plus loin.

A noter : Le test de l'ensemble de l'étape n'a pas encore été effectué : la commande et de la création du parcours se situant à un moment de l'année universitaire peu propice pour disposer de testeurs en nombre pertinent.

La partie suivante va s'intéresser à l'analyse des caractéristiques retenues pour la création d'activités dont le but est de réduire l'écart qui sépare d'un niveau B2 « certifié », les étudiants de niveau B1 confirmé en anglais

II. Les caractéristiques retenues pour la construction des activités de production écrite et de compréhension orale.

1. Les caractéristiques retenues pour la construction des activités de production écrite.

En cohérence avec la logique communic'actionnelle dont se réclame PASS, la tâche a constitué le point de départ de la construction du parcours B2.2. Les quatre étapes se sont construites autour de tâches finales visant la production écrite.

La lecture comparative des descripteurs du CECRL pour la Production Ecrite Générale¹³ aux niveaux B1 et B2 a servi de point d'appui pour l'évaluation des variables à prendre en compte afin de définir les caractéristiques principales des tâches envisageables pour ce parcours. Elle a été complémentée par l'étude des descripteurs pour des productions spécifiques « Ecriture créative », « Essais et Rapports » et a abouti à la création d'un tableau synthétisant les caractéristiques des tâches retenues pour la création du parcours¹⁴. L'interprétation des descripteurs a débouché sur le constat suivant : le passage du B1 au B2 repose sur la capacité à gérer une complexité croissante en terme de type de discours à produire et de situation proposée avec ses contraintes qui vont en faire varier la complexité.

Aucune allusion n'est faite à la longueur de l'écrit produit, bien qu'il soit évident que celle ci va influencer sur la difficulté de la tâche, puisqu'elle exigera une vigilance accrue et la mobilisation d'un plus grand nombre d'outils langagiers et d'informations pertinentes.

Les tâches proposées dans le parcours créé comporteront ainsi les caractéristiques suivantes :

- Elles mettront en œuvre une combinaison de ressources et de compétences variées. L'apprenant doit montrer qu'il est capable de gérer un nombre croissant d'informations prélevées dans une multiplicité de ressources,

¹³ Annexe 3.A : CECRL, 2005 : 51-52.

¹⁴ Annexe 3.B.

répondre à des **contraintes plus nombreuses** comme : respecter les règles du genre, être méthodique, utiliser les arguments pertinents.

- Les tâches proposées impliqueront au niveau linguistique l'utilisation d'un lexique étendu et la gestion d'éléments syntaxiques visant l'utilisation de phrases complexes en terme d'articulation. Elles seront formulées de manière à exiger de l'apprenant qu'il dépasse une expression de caractère linéaire et à procéder à un discours de type articulé. Elles l'obligeront à opérer un traitement de l'information consistant à faire une synthèse, reprendre pour évaluer et argumenter en vue de convaincre. Il devra prendre du recul par rapport à l'information, ne pas la restituer telle qu'elle lui a été livrée.
- Elles pourront faire appel à un **domaine étendu** : de ce que l'on peut supposer être du domaine familier à un domaine supposé moins familier.
- Elles respecteront le critère de **vraisemblance** par rapport à un acte social réel. Ainsi les tâches proposées seront ancrées dans **le contexte social réel de l'apprenant**. On pourra s'appuyer sur des tâches qui mettent en jeu des actions en tant qu'acteur social dans un environnement universitaire en proposant trois types d'écrit : essai, rapport ou synthèse, écriture créative. Dans la même logique d'ancrer la tâche dans la vie réelle d'un apprenant souvent internaute et adepte des chats, blogs et forums, elles inciteront, quand cela est possible, à échanger des points de vue et des pratiques.
- Les compétences auxquelles devront faire appel l'apprenant lors de la réalisation de ces tâches mettront en jeu une **dimension culturelle et méthodologique**. Les tâches seront organisées et formulées de façon à ce que ces deux dimensions soient un passage obligé.

- La répartition des types de tâches au fil des étapes un à quatre impliquera l'apprenant dans des actes de communication dans une logique de complexification tant au niveau linguistique (mobilisation des outils lexicaux, syntaxiques et culturels) qu'au niveau pragmatique (compétence à effectuer des choix pertinents). Elle tentera de couvrir l'ensemble des variables repérées qui rendent difficile le passage du B1 au B2.

2. Les caractéristiques retenues pour la construction des activités de compréhension de l'oral.

Le « Tableau 2 –niveaux communs de compétences-Grille pour l'auto-évaluation ». (CECRL, 2005 : 26-27) a servi de point de départ pour le repérage des variables caractérisant le passage du niveau B1 au niveau B2 en compréhension de l'oral.

L'observation de ce tableau a permis de relever les éléments¹⁵ qui constituent un degré de plus dans la difficulté à laquelle est confronté l'apprenant qui exerce sa compétence à comprendre un texte oral en langue cible. Cette étude a abouti à la création d'une nouvelle grille récapitulant les paramètres qui caractérisent le passage délicat du niveau B1 au niveau B2 en compréhension de l'oral. Un degré intermédiaire a pu ainsi être défini.

La croissance de complexité repose sur des variables en terme de types de supports, de textes oraux, de discours et d'éléments linguistiques à maîtriser. La qualité de la langue utilisée, le débit du discours, le nombre d'intervenants, et la longueur de l'exposition sont également des facteurs déterminants à prendre en compte dans le choix des documents oraux qui seront sélectionnés.

Les types de discours qui sont délivrés lors d'un acte de communication font partie des paramètres à prendre en compte. La difficulté pourra varier en fonction de l'exposition des apprenants à l'un des types de discours référencé par le CECRL. Ces derniers peuvent être d'ordre : injonctif, descriptif, narratif, explicatif, argumentatif...

¹⁵ Ces éléments sont récapitulés dans le tableau disponible en annexe 4.A.

Le contexte d'utilisation des discours proposés à l'écoute et la familiarité avec les thématiques traitées feront également partie des critères favorisant ou non le succès de l'écoute, selon le niveau de l'étudiant.

La définition des paramètres reposera également sur le choix effectué parmi les six catégories selon lesquelles le CECRL (2005 : 54-56) a classé les « Activités de compréhension » de B1 vers B2 : « Compréhension générale », « Comprendre en interaction avec un locuteur natif », « Comprendre en tant qu'auditeur », « Comprendre des annonces et des instructions orales », « Comprendre des émissions de radio et des enregistrements » et « Comprendre des Emissions de télévision et des films. »

Ces paramètres repérés ont abouti à l'établissement d'un tableau synthétisant les caractéristiques¹⁶ attendues des supports retenues pour la création du parcours ainsi que des activités susceptibles d'être proposées pour développer et évaluer la compétence à exercer sa compréhension orale au niveau B1+ et B2, partant du niveau B1.

Partant de ces observations, les caractéristiques suivantes ont été retenues pour le **choix des supports** proposés dans le parcours :

- La **longueur** variera entre 1 mn 30 et 2 mns 30. Rappelons que le CECRL n'indique pas de longueur limite pour le niveau B1, mais préconise une exposition à des documents « longs » en B2. Il est à noter que 3 minutes semble être le temps maximum à retenir. Au-delà de cette limite, l'attention et la concentration diminuent et l'écoute ne peut plus être au maximum de son efficacité, selon les recherches menées par les neurolinguistes. Il s'agit d'amener les apprenants à se confronter régulièrement et de plus en plus souvent à des documents plus longs.
- Le **débit** passe de « relativement lent » en B1 à « non signalé » pour le B2. Pour notre parcours, cette absence de précision sera interprétée : « Normal à rapide sans excès ».
- Le **langage** utilisé se démarquera du langage « clair, standard, distinct » dans un « accent standard » du niveau B1 (interprété : anglais ou américain) en proposant des supports susceptibles de faire appel à un langage délivré

¹⁶ Ce tableau est consultable en annexe 4.B.

sans concession. La présence de langage familier, d'expressions idiomatiques et de mots de spécialité se fera plus fréquente au fil des étapes.

- En ce qui concerne **l'accent** qui caractérise le ou les locuteurs s'exprimant sur le support, le choix des documents audio ou vidéo visera à conduire l'apprenant à se détacher de l'accent standard pour fréquenter le plus souvent possible des variétés d'anglais liées à un groupe d'appartenance.
- L'apprenant sera confronté à des monologues, des conversations à deux et régulièrement exposé à des discours en interaction impliquant plusieurs interlocuteurs.
- Les supports pourront être de type audio (extraits d'interviews, radio-trottoir, émissions radiophoniques...) ou vidéo (extraits d'interviews, d'émissions télévisées, de documentaires, de bande-annonces, extraits de films...).

Les **activités de compréhension orale** du parcours devraient comporter les caractéristiques suivantes :

- Elles amèneront à proposer un travail de repérage sur des textes oraux qui abordera des éléments **d'abord concrets** avec, rapidement, l'introduction **d'un degré d'abstraction** de plus en plus grand en terme d'analyse des énoncés en lien avec le sens du discours. Le repérage visera des éléments exprimés explicitement et **implicitement**. L'exigence à un niveau B2 portera sur des actes de communication qui mettent en jeu des discours de type **narratif, explicatif et argumentatif**.
- Elles exigeront de l'apprenant qu'il exerce surtout sa capacité à comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des émissions de radio et des enregistrements, des émissions de télévision et des films.
- Elles seront construites de façon à conduire l'apprenant à s'intéresser à des variétés d'anglais liés à des groupes d'appartenance différents et à leur fonctionnement au niveau linguistique. Le lien pourra être établi avec la dimension culturelle du groupe d'appartenance dans lequel celle-ci est utilisée.
- Elles seront formulées de façon à attirer l'attention des étudiants sur des **stratégies** facilitant l'exercice de cette activité de réception. Afin de réduire

l'écart qui le sépare du B2, il est essentiel que l'utilisateur apprenne à **reconnaître les indices** qui lui permettront de faire sens de ce qu'il entend.

Parmi ces stratégies, on peut citer celles d'ordre phonologique et syntaxique: Repérer les variations de l'intonation : montante / descendante, interpréter l'intonation / repérer les effets de sens liés à l'intonation, repérer les mots accentués et les effets de sens liés aux mots accentués, discriminer et identifier les éléments correspondant à différentes catégories grammaticales (adjectifs, noms, verbes) les formes verbales...

Ainsi, ces activités pourront être de nature à conduire l'apprenant à :

- Savoir déterminer le type d'énoncé et en reconstruire la structure ;
- Etre capable d'identifier le sens d'un message ;
- Développer son acuité auditive ;
- Percevoir les différences d'intensité de la voix dans une chaîne parlée ;
- Construire le sens d'un message en mettant en relation connaissances grammaticales, perception de schéma d'intonation et d'accentuation et prise en compte des éléments qui entourent le mot ou les groupes de mots.

Son attention pourra également être orientée vers des stratégies visant une focalisation sur ce qu'il sait et ce qu'il sait faire, émettre des hypothèses et pratiquer l'inférence en s'appuyant sur son expérience, sa connaissance du monde...

Ces stratégies seront reprises de façon récurrente au fil du parcours et rappelées de façon explicite dans la rubrique : « Hint » qui figurera dès le début de l'activité d'écoute proposée.

Dans la partie suivante, nous allons tenter de montrer en quoi les activités proposées dans la progression de l'étape 1 développée se sont attachées à respecter ces caractéristiques, afin de réduire l'écart séparant les apprenants du niveau B2 visé.

III. Analyse du dispositif construit en regard de la problématique.

Avant de nous engager dans l'analyse détaillée de la réponse apportée par cette étape à la problématique, notons que l'architecture générale adoptée respecte les préconisations du cahier des charges de PASS. Pour rappel : chaque étape est découpée en cinq semaines, chacune dédiée à des activités spécifiques au nombre maximum de 6. La focalisation sur la compréhension de l'oral est au cœur des semaines un à trois. La semaine quatre vise l'approfondissement des connaissances syntaxiques, en lien avec le sens d'éléments du message visé par les activités de compréhension orale, et permet une auto-évaluation des connaissances grammaticales et de la compétence de compréhension de l'oral.

Ainsi, dans un premier temps, l'étudiant capitalise des connaissances linguistiques, découvre le sujet au fil de l'écoute puis est amené à compléter ses informations au travers de la consultation d'écrit en ligne. Il dispose ainsi des outils qui lui permettront de réaliser la tâche d'écriture finale en semaine cinq.

1. L'analyse des tâches de PE proposées : en quoi respectent-elles les caractéristiques retenues pour ce niveau ?

Nous allons ici procéder à l'observation détaillée des tâches de production écrite conçues pour ce parcours et analyser dans quelle mesure elles répondent aux caractéristiques développées plus haut. Pour mieux se représenter la nature et l'articulation des tâches, on pourra se référer au tableau récapitulatif des quatre tâches de production écrite¹⁷.

Chaque tâche sera analysée selon les axes suivants : la vraisemblance et l'ancrage dans un contexte social, la dimension culturelle introduite, la dimension méthodologique, l'exigence de répondre à une contrainte de façon pertinente. L'analyse privilégiera l'un ou l'autre axe en fonction de l'importance qui lui est accordée par l'étape, selon la répartition dans l'ensemble du parcours.

La figure suivante présente la tâche de l'étape 1.

¹⁷ Disponible en annexe 3.C

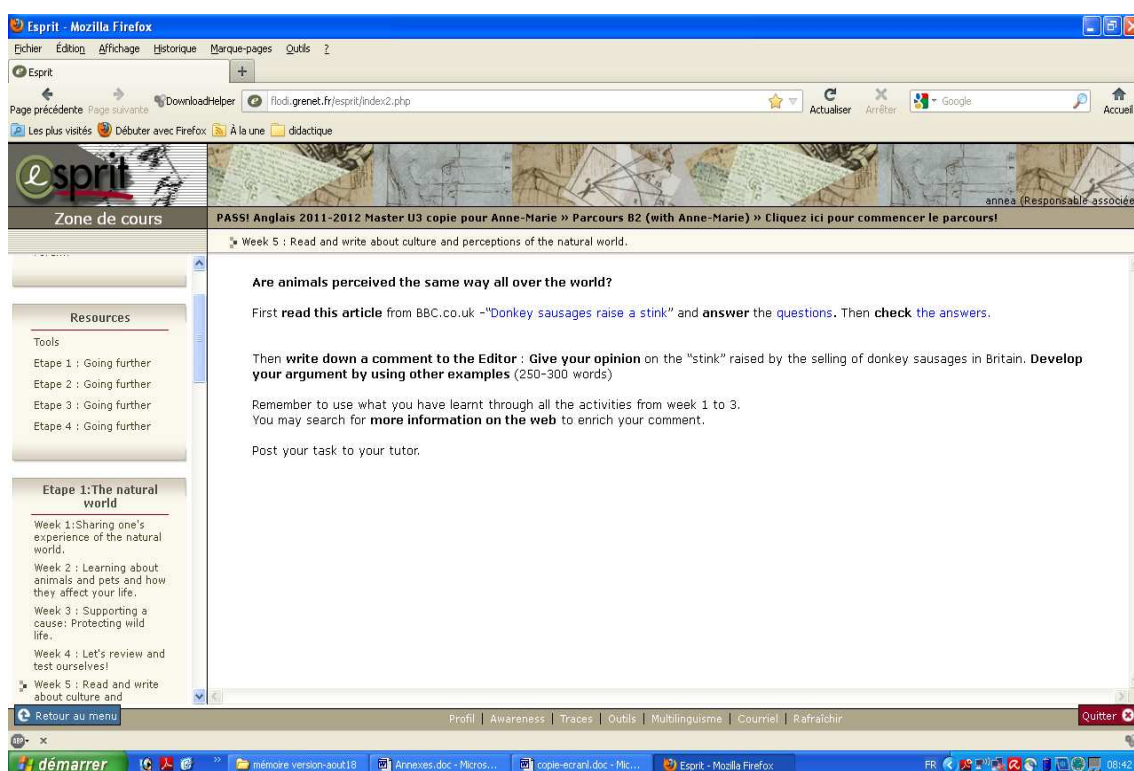


Figure 6 : Copie d'écran de la tâche - Etape 1-Week 5.

Comme on peut le constater, la tâche de l'étape 1 vise à conduire l'apprenant à traiter l'information pour la production d'un commentaire à écrire à un éditeur. On lui demande de lire, comprendre et réagir à un article¹⁸ où est relatée une situation de type conflictuelle qui permet de prendre position. Il peut être amené à effectuer ce genre d'écrits en tant qu'acteur social, citoyen du monde où il agit. On peut y ajouter que PASS s'adressant, à l'heure actuelle, en majorité à un public de futurs enseignants, les informations collectées et la réflexion menée sera utile dans le cadre de leur futur enseignement.

L'événement rapporté est ancré dans une réalité culturelle britannique : l'article, tiré de BBC.co.uk, relate un scandale provoqué par la vente, par un français installé dans le Kent, de viande d'âne, alors que ce dernier est considéré comme un animal de compagnie par les Britanniques. La thématique abordée est, en soi, susceptible d'être déclencheur de parole : avoir un animal de compagnie a dû faire partie de l'environnement quotidien de

¹⁸ L'article et les questions de compréhension de l'écrit sont disponibles en annexe 3.D.

l'apprenant à un moment de sa vie et chacun aura sans doute une opinion sur ce sujet. La problématique de la situation relève d'un débat lié à une vision du monde différente.

La tâche exige de l'apprenant de dépasser le descriptif et l'anecdotique pour défendre un point de vue et prendre appui sur un sujet concret pour réaliser une production visant l'abstraction. La tâche à réaliser à partir de la lecture de cet article ouvre le champ à l'exploration potentielle d'au moins deux dimensions : l'argument pourra reposer sur l'exploration et la prise en compte de la dimension culturelle liée à une perception du monde différente selon les cultures et les affrontements qui peuvent en résulter ; il pourra aussi effectuer une prise de position sur le traitement des animaux par l'homme dans notre société.

La consigne rappelle à l'apprenant qu'il peut réinvestir les connaissances et informations collectées au fil du travail de l'étape, mais devra aussi se tourner vers d'autres sources qu'il cherchera sur le web. On exige donc une production qui va au-delà d'une simple application des connaissances et des informations fournies par les activités ayant menées à cette réalisation de la tâche finale.

La figure suivante présente la tâche de l'étape 2.

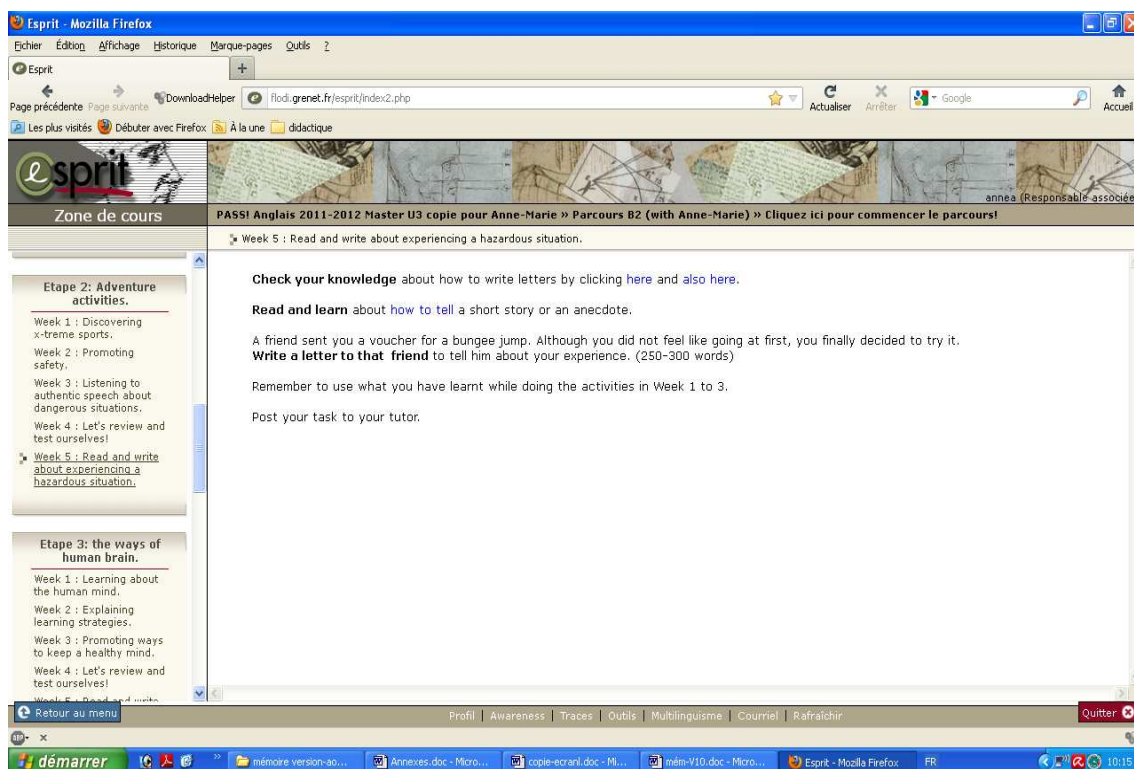


Figure 7 : Copie d'écran de la tâche - Etape 2 - Week 5.

La réalisation de cette tâche sollicite une action qui s'inscrit dans un acte social d'échange épistolaire dans un cadre familial. On exige de l'apprenant qu'il écrive une lettre personnelle pour raconter un événement vécu ou imaginé. Cette fois, la consultation de documents écrits en ligne vise l'information au niveau méthodologique : la réalisation de la tâche va nécessiter non seulement de maîtriser les outils linguistiques inhérents à la rédaction d'une lettre à un proche et d'une narration, mais aussi de respecter les règles du genre. La réalisation de la production impose d'autre part de savoir organiser un récit pour intéresser le lecteur. La thématique abordée pourra être plus ou moins familière à l'apprenant qui peut être ou non adepte de sensations fortes. Ceci offre la possibilité de s'informer sur le sujet, de faire appel à une expression personnelle variée en fonction de son vécu. Il peut laisser libre cours à son imagination, si cette expérience à la mode n'a pas fait partie de ses pratiques dans le cadre de cette action d'écriture créative. Le champ est ouvert à l'expression de l'enthousiasme ou de la peur ou de la colère : pour cela il devra faire le tri parmi les informations et les outils langagiers rencontrés au fil des activités de compréhension et effectuer un choix pertinent, en lien avec le sens qu'il veut donner à sa narration et à l'expression de son ressenti. Encore une fois, il est placé dans une situation où la simple application de connaissances ne peut suffire à la réalisation de la mission.

Intéressons nous maintenant à la tâche de l'étape 3.

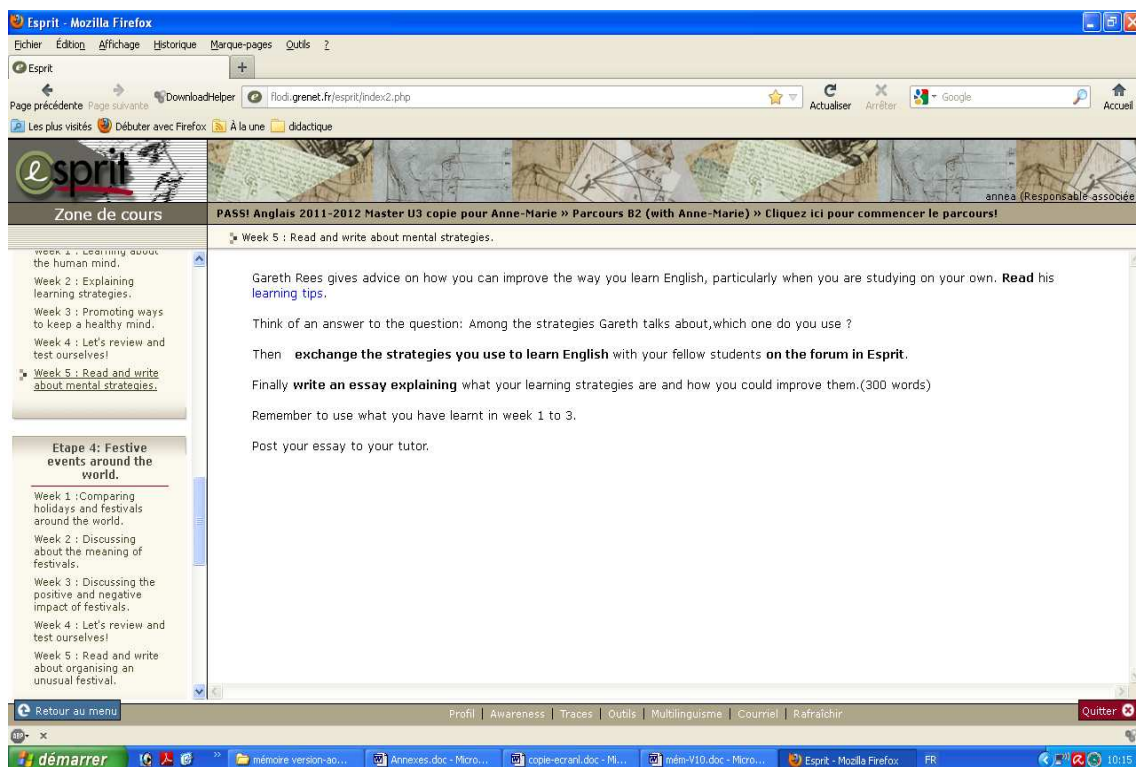


Figure 8 : Copie d'écran de la tâche – Etape 3 - Week 5.

L'apprenant a pour mission de s'informer sur les stratégies d'apprentissage existantes, de s'interroger sur la nature et l'efficacité de ses propres stratégies, de comparer ces dernières avec celles utilisées par ses pairs. La conclusion de ce travail de réflexion et d'échange via le forum de la plate-forme Esprit lui impose d'exposer et d'argumenter ses stratégies d'apprentissage en rédigeant un écrit de type universitaire : « essay » dont le format lui est familier dans le cadre de ses études. La dimension « échange avec ses pairs », ancrée dans le contexte réel du forum, offrira la possibilité à l'apprenant de faire éventuellement évoluer les stratégies qu'il utilise, en vue d'une meilleure efficacité dans l'apprentissage et ainsi d'une performance accrue dans l'usage de la langue.

On peut présumer que d'intégrer cette réflexion au cœur de la mission et d'en faire le but de l'usage de la langue aura un impact efficace : il fera évoluer sa façon d'apprendre, en tant qu'apprenant dans un parcours en autonomie, en vue de réduire l'écart qui le sépare du niveau B2. L'intention est de proposer une façon motivante d'aborder cette réflexion incontournable, complémentirement à d'autres procédures qui consistent à rappeler régulièrement et explicitement les stratégies possibles pour réussir par le biais des consignes et à imposer l'exigence de répertorier dans le livret de liaison les stratégies utilisées.

Enfin, la tâche de l'étape 4, illustrée par la copie d'écran suivante, impose à l'apprenant de se mettre en position de synthétiser et d'argumenter pour convaincre, comme il est exigé dans la mission finale du format Cles.

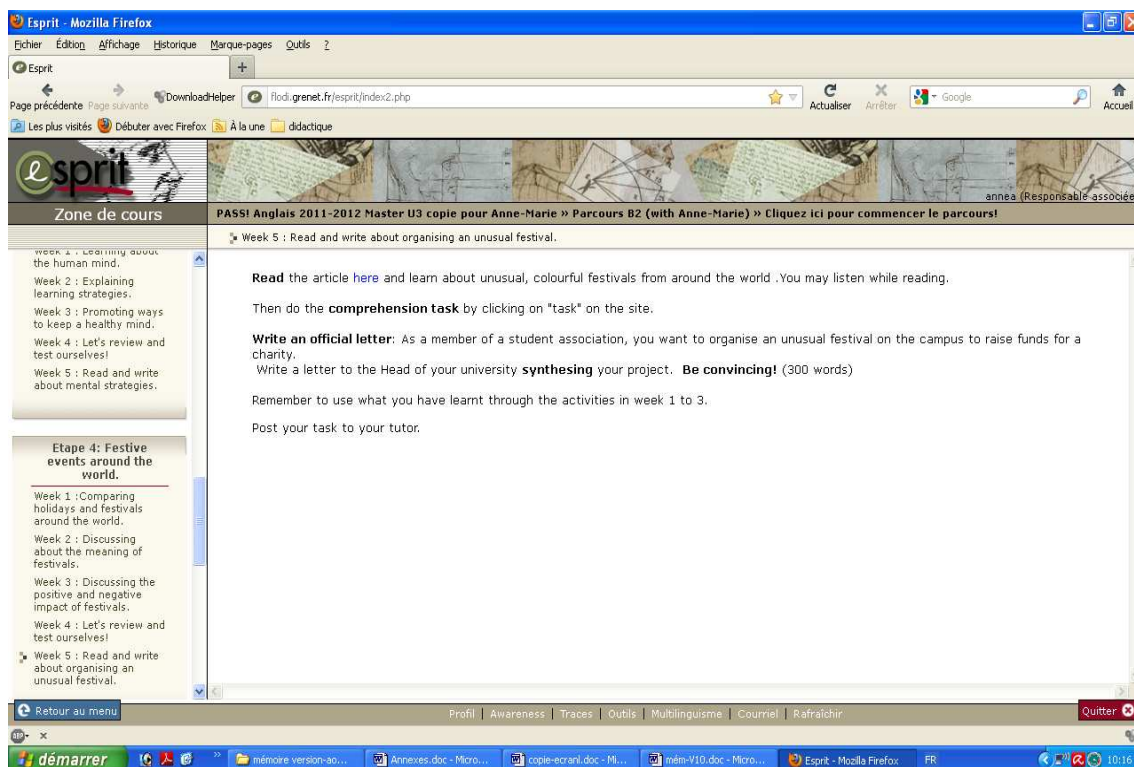


Figure 9 : Copie d'écran de la tâche - Etape 4 - Week 5.

L'article, proposé à la compréhension de l'écrit, qui sert de déclencheur, va au-delà de la découverte et la comparaison traditionnelle des festivités courantes aux différentes cultures. Il aborde le sujet selon un angle original de fêtes hors du commun et s'intéresse à leur origine et motivations autant qu'à leur mode de déroulement.

La tâche de production s'inscrit dans une exigence d'écriture créative, en tant qu'étudiant tentant d'obtenir une autorisation pour l'organisation d'une festivité sur le campus, en vue de rassembler des fonds pour une association caritative.

La réalisation de la mission impose de mobiliser de façon pertinente des connaissances éventuellement en lien avec une dimension culturelle « Festivals around the world » et de respecter les contraintes régissant le type d'écrit demandé : un écrit officiel. La pertinence du choix des éléments et le caractère convaincant de l'écrit constituera l'aune du succès de la réalisation de la tâche.

Pour toutes les étapes, la réalisation de la production finale sera évaluée selon un axe linguistique et pragmatique par le tuteur, selon une grille de critères définis en accord avec l'équipe.

Ainsi que l'on peut le remarquer en consultant le tableau récapitulatif des objectifs des quatre étapes¹⁹, l'ensemble des missions du parcours a été organisé afin de tenter de réduire l'écart qui sépare l'étudiant du niveau B2 visé en le confrontant régulièrement et de manière réflexive aux types de tâches et aux types de discours qu'un apprenant visant ce niveau se doit d'être capable de maîtriser.

On peut constater que les thématiques choisies visent à glisser progressivement **du concret à un degré d'abstraction de plus en plus grand**, intégrant des énoncés et des discours de plus en plus complexes. Les activités langagières dépassent le descriptif pour glisser vers **l'explicatif**, tout en demeurant dans un contexte familial rassurant pour l'apprenant. A partir de l'étape 3, la visée est davantage de privilégier des discours de type **argumentatif**.

Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont les activités de compréhension de l'oral et les ressources proposées visent à donner au public hétérogène de cette formation en autonomie tutorée des outils qui leur permettent de poursuivre leur cheminement vers le B2.

Nous prendrons l'étape 1 développée comme point d'appui pour l'illustration de notre propos.

2. Analyse des moyens mis en œuvre au travers des activités proposées afin de réduire l'écart séparant l'apprenant B1+ du niveau B2.

Réduire cet écart implique que cette formation à distance en autonomie tutorée balise le parcours de l'étudiant, en proposant des outils qui anticipent au maximum les difficultés inhérentes à la situation à laquelle il doit faire face seul. Ces besoins varieront en fonction de son vécu linguistique. Nous allons voir que cela implique également d'aider le tuteur dans sa tâche d'accompagnement et de guidage de ses étudiants.

¹⁹ Disponible en annexe 5.A et B

a. Informer l'apprenant de ce qu'il va faire.

S'agissant d'un parcours en autonomie, l'étudiant doit avant tout **être tenu informé des étapes** par lesquelles il va devoir passer. Rappelons qu'il s'agit d'un parcours complémentaire auquel il ne peut consacrer qu'un temps limité : il est donc important qu'il soit informé de ce qu'il va faire et pourquoi il va le faire, afin d'organiser son travail de façon efficace. La page d'accueil de l'étape 1 du parcours dont un extrait est présenté dans la figure suivante, s'inscrit dans cette logique d'information et de responsabilisation de l'étudiant.

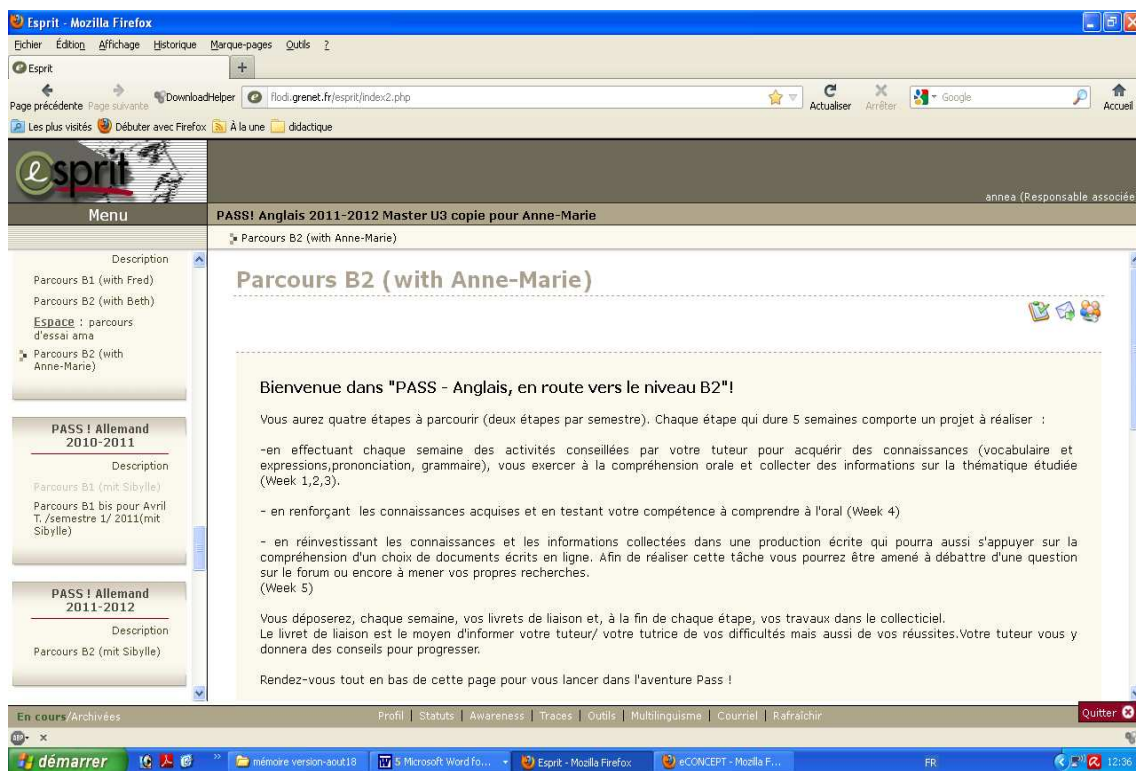


Figure 10 : Copie d'écran extrait de la page d'accueil de l'étape 1.

L'apprenant peut ainsi anticiper et mesurer le travail qu'il va devoir effectuer au cours de ces cinq semaines. Il est capable de percevoir la cohérence existant entre les différentes activités langagières qu'il va devoir mettre en œuvre au fil de l'étape et donner du sens à ce qu'il va faire.

Les copies d'écran des semaines une à trois sur lesquelles s'appuient la suite de notre analyse sont consultables en annexe 6.A. Le tableau récapitulant les compétences visées par chaque semaine est consultable en annexe 6.B.

b. Faciliter l'accès aux connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche.

Le parcours s'est attaché à trouver des moyens de faciliter l'accès aux connaissances et savoir-faire pertinents à la réalisation du travail de l'étape.

En amont des activités d'écoute et de production, on lui propose de remettre à plat ses connaissances lexicales qui, si elles ne suffisent pas en soi à comprendre ou à produire, constituent néanmoins la base de l'exercice de toute capacité de réception ou de production.

Un lien, inséré dans le mot révélant la thématique concernée par le travail, présent dans la consigne, donne accès à des activités lexicales visant la mémorisation ou la révision. Les activités lexicales de l'étape 1 abordent le vocabulaire en lien avec les animaux et les insectes - leur description - les attitudes et comportements - les sentiments. A l'étudiant de décider, en fonction de ses acquis, (avec l'aide éventuelle de son tuteur) s'il a besoin de consacrer un long temps d'étude à ce domaine.

La démarche proposée est similaire pour chaque semaine : les mots sont présentés de façon isolée sous leur forme graphique et sonore. L'étudiant a la possibilité d'auto-évaluer ses connaissances lexicales acquises en effectuant les quiz lexicaux mis à sa disposition sur les sites. Cette préparation lexicale précède les activités de compréhension de l'oral et s'apparente au brainstorming lexical qui démarre traditionnellement une séance en présentiel.

c. Donner des outils efficaces pour développer la compétence de compréhension orale.

Réduire l'écart qui sépare le B1 du B2 passe par le développement d'outils qui permettent d'accéder à une plus grande maîtrise de la compétence de compréhension de l'oral.

En général, les supports sont, soit consultables directement en ligne grâce à une nouvelle fenêtre qui s'ouvre à l'extérieur de la plate-forme, soit intégrés dans un lecteur si

le site en donne l'autorisation de téléchargement pour un usage pédagogique, à visée non commerciale.

Toutes les activités de compréhension orale ont été conçues avec le logiciel Hotpotatoes et sont auto-correctives. Elles sollicitent la capacité de repérage des éléments pertinents et leur mise en lien, mais aussi se terminent toujours par un questionnement qui oriente vers une synthèse des informations prélevées.

L'une des difficultés principales que va affronter l'apprenant qui doit prouver sa capacité à gérer des situations d'écoute proche de la vie réelle, est de se retrouver confronté à des messages qui ne sont pas délivrés dans un langage standard.

Conformément aux principes annoncés plus haut, dès la première étape, les types de supports sont sélectionnés afin de familiariser l'apprenant avec des variétés d'anglais différentes. Comme on peut l'observer dans les tableaux détaillant les caractéristiques des supports et activités HotPotatoes de compréhension orale²⁰, les documents audio ou vidéo choisis proposent des textes oraux qui recouvrent différentes variétés d'anglais. L'auditeur se trouve en situation de devoir faire sens de messages délivrés en anglais australien, canadien ou américain relativement standard mais également dans des variations plus délicates à gérer telles que celles employées par un locuteur londonien du cru, un locuteur originaire de Singapour ou un non-natif du Costa Rica.

Etre confronté régulièrement aux variations liées aux groupes d'appartenance permet de prendre l'habitude de faire face à l'imprévu. Encore faut-il donner à l'apprenant en autonomie les moyens de prendre des repères afin de gérer ces variations et l'inquiétude qu'elles peuvent susciter.

Le premier facteur qui peut gêner sa capacité à faire sens du message est la panique qui peut saisir l'apprenant seul face à une chaîne sonore dont il ne connaît pas le fonctionnement, et dans laquelle il a des difficultés à repérer ce qu'il connaît déjà.

Les consignes des activités visent d'abord à rassurer l'apprenant en annonçant le contexte d'écoute dans lequel il va évoluer.

²⁰ Annexe 7.A

L'intitulé « Hint », qui précède la consigne fonctionnelle de l'activité, exprime de façon explicite la reconnaissance de la difficulté à laquelle il va être confronté. Ainsi, dans l'activité 3 de la semaine 1, l'apprenant doit faire sens d'un échange où interviennent trois personnages d'origine différente. Le message délivré comporte des distracteurs et quelques expressions idiomatiques, selon un débit sans concession. On annonce la difficulté : "A conversation may seem difficult to understand when people speak rather quickly and with an accent you are not used to".

Aussitôt cette difficulté reconnue comme un fait, on lui suggère des clés pour s'en sortir: « However, it will be helpful to focus on stressed words, on repetitions, reformulations, noises they make to pass the message. Also try to identify the tone they use (do they laugh ? Do they sound angry ? Do they argue ?...) »

Les consignes de toutes les activités de compréhension orale insistent de façon récurrente et explicite sur les stratégies de contournement de la difficulté dans la situation d'écoute spécifique. Ces stratégies sont transférables à d'autres situations.

Acquérir des connaissances sur le fonctionnement de la variation qui caractérise le message dont on traite l'information est une autre clé fournie à l'apprenant de façon récurrente au fil du parcours. Ainsi l'activité d'écoute de Week 3 lui propose de s'appuyer sur sa connaissance des caractéristiques de fonctionnement de l'anglais de Singapour : « Hint: In Singaporian English stressed and unstressed syllables are usually less distinct than in standard English. Refer to what you've learnt on the characteristics of Singlish... »

On lui suggère de se référer aux connaissances qu'il a acquises dans l'activité qui lui a été proposée en amont de l'activité de compréhension, car la stratégie conseillée en Week 1 qui consiste à repérer les mots accentués peut ne pas fonctionner dans ce cas précis : **“Activity 3: Prepare** : Learn about “[Singlish](#)” : how Singapore pronunciation is different from standard English and about does and don't in [Singapore culture](#).” (extrait de la page d'accueil de Week 3 sur Esprit).

Que chaque étape du parcours propose à l'apprenant de s'intéresser en détail au fonctionnement d'une des variétés d'anglais qu'il est susceptible de rencontrer devrait être un moyen supplémentaire de réduire l'écart qui le sépare d'une maîtrise de la langue de niveau B2.

Outre ces indications explicites sur les stratégies à employer, le questionnement des activités d'écoute fournit une aide au tri et au traitement des informations notamment lorsque le contenu est dense ou complexe comme c'est le cas dans l'activité 4 de la troisième semaine. Celle-ci est une vidéo longue, en anglais australien authentique relativement standard. Cependant le discours de certains intervenants comporte quelques spécificités accentuelles qui peuvent être déstabilisantes pour un apprenant soucieux de ne pas laisser échapper une information.

Dans cette situation, on l'invite à laisser de côté ces zones d'ombre et les activités focalisent son attention sur des éléments connus qui lui permettront de faire sens du message. Ainsi certains détails sont déjà prélevés pour lui et son travail consiste à les mettre en relation (Matching activity de type J-Cloze).

Comme l'illustre cet autre exemple tiré du « hint » de activity 4 week 2 : “It may not be easy to understand authentic Londoners in the street because of their accent, the speed of natural speech, the noises from the street. To make sense of the answers given, do not try to understand everything. The activities will help you focus on important words, adjectives or phrases used to qualify or express one's feelings and get the essential idea.”

Le questionnement peut le conduire à identifier les catégories syntaxiques correspondant aux mots et expressions repérées pour ensuite établir une relation de sens entre ces éléments.

On apprend à l'apprenant à se tourner d'abord vers ce qu'il sait faire (en mobilisant ses connaissances) avant d'émettre des hypothèses de sens sur ce qu'il ignore encore.

Nombre d'activités proposées orientent le travail vers un repérage d'ordre phonologique et / ou syntaxique. La copie d'écran suivante illustre un type de travail de discrimination auditive proposé pour affiner l'écoute :

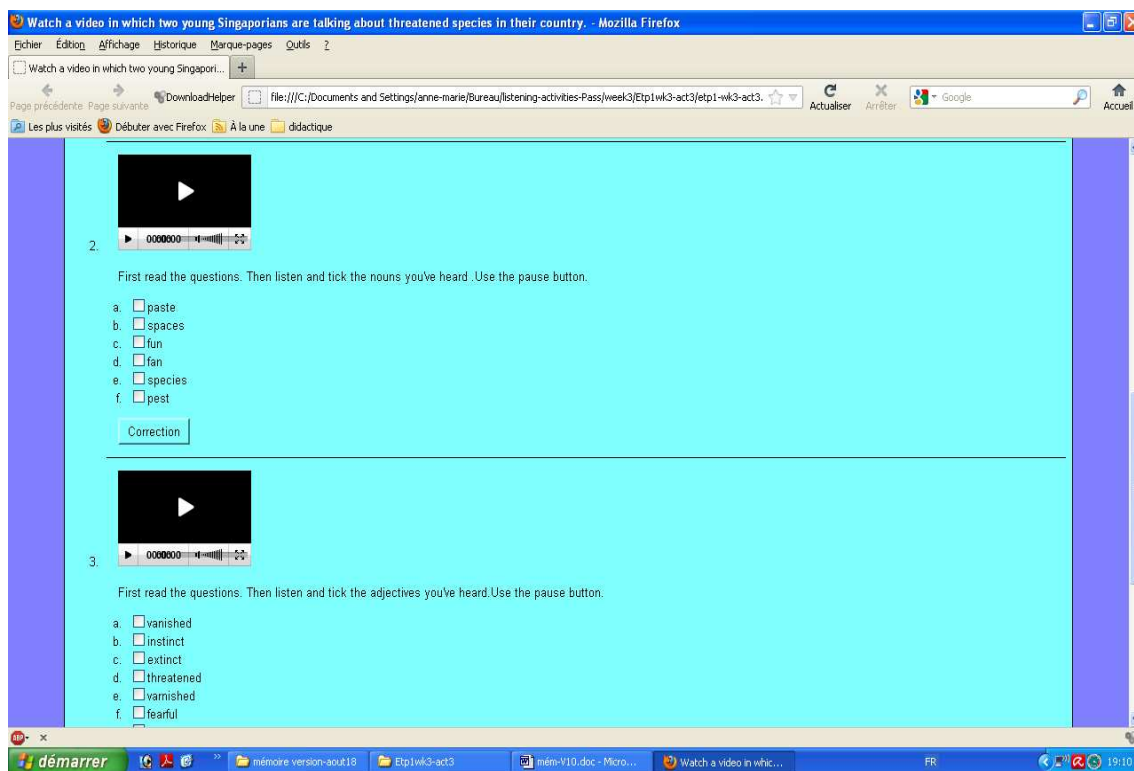


Figure 12 : Copie d'écran extrait de l'activité d'écoute Etape 1 - Week 3 – Activity 3.

L'étudiant usager de PASS est déjà tenu de consigner dans son livret de liaison la manière dont il a accompli les tâches demandées, afin de l'engager dans un travail de réflexion sur ses apprentissages. Nombre d'étudiants se sont plaints d'avoir à le faire, soit parce que cela prenait trop de temps, soit parce qu'ils ne savaient pas quoi dire. Ce recul est pourtant nécessaire et complémentaire aux aides directes déclinées plus haut. Dans le souci de leur apporter un soutien et de faciliter l'échange avec le tuteur, une fiche-guidage²¹ suggérant des pistes pour réfléchir à la façon dont il a procédé pour réussir dans sa tâche d'écoute pourrait être ajoutée au livret.

d. Donner des moyens d'enrichir sa connaissance de la langue

Lui donner les moyens **d'enrichir efficacement sa connaissance de la langue** selon un principe d'automatisation autant que de réflexion complète le processus de réduction de l'écart qui sépare l'étudiant du B2.

²¹ L'annexe 7.B propose une orientation possible.

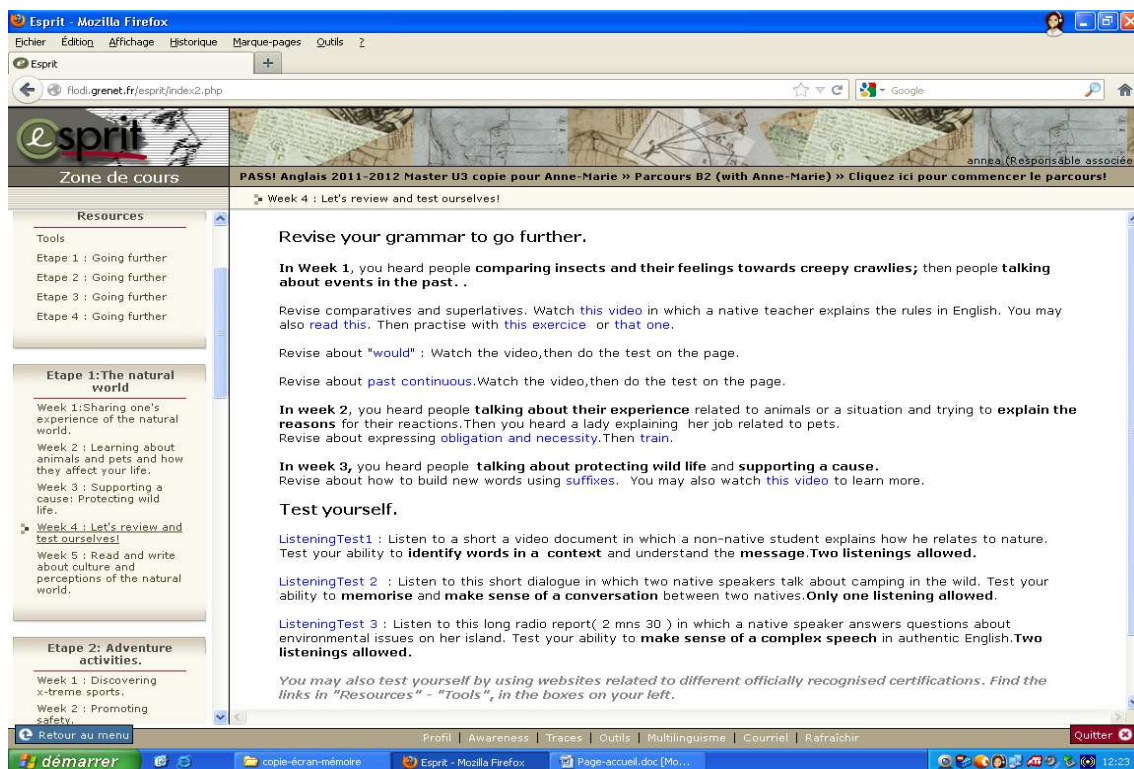


Figure 13 : Copie d'écran de Etape 1 - Week 4.

L'axe grammatical choisi pour être proposé à l'étude est celui qui permet de faire sens du message. On rappelle à l'apprenant le contexte dans lequel il a fréquenté ces éléments syntaxiques et dans quel but ils ont été utilisés.

Les énoncés employés dans le questionnement des activités de compréhension focalisaient déjà l'attention sur des éléments du système syntaxique en lien avec le sens du message. Les activités de grammaire qui en constituent la suite ont été sélectionnées, autant que faire se peut, pour amener les étudiants non seulement à développer des automatismes, mais à réfléchir sur l'usage des éléments grammaticaux proposés en lien avec le sens.

Observons le contenu ciblé par les explications et les activités de l'étape 1 :

Week 1 focalise sur l'étude de : "Used to-be used to-get used to". La deuxième activité de compréhension orale de cette semaine relate une expérience vécue dont la reformulation visée par le questionnement des activités proposées inclue l'usage de ces énoncés grammaticaux ainsi que de "would".

« Cause et conséquence » sont central au traitement de l'information des textes oraux de Week 2 qui traitent de la relation qui peut caractériser l'homme et l'animal.

La focalisation sur l'étude de la voix passive en Week 3 se justifie par le fait qu'elle est au cœur du traitement de l'information des activités de compréhension de cette semaine qui traitent notamment de la mise en danger et la sauvegarde des espèces.

Notons que le nombre restreint d'activités chaque semaine oblige à limiter l'étude à un élément. Cependant le travail de renforcement de Week 4 offre la possibilité d'aller plus loin et de compléter l'investigation d'éléments syntaxiques supplémentaires tout aussi essentiels au traitement du sens du message. On peut constater que sont proposées à la réflexion et à l'entraînement des notions grammaticales complémentaires telles que : le modal would, l'utilisation du Past Continuous, l'expression de l'obligation-la nécessité, l'utilisation des suffixes (présents dans les expressions idiomatiques en usage dans les textes oraux proposés).

Ces éléments syntaxiques ont ainsi été sélectionnés **en raison de leur lien avec le sens du message de la compréhension des textes oraux, mais aussi parce qu'ils s'avèrent utiles à la réalisation de la tâche finale**. Celle-ci pourra, en effet, s'orienter vers l'usage des arguments suivants : la réaction à la maltraitance des animaux pourra impliquer l'usage de la voix passive, la cause et la conséquence. La référence aux coutumes du pays pourra diriger vers l'utilisation d'énoncés impliquant l'appel à « used to-be used to », la transformation de ces usages à « get used to ». Le discours sur le respect des usages du pays pourra nécessiter l'usage de la nécessité - l'obligation, la cause et la conséquence. Cette dernière notion est un outil également essentiel lorsqu'on aborde une activité qui exige la production d'un commentaire, comme c'est le cas en étape 1.

On peut ajouter que certains de ces éléments comme le past continuous pourront être réinvestis dans la réalisation de la tâche de production écrite des étapes suivantes, notamment dans l'étape 2 qui, rappelons-le, demande à l'apprenant de relater une expérience vécue ou imaginaire.

En conclusion, les choix d'explications et activités grammaticales en ligne ont ainsi tenté de répondre à la commande de renforcer le lien entre activités grammaticales et compréhension de l'oral, mais aussi avec les besoins de la réalisation de la tâche finale de production écrite.

Il aurait été souhaitable de pousser plus loin la cohésion en créant des activités grammaticales spécifiques qui reprennent des énoncés directement tirés des textes oraux proposés à l'écoute. Cependant le temps a manqué dans ce stage pour cette réalisation qui pourra faire l'objet d'un travail d'approfondissement.

e. Proposer un accompagnement efficace.

Pour répondre au souci de baliser au plus près le cheminement pour être efficace sans perte de temps, les activités proposent un **feedback immédiat**.

En cas d'erreur, des aides sont apportées, quand le format de l'exercice Hotpotatoes le permet, selon différents modes. Le mode choisi dépendra de la nature présumée de l'erreur commise sur les éléments ciblés.

Si la réponse erronée est présumée être liée à un problème lexical ou syntaxique, le feedback incite l'étudiant à utiliser des outils de vérification par le biais d'un lien directement inséré dans celui-ci. Il doit, par exemple, aller consulter la définition lui-même sur un dictionnaire ou vérifier l'expression de la notion dans une grammaire en ligne. Le lien a été sélectionné pour donner un accès direct à la réponse à l'élément problème. Exemple : « Wrong! Listen again. Check what "vacuum cleaner" means." Ou encore "Wrong! Check the meaning of "avoid".»

Une reformulation de l'idée en termes plus simples et accessibles peut aussi être faite pour que l'apprenant perçoive la nature de son erreur. Il peut également s'agir d'un conseil pour ré-orienter son écoute. Par exemple, s'il a coché l'affirmation : "Todd hopes his friends are going to leave his home at last, if he says there are some in his apartment.", le feedback lui rappelle la stratégie (repérer le ton) qui a été ciblée dans le « Hint ». "Wrong! They seem to get on well! And they sound relaxed!"

Lorsque la réponse est correcte, un feedback est également fait sous forme d'encouragements et de félicitations, doublés par une reformulation présentant d'autres façons d'exprimer cette idée ou information prélevée. Quelques images ont parfois été insérées dans le feedback pour confirmation d'un élément lexical pertinemment repéré, assorties d'un commentaire qui peut être humoristique.

Lui donner les moyens **d'évaluer sa progression** en proposant en semaine 4 des tests d'auto-évaluation²² pour vérifier ses connaissances grammaticales et sa compétence à comprendre à l'oral constitue une clé de plus pour cheminer vers le niveau visé.

La semaine 4, nous l'avons vu est le moment de faire le point : on lui donne l'occasion de tester ses connaissances syntaxiques (parmi celles mobilisées lors des activités d'écoute) par le biais de tests existant en ligne en vue de les renforcer ou les approfondir.

Il a également accès à des tests auto-correctif en compréhension de l'oral pour mesurer régulièrement ses progrès vers le niveau B2 au fil des étapes, en vue d'une éventuelle remédiation.

Les trois tests Hotpotatoes créés pour l'étape 1 s'inscrivent dans la thématique traitée et débutent par un travail de discrimination auditive pour ensuite évaluer ses performances selon un axe essentiellement pragmatique. Ils reprennent les caractéristiques définies en Partie 4 - II.2 pour les supports et activités de compréhension de l'oral.

L'ensemble des tests reprend trois des objectifs de l'étape 1 selon lesquels l'apprenant teste sa compétence à :

- « Comprendre un discours / une interview même si le locuteur n'est pas d'origine anglophone. »
- « Suivre une conversation et en repérer les éléments importants, même s'ils ne sont pas toujours exprimés de façon explicite et que les locuteurs utilisent un langage authentique, des expressions idiomatiques et des termes appartenant au registre familier. »
- « Suivre les éléments essentiels d'une interview si le langage et l'accent sont relativement standards, sans concession et le débit rapide sans excès. »

Le premier test mesure sa capacité à identifier des mots et expressions connues en contexte et à les mettre en lien pour faire sens du message écouté.

²² Les grilles récapitulant le contenu des activités et les supports proposés pour ces tests sont consultables en annexe 8.

Le document sonore est très court (1 minute). Le locuteur, non-natif (hollandais), livre ses sentiments vis à vis de la nature dans un anglais d'un niveau soutenu. Deux écoutes complètes sont autorisées pour permettre à l'étudiant de repérer les mots effectivement utilisés parmi ceux proposés dans une liste à cocher. Les mots proposés sont soient des homophones, soient des termes, plausibles dans le contexte dont la réalisation sonore proche fait qu'ils peuvent être confondus à l'écoute.

On peut considérer que d'obtenir moins de 80 % de réussite à ce test justifierait d'orienter l'apprenant vers un travail de discrimination auditive qui pourra lui être conseillé par le tuteur en s'appuyant sur les ressources disponibles sur la plate-forme. Nous reviendrons sur ces ressources un peu plus loin.

Le deuxième test impose à l'étudiant de tester sa capacité à mémoriser des informations dans l'instant comme c'est le cas lorsqu'on assiste à une conversation dans la réalité. Une seule écoute est alors autorisée. La conversation dont il doit retenir l'essentiel dure une minute trente et implique deux locuteurs natifs (anglais et australien) qui parlent de leurs expériences de campeurs. On teste sa capacité à restituer l'essentiel de l'information.

On peut noter que les variétés d'anglais auxquelles il est confronté sont sans surprise de même que le contexte de leur utilisation : les tests reprennent la thématique, le type de discours, couvrent les types de support et les variations d'accent auxquelles il a été exposé lors des activités d'entraînement. Le contexte du test reste rassurant.

Le test 3 l'expose à un document long du même type que celui de la semaine 3 : un reportage radiophonique sur un sujet lié à l'environnement. Deux écoutes sont autorisées. Le discours, délivré par une locutrice américaine est de type explicatif et porte sur les dangers de l'introduction de nouvelles espèces dans un milieu. L'objectif est la synthèse des éléments prélevés. La dernière question permet de tester la capacité de l'apprenant à gérer l'implicite.

On lui offre également la possibilité de mesurer ses compétences à l'aune d'une évaluation hors parcours en mettant à sa disposition des liens vers des tests officiels reconnus : on l'invite à se pencher sur des exemples de sujets Cles et à procéder à des tests de type Pet, Cambridge Certificate... afin de se confronter à une échelle « dans l'absolu ».

Enfin, accompagner au plus près l'apprenant de manière efficace sachant qu'il est en autonomie passe aussi par **une prise en compte du tuteur.**

Lors de la conception, on a tenté d'ajouter une plus-value à ce parcours en s'attachant à **aider le tuteur dans sa tâche d'accompagnement, de remédiation et d'individualisation du parcours de ses étudiants.**

Le tuteur doit disposer d'un panel d'outils qui lui permettent de répondre rapidement et efficacement aux besoins spécifiques de chaque étudiant. Cette mission, faiblement reconnue en terme de rémunération-horaire, peut vite devenir chronophage : corriger les productions des étudiants, répondre régulièrement à leurs mails, leurs appels au secours (parfois fréquents dans une formation à distance) pour résoudre des problèmes autant techniques que méthodologiques ou personnels, se pencher spécifiquement sur chaque cas particulier pour en déterminer les besoins et trouver des solutions pour les aider à progresser représente une lourde charge. Le fait de disposer d'un parcours où certaines activités sont auto-correctives et où l'on peut disposer d'outils clé en main ne peut que favoriser l'efficacité et la qualité de l'accompagnement.

Pour ce faire, un onglet « **Tools** » ²³a été ajouté au parcours. Il répertorie des ressources d'ordre général catégorisées selon quatre rubriques (Dictionaries - Grammar - Train your ear - Test yourself) auxquelles on peut se référer indépendamment de la thématique d'une étape.

Le choix s'est porté sur un nombre restreint de références en ce qui concerne les dictionnaires, les grammaires et banques d'exercices en ligne. En terme d'efficacité, mieux vaut un nombre limité d'outils bien choisis et clairement catégorisés et indexés qu'une profusion où risque de se noyer l'utilisateur qui finira par utiliser toujours le même.

« Dictionaries » offre un accès direct à trois dictionnaires en ligne : deux bilingues et un monolingue en anglais britannique et américain. Ils constituent la base minimale mais suffisante pour répondre à un usage au niveau B2.

Des ressources permettant de travailler le renforcement des connaissances phonologiques et le développement de la discrimination auditive sont à disposition : tous les apprenants devraient être invités à consulter ces outils de façon récurrente, car ils sont indispensables, à la base d'une écoute efficace.

²³ Disponible en annexe 9.A

De façon générale, une consigne accompagne systématiquement chaque élément référencé en vue d'indiquer clairement le but visé par la consultation.

Un second onglet « **Going further**²⁴ » donne accès à une page où sont référencés, pour chaque étape, des outils supplémentaires dont la consultation permettra d'enrichir un travail sur des éléments lexicaux grammaticaux et d'ordre méthodologique ou culturel en lien direct avec la thématique des activités de l'étape.

Ces ressources donnent au tuteur le moyen d'individualiser le parcours de l'apprenant en l'orientant vers l'une d'entre elles : soit pour remédier à une lacune ou une difficulté détectée, soit pour remplacer l'une des activités proposées dans le déroulement de chaque semaine. Elles peuvent aussi donner l'opportunité aux étudiants plus rapides et désireux d'aller plus loin de faire un travail d'approfondissement.

²⁴ Disponible en annexe 9.B

Conclusion et perspectives.

La période de stage m'a permis de me confronter à une autre façon d'enseigner et de prendre la mesure des contraintes liées à une formation à distance en autonomie tutorée.

Dans un tel contexte, réduire l'écart séparant des apprenants de B1+ vers le niveau du B2 passe par une anticipation encore plus pointue qu'en présentiel de tous les paramètres qui risquent de constituer un écueil pour la réussite d'un apprenant en autonomie disposant d'un temps limité pour améliorer ses compétences.

L'accompagnement humain étant de nature asynchrone, il a fallu rendre le plus explicite possible pour l'étudiant les enjeux de l'apprentissage, prévoir tous les outils linguistiques, méthodologiques et matériels dont il aurait besoin. Le tuteur peut certes apporter après coup un certain nombre de réponses, mais celles-ci devraient être surtout de nature à personnaliser le parcours, car rappelons-le, le public auquel il s'adresse vient d'horizons variés. Ce qui signifie que prévoir des outils qui faciliteront l'accompagnement du tuteur est aussi important que de baliser le chemin de l'étudiant en autonomie. C'est ce que l'on a tenté de faire dans cet aménagement du parcours PASS en :

- Proposant des moyens de développer prioritairement les compétences de compréhension de l'oral et de production écrite qui leur posent problème pour la réussite à la certification, au travers de la réalisation d'une tâche qui donne une cohérence au travail ;
- Offrant un parcours qui familiarise les étudiants avec le format adopté par la certification Cles et recouvre au maximum le type de situations, de supports et de discours auxquels ils vont se retrouver confrontés ;
- Mettant à disposition des outils pour enrichir les connaissances, pour mettre celles-ci au service du traitement de l'information, pour développer (en les automatisant et les conscientisant) des stratégies d'apprentissage et pour s'évaluer régulièrement ;
- Procurant des ressources supplémentaires clairement catégorisées qui offrent la possibilité à l'apprenant de procéder, avec le tuteur, à un ajustement du parcours commun proposé en fonction de ses besoins.

Le travail sur ce parcours demande à être poursuivi et complété sur le long terme.

L'architecture du parcours est faite, les tâches qui le balisent sont définies, les paramètres des compétences attendues et les caractéristiques des supports et des activités qui devraient permettre de les développer sont posés. L'étape 1 couvrant les cinq premières semaines est opérationnelle. Il restera à tester celles-ci grâce à un échantillon d'apprenants identifiés B1 confirmé afin de recueillir leurs impressions et leurs critiques.

Il s'agira ensuite de poursuivre la construction des étapes suivantes dont l'organisation a été définie.

Pour optimiser l'impact de cette formation sur les apprentissages des étudiants concernés et afin qu'elle prenne toute sa dimension de complémentarité, il faut prévoir un travail d'information et diffusion du travail auprès des enseignants assurant les cours en présentiel : les informer sur la logique de conception et le contenu de ce parcours, voire même les associer à la construction. Ce travail d'association à la conception comporte néanmoins une autre difficulté à dépasser : celle d'une maîtrise encore très inégale des outils multimédia par les enseignants, constatée lors des formations TICE pour formateurs que j'ai eu l'occasion de mettre en place lors du stage.

Parmi les contraintes qui sont apparues lors de la création du parcours, trouver des supports satisfaisants a représenté une véritable difficulté. A ce niveau, il devient difficile de trouver des supports authentiques pertinents parmi les sites libres de droit. Comment ouvrir le champ des possibilités en terme d'utilisation de ressources authentiques qui permettrait de créer un parcours répondant avec un maximum d'efficacité aux besoins de ce public visant le niveau utilisateur indépendant?

Cela implique, soit de demander des autorisations pour utilisation à des fins pédagogiques, soit de s'appuyer sur une équipe de locuteurs natifs qui seraient mis en situation selon les types de discours et de contexte répondant aux besoins du niveau et enregistrés ou filmés. L'impact en terme de temps et de moyens demeure important, car cela suppose, en amont, un lourd travail de scénarisation. Sans compter que l'authenticité recherchée risque d'en souffrir : être natif ne signifie pas avoir des talents d'acteurs.

Pour terminer, l'expérience de ce stage a permis de m'ouvrir à de nouveaux horizons en tant qu'enseignante de langue en m'imposant de remettre à plat mes

connaissances théoriques, de réfléchir à une autre façon d'enseigner qui prenne en compte les enjeux et les contraintes imposées par une formation à distance tutorée.

Ce processus engagé lors de la conception de ce projet a posé les bases de réflexion qui me permettront de m'inscrire dans la conception d'autres formations à distance et notamment d'envisager de m'impliquer dans le projet *INNOVA-langues* du Lansad.

Bibliographie

Cadre Européen de référence pour les langues. Apprendre-Enseigner-Evaluer. (2006) Division des Politiques Linguistiques Strasbourg. Didier.

Alderson, J.C. (2005). "Listening". In : *Diagnosing foreign language proficiency- The Interface between Learning and Assessment*. Lancaster. pp. 138-153.

Bourguignon, C. (2010). *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Delagrave. pp.14-16, pp. 54-66.

Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. Disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> > .

Buck, G. (2001). "An overview of listening comprehension". In *Assessing Listening* . Cambridge University Press. pp. 1-30.

Ellis, R. (2003). *Task-based language Teaching and Learning*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol, UK, Multilingual Matters (with S Loewen, C Elder, R Erlam, J Philp and H Reinders).

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Cle International.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press. Article : *What is task-based language teaching?* Source: D. Nunan *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Accessible en ligne : http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/whatIsTaskBasedLanguageTeaching_CUP.pdf

Nunan, D. (1997). "Does learner strategy training make a difference?". *Language Modernas*, n°24. pp.123 - 142. Disponible en ligne: http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/doesLearnerStrategyTrainingMakeADifference_1997.pdf

Ollivier, C. et Puren, L. (2011). « Tâches et approche », « Pour une approche interactionnelle dépassant les tâches cibles et pédagogiques ». In *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Editions Maison des Langues, Paris. pp. 51-73.

Sitographie

(Dernière consultation des liens web en août 2012.)

Sont répertoriés ici les sites qui ont servi à la construction des ressources et de l'étape 1 du parcours.

Adresses des sites utilisés pour les activités lexicales :

Week 1:

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/mammals/>

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/insects/>

Week 2 :

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/pets/>

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/farm-animals/>

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher/2011/10/111028_teacher_halloween.shtml

Week 3 :

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/reptiles-and-amphibians/>

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/african-animals/>

Adresses des sites utilisés pour la Compréhension orale :

Week 1 :

<http://www.elllo.org/english/0801/Q827-Fred-Creepy.html>

<http://www.elllo.org/english/1051/1067-Steven-Camp.htm>

Week 2 :

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/expressenglish/2012/01/120109_ee_phobias_page.shtml

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1728_people_places/page42.shtml

Week 3:

<http://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/definitions/singlish.html#sounds-SCE>

<http://travel.nationalgeographic.com/travel/city-guides/singapore-cultural-tips/>

<http://www.elllo.org/video/1001/V1022-Threatened.htm>

<http://australianetwork.com/englishbites/stories/s1451884.htm>

Adresses des sites utilisés pour les activités grammaticales:

Week 1 :

<http://englishgrammarssecrets.com/usedto/menu.php>

http://elt.oup.com/student/result/engupp/a_grammar/unit07/7b?cc=fr&sellLanguage=en

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=5988>

Week 2 :

http://www.myenglishpages.com/site_php_files/communication-lesson-cause-effect.php
http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-conjunctions.php

Week 3:

http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-lesson-passive-voice.php
http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-passive.php

Adresses des sites utilisés pour l'approfondissement grammatical - Week 4 : :

<http://www.youtube.com/watch?v=-kK9jANQOyQ>
http://www.grammar.cl/Games/Comparatives_Superlatives.htm
<http://esl.fis.edu/grammar/rules/comp.htm>
<http://www.usingenglish.com/quizzes/45.html>
<http://www.engvid.com/english-grammar-would-in-the-past/>
<http://www.engvid.com/english-grammar-introduction-to-past-progressive/>
<http://english-learners.com/2010/02/obligation-and-necessity-modals.html>
<http://usefulengish.ru/grammar/modal-verbs-exercise-three>
<http://grammar.about.com/od/words/a/comsuffixes.htm>
<http://www.engvid.com/adverb-suffixes/>

Adresses des sites utilisés pour les test de CO :

Test 1: <http://www.ello.org/video/1051/V1067Wilderness.htm>
Test 2: <http://www.ello.org/video/1051/V1068Nature.htm>
Test 3: <http://www.ello.org/english/1001/1022-Cheryl-Danger.htm>

Article proposé à la compréhension écrite - Week 5 - Etape 1.

Disponible en ligne : http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/2061229.stm

Adresses des sites utilisés pour la création de Tools.

Dictionnaires en ligne :

<http://www.wordreference.com/fr/>
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/>
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/american-english/>

Grammaire et banque d'exercices en ligne :

http://www.edufind.com/english/grammar/grammar_topics.php
<http://eolf.univ-fcomte.fr/index.php?page=english-grammar-exercises>
<http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar>

Phonologie et entraînement à l'écoute:

<http://www.learnenglish.de/homophones/Homophones.htm>

<http://esl.about.com/od/speakingadvanced/a/timestress.htm>
http://esl.about.com/od/englishlistening/English_Listening_Skills_and_ActivitiesEffective_Listening_Practice.htm
http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro_podcasts.htm

Accès à des tests en ligne :

Cambridge Certificate :

http://www.cambridge.org/other_files/Flash_apps/inuse/EVUpperintTest/EVUpperintIndex.htm
<http://www.examenglish.com/FCE/index.php>

http://www.cambridge.org/servlet/file/NewInsightIELTS_TEST_Full.pdf?ITEM_ENT_ID=620505&ITEM_VERSION=1&COLLSPEC_ENT_ID=7

IELTS : <http://www.examenglish.com/leveltest/index.php>

PET : http://www.examenglish.com/leveltest/listening_level_test.htm

CLES: <http://gult.ecml.at/Resources/tabid/200/language/fr-FR/Default.aspx>

Adresses des sites utilisés pour la création des ressources - Going further - Etape 1 : Vocabulaire, grammaire, vidéos et articles de presse.

Week 1:

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/plants/>
<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/birds/>
<http://www.englishclub.com/vocabulary/idioms-animal.htm#quiz>
<http://www.youtube.com/watch?v=-kK9jANQOyQ>
<http://esl.fis.edu/grammar/rules/comp.htm>
http://www.grammar.cl/Games/Comparatives_Superlatives.htm
<http://www.usingenglish.com/quizzes/45.html>
<http://www.englishgrammarssecrets.com/goingtoorwill/menu.php>
<http://australianetwork.com/englishbites/stories/s1722053.htm>

Week 2:

<http://www.flo-joe.co.uk/cae/students/strategy/transfrm/pverbs.htm>
http://www.bbc.co.uk/health/physical_health/conditions/in_depth/allergies/aboutallergies_avoiding.shtml
<http://www.bbc.co.uk/ethics/animals/using/pets.shtml>
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/news/britain/cats.shtml>
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/1909229.stm

Week 3:

<http://www.languageguide.org/english/vocabulary/sea-animals/>
<http://www.english-test.net/esl/learn/english/grammar/ai860/esl-test.php>
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/2009/08/090820_6min_bees.shtml
<http://www.bbc.co.uk/nature/animals/pets/cats.shtml>

Ressources logicielles et outils utilisés

Audacity : logiciel de traitement du son pour enregistrement et découpage.

Hotpotatoes pour la création d'exercices auto-correctifs.

Word pour la rédaction du mémoire.

Compte **Google Docs**, créé pour la création et diffusion du questionnaire bilan PASS 2011-12.

Plate-forme Esprit : L'hébergement de la plate-forme se fait sur un serveur Internet libre de droits et répandu (Apache) et utilise le couple PHP/My SQL.

Table des annexes

Annexe 1 Le parcours PASS existant.	89
Annexe 2 Questionnaire et bilan Pass 2011-12.....	93
Annexe 3 Descripteurs, caractéristiques et contenus des tâches de production écrite, et compréhension écrite du nouveau parcours.....	107
Annexe 4 Tableaux d'interprétation des descripteurs et caractéristiques des supports et textes oraux pour la compréhension de l'oral.	112
Annexe 5 Objectifs et contenus des quatre étapes du nouveau parcours	115
Annexe 6 Objectifs et contenus des semaines 1 à trois de l'étape 1	117
Annexe 7 Quelques exemples d'activités de compréhension orale et pistes pour la réflexion de l'apprenant.....	121
Annexe 8 Les trois tests d'auto-évaluation de la compréhension de l'oral	130
Annexe 9 Les ressources	138

Annexe 1

Le parcours PASS existant.

1.A. Tableau du contenu global du parcours PASS anglais existant, pour le niveau identifié B1 acquis.

B2	
Semestre1 Etape 1	Body and Mind
Week 1	Feelings and Personality
Week 2	Illness and Treatment
Week 3	The body and Wellness
Week 4	Let's review
Week 5	Writing
Semestre1 Etape 2	<i>Around the world</i>
Week 1	National Stereotypes
Week 2	Travelling
Week 3	Living in a Foreign Country
Week 4	Let's review
Week 5	Writing
Semestre 2 Etape 3	Things didn't work out as I planned...
Week 1	Story Telling
Week 2	Stormy Weather
Week 3	Crime and Punishment
Week 4	Let's review
Week 5	Writing
Semestre 2 Etape 4	The Arts.
Week 1	Music
Week 2	Fashion
Week 3	Family Outings
Week 4	Let's review
Week 5	Writing

Les étapes 1 et 2 correspondent au semestre 1 ; les étapes 3 et 4 correspondent au semestre 2.

Les intitulés des semaines annoncent les thématiques lexicales dans lesquelles va s'inscrire la communication. Seul l'intitulé « story telling » évoque un acte de parole.

Les intitulés des étapes annoncent des thématiques lexicales, à l'exception de celui de la troisième qui fait référence à une situation problème qui sera l'objet du ou des discours.

1.B. Les tâches concluant chaque étape :

Les tâches sont les même pour l'ensemble des étudiants.

	<i>B2 with S.and V.</i>
Etape 1 week 5 Body and Mind	<i>In this unit, you are going to do various tasks, for example research on the internet or write an essay. You are going to use your new skills to complete this task!</i> Activities on the internet <i>Click on the blue link and do the proposed activities.</i> • Activity 1: Obamacare (Read this article about Obamacare in the United States. There is a glossary at the bottom of the article to help you with difficult vocabulary.) • Activity 2: Comprehension Questions (Answer these comprehension questions about the article to make sure that you understood the text correctly. You can check your answers here.) • Activity 3: Write between 300-350 words about why you think Obamacare is a good or a bad thing for Americans. You can find a sample answer here.
Etape 2 Week 5 Around the world	<i>In this unit, you are going to do various tasks, for example research on the internet or write an essay. You are going to use your new skills to complete this task!</i> Activities on the internet <i>Click on the blue link and do the proposed activities.</i> • Activity 1: Australia (Read about Australia's geography, climate and history.) • Activity 2: Australia Tourism (Learn about Australian tourism.) • Activity 3: Write an email to your American friend about your trip to Australia. What did you do? What did you see? What was the best part? etc. Try to use the vocabulary and expressions that you have learned through the semester. Your email should be between 300-350 words.

Etape 3 Week 5 Things didn't work out as I planned...	<i>In this unit, you are going to do various tasks, for example research on the internet or write an essay. You are going to use your new skills to complete this task!</i> Activities on the internet <i>Click on the blue link and do the proposed activities.</i> • Activity 1: You are going to write a story about someone who got in trouble (whether that be with the police, his/her parents or school etc.). This story can be real or imaginary. It's up to you. Try to use the vocabulary and structures that you saw throughout the course. Your story should be about 300 words. Be sure to include the end results in your story.
Etape 4 Week 5 The Arts.	<i>In this unit, we will review the exercises we've done throughout this course and test ourselves on what we've learned.</i> Activities on the internet <i>Click on the link and do the tasks. Follow the guidelines provided. Don't forget to evaluate and correct your work (the links are self- correcting).</i> • Activity 1: Macy's (Go to this site to find things that you would like to buy for yourself while on your shopping spree in New York City.) • Activity 2: You've just passed your CLES 2! Yippee!! To celebrate you've decided to treat yourself to go on a shopping spree in New York City! It should be fun! You will go on the websites listed above to find some of the things you would like to buy while in NYC. Make a shopping list of what you would like to buy and explain your choices. Your response should be between 200-300 words

Une tâche de production écrite en lien avec un travail de compréhension d'un ou plusieurs document(s) écrit(s) est proposé à chaque étape.

Une erreur a été détectée lors de l'analyse des activités de production écrite. Pour les étapes 3 et 4, il semble que les consignes ne soient pas toutes en lien avec les activités proposées! Ex : « Click on the blue link » : il n'y a pas de lien et une seule activité et non plusieurs. Sans doute un problème de copier-coller lors du prélèvement d'activités dans les PAA. De même, dans l'étape 4, aucune activité ne comporte de lien à cliquer, ni de liens amenant à une auto-correction comme annoncé dans la consigne.

1.C. Exemple d'une semaine du PASS B2 existant : Week 1-Etape 1

Esprit - Mozilla Firefox

Fichier Édition Affichage Historique Marque-pages Outils ?

Esprit

Page précédente Page suivante Downloadhelper

flodi.grenet.fr/esprit/index2.php

Actualiser Arrêter Google Accueil

Les plus visités Débuter avec Firefox À la une didactique

Zone de cours

PASS! Anglais 2011-2012 MES » Parcours B2 (with Véronique) » Cliquez ici pour commencer le parcours !

Week 1- Feelings and Personality

Etape 1- Body and Mind

Livrets de Liaison

- Week 1- Feelings and Personality
- Week 2- Illness and Treatment
- Week 3- The Body and Wellness
- Week 4- Let's Review
- Week 5- Writing

Etape 2- Around the World

Livrets de Liaison

- Week 1- National Stereotypes
- Week 2- Travelling
- Week 3- Living in a Foreign Country
- Week 4- Let's Review
- Week 5- Writing

Week 1- Feelings and Personality

photo: Flickr/themonnie

In this unit, you are going to learn adjectives to describe someone's personality and words to express feelings. Then, you'll listen to people describe different character traits.

Activities on the Internet

Click on the blue link and do the proposed activities. Remember all activities are self correcting.

- **Activity 1: Personality Traits** (Matt reveals his personality by answering questions about character traits.)
- **Activity 2: Good Qualities** (Matt explains what he thinks makes a good student, friend, parent, and boss.)
- **Activity 3: Describing people** (Do this crossword to improve your vocabulary about how to describe people.)
- **Activity 4: Feelings Crossword** (Do this crossword to improve your vocabulary on feelings in English.)

Explanation: [Grammar rules for Verbs of the Senses](#)

- **Activity 5: Verbs of the Senses** (Watch the video explaining sense verbs in English, and then do the exercises.)
- **Activity 6: Verbs of the Senses** (Click on the extra word in the sentence. If nothing is wrong, tick the box.)

Retour au menu

Profil | Awareness | Traces | Outils | Multilinguisme | Courriel | Rafraîchir

Quitter

démarrer

Annexes.doc - Micro... mém-V12.doc - Micr... Document1 - Microso... Esprit - Mozilla Firefox FR

20:55

Annexe 2

Questionnaire et bilan Pass 2011-12

2.A. Questionnaire Bilan PASS – 24 mai 2012.

Maquette du questionnaire adressé à tous les étudiants utilisateurs de PASS en 2011-12, toutes langues et tous niveaux confondus. Questionnaire déposé sur Google Docs.

C'est la fin de votre aventure dans le parcours Pass. Nous espérons que vous avez tiré le maximum de profits de cette formation. Mais aucun outil n'étant parfait, nous aurions besoin de votre aide en tant qu'utilisateur pour l'améliorer. Pour cela, pourriez-vous prendre le temps de répondre à ce questionnaire qui est anonyme ?

Votre profil :

Dans quelle université étudiez-vous ?

Dans quelle filière :

****Choisissez la réponse vous correspondant dans le menu déroulant.***

- Actuellement, vous suivez des études de niveau :Licence/ Master1
- Etes-vous inscrit(e) en MES ? Oui/Non
- Vous avez suivi le parcours PASS! en :
 - ☐ Anglais
 - ☐ Allemand
 - ☐ Italien
 - ☐ Espagnol
- Au test informatique Dialang, votre niveau global a été estimé en :
 - ☐ CO à :A1 A2 B1 B2 C1 C2
 - ☐ CE à : A1 A2 B1 B2 C1 C2
 - ☐ PE à : A1 A2 B1 B2 C1 C2
- Au premier semestre, vous étiez inscrit(e) dans un groupe de niveau :A2/B1/B2
- Au deuxième semestre, vous étiez inscrit(e) dans un groupe de niveau :A2/B1/B2
- Vous préparez une certification : Oui/ Non
- Si oui, laquelle :

- ☐ Cles1
- ☐ Cles 2
- ☐ Toic
- ☐ Toefl
- ☐ autre
- Vous avez déjà une certification : oui/non. Quelle certification ?

Votre relation à l'outil numérique :

***Cochez la case correspondante.**

- J'ai un ordinateur chez moi. Oui-Non.
- J'ai un ordinateur portable(PC, mac, e-book, net book, ipad) : Oui-Non
- J'ai un accès Internet chez moi : Oui-Non

Vous êtes à l'aise avec :

***Cochez la case correspondante.**

➤ Les logiciels de bureautique(Word, Excel...) et différents formats (PDF ...) :
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

➤ Les outils de communication en ligne (courriel, forum, chat...) :
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

➤ La recherche sur Internet :
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

➤ C'est la première fois que je suis une formation à distance tutorée : Oui –Non

➤ Je trouve que je progresse mieux en langue :

- ☐ en présentiel avec un vrai prof
- ☐ sur ordinateur en autonomie tutorée

➤ Les deux façons me conviennent bien.

Votre Satisfaction globale a priori par rapport à l'utilisation de PASS :

***Cochez la case correspondante.**

- A l'issue de cette année scolaire, je suis globalement satisfait(e) de cette formation :

Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

Votre travail avec Pass.

***Cochez la case correspondante.**

Les objectifs ont été clairement annoncés :

Pas du tout d'accord/pas d'accord/ d'accord/tout à fait d'accord

Le Livret de liaison vous a permis de:

- Comprendre et développer **des stratégies pour** mieux :
 - ❑ **Ecouter** dans la langue étudiée :
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.
 - ❑ **Lire** dans la langue étudiée : Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.
 - ❑ **Ecrire** dans la langue étudiée : Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.
- Mieux **organiser** votre travail :
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.
- **Régler des problèmes techniques** avec l'aide de votre tuteur/trice :
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.
- Garder la **motivation**
Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

Classez les rubriques du livret de liaison:

***Attribuez leur un ordre de 1 à 7 en fonction de leur degré d'importance pour vous :**

- ❑ Les consignes du tuteur
- ❑ Vos commentaires
- ❑ Les réactions du tuteur
- ❑ L'appréciation générale du tuteur sur votre travail
- ❑ Les conseils méthodologiques
- ❑ Les conseils techniques
- ❑ Les conseils sur la langue (vocabulaire, grammaire...)

Ce que vous a apporté PASS en terme de savoirs et de compétences développées:

***Cochez les cases appropriées.**

- Les activités langagières en langue étrangère qui vous posaient le plus de problème au début de votre formation Pass étaient : comprendre à l'oral/comprendre à l'écrit/vous exprimer à l'écrit/vous exprimer à l'oral.
- Grâce à Pass, vous pensez avoir perfectionné votre langue étrangère principale pour...
 - ☐ **Ecouter** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord.
 - ☐ **Parler** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord.
 - ☐ **Lire** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord.
 - ☐ **Ecrire** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord
 - ☐ **Le vocabulaire** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/D'accord/Tout à fait d'accord
 - ☐ **La grammaire** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/D'accord/Tout à fait d'accord
 - ☐ **Les connaissances sur la culture du pays** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/D'accord/Tout à fait d'accord
 - ☐ **Mieux prononcer** : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord

Le contenu et les activités:

***Cochez les cases appropriées.**

- Le travail sur la plate-forme s'articule bien avec les cours en présentiel :
Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord
- Les activités proposées sont variées :
Pas du tout d'accord/Pas d'accord/ D'accord/Tout à fait d'accord
- J'ai trouvé les activités :
Très motivantes / Motivantes/ Moyennement motivantes/ Pas très motivantes/ Pas motivantes du tout

***Répondez :**

- L'activité que j'ai préférée est :
- L'activité que j'ai le moins aimée est :
- L'activité que j'ai trouvée la plus efficace pour ma progression est:
- L'activité que j'ai trouvée la moins efficace pour ma progression est:
- La thématique que j'ai trouvée la plus intéressante est :
- La thématique que j'ai trouvée la moins intéressante est :

Vous et votre tuteur/ tutrice :

Vous avez été suivi, tout au long du parcours PASS! par un « tuteur » (l'enseignant qui vous a suivi). Nous voudrions mieux comprendre la manière dont vous percevez son rôle durant votre formation.

***Classez les propositions suivantes de 1 à 8.**

- Vous pensez que le rôle principal de votre tuteur était de :
 - ☐ Vous encourager et vous motiver
 - ☐ Simplifier la compréhension de la langue
 - ☐ Etre à votre écoute et vous répondre
 - ☐ Vous aider à organiser votre travail
 - ☐ Répondre efficacement à vos questions sur la langue étudiée
 - ☐ Etre sympa
 - ☐ Vous conseiller sur une méthode et des stratégies d'apprentissage (comment écouter efficacement par exemple...)
 - ☐ Vous apporter une aide concernant les connaissances (réponse à des questions de langue, donner des exercices d'entraînement...)

***Cochez les cases appropriées.**

- Vous estimez que les contacts avec votre tuteur étaient, en quantité :
Trop nombreux / Suffisamment nombreux / Pas assez nombreux
- Il vous est arrivé(e) d'interpeller votre tuteur pour demander de l'aide, pour lui poser une question :
Très fréquemment / Fréquemment / Parfois / Rarement / Jamais
- Si jamais ou rarement, pourquoi pas plus souvent ?
- Si très fréquemment, fréquemment ou parfois, pour quelle raison vous vous êtes tourné(e) vers votre tuteur?
- Ce qui vous a plu dans votre relation avec votre tuteur c'est :
- Ce qui vous a déplu dans votre relation avec votre tuteur c'est :

Evaluation de la plate-forme Esprit utilisée pour PASS:

*** Cochez la case appropriée.**

- Pour chaque unité de la plate-forme (activités + rédaction et échange avec votre tuteur/trice), vous avez passé

☐ ...moins d'une heure

- ☐ ...entre 1 et 2 heures
- ☐ ...entre 2 et 3 heures
- ☐ ...plus de 3 heures

➤ Vous avez travaillé...

- ☐ ...de chez vous
- ☐ ...dans la salle informatique de votre établissement
- ☐ ...au CAA (Centre d'Apprentissage en Autonomie) de la Maison des Langues.
- ☐ ...de chez vous + sur le campus

➤ Dans laquelle de ces deux situations avez-vous (ou auriez-vous) préféré travailler ?

- ☐ De chez vous
- ☐ Sur le campus

➤ Pour vous servir de la plate-forme Esprit, vous avez compris intuitivement et assez rapidement comment vous en servir :

Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord..

➤ Pour vous servir de la plate-forme Esprit, vous avez dû lire le PDF de l'utilisateur :

Très fréquemment / Fréquemment / Parfois / Rarement / Jamais

➤ Vous avez eu besoin de demander de l'aide à votre tuteur pour régler des problèmes techniques :

Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

➤ La plate-forme est agréable à utiliser :

Pas d'accord – Plutôt pas d'accord – plutôt d'accord - d'accord.

Satisfaction globale par rapport à l'utilisation de PASS à l'issue du questionnaire :

***Ecrivez dans l'espace prévu à cet effet :**

➤ Ce que vous avez trouvé **le plus difficile** dans cette formation :

➤ Ce que vous avez trouvé **le plus facile** :

- Ce que vous avez trouvé **le plus intéressant**. Pourquoi ?
- Ce que vous avez trouvé **le moins intéressant**. Pourquoi ?
- Ce que vous avez trouvé **le plus utile**. Pourquoi ?
- Ce que vous avez trouvé **le moins utile**. Pourquoi ?

- Quels sont, d'après vous, **les points FAIBLES** de PASS?
- Quels sont, d'après vous, **les points FORTS de PASS**?
- D'après vous, de quelle façon **PASS** pourrait-il être **amélioré** (accès, organisation, contenu, type d'activités, livret de liaison, lien avec le cours en présentiel, autre...)

Un grand merci pour votre aide et votre participation à PASS !

Au revoir !

2.B. Analyse du questionnaire-bilan PASS.

Public ciblé : MES.

Nombre d'étudiants ayant répondu au questionnaire: 21 sur 86.

18 étudiants sur 21 préparent une certification : 3 pour le Cles 1 et 17 pour le Cles 2, 1 une autre certification.

I. La situation de départ des étudiants :

➤ **Les langues** : 2 en italien, 2 en espagnol, 17 en anglais.

➤ **Compétences en langue à améliorer** :

Selon les déclarations des étudiants, les compétences en langue étrangère qui leur posaient le plus de problème au début de la formation PASS étaient :

La **compréhension de l'oral** et **l'expression orale** à égalité : 13 étudiants (= 62%).

L'expression écrite vient en second avec : 6 étudiants (= 29%)

Seul 1 étudiant déclare avoir des difficultés à résoudre en compréhension de l'écrit.

➤ **Leur niveau de départ** :

« Au test informatique Dialang, votre niveau ...a été estimé en... »	CO		CE		Positionnement global	
A1	4	19%	3	14%	3	14%
A2	9	43%	6	29 %	9	43%
B1	17	33%	9	43%	8	38%
B2	2	15%	2	10%	1	5%
C1	0	0%	1	5%	0	0%
C2	0	0%	0	0%	0	0%

II. Dans quelle mesure PASS a-t-il répondu aux besoins des étudiants ?

1. La satisfaction globale a priori :

A la question : « A l'issue de cette année universitaire, je suis globalement satisfait(e) de cette formation » : **86% ont répondu positivement.**

67% (14 étudiants/21) se déclarent **raisonnablement satisfaits** de leur Parcours PASS et **19% satisfaits** (4 étudiants/21).

La perception de sa propre progression dans les différentes compétences est résumée dans ce tableau:

« Grâce à Pass, vous pensez avoir perfectionné votre langue étrangère principale	pour écouter.		Pour parler		Pour lire		Pour écrire	
Pas d'accord	0	0%	7	33%	0	0%	0	0%
Plutôt pas d'accord	4	19%	6	29%	4	19%	1	5%
Plutôt d'accord	13	62%	8	38%	16	76%	15	71%
D'accord	4	19%	0	0%	1	5%	5	24%

Commentaires :

- **81%** des étudiants perçoivent un impact positif de la formation sur leur **progression en CO**. (Rappel : 62% déclaraient rencontrer des difficultés dans cette compétence)
- **38%** mettent en lien leurs **progrès en PO** avec le suivi de cette formation. Cette compétence n'est pas travaillée en tant que telle dans PASS et une partie des progrès doit sans doute être aussi attribuée à l'efficacité des cours en présentiel. Cependant, on peut présager que le travail engagé dans PASS sur l'écoute ainsi que sur l'enrichissement du vocabulaire (90% déclarent s'être perfectionnés en vocabulaire) et les connaissances grammaticales (86% déclarent s'être perfectionnés en grammaire) contribue largement à cette progression.
- **81%** des étudiants pensent **avoir progressé** également en **Compréhension de l'écrit** : sans doute pour les mêmes raisons que précédemment. Mais aussi le fait de devoir comprendre des consignes en langue cible pour effectuer les tâches et comprendre les remarques du tuteur a sans aucun doute contribué à ce processus.
- **95%** des enquêtés perçoivent **une progression en expression écrite**, la compétence mise en jeu dans la tâche finale mais également dans les échanges avec le tuteur. (Rappel 29% des étudiants déclaraient connaître des difficultés dans ce domaine.)

Les objectifs annoncés : Globalement, les étudiants ayant répondu au questionnaire ont perçu clairement les objectifs de la formation.

Extrait : « *Les objectifs ont été clairement annoncés* » :

Pas d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		D'accord	
0	0%	2	10%	14	67%	5	24%

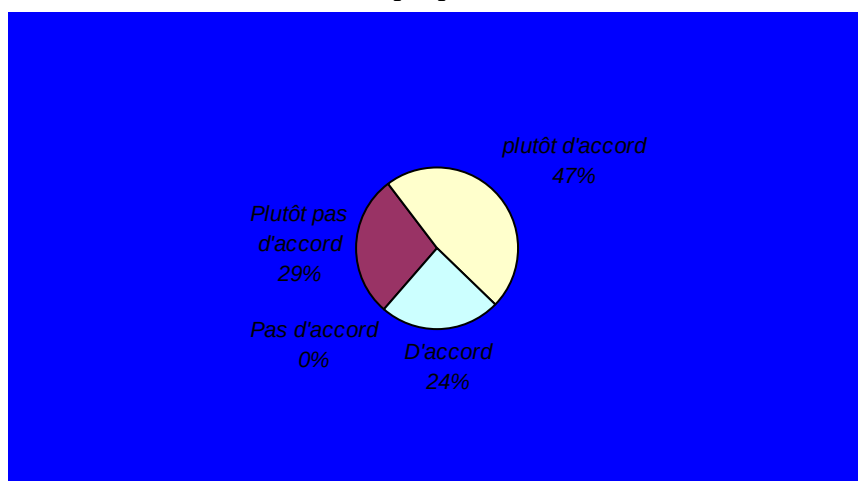
2. Les éléments motivants cette adhésion :

a. Les activités :

Globalement les apprenants ont apprécié la variété et le caractère motivant des activités.

72% des enquêtés trouvent les activités variées.

« Les activités proposées sont variées »



29% des étudiants ont une réaction plus mitigée sur l'aspect « variété » (« plutôt pas d'accord »)

A relativiser car sur ces 6 étudiants : 5 ont cependant trouvé les activités motivantes, 1 moyennement motivantes.

« J'ai trouvé les activités » :



Très motivantes	0	0%
Motivantes	14	67%
Moyennement motivantes	7	33%
Pas très motivantes	0	0%
Pas motivantes du tout	0	0%

11 étudiants citent les activités de **compréhension de l'oral** comme le type d'activité qu'ils ont préféré et 12 comme celle qui leur semble la plus efficace pour leur progression.

Les activités qui comportent une dimension « scolaire » et de fortes contraintes font partie des activités les « moins aimées » : texte à trous, exercices où seule une bonne réponse est acceptée, quizz sur textes longs, remettre les phrases dans l'ordre...

Parmi les activités perçues comme étant les moins efficaces pour leur progression : les mots croisés sont cités de façon récurrente. Mais globalement les réponses à cette rubrique varient beaucoup et dépendent étroitement du profil de chaque apprenant : on ne peut donc difficilement en tirer des conclusions générales sur la formation.

Les thématiques ayant emporté l'adhésion sont majoritairement celles tournant autour de **la famille, l'école et le monde du travail**.

Le thème de la nourriture est globalement celui qui a été considéré comme le moins intéressant par les étudiants. En Espagnol, le thème culturel n'a pas été apprécié. (du « déjà vu » selon les étudiants).

b. L'importance reconnue du rôle du tuteur Via le carnet de liaison.

Une vaste majorité de ces 21 étudiants est novice dans la formation à distance tutorée : 81%.

On constate malgré tout une bonne adhésion au cours virtuel, en dépit d'un attachement au cours en présentiel : 19%

A la question : « Comment pensez-vous progresser le mieux ? », la réponse est :

« Je trouve que je progresse mieux en langue en présentiel avec un vrai professeur. 4 = 19%

Je trouve que je progresse mieux en langue sur ordinateur en autonomie tutorée. 2 = 10%

Les deux façons me conviennent bien. 15 = 71%

On peut émettre l'hypothèse que si ces « novices » s'accommodent pour un grand nombre (71 %) du cours à distance autant que du cours en présentiel, **c'est en partie grâce au format « tutoré » de cette formation qui maintient le lien avec un interlocuteur en chair et en os.**

Il apparaît dans les réponses au questionnaire que **le besoin du contact avec le tuteur dans cette formation est réel et essentiel.**

D'une part les réponses laissent apparaître nettement que le rapport au tuteur s'inscrit **dans une dynamique d'individualisation des parcours face à un public aux besoins hétérogènes** : Les étudiants déclarent avoir fait appel au tuteur pour régler des problèmes techniques (la moitié des étudiants), pour répondre à des questions d'ordre grammatical et lexical (qu'ils ne parvenaient pas à résoudre seuls en passant par des dictionnaires ou des traducteurs), obtenir des exercices supplémentaires sur des difficultés spécifiques rencontrées lors des activités, obtenir des conseils sur les stratégies à mettre en œuvre pour progresser, notamment en Compréhension de l'oral. Un étudiant signale qu'il/elle apprécie l'adaptation des réponses à son cas particulier.

L'importance du lien socio-affectif est largement mise en avant dans les réponses à la rubrique : « ce qui vous a le plus plu dans votre relation avec votre tuteur ».

Extrait : « il était sympa et comique ! », « Le dynamisme, ses commentaires, le fait qu'il était sympa. Les blagues ! Ça donne envie de comprendre la langue ! », « Son dynamisme et qu'elle réponde à toutes mes questions. » « Sa patience et sa sympathie. »

Les qualités humaines du tuteur reviennent de façon régulière dans les commentaires (dynamisme, enthousiasme porteur, qualité d'écoute, humour,...)

De même que l'importance **d'un contact régulier et d'une réponse personnalisée, précise, rapide et efficace aux besoins.**

Extrait : « Le contact permanent (1 fois par semaine) », « il répondait tjrs très rapidement si j'avais des problèmes »

Le rôle primordial du tuteur pour maintenir la motivation soutenue par un esprit positif est également souligné. Le regard du tuteur semble le moteur principal des échanges et de la progression des apprenants.

Extrait :

« Le fait de se sentir encouragé, d'avoir une réponse positive même si on a fait des erreurs. sa gentillesse », « Au second semestre, son écoute et sa gentillesse »

« Sa compréhension et son soutien. »

Dans la rubrique : « ce que j'ai trouvé le plus utile » un étudiant déclare : « Le fait d'être suivi, avec un tuteur j'avais plus l'envie de rendre un travail bien fait car je savais qu'on allait lire mes commentaires...

Certains étudiants ont souligné que le tuteur leur a permis de cadrer leur travail et ont apprécié le mélange de souplesse de cet accompagnement avec **des exigences et de la rigueur.**

Extraits : « La simplicité, l'écoute du tuteur, l'exigence et à la fois la souplesse »

« Le fait de se forcer à faire esprit permet de consacrer du temps à l'anglais que je n'aurais consacré sinon » (extrait de : « ce que vous avez trouvé le plus utile »)

A la rubrique ce qui vous a déplu dans votre relation avec votre tuteur : 12 étudiants ont répondu clairement : « Rien » ou « RAS ».

Les quelques remarques négatives qui ont été faites reflètent surtout le besoin d'un accompagnement encore plus pointu et plus fréquent de la part du tuteur.

3. PASS et le développement de compétences Tice.

a. La situation de départ des apprenants : équipement et aisance avec l'outil.

100% des apprenants ont un ordinateur, pc, mac, e-book, netbook ou ipad à la maison. Seuls 2 étudiants sur 21 n'ont pas d'accès à Internet de chez eux.

L'équipement est un élément facilitateur pour aborder cet enseignement en ligne. **Leur aisance avec l'outil informatique est un facteur favorisant.**

Concernant leur aisance avec les logiciels et formats de base de la bureautique (Plutôt d'accord : 5 = 24% / D'accord. 16 = 76%) : une majorité se déclare franchement à l'aise, 24% semblent ne pas être sûr de leur maîtrise de ces outils, ce qui peut constituer un frein, une perte de temps et d'énergie préjudiciable à la concentration sur les activités linguistiques.

Les réponses sont plus nuancées quant à l'aisance avec les outils de communication en ligne (courriel, forum, chat...) : Pas d'accord 1 = 5% / Plutôt pas d'accord 1 = 5% / Plutôt d'accord 7 = 33% / D'accord 12 = 57%.

57% des étudiants semblent gérer sans problème ce genre d'outils. Ceci laisse présumer que d'envisager l'introduction de tâches collaboratives s'appuyant sur le Web 2.0 pour la réalisation de tâches de production orales ou écrites envisagée dans la perspective d'une future évolution de Pass nécessitera, pour être efficace, **un accompagnement solide**, en présentiel, en amont au niveau technique et méthodologique pour s'assurer de la familiarité avec ces outils, puis un accompagnement à distance au fil des difficultés.

De même, on constate une certitude moins affirmée des utilisateurs quant à l'efficacité de leurs compétences pour la recherche sur Internet (Plutôt pas d'accord : 1 =5% / Plutôt d'accord 4= 19% /D'accord 16 =76%).

b. Amélioration des compétences en Tice au travers de la fréquentation de PASS.

29% des enquêtés pensent que d'avoir fréquenté cette formation à distance les a amenés à avoir une **meilleure maîtrise de l'outil informatique**.

Extrait de la réponse à la rubrique : « Il me semble que de travailler avec Pass et sur la plate-forme Esprit.. »

m'a permis d'être plus à l'aise avec l'usage des TICE.	6	29%
ne m'a pas permis d'être plus à l'aise avec l'usage des Tice.	0	0%
n'a rien changé, car j'étais déjà à l'aise.	14	67%
Other	1	5%

III. Les points à améliorer pour optimiser PASS

1. **Une meilleure articulation avec les cours en présentiel.** (Suggestion : harmoniser le cahier des charges du cours en présentiel avec celui de PASS ?)
2. **De nombreuses allusions** sont faites sous différentes formes à **un souhait de formation incluant de l'entraînement à la PO et la prononciation** « Trop peu d'exercices de prononciation et pas d'exercices de production orale »
3. **Plusieurs demandes dans le sens d'un travail collaboratif pour réaliser la tâche de production finale.**
4. **Rester vigilant sur la stabilité des liens et leur qualité notamment au niveau de certaines références grammaticales en anglais :** « la grammaire parce les règles étaient mal formulées incompréhensibles » et au niveau lexical : » Trop de vocabulaire sur le site ex : BBC English ». A été évoqué par quelques étudiants le caractère répétitif de certains exercices.
5. Bien que reconnaissant l'utilité et la pertinence d'un travail d'entraînement régulier, **la charge de travail** semble être perçue comme lourde notamment **pour les étudiants les plus faibles** à qui cela demande un plus gros investissement en temps (suggestions : Peut-être revoir la fréquence des devoirs à rendre. Les étudiants concernés parlent d'un délai trop restreint)
6. Enfin, devoir **systématiquement répertorier et analyser ce que l'on a fait semble être un poids pour l'apprenant :**

« Le fait de devoir faire chaque activité au premier semestre et de tout détailler point par point même quand l'exercice n'avait pas posé de problème. »

« Devoir constamment parler de ce qu'on a fait. Ok pour dire qu'un site ne marche pas mais je ne compte même plus le nombre de fois où j'ai écrit: "Je n'ai pas eu de difficultés à cet endroit, rien à dire sur l'activité' ».

Il est symptomatique que seuls trois étudiants aient cité le livret de liaison comme l'un des éléments les plus utiles de la formation.

(Suggestion : il suffirait peut-être de formuler différemment certaines rubriques du livret de liaison pour faire mieux percevoir la pertinence de ce type de réflexion méta cognitive)

Il est également intéressant de noter que l'une des personnes ayant signalé l'importance et la simplicité d'utilisation du livret est un étudiant identifié B1. (Déjà relativement « à l'aise »)

7. **Améliorer la plate-forme Esprit sur le point suivant : navigation :** « Au niveau du site, après avoir mis nos codes on n'arrive pas directement sur la page de travail, il faut cliquer une première fois sur "parcours By" puis faire dérouler la page et cliquer sur "commencer le parcours" puis il y a un ou deux autres cliques avant de pouvoir commencer à travailler ou pour cliquer sur le livret de liaison. »

Conclusion :

Satisfaction globale par rapport à l'utilisation de PASS à l'issue du questionnaire :

Les activités d'entraînement à la compréhension orale sont celles qui ont emporté la plus grande adhésion. La progressivité et la possibilité récurrente de réinvestissement pertinent des acquis ont été appréciées.

Cités parmi les points forts de cette formation à distance, **sont plébiscités les exigences, la régularité, les échanges avec le tuteur et l'accompagnement de qualité**. Constat global : Plus le niveau de départ des étudiants est bas, plus ils sont en demande d'accompagnement humain.

Paroles d'étudiants en réponse à cette rubrique: **« Le suivi et le soutien. », « le travail exigé régulièrement », « La compréhension orale ; des thématiques variées ; des tuteurs efficaces », « Le suivi chaque semaine avec un tuteur. Ça nous permet de travailler régulièrement l'anglais. »**

Annexe 3

Descripteurs, caractéristiques et contenus des tâches de production écrite, et compréhension écrite du nouveau parcours.

3.A. Descripteurs pour la Production Ecrite générale, niveau B1 et B2. (CECRL, 2005, p. 51-52)

B1	B2
Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire .	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l' évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

3.B. Caractéristiques retenues pour la création du parcours. (basé sur les descripteurs du CECRL, p.52)

Etape	Type d'écrit visé et son but.	Capacité à maîtriser
Etape 1	Essais et rapports : Faire une synthèse.	Peut synthétiser des informations et des arguments de sources diverses.
Etape 2	Ecriture créative Ecrire une lettre personnelle pour raconter.	Peut décrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
		Peut évaluer des idées différentes ou des

<i>Etape 3</i>	Essais et rapports : Exposer ses stratégies d'apprentissage.	solutions à un problème. Peut écrire un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.
<i>Etape 4</i>	<i>Ecriture créative :</i> Ecrire un courrier officiel pour obtenir une autorisation.	Peut produire un écrit argumentatif en vue de convaincre son lecteur et « en respectant les règles du genre en question ».

3.C. Les tâches des quatre étapes.

<i>Etape 1.</i>	Are animals perceived the same way all over the world? First read this article from BBC.co.uk - "Donkey sausages raise a stink" and answer the questions. Then check the answers. Then write down a comment to the Editor : Give your opinion on the "stink" raised by the selling of donkey sausages in Britain. Develop your argument by using other examples (250-300 words) Remember to use what you have learnt through all the activities from week 1 to 3. You may search for more information on the web to enrich your comment. Post your task to your tutor.
<i>Etape 2.</i>	Check your knowledge about how to write letters by clicking here and also here. Read and learn about how to tell a short story or an anecdote. A friend sent you a voucher for a bungee jump . Although you didn't feel like going at first, you finally decided to try it. Write a letter to that friend to tell him/her about your experience. (250-300 words) Remember to use what you have learnt while doing the activities in Week 1 to 3. Post your task to your tutor.

<i>Etape 3.</i>	Gareth Rees gives advice on how you can improve the way you learn English, particularly when you are studying on your own. Read his learning tips. Think of an answer to the question: Among the strategies Gareth talks about, which one do you use ? Then exchange the strategies you use to learn English with your fellow students on the forum in Esprit. Finally write an essay explaining what your learning strategies are and how you could improve them.(300 words) Remember to use what you have learnt in week 1 to 3. Post your essay to your tutor.
<i>Etape 4.</i>	Read the article here and learn about unusual, colourful festivals from around the world .You may listen while reading. Then do the comprehension task by clicking on "task" on the site. Write an official letter: As a member of a student association, You want to organise an unusual festival on the campus to raise funds for a charity. Write a letter to the Head of your university synthesing your project. Be convincing! (300 words) Remember to use what you have learnt through the activities in week 1 to 3. Post your task to your tutor.

3.D. Compréhension écrite de l'étape 1 :

Texte .

Tiré de *Read and learn about pet and cultures: "Donkey sausages raise a stink"*
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/2061229.stm

Sunday, 23 June, 2002, 16:17 GMT 17:17 UK

Donkey sausages raise a stink

A French shopkeeper is at the centre of a row in a Kent seaside town over his sausages - made from donkey meat. Animal rights campaigners were furious when they learned about Dominique Levet's sausages, which he sells from his shop in Sandwich. They pointed out donkeys were often transported from Eastern Europe under "horrific conditions" and are planning to protest to Mr Levet.

But Mr Levet said his sausage meat comes from donkeys reared in France and said they were killed humanely.

'No food or water'

Paul Svendsen, deputy chief-executive of the Devon-based Donkey Sanctuary, says his organisation had "shocking" undercover film footage of donkeys sent from Romania to France and Italy, where donkey meat was common. He said there was no way of telling from where donkeys had originated. Mr Svendsen said: "These donkeys are sent from Romania to France and Italy and often spend four days on the move without food or water." Foals are often born on the way but many die or are trampled to death.

'Pet culture'

"Conditions are horrific." He said his organisation would be contacting Mr Levet on Monday, calling on him to stop selling the sausages. Mr Svendsen said: "Some people say what is the difference between donkey meat and beef? "But we have a very strong pet culture in this country. "Donkeys are seen as pets. People will not tolerate it."

Mr Levet, who was unavailable for comment on Sunday, told the Mail. On Sunday his sausages had not drawn complaints from any customers. He told the paper: "No one has been angry. There is no cruelty."

Last year the Donkey Sanctuary successfully persuaded the owners of a chain of Italian restaurants in Scotland to drop ravioli made with donkey meat.

Questions :

1. What does "raise a stink" means? : a. Cause a scandal / b. Create a bad smell / c. Breed a donkey / d. Smell of rotten meat.
2. What issue is the article about? : a. Riding donkeys / b. Selling donkey meat / c. Breeding donkeys / d. Using donkeys as pets.
3. Where exactly does the event take place? (Be precise)
4. Who is Mr Levet and where is he from?
5. Explain what the Donkey Sanctuary is.
6. Give two reasons why they oppose using that animal for food.
7. What are Mr Levet's arguments in favour of his sausages?
8. Can you explain why Mr Levet and Mr Svendsen can't agree?

Expected answers:

1. a. Cause a scandal
2. b. Selling donkey meat.
3. In Kent, in England in a historic town called Sandwich.
4. He is a shopkeeper and he is from France.
5. A charity working to improve conditions for donkeys and mules internationally. They are based in Kent.
6. The way they are transported from abroad is cruel. As they are seen as pets in the UK, people there think they shouldn't be eaten.
7. He says his donkey meat comes from France where donkeys are killed humanely. There is no cruelty. And according to him, his customers are satisfied.
8. They have a different culture. In France eating donkeys and horses doesn't shock anybody. In Britain, horses and donkeys are considered as pets and nobody would think of eating them. British people can't tolerate it.

Annexe 4
Tableaux d'interprétation des descripteurs et caractéristiques des supports et textes oraux pour la compréhension de l'oral.

4.A. Tableau récapitulatif de l'interprétation des variables pour la compréhension orale des niveaux B1 et B1+, créé à partir des descripteurs CECR Niveau B1 et B2.

Variables	B1	B2
<u>Type de langue</u> :	Standard	Standard
<u>Débit</u> :	lent	Normal à non signalé.
<u>Caractère audible/clarté</u> :	distinct	Non signalé
<u>Thématiques / Sujet familier ou non</u> ::	Sujets familiers (travail, école, loisirs...) actualités	Idem + « si le sujet m'en est relativement familier . » en B2, la spécialité peut-être un élément de plus à prendre en compte. (environnement dans lequel on est amené à interagir)
<u>Supports</u> :	Vidéo, audio	Vidéo, audio
<u>Le contexte d'utilisation</u> :	Environnement quotidien (personnel et professionnel), émissions TV et radio	Idem + Conférences, discours, films.
<u>Type d'énoncés</u> :	Simplicité des énoncés.	Complexité des énoncés. (joue sur le langage de spécialité et l'abstraction + la complexité des énoncés)
<u>Type de compréhension exigé</u> :	Compréhension globale ou détaillée.	Compréhension globale et détaillée.
Longueur de l'exposition	court	long
Nombre d'intervenant/monotonie	Monologues, dialogues	Monologues, dialogues, interventions multiples.

4. B. Caractéristiques pour le choix des textes oraux et supports.

Indicateurs du CECR.	Caractéristiques des textes oraux et des supports.		
	B1	B1+	B2
Type	Audio avec aide visuelle (images/photos) Vidéo où l'action est explicite.	Audio et vidéo.	Audio (radio), vidéo, films.
	Monologue, dialogue.	Monologues, conversation à 2. Introduction progressive de discours avec interaction impliquant plusieurs interlocuteurs	Tout type d'interaction.
Longueur	Court (1 minute max.)	Confrontation progressive à des discours de plus en plus long.(1mn à 1mn 30 min)	Long. (2 à 3mns)
Débit	Relativement lent. Indicateur : < 4 syllabes par seconde	Normal. Indicateur : 4 syllabes /seconde	Non signalé.
Langage	Articulation soignée	Articulation soignée dans l'ensemble avec quelques formes modifiées (prononciation des finales par exemples)	Authentique sans concession.
	Accent standard. Sans variation liée au groupe d'appartenance.	Accent standard avec quelques variations possibles liées aux groupes d'appartenance.	Toutes formes incluant des variations liées aux groupes d'appartenance.
Discours	Concret, explicite	Concret, explicite. Avec introduction de quelques marqueurs d'opinion, de prise de position, commentaires...Introduction de l'implicite.	Concret et abstrait. Focalisation sur l'implicite
	Clairement structuré : pas d'hésitation, ni de redondance.	Quelques hésitations et redondances.	Discours authentique comprenant des marqueurs rhétoriques, des hésitations et des redondances.

	Pas de mots de spécialité. Pas ou peu d'expressions idiomatiques pouvant entraver la compréhension.	Quelques mots de spécialité présents. Quelques expressions idiomatiques.	Corpus lexical appartenant au domaine général et de spécialité. Discours authentique : avec ses expressions idiomatiques, éventuellement familières ou argotiques.
--	---	--	--

Annexe 5

Objectifs et contenus des quatre étapes du nouveau parcours

5.A. Tableau récapitulatif des objectifs des quatre étapes.

	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Capacité à...	Synthétiser et expliquer.	Raconter et expliquer.	Expliquer et argumenter.	Argumenter et convaincre.
Fonction de communication visée.	Parler de soi et des autres Parler aux autres : Décrire et expliquer sa perception du monde naturel.	Parler de soi et des autres/Parler aux autres : Raconter et expliquer une expérience.	Parler de soi aux autres : Communiquer ses stratégies d'apprentissage en argumentant son point de vue.	Parler des autres et aux autres : Expliquer un projet et convaincre.
Objectif lexical.	Vocabulaire en lien avec les animaux et les insectes-leur description-attitudes/comportements- les sentiments.	Vocabulaire en lien avec les sports extrêmes - le conseil - la sécurité - l'expression des émotions.	Vocabulaire en lien avec le cerveau humain et les stratégies mentales-la recommandation-la distanciation.	Vocabulaire en lien avec les festivités-les pays-nationalités- la suggestion.
Objectif grammatical.	Used to-be used to-get used to. Cause et conséquence. Voix passive.	Temps du passé. Marqueurs de temps. Modalité liée à la spéculation. Les propositions infinitives/gérondes (-ing forms).	Modaux en lien avec la recommandation le conseil. Marqueurs de distanciation. Marqueurs de contraste et opposition.	Comparatifs et superlatifs- Adjectifs, adverbes et noms composés-marqueurs de discours argumentatif.
Objectif phonologique.	Discover varieties of English : characteristics of Singaporian English Review strategies for listening and understanding.	Discover varieties of English : ... Review strategies for listening and understanding....	Discover varieties of English : Review strategies for listening and understanding....	Discover varieties of English : Review strategies for listening and understanding....
Objectif culturel.	Different perceptions of the natural world.	Sport, society, and culture. Embrassing risk : X-games and	Learning and teaching methods around the world.	Festivals around the world.

		popular urban culture.		
--	--	------------------------	--	--

5.B. Tableau récapitulatif des étapes du parcours B1+ « en route vers le B2 ».

Intitulés des onglets.					
	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5
Etape 1: The natural world	Week 1 : Sharing one's experience of the natural world.	Week 2: Learning about pets and how they affect your life.	Week 3: Supporting a cause: Protecting wildlife.	Week 4: Let's review and test ourselves!	Week 5: Read and write about culture and perceptions of the natural world.
Etape 2: Adventure activities	Week 1: Discovering x-treme sports.	Week 2: Promoting safety.	Week 3: Listening to authentic speech about dangerous situations	Week 4 : Let's review and test ourselves!	Week 5 : Read and write about experiencing a hazardous situation.
Etape 3: The ways of human brain	Learning about the human mind	Week 2: Explaining Learning strategies	Week 3: Promoting ways for a healthy mind.	Week 4 : Let's review and test ourselves!	Week 5 : Read and write about mental strategies.
Etape 4: Festive events around the world.	Week 1: Comparing holidays and festivals abroad	Week 2 : Discussing about the meaning of festivals	Week 3 : Discussing the positive or negative impact of festivals.	Week 4 : Let's review and test ourselves!	Week 5 : Read and write about organising an unusual festival.

Annexe 6

Objectifs et contenus des semaines 1 à trois de l'étape 1

6.A. Copies d'écran de Etape 1 - Week 1 à 3.

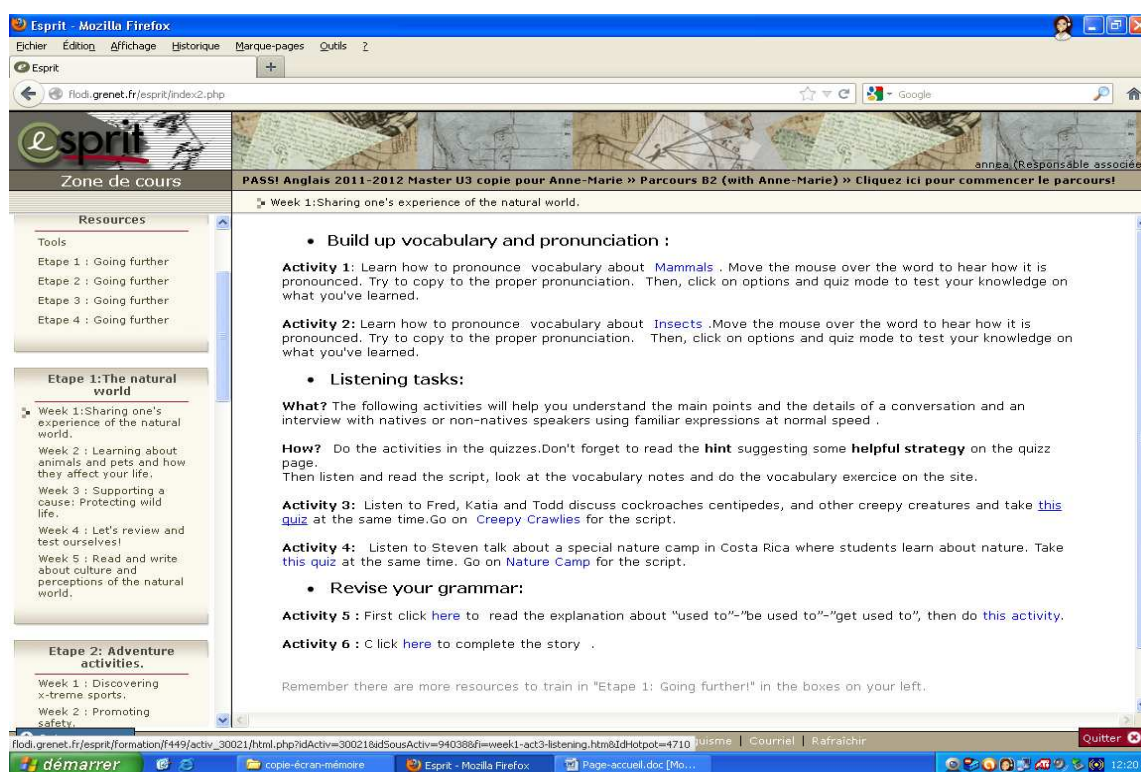


Figure 14 : Copie d'écran de Etape 1-Week 1.

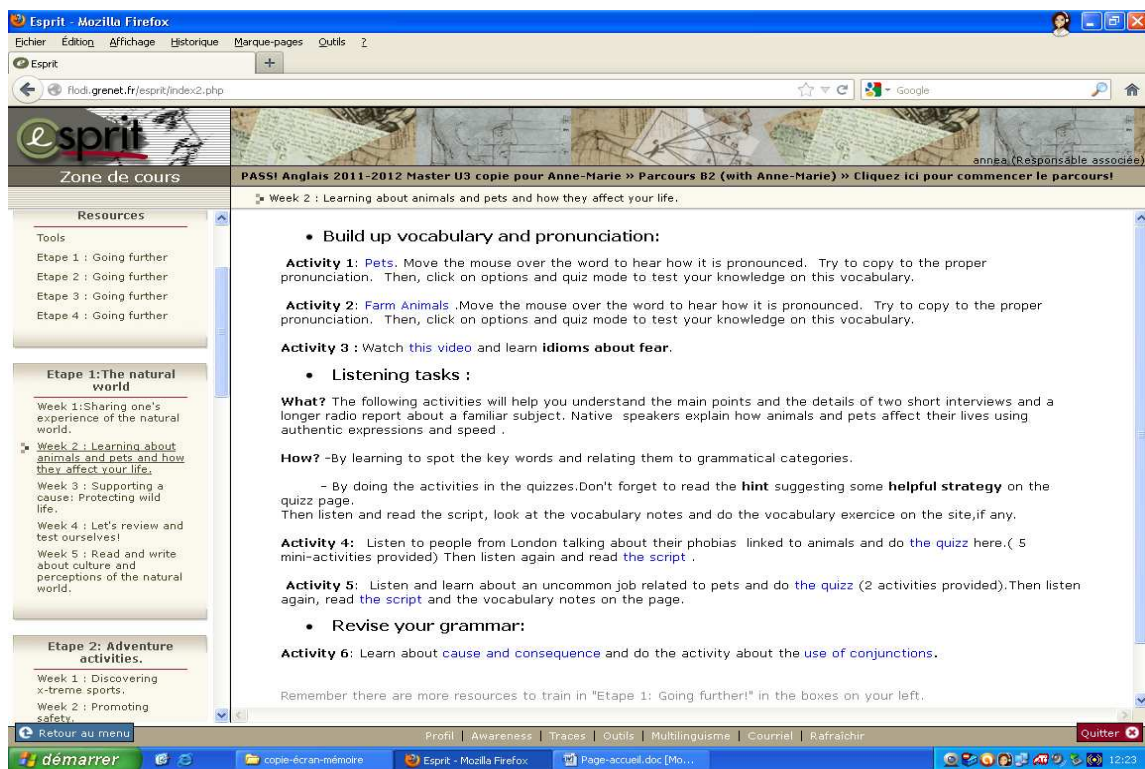


Figure 15 : Copie d'écran de Etape 1-Week 2.

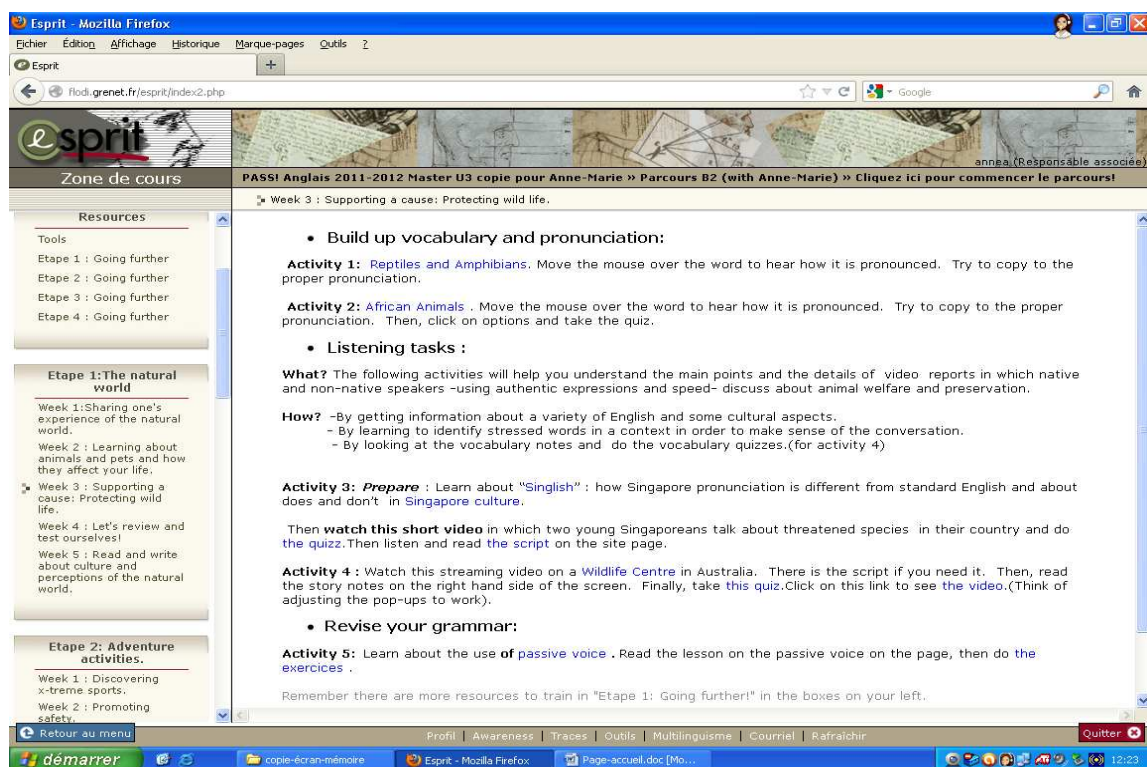


Figure 16 : Copie d'écran de Etape 1-Week 3.

6.B. Les objectifs et compétences visées par les activités de compréhension orale de l'étape 1

Etape 1. Week 1.	Thématiques : Discovering a Concrete Subject: the Natural World	Compétence communicative visée: Je suis capable de : Suivre une conversation et en repérer les éléments importants, même s'ils ne sont pas toujours exprimés de façon explicite et que les locuteurs utilisent un langage authentique, des expressions idiomatiques et des termes appartenant au registre familier. Je suis capable de : Comprendre une interview même si le locuteur n'est pas d'origine anglophone.
	Cible des contenus : Parler de soi : Exprimer son dégout ;ses préférences. Comparer. Raconter son expérience.	

Etape 1. Week 2.	Thématiques : Learning about pets and how they affect your life.	Compétence communicative visée: Je suis capable de : Comprendre un radio trottoir sur un sujet qui m'est familier, quand l'accent est standard et le débit normal. Je suis capable de : Comprendre un reportage télévisé de quelques minutes si le langage et l'accent sont standard, sans concession et le débit rapide sans excès.
	Cible des contenus : Exprimer la peur. Exprimer la cause, la conséquence.	

Etape 1. Week 3.	Thématiques : Supporting a cause : Protecting wildlife.	Compétence communicative visée: Je suis capable de : Suivre les éléments essentiels d'une interview si le langage et l'accent sont relativement standards, sans concession et le débit rapide sans excès.. Je suis capable de : Comprendre un reportage télévisé de quelques minutes si le langage et l'accent sont relativement standards, sans concession et le débit rapide sans excès.
	Cible des contenus : Exprimer la passion et l'enthousiasme. Exprimer la crainte. Exprimer la nécessité et le besoin. Exprimer un changement de situation, une évolution.	

6.C. Les stratégies ciblées par les activités de compréhension orale de Etape 1.

Stratégies de compréhension orale visées par l'étape 1

Se focaliser sur les mots accentués, les éléments répétés, utiliser les reformulations, les bruits émis ou environnants.
Identifier le ton utilisé par les locuteurs.
S'appuyer sur sa connaissance du monde et son expérience pour déduire ce qu'implique la situation et faire sens des énoncés.
Focaliser son attention sur les répétitions et les reformulations.
Se focaliser sur les mots importants, adjectifs ou expressions utilisées pour qualifier ses sentiments et viser la compréhension de l'essentiel du sens du message.
Repérer les syllabes accentuées (mots porteurs de sens) et les mettre en relation pour faire sens.
S'appuyer sur sa connaissance des catégories grammaticales en anglais pour identifier la nature et en déduire le sens des mots.
Repérer les éléments clés d'un discours en faisant abstraction de l'inconnu. Partir du connu pour poser des hypothèses de sens.

Annexe 7

Quelques exemples d'activités de compréhension orale et pistes pour la réflexion de l'apprenant

7. A. Exemples tirés des activités de compréhension orale - HotPotatoes de l'étape 1.

Week 3- Act 3 :	
Lien vers le support	http://www.elllo.org/video/1001/V1022-Threatened.htm
Durée de l'écoute	1 mn 12
Caractéristiques du support	Singapore English. Quelques accélérations liées à une variation modérée au niveau syntaxique et phonologique. Discussion entre deux personnages.
Type d'activité	J-quiz- multi sélection
Type de questionnement et objectifs	Repérage du sens à partir des catégories grammaticales. « Listen and tick the words you heard (animal names - nouns – adjectives”, puis synthèse.
Stratégie de compréhension orale ciblée	Repérer les syllabes accentuées (mots porteurs de sens) et les mettre en relation pour faire sens. S'appuyer sur sa connaissance des catégories grammaticales en anglais pour identifier la nature et en déduire le sens des mots.
Annonce du contexte	Watch a video in which two young Singaporeans are talking about threatened species in their country.
Consigne fonctionnelle	Watch,listen and learn to identify words you know in a non standard variety of English in order to make sense of the conversation.

	Listen and tick the words you heard (animal names- nouns-adjectives)
Annonce de la stratégie	Hint: In Singaporian English stressed and unstressed syllables are usually less distinct than in standard English. Refer to what you've learnt on the characteristics of Singlish. Use your knowledge of grammatical categories in English to identify the words.

Résumé des questions et réponses de l'activité de CO-Week 3-Activity 3.

Watch a video in which two young Singaporeans are talking about threatened species in their country.

1. First read the questions. Then listen and tick the animal words you've heard. Use the pause button.

- a) spiders
- b) tigers
- c) bats
- d) birds
- e) rats
- f) cats
- g) dogs
- h) ducks
- i) snakes
- j) snails
- k) cockroaches
- l) cockerels
- m) antelopes
- n) ants

2. First read the questions. Then listen and tick the nouns you've heard. Use the pause button.

- a) fan
- b) fun
- c) pest
- d) paste
- e) species
- f) spaces

3. First read the questions. Then listen and tick the adjectives you've heard. Use the pause button.

- a) extinct
- b) instinct
- c) varnished

- d) vanished
- e) disappeared
- f) threatened
- g) comfortable
- h) adorable
- i) fearful
- j) fearless

4. Let's sum up. Choose the statement corresponding to what you've heard.

- a) They are well informed about threatened species as they are great fans of animals
- b) They know tigers, grass snakes and bats have nearly vanished from Singapore.
- c) They don't seem to know much about the situation of birds in their country.
- d) Joseph is a great fan of big animals.
- e) Joseph wishes bugs as cockroaches and ants would disappear.
- f) If Singapore got rid of their pests, life would become more comfortable.

-----Clef-----

- 1. (b) (c) (d) (f) (g) (i) (k) (n)
- 2. (a) (c) (e)
- 3. (a) (f)
- 4. (b) (c) (e) (f)

Week 3- Act 4 A :	
Lien vers le support	http://australianetwork.com/englishbites/stories/s1451884.htm
Durée de l'écoute	2mns57 (avec générique de début et de fin)
Caractéristiques du support	Natif : Australien (standard à variation légère). Débit rapide sans excès. Authentique, sans concession. Discours descriptif, explicatif, argumentatif.
Type d'activité	J-quizz. Matching.
Type de questionnement et objectifs	Associer un discours à une situation ou compléter une phrase décrivant/explicant la situation avec sa suite logique. Ex : "The place they found to move the shelter is inadequate because...".
Stratégie de compréhension orale ciblée	Repérer les éléments clés d'un discours en faisant abstraction de l'inconnu. Partir du connu pour poser des hypothèses de sens.
Annonce du contexte	Watch a video documentary about people standing up for an animal cause.
Consigne fonctionnelle	Learn to understand the main ideas and a few important details in a documentary.
Annonce de la stratégie	Hint: To make sense of a long video document, don't worry about skipping words you don't know. Refer to your knowledge of the topic and your experience of similar documentaries: the way they are usually structured, the presence of contextual clues... Things are often repeated several times differently, at different moments. The pictures are usually chosen as an illustration of what is said.

Résumé des questions et réponses de l'activité de CO-Week 3-Activity 4 -A.

La vidéo est consultable en streaming : on y accède en cliquant sur un lien inséré dans la consigne qui ouvre une nouvelle fenêtre.

Watch a video documentary about people standing up for an animal cause.

1. Choose the statement matching with the situation.

The journalist reports on ...

- a) an RSPCA refuge.
- b) a wild life shelter.
- c) a kangaroo farm

2. Choose the statement matching with the situation.

The location is...

- a) in Austria.
- b) in New Zealand.
- c) in Australia.

3. Choose the statement matching with the situation.

The animals concerned are...

- a) female kangaroos.
- b) injured birds.
- c) all sorts of wounded animals.

4. Choose the statement matching with the situation.

The place is run by...

- a) a lady with the help of vets.
- b) Teams of volunteers.
- c) the Royal Society for the Prevention of Cruelty against Animals.

5. Choose the statement matching with the situation.

Up to now it was located...

- a) in a Wildlife Park in Australia.
- b) in a zoo.
- c) on a private owner's land.

6. Tick the reasons given to relocate the centre.

- a) As they have more and more animals to care for, they need a bigger place.
- b) Insuring animals has become too expensive for the park.
- c) As the number of animals is rising, they can't feed them anymore.

7. The place they found to move the shelter is inadequate because...

- a) It's still too small.
- b) It's too far from any vet's place.
- c) It has no adequate equipment.

8. Now the main issue will be to ...

- a) find money to build the necessary equipment and insure animals.
- b) find more volunteers to build a fence.
- c) employ a keeper.

9. What is the volunteers' position concerning this issue?
- a) Whatever happens, they will carry on with their mission.
 - b) If no solution is found rapidly, they will give up.
 - c) Whatever happens, they have decided to stay in the park.

-----Clef-----

- 1. (b)
- 2. (c)
- 3. (c)
- 4. (b)
- 5. (a)
- 6. (b)
- 7. (c)
- 8. (a)
- 9. (a)

Week 3- Act 4 B :	
Lien vers le support	http://australianetwork.com/englishbites/stories/s1451884.htm
Durée de l'écoute	2mns57 (avec générique de début et de fin)
Caractéristiques du support	Natif : Australien (standard à variation légère). Débit rapide sans excès. Authentique, sans concession. Discours descriptif, explicatif, argumentatif.
Type d'activité	J-match- Drag and drop.
Type de questionnement et objectifs	Mettre en lien des informations prélevées.
Stratégie de compréhension orale ciblée	Mettre en relation des éléments repérés pour faire sens.
Annonce du contexte	Watch a video documentary about people standing up for an animal cause.
Consigne fonctionnelle	Learn to understand a few important details in a documentary. Look,listen and match the numbers with what it refers to.
Annonce de la stratégie	Hint: To make sense of a long video document, don't worry about skipping words you don't know. Focus your attention on hearing the selected numbers.Then listen again to identify the word(s) related to them.Listen as much as you need.

Résumé des questions et réponses de l'activité de CO-Week 3-Activity 4 -B.

Watch a video documentary about people standing up for an animal cause.

Learn to understand a few important details in a documentary.
Look,listen and match the numbers with what it refers to.

Number of volunteers	over 70	
Number of kangaroos	2	
Money needed to relocate a proper shelter (dollars)		8
Deadline for relocating (weeks)	over 80	
Date of creation of the shelter (years)		about 30000
Warning for relocating (weeks)	10	

-----Clef-----

Number of volunteers	over 70	
Number of kangaroos	over 80	
Money needed to relocate a proper shelter (dollars)		about 30000
Deadline for relocating (weeks)	2	
Date of creation of the shelter (years)		10
Warning for relocating (weeks)	8	

7. B. Proposition pour ajout dans le livret de liaison :

L'objectif est d'amener l'apprenant à réfléchir aux stratégies utilisées pendant l'écoute. Le format utilisé pourra être celui d'une grille à cocher de style tableau à double entrée : les stratégies horizontalement, les semaines verticalement. Pour permettre la visualisation des stratégies capitalisées au fil du travail.

Comment avez-vous fait pour procéder à l'écoute ?

J'ai lu d'abord les questions.

J'ai lu le script avant/après.

J'ai affiché le script en même temps.

J'ai écouté plusieurs fois globalement pour répondre au questionnaire.

J'ai écouté plusieurs fois chaque fragment.

J'ai repéré les mots qui ressortent du discours.

J'ai essayé de repérer les mots qui correspondent à des catégories grammaticales.

J'ai deviné le sens à partir de ces mots.

Je me suis appuyé(e) sur ce que je savais déjà du sujet traité. (mon expérience)

Je me suis appuyé(e) sur le ton du locuteur pour deviner ce qu'il pense du sujet.

Autre :

Annexe 8

Les trois tests d'auto-évaluation de la compréhension de l'oral

Test 1	
Lien vers le support	http://www.elllo.org/video/1051/V1067Wilderness.htm
Durée de l'écoute	32 secondes.
Caractéristiques du support	Monologue, non-native (Dutch). Débit continu. Enchaînement rapide des énoncés. Anglais soutenu.
Type d'activité	J-quiz. Multi-sélection et QCM.
Objectifs	- Discrimination auditive : repérer des éléments isolés dans une chaîne sonore. - Synthèse : compréhension globale.
Type de questionnement	Cocher les éléments entendus. Choisir la phrase résumant la situation.
Annonce des objectifs et contraintes	Test your ability to identify the stressed words in a speech, then to understand the general meaning. Two listenings.
Annonce du contexte	A student is talking about his feelings concerning nature.
Consigne fonctionnelle générale	First read all the questions then listen and choose the correct answers. Then listen again and complete your answers.
Consigne fonctionnelle spécifique à l'activité	Which word has actually been used? Tick the word you've heard. Summary: The speaker declares... Choose the correct statement.

Résumé des questions et réponses de l'activité de CO - Week 4 -Test 1.

Accès à l'écoute par un lien inséré dans la consigne vers un lecteur Dewplayer. Les items sont mélangés à l'ouverture de la page web.

Test your ability to identify the stressed words in a speech, then to understand the general meaning. Two listenings.

1. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) Toby
- b) Tabby

2. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) Holand
- b) Poland

3. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) nature
- b) nurture

4. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) outside
- b) inside

5. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) city
- b) cite

6. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) slow
- b) so

7. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) calm
- b) come

8. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) mellow
- b) melon

9. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) mountain
- b) maintain

10. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) green
- b) grin

11. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) trees
- b) three

12. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) grass
- b) grace

13. Which word has actually been used?

Tick the word you've heard.

- a) out there
- b) out of here

14. The speaker declares...

Choose the correct statement.

- a) he loves being in nature because it is relaxing.
- b) nature is too calm for him. He prefers living in the city.
- c) he loves the peace and quiet of Holand outdoors.

-----Clef-----

- 1. (a)
- 2. (a)
- 3. (a)
- 4. (a)
- 5. (a)
- 6. (a)
- 7. (a)
- 8. (a)
- 9. (a)
- 10. (a)
- 11. (a)
- 12. (a)
- 13. (a)
- 14. (a)

Test 2	
Lien vers le support	http://www.ello.org/video/1051/V1068Nature.htm
Durée de l'écoute	43 secondes.
Caractéristiques du support	Dialogue, 2 natives from England and Australia.
Type d'activité	J-quizz – QCM.
Objectifs	Focalise sur la compréhension du sens du message. Visée synthétique.
Type de questionnement	Soit répondre à des questions soit phrases à compléter.
Annonce des objectifs et contraintes	Test your understanding of the details of a short conversation between two natives speakers.
Annonce du contexte	Danny and Alex are having a conversation about camping in the wild.
Consigne fonctionnelle générale	Read the questions first. Then listen and choose the correct answer. One listening.

Résumé des questions et réponses de l'activité de CO - Week 4 - Test 2.

Test your understanding of the details of a short conversation between two natives speakers

1. Danny is from...

- a) England
- b) New England
- c) Holland

2. Alex is from...

- a) Ulster
- b) Australia
- c) Austria

3. Danny has already been camping...

- a) as a young girl with the Guides.
- b) as a student with her friends.
- c) as a young girl with Alex.

4. We understand that...

- a) It was a great experience for her.
- b) She didn't really enjoy it.
- c) She was forced to go by her parents.

5. What reason does she give for her stand on camping?

- a) Danny is not keen on camping because she fears insects.
- b) Danny loves camping in the wild in spite of the bugs.
- c) Danny doesn't like camping because of all the bags she has to carry.

6. What about Alex experience of camping?

- a) Alex started doing a lot of camping as a university student.
- b) Alex started doing a lot of camping in the wild as a tour guide.
- c) Alex started going camping in the wild as a young scout.

7. What about the places he said he went to camp in the wild?

- a) He only went camping in the wild in his own county.
- b) He went camping in the wild all over the world except Africa.
- c) He went camping in the wild in his own country and several African countries.

8. How does Alex feel about insects?

- a) He admits he's scared by some of the enormous ones in Australia.
- b) He doesn't mind them-even the big ones- as they have always been part of his native environment .
- c) He says he only fears African insects because they're enormous.

9. What is Danny's conclusion at the end of the conversation?

- a) Alex managed to convince her to go camping with him in Australia.
- b) Danny is even more determined not to go camping in the wild.

c) Danny convinced Alex that he should never go camping again.

-----Clef-----

1. (a)
2. (b)
3. (a)
4. (b)
5. (a)
6. (c)
7. (c)
8. (b)
9. (b)

Test 3	
Lien vers le support	http://www.elllo.org/english/1001/1022-Cheryl-Danger.htm
Durée de l'écoute	2 minutes 30.
Caractéristiques du support	Interview; American English sans variation importante. Discours raisonnablement complexe. Explicatif et argumentatif.
Type d'activité	J-quizz – QCM.
Objectifs	Sens global et détails importants. Visée synthèse.
Type de questionnement	Soit répondre à des questions soit phrases à compléter.
Annonce des objectifs et contraintes	Test your understanding of a long speech by a native speaker.
Annonce du contexte	Cheryl talks about how some foreign animal and plant species have caused serious problems to her island.
Consigne fonctionnelle générale	Read the questions first. Then listen and choose the correct answer. Listen a second time and complete your answers.

Résumé des questions et réponses de l'activité de CO - Week 4 - Test 3.

Test your understanding of a long speech by a native speaker.

1. The speaker lives in...
 - a) Ghana
 - b) Guam

- c) Australia
- d) Ouganda

2. The animal species she's talking about is...

- a) spiders
- b) snakes
- c) snails
- d) cockroaches

3. She explains that creature got there...

- a) swimming from Australia.
- b) after escaping a zoo by the docks.
- c) Through a cargo ship that was unloaded on the docks

4. The problem with these newly introduced foreign creatures is that...

- a) they ate lots of birds.
- b) they destroyed all the Japanese Bonsai Leaf.
- c) they bit many people.

5. The issue with Bonsai Leaf is that...

- a) they are poisonous when you touch them.
- b) they grow so much they block the sun from other plants.
- c) that's where tropical birds ambush.

6. How does Cheryl feel about this issue?

- a) She thinks what happened is seriously damaging.
- b) She doesn't care at all.
- c) She thinks tropical birds are no great loss.

-----Clef-----

- 1. (b)
- 2. (b)
- 3. (c)
- 4. (a)
- 5. (b)
- 6. (a)

Annexe 9

Les ressources

9.A. Page de ressources : « Tools »

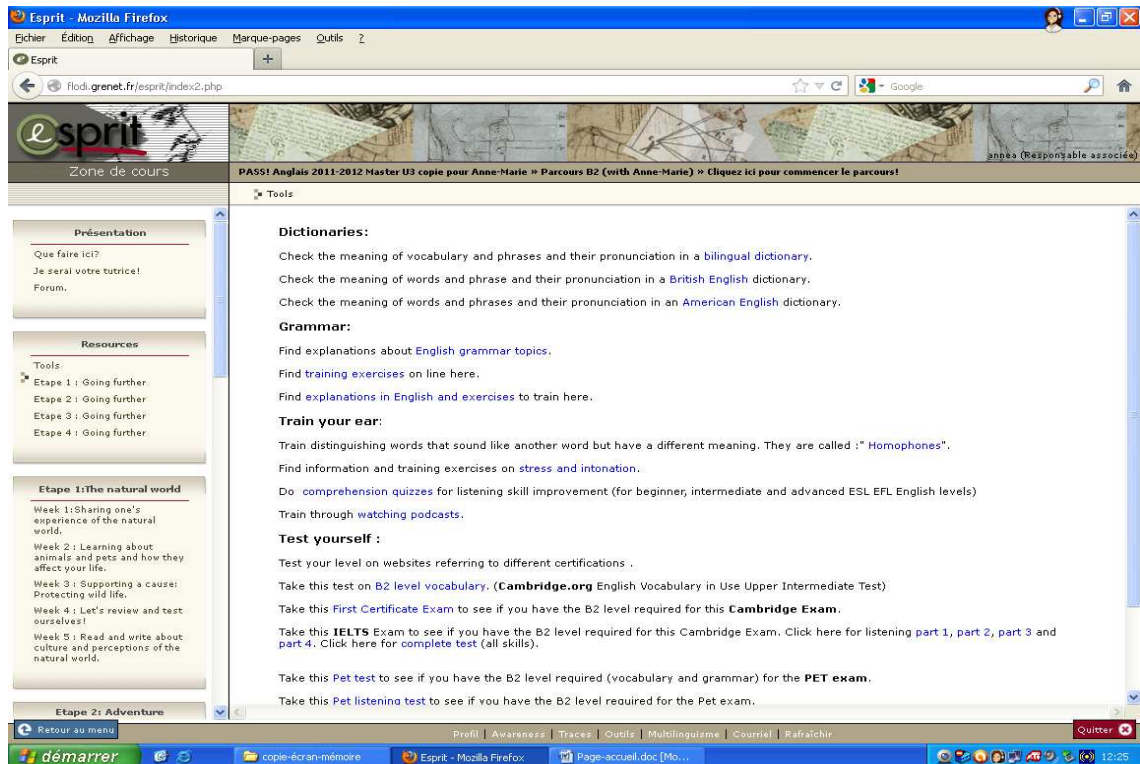


Figure 17 : Copie d'écran de la page de ressources « Tools ».

9.B. Page de ressources : « Going further »

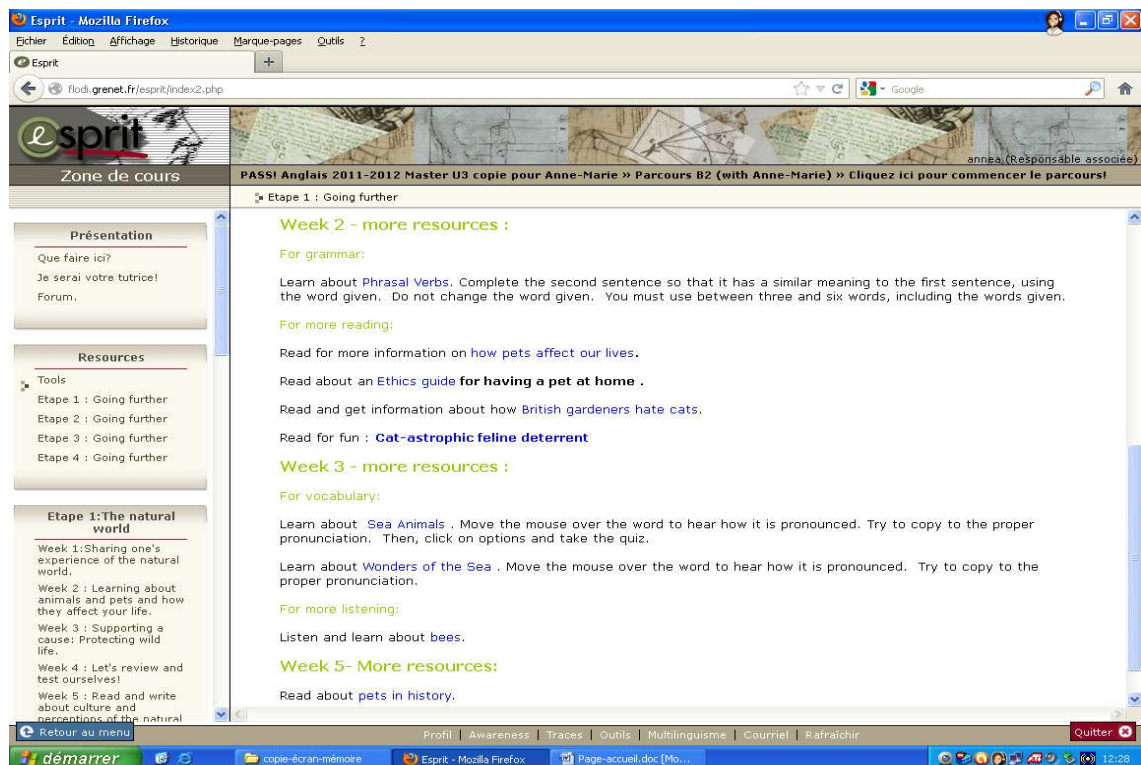
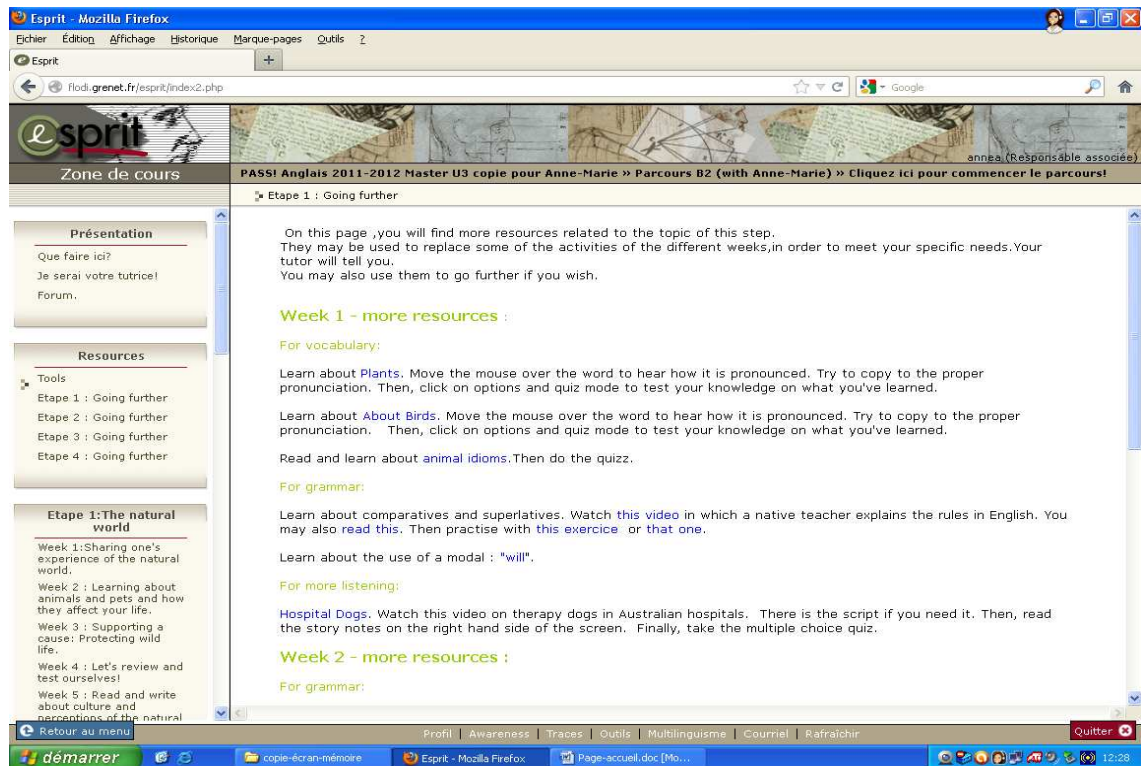


Figure 18 : Copies d'écran des ressources par semaine, « Etape 1 - Going Further »

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 : Structure des semaines 1 à 3 du PASS niveau B2 existant.....	23
Figure 2 : Exemple d'une étape de PASS existant pour le niveau B2.	41
Figure 3 : Exemple d'une tâche dans le PASS niveau B2 existant.	42
Figure 4 : Procédure de construction du parcours B1+	51
Figure 5 : Procédure pour la création de l'étape 1.	52
Figure 6 : Copie d'écran de la tâche - Etape 1-Week 5.....	61
Figure 7 : Copie d'écran de la tâche - Etape 2 - Week 5.....	62
Figure 8 : Copie d'écran de la tâche – Etape 3 - Week 5.....	63
Figure 9 : Copie d'écran de la tâche - Etape 4 - Week 5.....	65
Figure 10 : Copie d'écran extrait de la page d'accueil de l'étape 1.	67
Figure 12 : Copie d'écran extrait de l'activité d'écoute Etape 1 - Week 3 – Activity 3.	72
Figure 13 : Copie d'écran de Etape 1 - Week 4.	73
Figure 14 : Copie d'écran de Etape 1-Week 1.	117
Figure 15 : Copie d'écran de Etape 1-Week 2.	118
Figure 16 : Copie d'écran de Etape 1-Week 3.	118
Figure 17 : Copie d'écran de la page de ressources « Tools ».	138
Figure 18 : Copies d'écran des ressources par semaine, « Etape 1 - Going Further »	139

Sigles et abréviations utilisés

Abréviation :

CO : Compréhension orale

PO : Production orale

POI : Production orale en interaction

CE : Compréhension écrite

PE : Production écrite

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Sigle :

CAA : Centre d'Apprentissage en Autonomie

CECRL : Cadre Européen Commun de référence pour les Langues

CLES : Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur

Dialang : Un programme d'auto-évaluation en 14 langues mis au point par un ensemble d'établissements d'enseignement supérieurs européens. Il est basé sur le CECRL.

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Lansad : Centre de formation de Langues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines.

MES : Master Enseignement

PAA : Parcours d'Apprentissage en Autonomie

PASS : Parcours de soutien en langues développé par le Lansad pour les MES

Glossaire

Perspective actionnelle : par perspective actionnelle, on entend « inscrire l’acte de parole dans le cadre d’actions à travers l’accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières » (Bourguignon, 2010 : 16). Lors de la réalisation de la tâche l’acte langagier s’inscrit dans le cadre d’actions sociales.

Action : L’action est définie comme « un processus visant à mettre en relation l’intention de celui qui agit et la réussite de cette action. »

Activités langagières : On privilégiera ici le terme « activité langagière » pour désigner les activités de réception et de production.

Compétence : Le terme « compétence » est ici utilisé pour décrire l’autonomie de l’usager dans l’utilisation de la langue étudiée et utilisée et non pour désigner les activités de réception ou de production, comme il était d’usage dans le cadre de l’approche communicative précédent l’approche actionnelle.

Stratégie : Par stratégie, on entend ici « tout agencement organisé, finalisé et réglé d’opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu’il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, 2005 : 15).

MOTS-CLÉS : Compétences, Stratégies, Tâche, Accompagnement individualisé, Apprentissage efficace

RÉSUMÉ

Le sujet de ce mémoire porte sur la création d'un parcours d'apprentissage de l'anglais à distance, en autonomie tutorée, pour un public universitaire de niveau B1 confirmé qui doit répondre aux exigences d'une certification de niveau B2.

Quelle formation proposer, en autonomie tutorée, pour mieux réduire l'écart qui sépare ce public d'un niveau B2 « certifié»?

- Comment les aider à améliorer leurs performances écrites et orales, ainsi que leur sentiment d'efficacité personnel en langues ?
- Comment concevoir un accompagnement individualisé plus finement calibré pour répondre aux besoins et contraintes d'un public d'origine variée ?
- Quels moyens faut-il mettre en œuvre pour rendre leur apprentissage en autonomie plus efficace ?

Ce stage a eu lieu dans le cadre du Master 2 de l'UFR Sciences du langage - Université Stendhal Grenoble 3 - spécialité : DILIPEM (Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia).

KEYWORDS : Skills, Strategies, Task, Individualized and differentiated Learning, Efficiency

ABSTRACT

The subject of this dissertation is the creation of a computer-based, distance learning programme providing learning pathways to help university students of a solid B1 level in English to improve their language skills and attain level B2 required for formal certification. These students work independently on line and are followed by a tutor.

The challenge is how to propose a programme that will help and guide them to meet the B2 level requirements.

- How to assist them in improving their oral and written skills and in raising their confidence in using the language?
- How to answer the individual needs of a diverse public?
- How to develop tools that will engage students to work independently and efficiently with positive results?

This internship took place during the second year of a Master's programme called DILIPEM- Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia- at Stendhal University, Grenoble 3.