



HAL
open science

Améliorer la compréhension orale en anglais : la formation hybride peut-elle être une réponse ?

Laura Claret

► To cite this version:

Laura Claret. Améliorer la compréhension orale en anglais : la formation hybride peut-elle être une réponse ?. Education. 2015. dumas-01260490

HAL Id: dumas-01260490

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260490>

Submitted on 22 Jan 2016

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

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

Année universitaire 2014-2015

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

Professeur Second degré

2e année

**Améliorer la compréhension orale en anglais :
*la formation hybride peut-elle être une réponse ?***

Présenté par Laura Claret

Mémoire encadré par Frédérique Freund

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont soutenue et aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame Frédérique Freund, PRAG anglais à l'Université de Savoie. En tant qu'encadrante de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi le collège Ernest Perrier de la Bathie d'Ugine, particulièrement les élèves de 5^e2, ainsi que Monsieur Berger, principal du collège et Madame Chollet, professeur d'anglais.

Table des matières :

Introduction	1
Partie 1 : Etat de l'art	2
1. La formation hybride en langue	2
1.1 Qu'est ce qu'une formation hybride en langue ?	2
1.1.1 Définition de l'hybridation	2
1.1.2 Spécificité de l'hybridation	2
1.1.3 Importance de la scénarisation	2
1.1.4 Lien et articulation entre présence / distance	3
1.1.5 Objectifs de la formation hybride	3
1.1.6 Rôle de l'enseignant	4
1.2 Pourquoi a-t-on recours à la formation hybride ?	4
1.2.1 Individualiser l'apprentissage	4
<i>1.2.1.1 Individualisation et autoformation</i>	<i>4</i>
1.2.2 Autonomiser les apprenants	5
<i>1.2.2.1 Autonomie définition</i>	<i>5</i>
<i>1.2.2.2 Autonomie : pré-requis ou objectif ?</i>	<i>5</i>
<i>1.2.2.3 Domaines d'autonomie</i>	<i>6</i>
1.2.3 Développer la motivation	6
<i>1.2.3.1 Des apprenants actifs dans leur apprentissage</i>	<i>6</i>
<i>1.2.3.2 Individualisation de la relation pédagogique et contrôle des apprenants</i>	<i>7</i>
.....	7
2. La compréhension orale en anglais	8
2.1 Définition	8
2.1.1 Définition de la compréhension orale	8
2.2 Les modèles de compréhension de l'oral	9
2.2.1 Modèle sémasiologique / ascendant	9
2.2.2 Modèle onomasiologique / descendant	9
2.3 Les stratégies de compréhension de l'oral	10
2.3.1 Stratégie définition	10
2.3.2 Stratégies d'écoute	10
2.3.3 Prise de conscience métastratégique	11

2.3.4 Stratégies des "bons auditeurs" / "des auditeurs habiles"	11
2.3.5 Facteurs influençant les capacités d'écoute	11
3. Le contexte spécifique de l'acquisition de compréhension orale à un niveau collège A1/A2	12
3.1 Contexte	12
3.1.1 Niveaux du CECRL	12
3.2 Les niveaux de références au collège	13
3.2.1 Niveau A1	13
3.2.2 Niveau A2	13
Partie 2 : Expérimentation	15
1. Description de la mise en œuvre didactique	15
1.1 Présentation générale	15
1.1.1 Présentation de la séquence	15
1.1.2 Blog, comment se présente-t-il ?	16
1.1.3 Nature des documents et des activités	16
1.1.4 Fiches d'aide, en quoi diffèrent-elles ?	17
1.1.5 CO d'entraînement N°1 et N°2	18
1.2 Intégration de ces activités, mises en œuvre et précautions	18
1.2.1 Comment la CO à distance s'insère-t-elle ?	18
1.2.2 Calendrier	19
1.2.3 Aspects techniques et informationnels	19
1.3 Articulation des activités de CO en présence et à distance	19
1.3.1 Accompagnement à distance	19
<i>1.3.1.1 Fiches d'aide à la CO</i>	<i>19</i>
<i>1.3.1.2 Suivi</i>	<i>20</i>
1.3.2 Accompagnement en présentiel	20
<i>1.3.2.1 Trois étapes en présence</i>	<i>20</i>
<i>1.3.2.2 Suivi</i>	<i>21</i>
2. Questions de recherche, hypothèses et méthodologie de recherche	21
2.1 Questions de recherche et hypothèses	21
2.1.1 Questions de recherche	21

2.1.2 Hypothèses	21
2.2 Les méthodes de recueil et types de données recueillies	22
2.2.1 Pré-test et post-test	22
2.2.1.1 <i>CO pré-test et CO post-test</i>	23
2.2.1.2 <i>Ce qui est mesuré pour ce type de données</i>	23
2.2.1.3 <i>Différence entre CO entraînement et CO évaluation</i>	24
2.2.2 Entretiens	24
2.2.2.1 <i>Ce qui est mesuré pour ce type de données</i>	25
2.2.3 Questionnaire	26
2.2.3.1 <i>Ce qui est mesuré pour ce type de données</i>	26
Partie 3 : Résultats	27
1. Analyse des résultats	27
1.1 Analyse des performances au pré-test et post-test	27
1.2 Analyse des déclarations dans les entretiens	28
1.2.1 Profil 1 - Enzo	28
1.2.2 Profil 2 - Kaïko	29
1.2.3 Profil 3 - Tahnee	29
1.3 Analyse des réponses au questionnaire	30
1.3.1 Contexte	30
1.3.2 Aide et difficultés	31
1.3.3 Appréciation des modalités d'apprentissage à distance	32
1.3.4 Compétences / auto-évaluation	32
2. Discussion	33
2.1 Re-contextualisation	33
2.2 Réponses aux questions de recherche	33
2.3 Limites et perspectives	35
2.3.1 Limites de la recherche	35
2.3.2 Prolongements possibles de la recherche	35
2.3.3 Perspectives pour la pratique professionnelle	36
Conclusion	37
Bibliographie	38
Table des annexes	40

Nous vivons dans une société connectée dès le plus jeune âge (Prensky, 2001). Nous posons depuis quelques années la question de l'accès aux plus jeunes publics à des ressources et données informatiques notamment dans le cadre scolaire. Comme l'explique Grosbois (2012), l'usage des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues est en constante évolution, et les dispositifs hybrides pédagogiques en pleine émergence depuis le développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Ainsi, compte tenu de la multiplicité des dispositifs hybrides présents dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'au lancement de la concertation nationale sur le numérique pour l'éducation (education.gouv.fr, 2015), nous avons choisi de nous intéresser aux recherches en didactique sur les dispositifs hybrides. En effet, l'injonction des pouvoirs publics à intégrer le numérique appelle à s'interroger sur les conditions de cette intégration dans le cadre scolaire notamment en classe de langue (pour quoi faire ? comment ? avec quels résultats attendus ?). Notre recherche s'inscrit donc dans le champ des TICEs et de la didactique de l'anglais.

Il est essentiel de comprendre le concept de la formation hybride et ce qu'il implique. C'est à partir de là qu'émergent les questionnements sur de possibles plus-values de cette intégration en termes de travail sur les compétences. Suite au constat établi d'un faible niveau en compréhension orale dans notre classe aux niveaux hétérogènes, cette compétence est devenue un objectif d'apprentissage clé. De ce fait, il nous a semblé pertinent de modifier les modalités d'entraînement à la CO¹, en leur apportant une possible valeur ajoutée. C'est ainsi que nous avons défini notre problématique : Comment améliorer la compréhension de l'oral en anglais par l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance ?

La première partie de notre mémoire présentera un état de l'art qui explorera d'une part, les spécificités de la formation hybride en langues et ses apports potentiels pour l'apprentissage, et d'autre part, les stratégies permettant l'acquisition de compétences de CO, en particulier avec un public de niveau A1 et A2. La deuxième partie décrira le dispositif hybride mis en place pour l'acquisition de stratégies de CO avec les élèves de 5ème du Collège Ernest Perrier de la Bathie d'Ugine, ainsi que la méthodologie de recherche utilisée pour en mesurer les effets. Enfin, la troisième partie exposera les résultats de la recherche menée à bien et offrira une discussion des apports et des limites de la formation hybride pour l'acquisition de stratégies en CO avec des apprenants au collège.

¹ CO : compréhension orale

Partie 1 : Etat de l'art

1. La formation hybride en langue

1.1 Qu'est ce qu'une formation hybride en langue ?

1.1.1 Définition de l'hybridation

Jacob Lowell Bishop (2013) utilise le terme « *flipped classroom* » et la définit comme « *an educational technique that consists of two parts: interactive group learning activities inside the classroom, and direct computer-based individual instruction outside the classroom.* »

Nous utilisons le terme hybridation. Celui-ci renvoie à l'intégration d'une partie d'apprentissage à distance / en ligne dans un cours traditionnellement dispensé en face à face, ou vice-versa, l'intégration de regroupements physiques dans une formation à la base entièrement à distance / en ligne. L'hybridation nécessite donc l'utilisation et l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans la construction du projet pédagogique qui pilotera la formation en devenant une condition du bon déroulement des activités.

1.1.2 Spécificité de l'hybridation

En formation entièrement en présentiel, on se situe avec les trois unités classiques (Mangenot, 2008) de temps (l'heure de cours), de lieu (la salle de classe) et d'acteurs (l'enseignant et les apprenants). Avec une formation entièrement à distance, ces trois unités perdent leur stabilité. Il est donc intéressant de trouver ce qui relie les deux modalités (la modalité présentielle et la modalité distancielle) dans une formation hybride.

1.1.3 Importance de la scénarisation

La scénarisation dans ce contexte est un élément primordial (Nissen, 2013). L'important n'est pas seulement d'ajouter un certain nombre de choses à faire à la maison sur Internet, mais surtout de repenser notre manière de découper la progression des tâches et des sous-tâches dans notre démarche de projet. Cette scénarisation nous fait donc construire une articulation entre ce qui est fait en classe et ce qui est fait en autonomie à distance. Le travail réalisé, les activités mises en pratique, les compétences travaillées, et les divers types d'interactions

deviennent complémentaires lors de la modalité en présence et à distance. Ainsi, la scénarisation se doit d'être à la fois motivante pour l'apprenant et efficace au niveau des apprentissages (Mangenot, 2008).

1.1.4 Lien et articulation entre présence / distance

La dimension organisationnelle de toute formation est incontournable et elle fait que les acteurs du projet sont dépendants les uns des autres. Ceci est le cas dans les formations tout en présentiel et les formations hybrides. Cependant, comme Nissen le souligne « la présence de la modalité distancielle dans la formation hybride permet cette souplesse organisationnelle, mais aussi d'autres choix et libertés. » (Nissen, 2012, p. 5). Ainsi, dans un dispositif hybride, l'enseignant et l'apprenant vont devoir gérer un certain nombre de paramètres tels que la proportion du temps de travail en présence et à distance, et les liens plus ou moins forts entre les activités en présence et à distance. Si nous reprenons l'exemple de Mangenot (2008, p. 3), « si l'on demande aux apprenants de préparer la compréhension de documents (avec des aides), ces mêmes documents servant ensuite à une discussion en classe, on a un exemple de lien fort : si certains n'ont pas effectué ce travail, ils ne pourront pas participer au cours de manière satisfaisante. » Ainsi, si on adopte une vision optimiste, « les approches hybrides peuvent encourager les participants à faire un meilleur usage du face à face, en sachant que des préparations et des prolongements peuvent avoir lieu en ligne » (Mason, 2002 cité par Mangenot, 2008). En effet, il reste à l'enseignant de convenir de la nature du lien (fort ou faible) entre présentiel et distanciel car certaines activités pourront aussi être facultatives ou secondaires.

1.1.5 Objectifs de la formation hybride

L'utilisation d'un dispositif hybride amène l'enseignant à repenser sa façon de faire dans le but de mettre l'apprenant et ses besoins au centre du projet pédagogique. Ainsi, les objectifs de la formation hybride sont divers pour l'enseignant et pour l'apprenant. L'enseignant souhaite : rendre l'apprenant actif, innover dans sa pédagogie, augmenter le temps d'exposition à la langue de l'apprenant, autonomiser l'apprenant, individualiser la formation, ou encore comme le propose Isabelle Bonnassies (2011) créer des conditions propices à des comportements d'entraide. Quant à l'apprenant, il est ainsi amené à : vaincre le découragement, prendre ses responsabilités dans sa formation, prendre des initiatives, s'impliquer dans une dynamique de groupe et autres.

Il est intéressant de distinguer les intérêts de la formation hybride entre présentiel et distanciel afin de montrer que ces deux modalités sont dépendantes l'une de l'autre. Le présentiel peut mettre en avant la gestion et l'avancement de l'apprentissage de l'apprenant. Ceci prend souvent la forme d'une discussion dans laquelle on repère les éléments non maîtrisés et on met en avant des perspectives d'amélioration (Nissen, 2007). Le distanciel amène selon Mangenot (2008) plutôt une autoformation et une individualisation du travail de l'apprenant.

1.1.6 Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans une formation hybride se complexifie. Il s'associe finalement à celui d'un tuteur / soutien: il va présenter le scénario, il va insister, répéter les modalités de travail et de mise à disposition, motiver, encourager, pousser à en savoir plus, donner un feedback positif. Il va également préparer des aides et activités pour les éléments qui posent problème, en s'adaptant aux divers besoins des apprenants, en stimulant l'entraide et la prise de distance. Il fournit aussi des explications quant à l'utilisation des outils numériques intégrés (Nissen et Henze, 2013). Il doit donc mettre en place une dynamique de travail complémentaire à distance et en présentiel. En effet, « une conception attentive d'un cours à distance peut (et doit) compenser l'asynchronie de la communication et le manque de proximité entre l'enseignant et les apprenants. » (Doughty & Long, 2003, traduction tiré de Mangenot, 2008).

1.2 Pourquoi a-t-on recours à la formation hybride ?

Les formations hybrides sont le sujet de nombreuses recherches qui mettent en avant une plus-value particulière notamment pour l'apprentissage des langues.

1.2.1 Individualiser l'apprentissage

1.2.1.1 Individualisation et autoformation

Un premier argument qui justifie le dispositif hybride est selon Freund (2014, p. 25) « la nécessité d'individualiser les parcours d'apprentissage et de répondre aux besoins propres à chaque apprenant. » En effet, Mangenot (2008, p.1) nous rappelle qu'une grande individualisation de la formation permet à des « apprenants désireux de s'investir plus » de « se voir offrir des tâches et ressources supplémentaires en ligne. » Cette mise à disposition et la multiplicité des supports permettent donc aux apprenants de s'engager plus ou moins

volontairement dans cette démarche d'autoformation. La démarche étant centrée sur l'apprenant, il va par exemple pouvoir varier son rythme de travail, les tâches et les ressources qu'il utilise. Ceci lui laisse une certaine liberté et flexibilité qui restent à définir par l'enseignant. En effet, une grande partie des recherches sur la formation hybride en langues (dont celles de Nissen) prennent pour terrain d'observation la formation pour adultes, et plus spécifiquement la formation universitaire. Dans le cadre de la formation dans le secondaire, cette autoformation exigera une plus grande discipline et autonomie, un guidage particulier, et pour certains apprenants, une motivation supplémentaire.

1.2.2 Autonomiser les apprenants

1.2.2.1 Autonomie définition

L'autonomie est une condition de l'autoformation. Mais il convient d'abord de définir ce qu'est l'autonomie selon la formation engagée. Ainsi, pour le secondaire, le socle commun de compétences définit l'autonomie comme « le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. » (Eduscol, 2006).

1.2.2.2 Autonomie: pré-requis ou objectif ?

L'autonomie est souvent présumée. Toutefois, dans le cadre de la formation hybride, elle est nécessaire. En effet, (Nissen et Henze, 2013, p. 8) « si l'on entend par autonomie la capacité d'un apprenant à être acteur de son travail et de son apprentissage (cf. Blin 2010), cela implique, d'une part, qu'il ait des libertés et des choix à faire dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, mais aussi, d'autre part, que ce cadre soutienne et aide à construire cette autonomie pour qu'elle ne soit pas un simple prérequis (cf. Albero 2003). »

Albero (2003) nous propose ainsi deux cas de figure qui dépendent du contexte pédagogique et des objectifs de la formation. Soit l'autonomie est un pré-requis, « la conception de la formation est alors centrée sur les savoirs et savoir-faire ainsi que leur médiatisation. ». (Nissen, 2007, p. 132). Soit à l'inverse elle est prévue, et « devient un objectif de cette formation, à côté de l'acquisition des contenus. » (*ibid.*). Pour des élèves du secondaire qui doivent acquérir le socle commun de compétences, elle devient un objectif sous-jacent et

indispensable puisqu'elle est un élément clé de la formation et réussite des apprenants. L'apprenant doit donc savoir gérer des situations d'apprentissage variées, « soit de manière autonome, soit avec des aides fournies dans le cadre du dispositif de formation. » (*ibid.*, p.130). Ces soutiens pourront être des clés pour l'autonomisation de l'apprenant dans l'accomplissement des tâches. Les aides peuvent être multiples: feedback oral, sous forme de fiches, de ressources, d'activités d'entraînement, de consignes d'interagir et de s'entraider entre pairs. De plus, pour le bon déroulement et palier les problèmes techniques, besoins spécifiques et empêchements, un guidage de la part de l'enseignant est nécessaire. Il se traduit par divers modalités complémentaires en présentiel et à distance. Ainsi, une séance introductive en présentiel sera un pré-requis pour l'apprenant afin qu'il jouisse d'une autonomie technique et informationnelle. La mise à disposition d'une fiche de guidage/d'aide/méthodologie, ainsi que la permanence téléphonique / mail, rentrent aussi dans des domaines qui deviennent conditions de l'autonomie de l'apprenant.

1.2.2.3 Domaines d'autonomie

Nous retenons une des approches concernant l'autonomie en langues dans le cadre d'une formation médiatisée / partiellement à distance (celle d'Albero, 2003). Albero l'a classé en domaines: « -technique (maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ; -informationnel (maîtriser les outils de la recherche documentaire ; savoir chercher, stocker, traiter et restituer l'information) ; -méthodologique (savoir organiser son temps, son travail et s'autoévaluer) ; -psycho-affectif (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude) ; -cognitif (analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses) ; -métacognitif (activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation) ; -social (communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide). » Nissen (2013) y ajoute l'autonomie langagière (savoir agir en langue étrangère, savoir chercher de l'aide langagière).

1.2.3 Développer la motivation

1.2.3.1 Des apprenants actifs dans leur apprentissage

La complémentarité de l'autoformation et du présentiel est une plus-value pour les apprenants et pour l'enseignant. En effet, la mise à disposition des ressources et d'un soutien pédagogique favorise les apprentissages. Ceci se justifie par le fait que les apprenants

deviennent « acteurs de leur formation » comme les nomme Nissen (*ibid.*), sans pour autant être seuls.

1.2.3.2 Individualisation de la relation pédagogique et contrôle des apprenants

En effet, l'enseignant devient un accompagnateur-tuteur qui offre un niveau de guidage plus ou moins présent selon les profils des apprenants. Cette individualisation du parcours peut avoir un impact plus ou moins présent sur la motivation des apprenants. Selon les profils des apprenants elle peut être encourageante en favorisant notamment la prise de confiance en soi. Ainsi, la situation de l'apprenant est différente et lui permet de se libérer de la pression de l'environnement scolaire. Elle lui laisse alors le temps de réfléchir et de s'organiser. Dans d'autres cas elle peut également être synonyme d'enfermement et d'abandon. Mais, selon Freund (2014, p. 26), « la mise en place d'un dispositif hybride, associée à une approche pédagogique par les tâches, est envisagée comme une solution à ces problèmes censée susciter davantage de motivation et d'engagement. » En effet, la motivation n'est ni linéaire ni stable. Elle répond à des facteurs internes et externes variables et co-existants. En outre, « la motivation repose sur les perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement (Viau 1994, cité par Lebrun 2005, cité par Françoise Berdal-Masuy et Geneviève Briet, 2010). ». Elle a une dimension affective dans le fait que l'enseignant a un rôle important dans le soutien et le suivi et l'encadrement de l'apprenant. Le lien socio-affectif peut créer de la motivation chez l'apprenant.

En parallèle, le contexte d'apprentissage et l'approche pédagogique peuvent influencer la motivation (qu'elle soit pré-existante ou non). Ils sont aussi responsabilisants et engageants, car ils laissent à l'élève un certain choix et une liberté, lui laissant un contrôle partiel (ou total) de son apprentissage. Toutefois, il est intéressant de noter que « la motivation n'est pas figée et peut évoluer en fonction de facteurs internes et externes, en prendre conscience est faire un pas de plus vers l'autonomisation de chacun. » (Berdal-Masuy et Briet, 2010, p. 36).

2. La compréhension orale en anglais

Suite à cette revue de littérature sur les dispositifs hybrides, nous pouvons avancer que les TICEs proposent des matériaux adaptés pour l'entraînement aux activités en langue étrangère, notamment pour la compréhension orale : multiplicité des supports de travail à distance, individualisation du travail, augmentation des occasions de pratique. En outre, ce type de formation donne de la flexibilité à l'apprenant pour travailler à son rythme. Ainsi, l'apprenant peut réécouter le document audio autant de fois que nécessaire, faire pause quand il veut, revenir en arrière, etc. En somme, il « contrôle » lui-même son activité. Il semble donc important de souligner cette intervention didactique dans l'utilisation et l'intégration des TICEs d'une formation hybride.

2.1 Définition

2.1.1 Définition de la compréhension orale

Nous nous concentrons sur la compréhension orale qui est la compétence la plus difficile à acquérir par des apprenants non-natifs (Berdal-Masuy et Briet, 2010). En effet, c'est un processus actif et dynamique, mais surtout un exercice mental complexe pour l'auditeur. « Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques. » (Gremmo, 1990, p. 8). La compréhension orale n'est donc pas un processus uniquement linéaire. Chaque activité fixe divers objectifs de compréhension à atteindre.

La compréhension orale est la façon la plus naturelle d'apprendre. Elle est donc une compétence indispensable à acquérir dès le plus jeune âge. En effet, Vandergrift (1998, p. 84) souligne le fait que « mettre l'accent sur la compréhension auditive au début de l'apprentissage respecte l'apprentissage naturel d'une langue. » En effet, selon Françoise Berdal-Masuy et Geneviève Briet (2010, p. 18), l'écoute est nécessaire pour « régler son oreille », que ce soit pour déceler les caractéristiques acoustiques ou les éléments prosodiques. C'est pour cela qu'il est important de faire acquérir les diverses stratégies d'écoute. L'exemple de Gremmo (1990, p. 2) met en avant le paradoxe suivant : d'une part, c'est la première compétence développée naturellement dans l'acquisition de la langue maternelle, mais d'autre part, c'est la compétence la plus difficile à acquérir en langue seconde ou étrangère. « En anglais, certains éléments grammaticaux importants pour la compréhension du message (auxiliaires, prépositions...) se présentent généralement sous forme inaccentuée, ce qui les rend moins audibles et donc plus difficiles à discriminer ;

pourtant, les Anglais ne semblent pas avoir plus de mal à comprendre leur langue que les Français la leur ! ».

2.2 Les modèles de compréhension de l'oral

Gremmo (*ibid.*) décrit deux modèles de compréhension de l'oral. Dans l'un, la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique qui va de la forme au sens. Dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique qui va du sens à la forme.

2.2.1 Modèle sémasiologique / ascendant

Dans le premier modèle, on distingue quatre phases : d'abord la phase de discrimination, puis la phase de segmentation, ensuite la phase d'interprétation, et enfin la phase de synthèse. L'apprenant-auditeur qui est dans les deux processus de construction de sens en CO au centre du processus de compréhension, doit se positionner en tant que tel, et fournir un travail complet et complexe pour suivre ces phases en utilisant ses savoirs et savoir-faire.

2.2.2 Modèle onomasiologique / descendant

Dans le deuxième modèle, d'abord l'auditeur anticipe et formule des hypothèses sur le contenu du message. Vanderwalle et Verdonck (1999) appellent cela avoir « un projet d'écoute » (cité par Berdal-Masuy et Briet, 2010), en utilisant les diverses connaissances dont l'auditeur-apprenant dispose. Ces connaissances sont de divers ordres : linguistiques, culturelles, thématiques, socio-linguistiques, socio-psychologiques. L'auditeur-apprenant effectue ensuite un repérage et une prise d'indices qui vont l'aider à vérifier ses attentes. C'est un modèle fermé car il y a seulement trois possibilités de résultat : hypothèses confirmées, hypothèses infirmées, hypothèses ni infirmées ni confirmées (Gremmo, 1990).

Rost explique alors que « la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute » (Rost, 2002, cité par Ferroukhi, 2009, p. 276). En effet, les apprenants sont tous inégaux face à une écoute. Il convient donc à l'enseignant de leur offrir un certain nombre de stratégies pour pallier les difficultés, apprendre à tirer profit de leurs connaissances, apporter des aides à la compréhension ou améliorer leurs performances.

2.3 Les stratégies de compréhension orale

2.3.1 Stratégie définition

Selon le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (CECRL), « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui » (Conseil de l'Europe, p. 15). « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis ».

2.3.2 Stratégies d'écoute

O'Malley et Chamot (1990) ont choisi de s'appuyer sur trois catégories de stratégies d'apprentissage : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

Il convient donc de distinguer les trois. Les stratégies cognitives sont les stratégies que l'apprenant utilise pour construire du sens comme par exemple l'inférence et l'élaboration qui sont selon Vandergrift (1998, p. 85) « les deux stratégies cognitives essentielles à l'écoute ». Les stratégies métacognitives sont, quant à elles, les stratégies pour contrôler l'activité de construction de sens, c'est-à-dire tout ce qui « implique une réflexion sur le processus d'écoute » (*ibid.*) comme l'organisation et la planification. Vandergrift y ajoute d'autres termes complémentaires tels que « réflexion sur le processus d'écoute, préparation à l'écoute, contrôle de la compréhension et auto-évaluation de la performance » (*ibid.*). Enfin, les stratégies socio-affectives sont définies par Vandergrift comme des « stratégies qui impliquent l'interaction avec une autre personne durant l'écoute (par exemple, la clarification) ou le contrôle de la dimension affective de l'écoute (par exemple, l'auto-encouragement) » (*ibid.*). Vandergrift a choisi de regrouper ces stratégies dans un tableau adapté de Mendelsohn² (1994, p. 94, cité par Vandergrift), afin d'accompagner les apprenants dans leur apprentissage en leur fournissant une auto-évaluation qui « encourage students to reflect on the different cognitive steps » (Vandergrift, 1999, p. 173).

² Le tableau d'auto-évaluation est présenté en annexe 1

2.3.3 Prise de conscience métastratégique

Ainsi, afin de développer chez l'apprenant une « prise de conscience métastratégique » (Vandergrift, p. 98), c'est-à-dire de lui faire prendre conscience du fait qu'il existe des stratégies qu'il utilise en fonction de la tâche ou de la situation d'apprentissage, l'enseignant doit adopter une démarche pédagogique spécifique. Selon Vandergrift (*ibid.*, p. 16), cette démarche pédagogique implique le développement des trois catégories de stratégies métacognitives: « la planification, le contrôle et l'évaluation ». L'enseignant met ainsi en pratique un découpage didactique d'une activité de CO au cours de laquelle il propose traditionnellement d'entraîner les apprenants à utiliser des stratégies adaptées à chaque phase de l'écoute. Ces phases sont les suivantes : avant l'écoute, pendant l'écoute, après l'écoute. Vandergrift (*ibid.*) les associe à trois étapes lors desquelles la tâche est segmentée : « Enseigner aux étudiants à se préparer pour réussir à l'écoute », « Enseigner aux étudiants à contrôler la compréhension durant l'écoute », et « Enseigner aux élèves à évaluer l'approche et les résultats de l'écoute ».

2.3.4 Stratégies des « bons auditeurs » / « des auditeurs habiles »

Vandergrift (p. 85-86) nous dit que « Chamot et Küpper (1989), O'Malley, Chamot et Küpper (1989), Bacon (1992), Peters (1998) et Vandergrift (1996, 1997) ont analysé les différentes pratiques des « auditeurs habiles » et des « auditeurs malhabiles ». Ils ont trouvé que « les bons auditeurs utilisent plus de stratégies métacognitives que les auditeurs malhabiles ». En effet, cette recherche est essentielle et importante puisque « les résultats (des recherches) suggèrent que l'enseignement de ces stratégies pourrait aider les auditeurs à tirer plus grand profit de l'intrant linguistique, et, par voie de conséquence, à améliorer leur performance dans les tâches d'écoute. » (*ibid.*)

2.3.5 Facteurs influençant les capacités d'écoute

« Toute situation de compréhension est spécifique, étant donné le nombre de variables qui la constituent. » (Gremmo, 1990, p. 5). Ces variables sont de tout ordre. Le comportement de compréhension peut être particulièrement lié à l'auditeur. Ainsi, un auditeur-apprenant fatigué, peu ou pas motivé, ou stressé effectuera une écoute peu efficace. Divers facteurs sont à prendre en compte notamment à cause des variations extérieures, physiques ou psychologiques, qui affectent le comportement de compréhension. Ainsi, l'objet de l'écoute, la situation donnée et la raison de l'écoute deviennent des variables qui affectent l'écoute. On parle aussi de types d'écoute: écoute sélective / globale / détaillée / écoute de veille. Selon

Gremmo (1990, p. 4) « en résumé, l'activité de compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute. ». Il est donc nécessaire de nous intéresser à l'acquisition de la compétence de compréhension orale dans un contexte particulier qui est celui du niveau collège.

3. Le contexte spécifique de l'acquisition de compréhension orale à un niveau collège A1/A2

3.1 Contexte

3.1.1 Niveaux du CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues base et articule ses descripteurs sur des activités communicatives. Celle qui nous intéresse est la compréhension générale de l'oral. Elle se décompose en quatre compétences cibles : comprendre une interaction entre locuteurs natifs, comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et instructions, comprendre des émissions de radio et des enregistrements.

Rappelons que le CECRL est un outil qui établit des niveaux communs de référence en langue. Le niveau A est celui de l'utilisateur élémentaire, il est divisé en deux niveaux (A1 et A2), tout comme le niveau B qui est celui de l'utilisateur indépendant et le niveau C, celui de l'utilisateur expérimenté.

Au collège on vise B1 mais on évalue A2 au Diplôme National du Brevet. Au palier 1 qui regroupe la 6ème et la 5ème on vise déjà A2 en fin de 5ème. Ainsi, il est important de connaître les indicateurs de niveau pour chaque compétence afin d'entraîner et d'évaluer au mieux les apprenants. En outre, pour la compréhension orale au niveau A1, l'apprenant est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. Au niveau A2, l'apprenant est capable de comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui le concerne de très près (par exemple lui-même, sa famille, ses achats, son environnement proche, son travail). Il peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

3.2 Les niveaux de références au collège

3.2.1 Niveau A1

Dans le cycle du secondaire, on souhaite donc faire passer l'apprenant-utilisateur du niveau découverte, au niveau de survie. Vandergrift affirme que « strategies can be taught » (1997, p. 174). Il est même nécessaire d'enseigner ces stratégies à l'apprenant. C'est le devoir de l'enseignant même si celui-ci est peu accompagné avec des manuels scolaires pauvrement fournis en stratégies d'apprentissage.

L'utilisation de documents authentiques est nécessaire pour la compréhension orale afin de dévoiler la matière sonore de la langue cible. En outre, au niveau A1, un travail sur les divers sons de l'anglais est nécessaire avant tout travail de compréhension orale. « L'objectif est de décrire et partager ses sentiments (esthétiques, acoustiques, articulatoires) » (Berdal-Masuy et Briet, 2010, p. 29). Berdal-Masuy et Briet (*ibid.*), proposent également de « donner aux apprenants le bagage phonologique et lexical nécessaire à la compréhension, tout en restant dans l'oral et le visuel ». On utilise, en effet, diverses activités pour amener l'élève à discriminer les phonèmes de l'anglais, comme en ayant recours aux images et flashcards. Elles avancent ici l'idée selon laquelle l'acquisition de lexique et un travail sur la phonétique vont augmenter les compétences en compréhension orale. Ceci est un argument recevable puisque dans ce cas l'apprenant peut en effet effectuer un repérage auditif et ainsi développer ses habilités cognitives et métacognitives.

On se retrouve alors à utiliser le modèle ascendant dès le début de la 5^{ème}. Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 2, celui-ci s'attarde sur la discrimination des sons, la reformulation des phrases et le traitement d'information. Tous ces éléments sont un ensemble de stratégies de compréhension dont l'élève n'est pas encore conscient à ce stade du processus d'acquisition.

3.2.2 Niveau A2

Pour le passage au niveau A2, les apprenants sont capables de choisir et planifier leurs stratégies de compréhension orale (*ibid.*). Ils sont conscients de l'existence de stratégies pour la compréhension orale, ils ont intégré les trois étapes de l'écoute, et développé les trois catégories de stratégies métacognitives: « la planification, le contrôle et l'évaluation ». Il est important que l'apprenant développe ce que Mendelsohn appelle « metastrategic awareness » (Mendelsohn, 1994 cité par Vandergrift, p. 83).

Ceci est clairement abordé par le CECRL. « En effet, à la différence du niveau A1, les apprenants de niveau A2 peuvent « cadrer » ou planifier l'activité (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes) ; lors de « l'exécution » ou contrôle, ils peuvent identifier des indices et en tirer une déduction ; lors de l'évaluation, ils sont capables de vérifier des hypothèses en appariant les indices et le schéma précédents ; enfin, lors de la remédiation, ils sont capables de réviser les hypothèses si nécessaire. » (Conseil de l'Europe, p. 60). Lorsque l'apprenant a acquis l'utilisation de ces stratégies et est devenu un utilisateur conscient, il devient alors plus pertinent pour l'enseignant de mettre en place le modèle descendant pour observer la capacité de l'élève à émettre des hypothèses. De plus, celui-ci a un bagage linguistique plus important constitué d'un certain nombre d'outils lexicaux et grammaticaux qui facilitent sa démarche de construction du sens.

Dans les deux niveaux de référence (A1 et A2), l'entraînement à l'acquisition de compétences en compréhension orale s'appuie ainsi sur la mise en place et le travail des stratégies de compréhension orale. On utilise dans les deux niveaux les mêmes stratégies comme par exemple s'appuyer sur tout ce qui est de l'ordre du para-linguistique / extra-linguistique, mais ceci à divers degrés et à diverses fréquences. En effet, il appartient à l'enseignant d'accompagner et guider les apprenants au mieux dans leur processus d'apprentissage.

Suite à ce chapitre introductif, nous allons nous concentrer sur l'expérimentation dans une classe du secondaire avec la mise en place d'un scénario pédagogique ciblé sur la compréhension orale par le biais d'un dispositif de formation hybride.

La problématique qui découle de nos lectures et observations est la suivante : Comment améliorer la compréhension de l'oral en anglais par l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance ?

Partie 2 : Expérimentation

Comme le soulignent Berdal-Maduy et Briet (2010, p.28), « Les étudiants débutants complets ne vont pas programmer et planifier des stratégies d'apprentissage, mais plutôt adapter leurs conduites à la situation de communication, et les développer ou les modifier en fonction de leur efficacité. ». Les élèves de la classe de 5ème2 du collège Ernest Perrier de la Bathie d'Ugine ne sont pas grands débutants car ils ont eu LV1 anglais en 6ème et parfois en CM2. Cependant, nous diagnostiquons qu'ils ne se rendent pas compte de l'impact des stratégies d'écoute, et qu'ils ont un niveau très faible en CO. Ce constat s'est établi dans un premier temps avec plusieurs discussions entre enseignant et apprenants sur la CO en général. Lors de ces discussions, les apprenants ont découvert le mot stratégie. Suite à cela, les apprenants n'ont pas hésité à dévoiler leurs inquiétudes au fur et à mesure des écoutes. Ce constat s'est donc ensuite confirmé avec les entraînements et les évaluations de CO en présentiel qui n'atteignaient pas le niveau requis de la 5ème. En travaillant sur des documents authentiques (extraits d'émission de télé ou bandes annonces...), les apprenants ne se sentent pas armés pour faire face à cette diversité. Ainsi, l'entraînement à la CO devient un besoin pour l'élève afin de progresser et d'atteindre le niveau seuil de survie à la fin du collège. Une modalité à distance peut alors apparaître comme une plus-value à ce travail d'entraînement à la CO.

1. Description de la mise en œuvre didactique

1.1 Présentation générale

1.1.1 Présentation de la séquence

C'est un projet sur une séquence de trois semaines pour une classe de 5ème avec un accent particulier sur l'acquisition de stratégies de CO. Celle-ci s'articule autour de la thématique « Club fair ». La tâche intermédiaire est une production écrite, puis orale en continue, puisqu'elle s'intitule : rédiger et présenter le règlement du club de loisir à proposer. La tâche finale est une production orale en continu et en interaction. L'intitulé est le suivant : présenter une proposition de club de loisir pour le collège et convaincre ses camarades d'y adhérer.

- Spécificités auditoire : les auditeurs ont une grille club à remplir pour une écoute active : repérer le nom / l'heure / le matériel etc. S'il reste une case vide ou non remplie, les élèves doivent poser des questions.

1.1.2 Blog, comment se présente-t-il ?

Nous avons choisi de créer un site Internet entièrement dédié à la modalité de compréhension orale à distance³. Nous avons utilisé le site wix.com pour le réaliser. Ce choix s'est établi pour des raisons de temps, de moyens financiers ainsi que de facilité. En effet, l'interface de ce site est plutôt simplifiée et facilement accessible. Le site wix.com offre notamment des templates pré-établis pour gagner du temps. L'utilisation et la publication sont entièrement gratuites.



Figure 1: Capture écran



Figure 2 : Capture écran

La barre de menu que nous avons créée comporte cinq choix: home, about, documents, contact, survey. Home est la page d'introduction au site, c'est une page très épurée avec une image, trois phrases en anglais, le titre du site ainsi que les sous-titres d'introduction. About est une présentation du site qui prend la forme d'un mot pour les apprenants et leurs parents. Documents comporte toutes les ressources du travail à faire en ligne. Contact est une page où nous proposons nos coordonnées en cas de problème (celle-ci est protégée avec un mot de passe). Survey contient un lien pour avoir accès à un questionnaire en ligne.

1.1.3 Nature des documents et des activités

Trois types de documents proposés font partie des sous-liens de la partie documents : worksheet, videos, performance checklist. Ceux-ci ont deux accès possibles : par la barre de menu et les sous-liens, et par la page documents avec des icônes connectées aux pages.

Les vidéos proposées sont des documents avec son et image authentiques. Nous les avons sélectionnés sur le site Internet youtube pour sa simplicité et facilité d'accès et d'utilisation. Elles sont donc devenues des ressources pédagogiques permettant un entraînement à la compréhension orale. La première vidéo est une interview d'enfants dans la rue sur leurs

³ <http://www.claretlaura.wix.com/teen-learning>

hobbies publiée par voxpops.com sur youtube.com⁴. La deuxième vidéo est une interview d'élèves publiée par une école d'art 'Redroofs Theatre School' en Angleterre⁵.



Figure 3 : Capture écran



Figure 4 : Capture écran

La fiche d'auto-évaluation est facultative. Elle intervient pour des élèves en demande de guidage ou sur les conseils du professeur. Les fiches d'aide à la compréhension sont présentées avec une consigne, leur titre, par exemple « fiche d'aide N°1 », ainsi qu'une image représentative et un bouton d'accès au fichier en pdf. Pour la construction des fiches d'aide, nous sommes partis des stratégies de CO et nous nous en sommes servis en termes de guidage pour les fiches de compréhension. Puisque c'est une fiche d'aide, elle a un code neutre pour ne pas stigmatiser l'apprenant : « fiche d'aide ».

1.1.4 Fiches d'aide, en quoi diffèrent-elles et pourquoi ?

Nous avons donc choisi de mettre à disposition sur notre site Internet deux fiches d'aide à la CO. Ces deux fiches diffèrent en fonction des niveaux de référence du CECRL (A1 et (A1+) A2). Au palier 1 du collège, les élèves sont au niveau A1 ou A1+ et nous visons le niveau A2. Dans notre cas, compte tenu de la faible proportion d'élèves ayant reçu des cours d'anglais en primaire, ainsi que du niveau hétérogène de la classe révélé par les évaluations précédentes, il est nécessaire de faire une distinction entre les apprenants de niveau A1 et ceux de niveau

A0	A1	A1+	A2
1 fille, 5 garçons	2 filles, 5 garçons	5 filles	2 filles, 2 garçons

Tableau 1 : Catégorisation des apprenants par niveau du CECRL

A1+/A2. En effet, ceux-ci ont un niveau de maîtrise différent. Leur progression vers le niveau de maîtrise ciblé implique donc un besoin d'accompagnement différencié.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=6NHkCRgmbUI>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=rq31T8i-3VA>

1.1.5 CO d'entraînement N°1 et N°2

Pour l'entraînement à la CO des apprenants à travers le dispositif hybride mis en place, nous avons choisi d'associer des stratégies de compréhension orale à un niveau de maîtrise.

A2	Stratégies de CO
Partie 1	inférence par utilisation de mots clés vus en présentiel
Partie 2	repérage phonologique -mots clés / porteurs de sens -accents de mots et de phrases puis association de mots pour faire du sens et construire une phrase grammaticale
Partie 3	repérage phonétique et sémantique, construction du sens

Tableau 2 : Stratégies affectées par niveau

A1	Stratégies de CO
Partie 1	inférence par utilisation de mots clés vus en présentiel
Partie 2	repérage phonologique -mots clés / porteurs de sens -mots accentués et de phrases appuyées puis association de mots pour faire du sens et construire une phrase grammaticale
Partie 3	association phonie-graphie et sélection des occurrences rencontrées

Tableau 3 : Stratégies affectées par niveau

1.2 Intégration, mises en œuvre et précautions

1.2.1 Comment la CO à distance s'insère-t-elle?

Le travail d'écoute en ligne / à distance est obligatoire puisque c'est une condition indispensable du bon fonctionnement du cours en présentiel. D'abord, parce-que si le travail n'est pas fait, le cours en présentiel perd sa fonction et ses objectifs. En effet, la modalité de CO à distance s'imbrique dans la progression de la séquence, cette partie d'apprentissage à distance est incontournable dans l'enchaînement des activités. Ainsi, elle constitue donc une étape dans la réalisation des tâches (intermédiaire et finale). Les CO servent d'entraînement, elles mettent en avant les aspects développés en présentiel tels que lexique, points de grammaire et autres, en les mettant dans des contextes spécifiques et authentiques. L'écoute et le repérage sont des objectifs clés, car ils vont ensuite permettre à l'apprenant de traiter l'information. La CO est une compétence clé de la séquence puisqu'elle engendre un double travail de production écrite (restitution sur papier) et de production orale (restitution en classe / discussion). Ces deux compétences sont nécessaires à la réalisation de la tâche finale et elles sont complémentaires. En effet, la production orale pour la présentation du club nécessite la production d'une fiche de notes écrite par l'apprenant. De plus, l'écoute active des apprenants-auditeurs lors de la tâche finale d'un groupe de leurs pairs, nécessite une combinaison des deux compétences. En effet, ils doivent remplir une fiche d'écoute active (PE) et poser des questions sur les éléments clés manquants (POI).

1.2.2 Calendrier

L'intégration de ces activités dans la séquence nécessite un calendrier précis de mise en œuvre pour l'enseignant mais aussi pour l'apprenant.

26/02/15	27/02/15	02/03/15	05/03/15	06/03/15	12/03/15	13/03/15	16/03/15	19/03/15
<i>séance 0</i> Notice info + pré-test	<i>séance 1</i> Intro au thème hobbies	<i>séance 2</i> CO N°1 mise en commun	<i>séance 3</i> Intro au thème clubs	<i>séance 4</i> Tâche intermé- diaire	<i>séance 5</i> CO N°2 mise en commun	<i>séance 6</i> Tâche finale prépa	<i>séance 7</i> Tâche finale	<i>séance 8</i> Post-test + Web radio

Tableau 4 : Calendrier de l'expérimentation

L'objectif est qu'il laisse le temps à chaque apprenant de faire le travail demandé à distance. Ainsi, nous avons décidé de laisser au minimum cinq jours d'espace entre le moment où le travail est donné et le moment où il doit être réalisé. De plus, le temps de travail à distance demandé est fixé à minimum quinze minutes par vidéo.

1.2.3 Aspects techniques et informationnels

Afin d'évacuer les difficultés techniques, problèmes de connexion et organisationnels, il est nécessaire de mettre en place une notice informationnelle et informatique. Ainsi, nous avons décidé de dédier une heure de cours en présentiel à l'utilisation du site Internet (avec une mise en pratique en cybersalle), aux explications et questions qui en découlent. C'est une précaution importante pour pallier les difficultés mais elle a également un double emploi puisqu'elle sert à motiver les élèves et leur faciliter l'utilisation du site. Nous avons aussi rédigé un mot aux familles pour l'accord de cette phase d'expérimentation avec leurs enfants.

1.3 Articulation des activités de CO en présence et à distance

N'oublions pas que les modalités (à distance / en présence) sont complémentaires puisque nous souhaitons que suite à l'appropriation des éléments en présentiel et à l'entraînement à distance, les apprenants soient capables de transférer leurs acquis dans la situation simulée du quotidien lors de la tâche finale.

1.3.1 Accompagnement à distance

1.3.1.1 Fiches d'aide à la CO

Lors de cette phase d'entraînement, c'est-à-dire le travail sur les deux CO à distance / en ligne, les apprenants sont accompagnés par des 'fiches d'aide' pour chaque apprenant selon

leurs besoins. Les apprenants se rendent sur le site qui leur est dédié et doivent visionner deux CO / vidéos en ligne. Ils doivent donc choisir la fiche d'aide qui correspond à leur besoin et la remplir. Le choix de la fiche d'aide est libre. Cependant, il peut être guidé par l'enseignant si besoin. En effet, nous pensons qu'il est important d'offrir une aide dans ce choix pour les apprenants qui en ont besoin, mais il l'est tout autant de laisser les apprenants libres dans leurs choix afin qu'ils apprennent à se positionner et à justifier leurs choix. En parallèle, les apprenants ont la possibilité de remplir le questionnaire d'auto-évaluation de Vandergrift.

1.3.1.2 Suivi

Afin que les élèves ne se découragent pas face à diverses difficultés, nous avons choisi de leur offrir un suivi personnalisé sous la forme de permanences téléphoniques et mails (3 heures par semaine). Dans le cadre de cette modalité à distance, il nous semble important d'utiliser les liens sociaux-affectifs entre apprenants et enseignant. Ainsi, le choix entre l'appel téléphonique et le mail devient pertinent. De plus, le fait que ce suivi soit personnalisé peut aussi influencer la motivation de l'apprenant et donc son travail en ligne.

1.3.2 Accompagnement en présentiel

1.3.2.1 Trois étapes en présence

La première étape en présence prend la forme d'une discussion sur les modalités, difficultés, besoins et empêchements rencontrés à distance. Cette discussion se déroule sous la forme d'un *focus group* où les échanges ont lieu en français. Dans un premier temps, un échange par îlots (4-5 élèves) a lieu et l'enseignant circule pour noter les points importants qui ressortent de chaque échange. La bonne cohésion des îlots justifie son recours puisque cela permettra aux apprenants les plus timides de partager d'abord en petit groupe et de se faire entendre. Puis une mise en commun en classe entière est orchestrée par l'enseignant pour répondre aux divers points soulevés lors des échanges. La discussion en classe entière permet à tout intervenant d'être soutenu par son groupe, ce qui facilite la prise de parole et l'argumentation. La deuxième étape est ensuite une inter-correction par îlot des fiches d'aide ainsi qu'une mise en commun des stratégies utilisées pour la compréhension de la vidéo. L'inter-correction a lieu en langue cible (anglais) pour ne pas dénaturer l'objectif de restitution de la compréhension orale en anglais. En revanche, la mise en commun des stratégies est en français pour ne pas démotiver les élèves face à la difficulté d'argumenter sur ces choix en langue cible. De plus, l'accent particulier sur les stratégies est renforcé par les interventions

du professeur dans chaque îlot (« *Comment as-tu trouvé ça ?* », « *Pourquoi as-tu fais comme ça ?* »). S'en suit alors une discussion en classe entière en français pour argumenter sur les choix des stratégies utilisées par chaque groupe.

La troisième étape prend la forme d'un échange en anglais pendant lequel la classe entière partage les éléments de correction pour que chaque apprenant ait les bonnes réponses. Elle permet d'achever la prise de parole en français, de sortir de la démarche d'accompagnement en présentiel du travail à distance et de revenir naturellement au cadre du cours en présentiel.

1.3.1.2 Suivi

Nous avons aussi choisi d'offrir la possibilité de prendre rendez-vous ou de prendre un temps après le cours en présentiel pour les questions et requêtes diverses des apprenants. De plus, afin de pallier les difficultés d'accès ou autres problèmes liés à la modalité à distance, nous proposons une mise à disposition du matériel informatique pour les apprenants. En effet, en accord avec la documentaliste du collège et les parents, les apprenants demandeurs se verront organiser un accès au CDI.

2. Questions de recherche, hypothèses et méthodologie de recherche

2.1 Questions de recherche et hypothèses

2.1.1 Questions de recherche

Nous avons choisi de cibler notre expérimentation sur trois questions de recherche.

Question de recherche n°1 : l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance a-t-elle permis d'acquérir des stratégies de CO ? Question de recherche n°2 : l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance a-t-elle permis aux apprenants de prendre conscience des stratégies de CO qu'ils utilisent pour construire du sens ? Question de recherche n°3 : Comment les apprenants perçoivent-ils l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance pour l'entraînement à la CO ?

2.1.2 Hypothèses

Les hypothèses qui découlent de ces questionnements sont les suivantes. 1. On suppose que l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance devrait permettre d'augmenter le nombre de stratégies utilisées efficacement pour construire du sens lors d'une tâche de CO.

On anticipe une différence de progression entre les apprenants de niveau A1 et ceux de niveau A1+/A2 (puisque le pré-test / post-test proposé fait une distinction entre les deux).

2. On suppose que les apprenants prendront conscience qu'il existe des stratégies (et qu'il en existe plusieurs) pour accéder au sens lors d'une CO. Même si les apprenants n'ont pas été capables d'utiliser des stratégies adéquates, ils en ont peut-être au moins perçu l'utilité, ce qui constitue un premier pas. Cet aspect de « conscientisation » est important puisqu'il met un accent particulier sur l'accompagnement métacognitif (discussions sur les stratégies, autoévaluation, mises en commun en petits groupes, etc.).

3. On suppose que les apprenants seront motivés par cette approche, qu'ils auront le sentiment que leurs besoins sont davantage pris en compte et qu'ils apprécieront de travailler individuellement, à leur rythme.

2.2 Les méthodes de recueil et types de données recueillies

2.2.1 Pré-test et post-test

Nous avons choisi de mettre en pratique deux phases test et de recueillir des productions des apprenants de chaque phase.

La phase pré-test CO est constituée d'une mise en pratique de 20-30 min sur une CO inconnue des apprenants. Cependant, la CO sera sur une thématique déjà vue 'British Food' avec des « fiches d'aide » A1⁶ et A2⁷ attribuées arbitrairement par le professeur. Ce choix est basé sur les résultats obtenus précédemment aux évaluations de CO (cf supra catégorisation des apprenants). Cette phase test sert à l'apprenant d'exemple du travail à effectuer à la maison / en ligne, et elle sert de recueil de données pour les besoins de la recherche. Celle-ci aura donc lieu en présentiel / cybersalle avec une utilisation du blog et une présentation de la démarche à adopter par chacun à distance. Les objectifs pour l'enseignant sont d'avoir une vision d'ensemble et d'établir un état des lieux contrôlé des stratégies de CO utilisées par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche. Il va permettre d'étayer et réviser le diagnostic et de justifier ou non l'expérimentation du dispositif hybride.

La phase post-test CO (hors évaluation) testera des choses très similaires à la première phase afin de répondre à la question de recherche n°1 (y a-t-il eu acquisition de stratégies de CO suite à l'expérimentation ?). Cette dernière CO reste sur une thématique déjà vue mais hors projet ('Camden Market'). C'est une phase test pour comparer les utilisations de stratégies de

⁶La fiche pré-test A1 est présentée en annexe 2

⁷La fiche pré-test A2 est présentée en annexe 3

CO diverses (observations et données à compléter ensuite avec l'entretien). En ce qui concerne les conditions d'écoute, l'enseignant contrôle entièrement les deux phases test. Les fiches d'aide A1⁸ et A2⁹ sont données par l'enseignant suivant son choix d'affectation des élèves au niveau de référence. Cela forme donc deux groupes A1 et A2 qui sont strictement identiques entre le pré-test et le post-test. Lors de ces phases, le nombre d'écoutes est limité à quatre. La première écoute se fait sans l'image et sans arrêt. La deuxième se fait avec l'image et sans arrêt. La troisième se fait avec des pauses à chaque information qui fait lien avec les demandes de la fiche. Et la dernière écoute se fait avec l'image sans pause. Le temps imparti pour cette phase test est de maximum trente minutes.

2.2.1.1 CO pré-test et CO post-test

A2	Stratégies de CO
Partie 1	prise de connaissance du sujet, remise en contexte et rappel des éléments connus de la thématique -puis repérage phonologique : mots clés / porteurs de sens / accentués -association avec le connu
Partie 2	construction du sens grâce au contexte - utilisation de la vidéo image / son...
Partie 3	association phonie-graphie et sélection des occurrences rencontrées

Tableau 5 : Stratégies par niveau - test

A1	Stratégies de CO
Partie 1	hypothèses à partir d'un titre -puis avec le son seul (repérage phonologiques et phonétiques), construction du sens
Partie 2	utilisation de l'image et de l'extra-linguistique puis infirmer ou confirmer et ajouter des informations
Partie 3	association des questions au contexte et association aux insertions d'indices du support

Tableau 6 : Stratégies par niveau - test

Ces deux CO sont des évaluations. Ainsi, la comparaison de ces deux phases test va nous permettre de vérifier la capacité des apprenants à construire du sens lors d'une tâche de CO à l'aide de diverses stratégies, à deux niveaux A1 et A1+/A2, suite à un entraînement à la CO à distance. Ceci permettra d'appréhender une possible plus-value du dispositif hybride.

2.2.1.2 Ce qui est mesuré pour ce type de données

Notre objectif est de recueillir le nombre de stratégies utilisées efficacement pour construire du sens pour chaque catégorie prédéfinie, c'est-à-dire stratégies de type 1 (partie 1), stratégies de type 2 (partie 2) et stratégies de type 3 (partie 3). Pour chaque question, nous utilisons un codage spécifique en fonction de la réponse donnée. Il y a trois codages possibles : 1/

⁸ La fiche post-test A1 est présentée en annexe 4

⁹ La fiche post-test A2 est présentée en annexe 5

correspond à la réponse attendue 2/ correspond partiellement à la réponse attendue 3/ ne correspond pas à la réponse attendue. Le codage 1 donne la totalité des points attribués à la question, le codage 2 la moitié des points et le codage 3 aucun point. Nous nous retrouvons donc avec une moyenne pour chaque type de stratégies définies et une moyenne générale (/20). Nous dirons que les réponses codées 1 et 2 sont réussies, c'est-à-dire que les stratégies ont été utilisées efficacement et acquises. Pour la fiche A2, nous attribuons 10 points maximum pour la stratégie 1 et 5 points maximum pour les stratégies 2 et 3. Pour la fiche A1, nous attribuons 7 points maximum pour la stratégie 1, 8 points pour la stratégie 2 et 5 points pour la stratégie 3. Ces différences s'expliquent en fonction des questions posées / proposées. Rappelons que chaque questions sur les deux fiches test (A1 et A2) équivaut au même barème de notation. Ce barème est différent en fonction des stratégies car nous avons choisi d'attribuer plus de points à l'inférence et aux repérages des mots clés (stratégies que nous avons souhaité mettre en avant lors de l'expérimentation). Nous allons ensuite comparer les données intragroupe avant-après. Nous répondrons alors à notre hypothèse sur l'augmentation du nombre de ces stratégies utilisées efficacement lors d'une CO suite à des modalités d'entraînement à distance. Mais nous allons aussi comparer les données intergroupe puisque nous avons anticipé une différence entre les apprenants de niveau A1 et ceux de niveau A2.

2.2.1.3 Différence entre CO entraînement et CO évaluation

Les stratégies à développer dans les deux types de CO proposés lors de la séquence sont différentes. Cela se justifie par le contexte d'acquisition de ces stratégies. En effet, les CO des phases pré et post-test sont basées sur des thématiques des séquences précédentes. Ainsi, les apprenants sont censés avoir acquis tous les éléments et compétences clés (culturels, grammaticaux, phonologiques et méthodologiques) pour pouvoir pallier les difficultés de la découverte d'une CO inconnue. Ce n'est pas le cas pour les CO N°1 et 2 (sur le site Internet) malgré un travail de ces compétences en amont. Celles-ci serviront plutôt d'entraînement.

2.2.2 Entretiens

Nous avons décidé de recueillir le discours des apprenants sur les stratégies de CO lors d'entretiens individuels qui visent d'abord à compléter et à trouver des explications aux observations faites lors du pré et du post-test. En effet, l'entretien permet aux apprenants d'explicitier ce qu'ils ont fait, pourquoi et comment. De plus, ces données peuvent également servir à affiner les réponses données dans le questionnaire en ligne proposé à la fin de l'expérimentation.

Dans un premier temps, il nous a fallu sélectionner les quatre apprenants qui passeront l'entretien. Nous avons choisi de les sélectionner en fonction du niveau que nous leur avons attribué avant l'expérimentation. Puisque nous avons quatre niveaux, il nous a fallu quatre élèves (A0, A1, A1+, A2). Le choix des apprenants s'est aussi basé sur leur capacité à s'exprimer, les liens sociaux-affectifs que nous avons liés avec eux et leurs divers profils psychologiques. Dans un deuxième temps, il nous a fallu écrire la trame de l'entretien¹⁰ et nous questionner sur leurs possibles réponses et nos attentes. Il nous fallait leur faire expliciter ce qui avait déterminé leurs choix et voir si nous pouvions identifier des stratégies dans leur discours (par exemple: "*Tu as préféré la fiche d'aide n°1, pour quelles raisons ?*") Nous avons choisi l'entretien plutôt qu'un questionnaire puisque le questionnaire ne garantit pas une réponse honnête ou réfléchie. Expliciter avec l'enseignant et entre pairs peut faciliter la prise de parole et la réflexivité. En effet, l'entretien a un aspect plus qualitatif qui nous permet d'observer un phénomène en le replaçant dans la logique propre à l'individu interviewé. Dans le cadre de nos recherches, il permet de faire verbaliser à l'apprenant ce qu'il a fait, comment et pourquoi. Les stratégies de compréhension orale étant des processus mentaux, elles sont utilisées consciemment et devraient donc en effet pouvoir être verbalisées par les apprenants (Cohen, 2010, p. 164).

2.2.2.1 Ce qui est mesuré pour ce type de données

Nous choisissons d'analyser le contenu thématique des entretiens en fonction des propos qui émergent lors de celui-ci. Ainsi, nous analyserons leur discours afin de vérifier si les apprenants ont pris conscience de leurs stratégies et éventuellement de celles des autres et s'ils en ont une meilleure connaissance. Nous nous appuierons sur les stratégies que les apprenants déclarent utiliser. Nous verrons s'ils perçoivent l'utilité d'avoir recours à des stratégies, et s'il y a eu une évolution dans leurs perceptions. Nous aborderons ce qui a orienté leurs pratiques comme les fiches d'aide, le fait de travailler individuellement, les interactions en classe / par petits groupes autour de l'utilisation de stratégies. En effet, nous aborderons trois grands thèmes : les pratiques, la réflexivité et l'autonomie. Nous orienterons donc l'entretien avec des sujets tels que : la nature des activités, les pratiques, l'organisation, l'articulation distance/présence, le contenu des apprentissages, les outils utilisés à distance, l'autonomie, l'accompagnement, l'auto-régulation, les difficultés / obstacles et l'appréciation. Cependant, ce recueil s'appuie en partie sur une démarche inductive. Cela signifie qu'on ne prédit pas tout à l'avance, on attend de voir ce qui émerge de la discussion. Nous devons

¹⁰ Le guide d'entretien est consultable en annexe 6

guider l'entretien sans orienter le discours vers des catégories prédéfinies, c'est ici toute la difficulté. Cet équilibre permettra de déterminer à partir du discours produit des thèmes autres que ceux qui avaient été prévus. L'objectif est d'affiner notre grille d'analyse.

2.2.3 Questionnaire

Pour clore notre expérimentation et compléter l'entretien, nous avons décidé de faire remplir un questionnaire en ligne¹¹ aux apprenants sur notre site Internet à la fin de la séquence. En outre, le fait que celui-ci soit en ligne reste dans la continuité de l'expérimentation du dispositif hybride et permet de terminer l'expérience de l'élève avec un bilan.

Ce questionnaire est sous la forme de dix questions fermées en lien avec leur expérience du dispositif hybride. Celui-ci a pour but d'apporter des éléments d'explication, notamment sur l'expérience d'apprentissage en ligne au niveau du groupe (ont-ils trouvé ce travail utile ? se sont-ils sentis suffisamment guidés ? etc.). Malgré les biais possibles induits par la nature du questionnaire (vus ci-dessus), il nous a semblé utile d'utiliser ce recueil de données puisque celui-ci garantit une réponse anonyme. Puisque nous travaillons avec un public jeune, souvent influencé par la tendance générale, il est intéressant de recueillir des éléments personnels et individuels qui n'ont pas été affectés par le groupe classe. Ce moment de réflexion individualisé devient sans conséquence pour l'élève et peut l'amener à présenter sa vision du dispositif différemment.

2.2.3.1 Ce qui est mesuré pour ce type de données

Ce questionnaire couvre des catégories d'utilisation et expérimentation du site, mais aussi d'appréciation de la modalité à distance. Nous recueillons certaines réponses en termes de pourcentages afin de les traiter notamment pour la catégorie d'utilisation des outils proposés. Ainsi, nous verrons si les modalités de travail ont été respectées et si certaines tendances comme pour le choix des fiches ou les justifications émergent. Puis nous analyserons la perception des apprenants. Nous dirons par exemple que l'appréciation de la modalité à distance sera positive pour les élèves si plus de la moitié des élèves ont répondu « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » pour les questions couvrant cette catégorie. Nous pourrons faire des liens et des possibles comparaisons entre la perception d'efficacité, d'accompagnement et de guidage de manière générale et ce qui ressort lors des entretiens individuels.¹²

¹¹ Le questionnaire est consultable en annexe 7

¹² Un tableau de synthèse des éléments clés de l'expérimentation est disponible en annexe 8

Partie 3 : Résultats

1. Analyse des résultats

1.1 Analyse des performances au pré-test et post-test

Afin de répondre à notre question de recherche n°1 (l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance a-t-elle permis d'acquérir des stratégies de CO ?), nous avons choisi de recueillir les données d'un pré-test établi avant l'entraînement à distance et d'un post-test pour finaliser l'expérimentation.

Comme l'indiquent le tableau 7 et la figure 5, la moyenne des élèves (/20) a très visiblement augmentée entre le pré-test et le post-test. Rappelons que suite à notre codage en notes et moyennes, nous traduisons ces droites par l'augmentation du nombre de stratégies utilisées efficacement. Ainsi, nous supposons qu'une stratégie utilisée efficacement est acquise.

Niveau	Avant	Après
A1	9,25	11,55
A2	9,1	11,58

Tableau 7 : Moyenne des notes

Niveau	Evolution (%)
A1	+12,25
A2	+11,65

Tableau 8 : Pourcentage d'évolution des moyennes

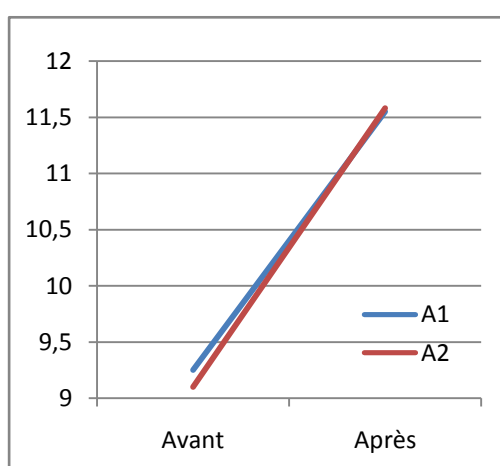


Figure 5 : Evolution des moyennes

Les pourcentages d'évolution des moyennes sont positifs : +12,25% pour les apprenants niveau A1, et +11,65% pour les apprenants niveau A2. Ils sont donc très légèrement différents. Nous avons anticipé une différence de progression entre les apprenants niveau A1 et ceux niveau A1+/A2 qui n'est finalement pas significative suite à l'analyse de nos données. La différence de niveau pré-test / post-test est elle au contraire très frappante.

Les tableaux 9 et 10 nous indiquent que le nombre d'apprenants ayant utilisé et acquis la stratégie 1 pour les deux niveaux est celui qui a le plus augmenté, mais c'est aussi celui qui était le plus bas lors du pré-test. Nous déduisons que cette expérimentation a favorisé l'acquisition de la stratégie 1 (inférence et repérages).

A1 / 12 élèves	Stratégie 1	Stratégie 2	Stratégie 3	Obtention moyenne
Pré-test	4/12	12/12	10/12	5/12
Post-test	6/12	12/12	12/12	9/12

Tableau 9 : Utilisation et acquisition des stratégies par élève

A2 / 9 élèves	Stratégie 1	Stratégie 2	Stratégie 3	Obtention moyenne
Pré-test	4/9	3/9	9/9	3/9
Post-test	7/9	4/9	9/9	5/9

Tableau 10 : Utilisation et acquisition des stratégies par élève

1.2 Analyse des déclarations dans les entretiens

Afin de répondre à notre question de recherche n°2 (l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance a-t-elle permis aux apprenants de prendre conscience des stratégies de CO qu'ils utilisent pour construire du sens ?), nous avons recueilli les déclarations des apprenants sur leurs stratégies de CO lors d'entretiens individuels.

Profils :	Sexe :	Niveau :
Enzo	Masculin	A2
Kaïko	Féminin	A1+
Tahnee	Féminin	A1

Nous avons effectué une analyse thématique des entretiens sous trois grands thèmes : les pratiques, la réflexivité et l'autonomie. Nous avons ensuite traité nos données sous la mise en forme de trois profils différents (un apprenant ayant été écarté de la recherche puisqu'il nous a offert des réponses superficielles et parfois incohérentes).

Tableau 11 : Profils des apprenants

1.2.1 Profil 1 - Enzo

Les pratiques : Enzo a trouvé des liens facilitateurs dans sa démarche entre le présentiel et ses activités à distance. Il mentionne les méthodes de travail qui ont été partagées en présentiel ainsi que l'acquisition du lexique qu'il a pu s'approprier lors des CO en ligne.

La réflexivité / métacognition : Enzo semble avoir très bien retenu les diverses stratégies qui ont été abordées lors de l'expérimentation. Il est un élève soucieux de bien faire qui souhaite se conformer aux attentes de l'enseignant, signe d'une motivation extrinsèque (« [j'aurais aimé] qu'on me dise ce qu'il faut faire »). Il mentionne aussi le fait que les *focus group* l'ont aidé « à mieux faire les stratégies ».

L'autonomie : L'intérêt principal qu'il accorde à la modalité à distance est l'autonomie : faire l'exercice « tout seul » et à son rythme. Cependant, il préfère faire les activités de CO en présentiel puisque le professeur comble son manque de lexique : « c'est plus facile ». Enzo manque d'une autonomie langagière qui l'amène à rechercher la facilité. En effet, pour son manque de compréhension des consignes, il se défend en expliquant : « j'étais obligé d'aller regarder la fiche 1 ». Ce choix marque cependant le signe d'une autonomie technique et méthodologique qu'il a su apprécier.

L'appréciation : Enzo n'attribue pas le fait d'avoir progressé à l'ajout d'une modalité à distance mais simplement à un entraînement poussé. Ce qui semble lui avoir manqué dans ce travail à distance sont des explications sur les consignes, soit la « voix » du professeur, ou la possibilité d'une interaction directe avec lui.

1.2.2 Profil 2 - Kaïko

Les pratiques : Kaïko n'a pas trouvé de lien direct entre les thématiques abordées en présentiel et les activités, ce qui l'a gêné pour la compréhension globale.

La réflexivité / métacognition : Elle s'est rendue compte de l'importance d'utiliser les stratégies de CO pour ses performances car comme elle le répète dans l'entretien « j'arrive mieux qu'avant ». Cependant, elle ne semble pas certaine de l'impact de chaque stratégies abordées (comme l'auto-encouragement).

L'autonomie : Kaïko a eu besoin de sa maman qui l'a aidée pour la compréhension. Elle a aussi eu besoin de sa camarade pour les stratégies et la fiche d'aide n°1 pour vérifier son travail. Elle a donc travaillé son autonomie sociale, métacognitive et méthodologique.

L'appréciation : Elle apprécie les modalités de rythme de travail qu'offre le distanciel et sa praticité, c'est-à-dire qu'elle a le temps de faire l'activité quand elle veut et qu'elle la contrôle (avec des pauses et en prenant le temps d'écrire).

1.2.3 Profil 3 - Tahnee

Les pratiques : Comme Enzo, Tahnee a trouvé une articulation facilitatrice entre le distanciel et le présentiel (repérage des mots clés en référence à la stratégie n°3).

La réflexivité / métacognition : Tahnee a réalisé qu'elle utilisait déjà des stratégies mais qu'elle en oubliait certaines. La fiche d'auto-évaluation l'a alors guidée comme pour les indices sonores par exemple. La fiche d'aide l'a aussi aidée car elle a réalisé que si elle trouvait le mot clé, elle avait la réponse à la question. Les mises en commun ne l'ont pas trop guidée puisqu'elle ne parvenait pas à s'approprier les stratégies des autres. De plus, Tahnee

déclare ne pas être capable de se passer d'un guidage fort (malgré notre avis). Cette perception est sans doute liée au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

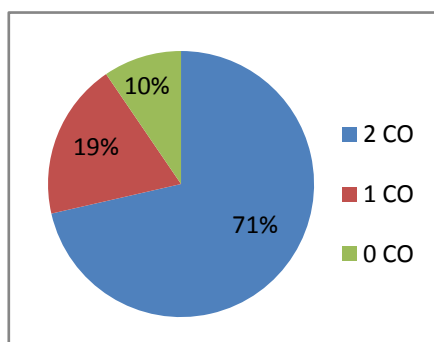
L'autonomie : Elle a apprécié avoir le choix d'utiliser une stratégie plutôt qu'une autre (autonomie métacognitive) et de prendre le contrôle de ses apprentissages : « ça me permettait de faire les choses plus de moi-même » (autonomie méthodologique).

L'appréciation : Tahnee apprécie les modalités organisationnelles du distanciel comme pouvoir travailler à son rythme (« je préfère me repérer ») et souhaiterait continuer l'expérimentation tout en gardant quelques CO en présentiel.

1.3 Analyse des réponses au questionnaire

Afin de répondre à notre question de recherche n°3 (comment les apprenants perçoivent-ils l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance pour l'entraînement à la CO ?), nous avons choisi d'analyser la perception des apprenants sur l'utilisation et l'expérimentation du dispositif à partir des réponses au questionnaire mis en ligne sur le site Internet. 100% de participation a été enregistré, cependant 1 apprenant sur les 21 a ignoré quelques réponses (nous ne l'avons pas écarté de l'analyse).

1.3.1 Contexte



Comme l'indique la figure 6, la plupart des élèves a effectué les compréhensions orales en lignes. Pour ces élèves qui n'ont pas réalisé la totalité du travail demandé, soit environ 30%, nous avons recueilli les raisons de ce manque qui sont explicitées sur la figure 7 de part les choix multiples proposés dans la question.

Figure 6 : Nombre de CO réalisées

Parmi les apprenants qui ont déclaré ne pas avoir fait le travail demandé, la majorité donne la raison : *J'ai eu un empêchement* ou *Autre*. Cependant, les problèmes techniques et organisationnels sont très présents. Certains commentaires (dans *Autre*) traduisent un manque d'investissement de la part des apprenants : « j'ai joué a la play », « je n'avais pas le site », ou « aucun ». Cependant, aucun élève n'a relevé l'item « je n'apprécie pas de travailler seul ». Ce sont donc autant les modalités de réalisation de la tâche (en ligne, individuellement, hors temps de classe) que des facteurs psychologiques (motivation) qui ont déterminé les

pratiques. En effet, comme l'indique la figure 7, une minorité manquait de motivation et n'avait pas compris le travail demandé.

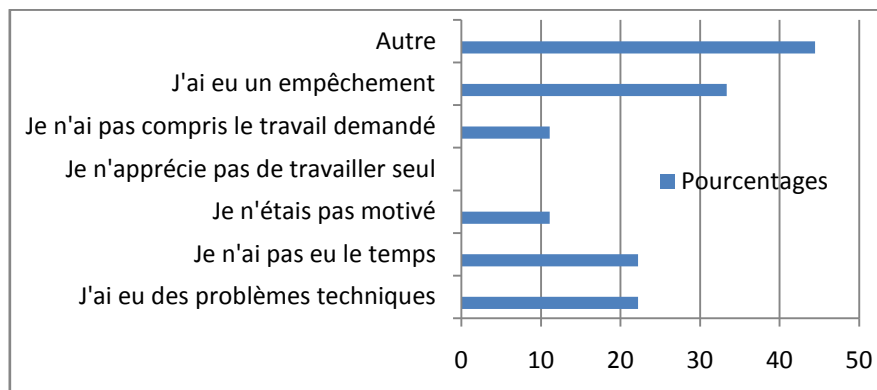
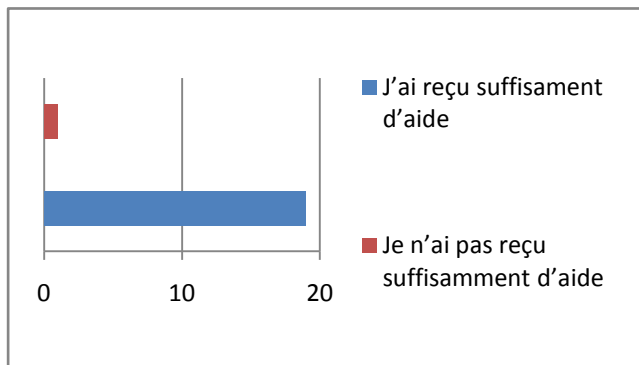


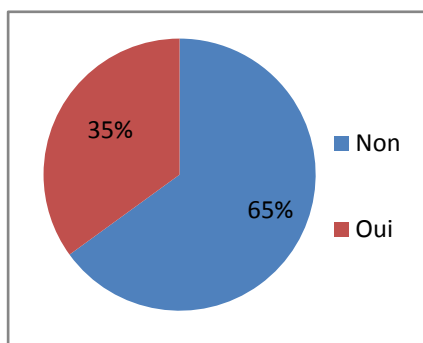
Figure 7 : Raisons de la non réalisation des CO

1.3.2 Aide et difficultés



Les données de la figure 8 indiquent que seul 1 apprenant sur 20 n'a pas reçu suffisamment d'aide pour effectuer les activités. Les autres apprenants se sont donc sentis soutenus dans leur apprentissage et dans l'expérimentation du dispositif.

Figure 8 : Aide reçue lors des activités



La figure 9 indique que 35 % des apprenants ont rencontré des difficultés pour effectuer les activités de CO en ligne. Ces apprenants n'ont pas tous explicité leur raisons (6/9). De manière générale, les difficultés ont été de l'ordre linguistique. La compréhension des consignes a été l'obstacle majeur, puis la compréhension globale de la vidéo : « ils parlaient bien trop vite! ».

Figure 9 : Difficultés rencontrées

La question n°4, dont les réponses sont représentées en figure 10, a permis aux apprenants d'explicitier leur choix des fiches d'aide à la CO pour l'entraînement dans le cadre du dispositif hybride. La tendance montre que les élèves ont, en majorité, suivi nos conseils ou ont choisi les fiches en fonction de la difficulté des questions. 14% des apprenants ont coché

la catégorie *Autre*, mais seulement 3 ont laissé des commentaires suivants : *J'ai choisi selon mes compétences, J'ai choisi les fiche d'aide n°1 en fonction des phrases qu'il faut formuler, et Je n'ai pas choisi.*

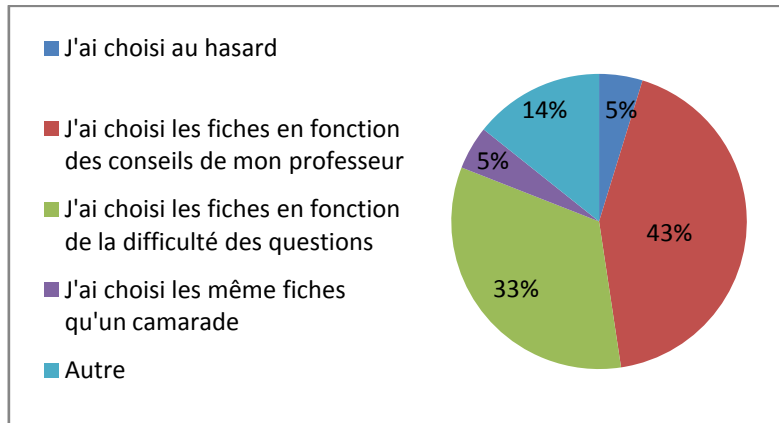


Figure 10 : Choix des fiches d'aide à la compréhension

1.3.3 Appréciation des modalités d'apprentissage à distance

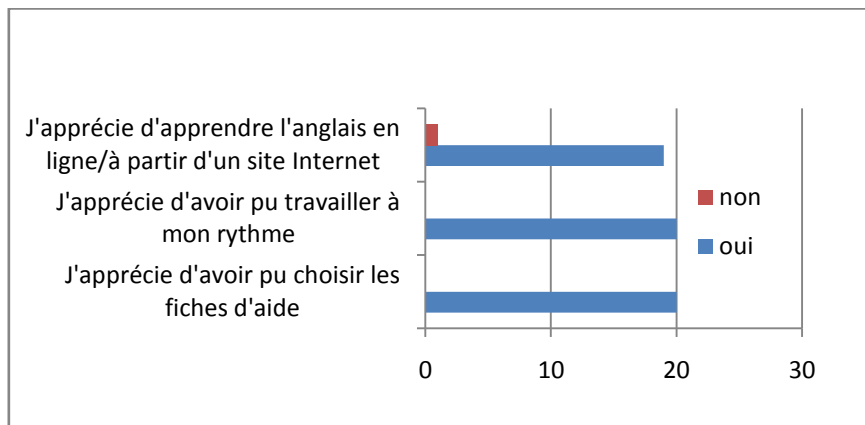


Figure 11 : Appréciation des modalités d'apprentissage

Les réponses présentées dans la figure 11 indiquent que les diverses appréciations des modalités d'apprentissage à distance sont positives puisque seulement 1 apprenant n'a pas apprécié apprendre l'anglais en ligne / à partir d'un site Internet. Ainsi, la presque totalité des apprenants a apprécié les modalités notamment pour le choix des fiches d'aide ainsi que la possibilité de travailler à son rythme (faire des pauses, arrêts et retours en arrière etc.).

1.3.4 Compétences / auto-évaluation

Comme l'indique la figure 12, les élèves se sentent plus à l'aise (ou plus efficaces) pour comprendre un document oral en anglais. 1 apprenant sur 21 déclare ne pas se sentir plus à l'aise (ou plus efficace). De manière générale, les apprenants pensent donc avoir amélioré

leurs compétences en compréhension orale suite à l'ajout de la modalité d'entraînement à distance.

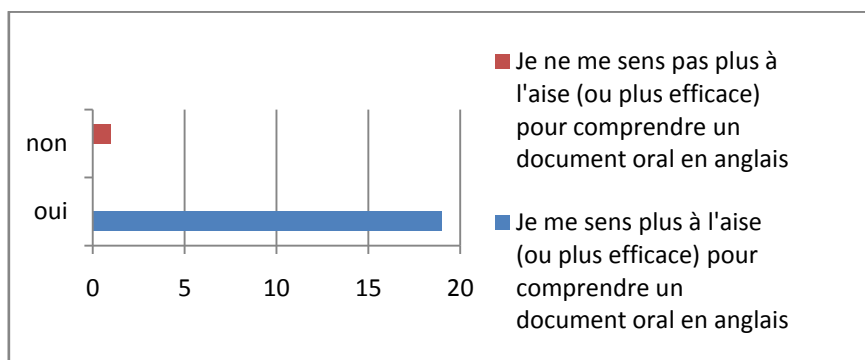


Figure 12 : Auto-évaluation des apprenants

2. Discussion

2.1 Re-contextualisation

Suite au constat d'un faible niveau en CO dans notre classe au secondaire, l'objectif de notre étude fut la recherche d'une possible amélioration de cette compétence après l'ajout d'une modalité à distance. Nous nous sommes donc intéressés à l'acquisition des stratégies de CO et aux différences entre les niveaux du CECRL A1 et A2. Nous nous sommes aussi concentrés sur la prise de conscience des stratégies de CO que les apprenants utilisent pour construire du sens, ainsi que leur perception de l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance pour l'entraînement à la CO. Nous avons ainsi utilisé trois recueils de données : un pré-test et post-test, un questionnaire en ligne et des entretiens individuels. Nous avons ensuite analysé ces données pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

2.2 Réponses aux questions de recherche

L'analyse de nos données pré-test et post-test valide notre première hypothèse (l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance devrait permettre d'augmenter le nombre de stratégies utilisées efficacement pour construire du sens lors d'une tâche de CO). En effet, les moyennes ont considérablement augmenté. Cependant, un facteur peut avoir affecté ces résultats et donc dénaturé nos hypothèses. Les deux tests étant strictement identiques au niveau des consignes et séparés d'un laps de temps très court, la compréhension des modalités du test par les apprenants a pu se voir facilitée pour le post-test. Il serait donc intéressant de

multiplier les expérimentations, de prévoir un espacement plus large entre les deux tests, et peut-être aussi une aléatorisation des questions. Pour ces deux tests, nous avons aussi anticipé une différence entre les apprenants de niveau A1 et ceux de niveau A1+/A2. Cette différence ne se confirme pas puisque les deux niveaux, avec chacun un guidage adapté, arrivent presque à la même moyenne générale. En effet, l'écart de progression est relativement serré, mais nous nous demandons si sur du long terme cette tendance de progression serait la même.

Pour notre deuxième question de recherche, nous avons analysé les discours des apprenants suite à la conduite de trois entretiens individuels. Nous avons supposé que la démarche qui vise à guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies de CO (discussion en amont en présentiel, fiches d'aides à la CO, auto-évaluation avec le questionnaire de Vandergrift, mises en commun en petits groupes en présentiel) devait permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs propres stratégies lors de la réalisation d'une tâche de CO, et éventuellement d'autres stratégies (par exemple celles utilisées par d'autres apprenants). L'analyse thématique des entretiens nous permet de valider notre hypothèse. En effet, les trois apprenants ont explicitement et spontanément abordé le thème des stratégies et les ont liées à leur apprentissage de la CO. Suite à l'expérimentation, l'ensemble des apprenants nous a déclaré avoir acquis une meilleure connaissance des stratégies de CO, que ce soit les leurs, celles de leurs camarades ou autres. Nous pouvons donc préciser que la « *metastrategic awareness* » se développe aisément avec un jeune public dans le secondaire. Nous avançons même que celle-ci devrait être abordée dès les débuts d'apprentissage d'une langue vivante.

Enfin, l'appréciation des modalités du dispositif a été recueillie à l'aide des entretiens et du questionnaire en ligne. Nous supposons que les apprenants seraient motivés par cette approche, qu'ils auraient le sentiment que leurs besoins seraient davantage pris en compte et qu'ils apprécieraient de travailler individuellement, à leur rythme, etc. Nous ne pouvons ni confirmer, ni infirmer notre hypothèse. Comme l'indiquent nos données, pour la presque totalité des apprenants (un non et un ignoré), les modalités organisationnelles, méthodologiques et techniques ont été très appréciées. Cependant, d'autres modalités ont été appréciées différemment selon les apprenants. En effet, les entretiens nous disent qu'un apprenant sur trois préfère réaliser les activités de CO en présentiel. Nous avançons que le manque d'interactivité lors du travail à distance ainsi que les liens socio-affectifs peuvent être, dans ce cas particulier, un frein à la modalité à distance. L'apprenant qui manque d'autonomie organisationnelle et qui n'est pas accompagné à la maison (« *c'était pas dans mes horaires* » et

« ma mère est trop nulle en anglais ») s'épanouit plus facilement dans un cours dispensé traditionnellement avec l'enseignant pour que celui-ci comble ses manques. De plus, l'accompagnement a lui aussi été vécu différemment. L'apprenante, niveau A1, était satisfaite des modalités d'accompagnement (elle n'a pas ressenti le besoin de me contacter et a utilisé la fiche d'auto-évaluation), les deux autres, niveau A2, l'étaient moins (l'un était gêné par un contact avec moi et n'a pas utilisé la fiche d'auto-évaluation, et le dernier n'a pas pu se satisfaire des modalités de contact et n'a pas non plus utilisé la fiche d'auto-évaluation). De surcroît, deux apprenants sur trois ont apprécié les échanges et partages des stratégies de CO en présentiel, le dernier a eu plus de difficultés à partager et à y trouver de l'intérêt. Ainsi, la tendance nous montre que les apprenants semblent s'accorder pour dire que travailler à leur rythme (prendre leur temps), a été utile à leurs apprentissages. Pour finir sur un bémol, nous n'avons pas réussi à qualifier la motivation de nos apprenants puisque nous avons trop peu de données à analyser dans ce domaine.

2.3 Limites et perspectives

2.3.1 Limites de la recherche

Les données que nous avons analysées, compte tenu de la durée de notre expérimentation (trois semaines), nous donnent une tendance. Les tendances sont sujettes à divers facteurs comme dans notre cas pour notre question de recherche n°1 la compréhension des consignes ou l'habitude de l'exercice, parmi d'autres. Ce sont des éléments que nous n'avons pas traités et qui ont possiblement influencé nos données. De plus, nous avons choisi d'expérimenter la mise en place de ce dispositif avec un échantillon spécifique. C'est une classe relativement « équipée à la maison » et « ouverte à la nouveauté ». Cette expérimentation aurait été bien plus compliquée avec d'autres classes dans lesquelles certains apprenants n'ont pas d'accès à Internet et / ou sont réfractaires aux technologies en général. L'échantillon que nous avons choisi est aussi très petit (21 apprenants-participants). Il aurait été intéressant de voir si les tendances de nos données restent les mêmes avec un échantillon plus important. Une comparaison avec une autre classe aurait pu donner lieu à de nouvelles données mais aurait nécessité d'autres indicateurs et une démarche différente.

2.3.2 Prolongements possibles de la recherche

La conduite de l'entretien est un élément qui devrait être modifié pour l'expérimentation. En effet, notre but lors de l'entretien était d'orienter la discussion vers les stratégies de CO

utilisées (« *Qu'est ce que tu as fait ? Comment tu t'y es pris ?* »). Cependant, nous avons beaucoup trop orienté le discours vers chacune des catégories que nous avons prédéfinies afin de répondre à nos hypothèses. Nous avons parfois suggéré les réponses, ce qui a nui à notre analyse. Nous aurions dû reconduire les entretiens en trouvant un juste équilibre dans le guidage mais notre manque de temps était considérable.

Il aurait aussi été intéressant de mettre en place un espace collaboratif d'échanges sur le site Internet afin que chaque apprenant partage son expérience ou pose des questions. En effet, il aurait été peut être plus facile pour eux de se poser des questions entre eux plutôt que d'échanger avec nous. Cependant, nous manquions de compétences informatiques pour un tel dispositif.

Sur le plan didactique, nous pensons que des améliorations pourraient être apportées comme : le recours à un glossaire pour faciliter la compréhension des consignes et la mise en œuvre d'un échange plus guidé sur les stratégies de CO lors des *focus group*. Nous aurions aussi pu tester la compréhension globale suite à l'utilisation des stratégies lors des phases test et entraînement pour aller plus loin dans notre recherche. En effet, un résumé en langue maternelle aurait pu apporter des données supplémentaires sur la compréhension des documents suite à l'utilisation de chaque stratégies mises en pratique.

Comme il l'était prévu au départ, nous aurions aussi voulu utiliser le questionnaire d'auto-évaluation adapté de Vandergrift comme recueil car il porte sur la prise de conscience des stratégies utilisées avant / après une tâche spécifique de CO. Il aurait pu nous servir à donner une idée d'ensemble qualitative à la recherche que nous aurions complétée avec l'analyse du discours issu des entretiens pour plus de fiabilité et pour faciliter la compréhension à partir des profils. L'objectif était en parallèle que l'apprenant, quant à lui, se sente plus soutenu dans sa démarche d'auto-évaluation. Ce questionnaire d'autoévaluation remplissait une fonction pédagogique (soutenir la prise de conscience des stratégies de CO et donc la réflexion métacognitive) et une fonction de recherche (identifier les stratégies de CO que les apprenants déclarent utiliser à différents instants de l'expérimentation). Finalement, nous avons choisi de l'utiliser comme outil pédagogique. Nous avons notamment décidé de le modifier en classe entière en fonction des besoins des apprenants pour qu'il devienne un outil d'accompagnement plus personnel.

2.3.3 Perspectives pour la pratique professionnelle

La conduite de cette expérimentation fut une expérience enrichissante. Ce fut un questionnement constant sur nos cheminements, nos postures, celles des apprenants et nos

résultats. D'abord, le rôle de l'enseignant change avec la mise en place d'un dispositif hybride. En effet, la posture de l'enseignant devient, en parallèle, celle d'un tuteur-accompagnateur. Dans le cadre de ce dispositif, nous avons choisi d'accompagner les élèves en leur offrant un niveau de guidage plus ou moins présent selon les profils. Les pratiques d'enseignement changent alors elles-aussi. Nous avons d'abord souhaité mettre à disposition toutes les ressources sur le site Internet pour que chaque apprenant ait l'occasion et la possibilité de les consulter. De plus, nous avons choisi de proposer un soutien pédagogique à distance. Ceci a donc nécessité une organisation rigoureuse de notre part au niveau des modalités de travail demandées, des dates butoirs, et des heures d'accompagnement. De plus, l'organisation et les activités du cours ont changé. Le visionnage et travail des CO à distance a permis de dégager du temps en présentiel pour un partage des expériences de chacun. Cette nouvelle organisation du temps de travail nous a fait réfléchir à la différence avec un cours traditionnel. Le temps que l'expérimentation a dégagé en présentiel pour la discussion autour des stratégies a-t-il été aussi efficace qu'un entraînement tout en présentiel ? L'utilisation du site Internet à distance a-t-elle vraiment développé leur autonomie ? Les limites de la recherche sont telles qu'il reste difficile d'en tirer des conclusions définitives.

Notre expérimentation a offert, à notre public de jeunes adolescents en contexte scolaire à un niveau A1-A2, une flexibilité et une individualisation de leur apprentissage tout en augmentant les occasions de pratique. Ce dispositif a mis en avant diverses plus values comme la possibilité de différencier les approches et d'offrir un guidage plus personnalisé. Nous avons pu redéfinir le temps et les activités en présentiel et ainsi distribuer les activités différemment entre présence et distance. Un changement organisationnel et méthodologique qui s'est avéré être bénéfique pour la progression des apprenants en CO et globalement apprécié. En effet, nous avons choisi de développer l'autonomie des apprenants, qu'elle soit technique (avec l'utilisation du site Internet), méthodologique (avec l'organisation du travail personnel à distance), psycho-affective (avec une responsabilité dans la formation), métacognitive (avec une réflexion sur les stratégies de CO) et sociale (avec un échange apprenant-apprenant et apprenant-enseignant). En parallèle, la formation hybride a également satisfait les apprenants, en leur permettant de contrôler davantage leurs activités et de les rendre plus actifs dans leur apprentissage. Ainsi, compte tenu des objectifs fixés, nous pensons que notre approche pédagogique s'est avérée pertinente pour les besoins des élèves. Elle nous offre également des pistes de réflexion complémentaires pour poursuivre l'expérimentation.

Bibliographie :

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (Éd.), *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002* (p. 139-159). Université Paris VIII - Vincennes - St Denis.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Éditions De Boeck Université, 2003

Berdal-Masuy, F. & Briet, G. (2010). Stratégies pour une écoute efficace. Présenté à : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Colloque international, Sofia.

Bishop, J.-L. (2013). Utah State University and Dr. Matthew A Verleger, Embry-Riddle Aeronautical Univ., Daytona Beach. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition June 23-26, 2013

Bonnassies, I. (2011). Mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage hybride en collège, Vol. XXX N° 3 | 2011 : Varia, p. 82-87. Repéré le 27 avril 2015 à <http://apliut.revues.org/1667>

Cohen, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (Éd.), *An introduction to applied linguistics* (p. 161-178). London : Hodder Education. Repéré le 27 avril 2015 à <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Direction générale de l'enseignement scolaire, Délégation à la communication, MENESR, (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*, publié par : <http://eduscol.education.fr/>

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie, *Synergies Algérie n°4 - 2009* pp. 273-280

Freund, F. (2014). Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. *Linguistics*. 2014

Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'approche cognitive* (p. 30-40). Paris: Hachette.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Mangenot, F. (2008). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica 3, Atti del seminario nazionale Lend*, (p. 78-88). Bologna.

Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego, CA: Dominic, p. 94

Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues modernes*, 3, 18-27.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 10, n°1, pp.129-144.

Nissen, E., & Henze, K. (2013). Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique. Les langues modernes, *Apprendre à s'autoformer en langues: approches créatives et outils numériques*, pp. 129-141.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, coll. Cambridge Applied Linguistics.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, nos 1-2, pp. 83-105.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, 1997, *ELT Journal* Volume 53/3 July 1999, Oxford University Press.

Table des annexes

Annexe 1 : Fiche d'auto-évaluation extraite de Vandergrift	I
Annexe 2 : Pré-test A1	II
Annexe 3 : Pré-test A2	III
Annexe 4 Post-test A1	IV
Annexe 5: Post-test A2	V
Annexe 6 : Guide d'entretien	VI
Annexe 7 : Questionnaire	VII
Annexe 8 : Synthèse des questions de recherche, données recueillies et méthodes d'analyse	VIII
Annexe 9 : Table des illustrations	IX

Annexe 1 : Fiche d'auto-évaluation extraite de Vandergrift

Avant l'écoute:	oui	non
Je sais à quoi je dois faire attention pendant l'écoute		
Si besoin, j'ai demandé des clarifications à mon professeur		
J'essai de me rappeler ce que je connais sur le sujet		
Je fais des hypothèses sur ce que je m'apprête à entendre		
Je suis prêt et concentré pour mon écoute		
Je me suis auto encouragé		

Après l'écoute:	oui	non
Je me suis concentré sur la tâche accomplie		
J'ai vérifié mes prédictions		
Je me suis concentré sur les informations dont j'avais besoin pour accomplir ma tâche		
J'ai utilisé les bruits, tons de voix, et autres indices pour m'aider à comprendre le sens des mots que je ne comprenais pas		
J'ai utilisé mes connaissances sur le contexte et le sujet pour comprendre le message		
J'ai évalué la plausibilité de ce que j'ai compris		

Dans le but d'améliorer mes compétences, la prochaine fois je

Annexe 2 : Pré-test A1

Part 1: (une écoute sans l'image)

Que connais-tu sur 'British Food'?

.....

Ecoute le son de la vidéo (sans l'image). Note les mots clés, les mots que tu connais, et les mots accentués.

.....

Part 2: (un visionnage complet)

Regarde la vidéo et résume la situation en rédigeant des phrases simples et complètes. (Qui, quoi, où, pourquoi...?)

.....

Quels plats as-tu aperçu dans la vidéo?



Part 3: (un visionnage complet)

Répond aux questions à choix multiples:

Who introduced oriental food to Britain? The American The Italian The Portuguese The Chinese.

What is typical of Borough Market? There is the best fish and chips of the world.

It is London's oldest food market. You can find food from all over the world. Food is very expensive.

Why did the British embrace new flavours and styles of cooking? Because British food was very expensive.

Maybe because British food wasn't very good. Because the British didn't have good tastes.

What kind of restaurant does she list? Portuguese Indian French Chinese

Greek Italian Spanish Persian

Do you think the list could be longer? Why? Yes No

Annexe 3 : pré-test A2

Part 1: (une écoute sans l'image)

What can you say about the title of the video? Can you make predictions?

.....
.....
.....

Listen to the video without the image. Note down all the keywords or the words you know.

.....
.....
.....

Try to sum up the situation. (Can you answer the questions : Who? When? Where? What? How?)

.....
.....
.....
.....

Part 2: (un visionnage complet)

Watch the video and verify your predictions and revise them.

.....
.....
.....

Can you add some new information?

.....
.....
.....

Part 3: (un visionnage complet)

Try to answer the questions, if you can't, watch the video again.

Who introduced oriental food to Britain?

.....
.....

What is typical of Borough Market?

.....
.....

Why did the British embrace new flavors and styles of cooking?

.....
.....

What kind of restaurant does she list?

.....

Annexe 4 : post-test A1

Part 1: (une écoute sans l'image)

Que connais-tu sur 'Camden'?

.....

.....

Ecoute le son de la vidéo (sans l'image). Note les mots clés, les mots que tu connais, et les mots accentués.

.....

.....

.....

Part 2: (un visionnage complet)

Regarde la vidéo et résume la situation en rédigeant des phrases simples et complètes. (Qui, quoi, où, pourquoi...?)

.....

.....

.....

Quelles images as-tu aperçu dans la vidéo?



Part 3: (un visionnage complet)

Répond aux questions à choix multiples:

Why was the market called Camden Lock? Because it as next to the canal. Because it was famous.
Because it was the largest market. Because the punk named it this way.

When did the first market open? 1852 1953 1972 1984 1992

What is his specificity today? It doesn't exist anymore. It's famous for fashion and punks.

What is punk fashion? tutu torn clothes safety pins spiky hair white dress

What is a punk? anti-difference anti-star anti-government anti-popular music anti-fashion

Is there still punk fashion in Camden? Yes No 'But there are a lots of ways of

Annexe 5 : post-test A2

Part 1: (une écoute sans l'image)

What can you say about the title of the video? Can you make predictions?

.....
.....
.....

Listen to the video without the image. Note down all the keywords or the words you know.

.....
.....
.....

Try to sum up the situation. (Can you answer the questions : Who? When? Where? What? How?)

.....
.....
.....
.....

Part 2: (un visionnage complet)

Watch the video and verify your predictions and revise them.

.....
.....
.....

Can you add some new information?

.....
.....
.....

Part 3: (un visionnage complet)

Try to answer the questions, if you can't, watch the video again.

Why was the market called Camden Lock?

.....
.....

When did the first market open? What is his specificity today?

.....
.....

What is punk fashion?

.....
.....

What is a punk? Are there still punks in Camden?

.....

Annexe 6 : Guide d'entretien

Nature des activités : *peux-tu m'expliquer ce que tu as fait ? peux tu me dire comment ? c'est à dire : à quel moment as-tu fait ces activités ? as-tu fait ces activités seul ou à plusieurs ? avec quelles aides éventuelles ?*

Les pratiques : *as-tu d'autres pratiques d'apprentissage sur le web ? et ce que celles-ci ont pu influencer l'appréciation de tes activités à distance et tes pratiques ? as-tu l'habitude d'utiliser Internet et de regarder des vidéos ? est-ce que ça t'a aidé pour les activités à distance ?*

Articulation distance / présence : *est-ce que le travail que tu as fait en cours a influencé ton travail en ligne / vice-versa ? penses-tu que ça t'a aidé ? as-tu trouvé un intérêt à la modalité à distance ?*

Contenu des apprentissages : *qu'as-tu retenu des deux activités de compréhension orale ? à quoi penses-tu que ça t'a servi ?*

Questionnaire : *as-tu utilisé le questionnaire d'auto-évaluation facultatif ? pourquoi ? est-ce que le questionnaire d'auto-évaluation a été un bon accompagnement ?*

Auto-évaluation : *est-ce que tu penses avoir une bonne idée de tes forces et de tes faiblesses en CO ? est-ce que tu as constaté une différence avec ta manière de faire avant ? est-ce que tu penses être plus à l'aise ou plus efficace pour comprendre une vidéo ou un document audio en anglais ? qu'est-ce qui te fait dire ça ?*

Organisation : *comment t'es-tu organisé ?*

Auto-régulation : *lors de ton travail à distance et en cours, as-tu effectué une correction / vérification de ton travail ? est-ce que tu as utilisé des aides (dictionnaires, traducteurs) ? est-ce que tu as demandé l'aide d'un tiers (pair, enseignant ou autre) ? Penses-tu qu'il t'a été bénéfique de partager ton expérience et tes stratégies de CO ? y as-tu trouvé de l'intérêt pour toi et tes camarades ? as-tu réussi à aider un camarade ?*

Autonomie : *tu avais une certaine marge de liberté dans le travail individuel à réaliser en dehors du cours, comment est-ce que tu as vécu cette liberté ? est-ce que ça t'a stimulé, déstabilisé, frustré, etc. ? comment as-tu choisi les fiches d'aide ? sur quels critères ? as-tu regardé les deux fiches lors de tes activités ? pourquoi ?*

Accompagnement : *est-ce que tu t'es senti suffisamment soutenu dans cette partie de ton travail ? est-ce que tu aurais eu besoin de davantage d'aide ? sous quelle forme ?*

Obstacles : *comment as-tu vécu cette partie de la formation ? as-tu rencontré des difficultés particulières ?*

Appréciation : *souhaiterais-tu continuer cette partie d'apprentissage à distance ou revenir à un cours sans travail en ligne ? pourquoi ? est-ce que ça t'a motivé ?*

Annexe 7 : questionnaire

1. Combien d'activités de CO en ligne as-tu effectuées ?

- 0
- 1
- 2

2. Si tu as répondu 0 ou 1, pour quelle(s) raison(s) est-ce que tu n'as pas fait toutes les activités ? (plusieurs réponses possibles)

- J'ai eu des problèmes techniques (accès à un ordinateur, à Internet)
- Je n'ai pas eu le temps
- Je n'étais pas motivé
- Je n'apprécie pas de travailler seul
- Je n'ai pas compris les questions
- Autre :

3. Combien de fiches d'aide N°1 et N°2 as-tu utilisées ?

- 0
- 1
- 2

4. Comment as-tu choisi les fiches ?

- J'ai choisi les fiches en fonction de la difficulté des questions
- J'ai choisi les fiches en fonction des conseils de mon professeur
- J'ai choisi les mêmes fiches qu'un camarade
- J'ai choisi au hasard
- Autre :

5. J'ai reçu suffisamment d'aide pour effectuer ces activités :

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

6. Après avoir fait ces activités d'entraînement, je me sens plus à l'aise (ou plus efficace) pour comprendre un document oral en anglais :

(idem pour les choix de réponse)

7. J'apprécie d'avoir pu choisir ces fiches d'aide :

(idem)

8. J'apprécie d'avoir pu travailler à mon rythme (prendre mon temps, réécouter la vidéo si besoin, revenir en arrière, etc.) :

(idem)

9. J'apprécie d'apprendre l'anglais en ligne / à partir d'un site Internet :

(idem)

10. As-tu rencontré des difficultés pour effectuer ces activités ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles :

Annexe 8 : synthèse des questions de recherche, données recueillies et méthodes d'analyse

Problématique : Comment améliorer la compréhension de l'oral en anglais par l'intégration d'une modalité à distance ?			
Questions de recherche	Question de recherche n°1 : <i>l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance a-t-elle permis d'acquérir des stratégies de CO ?</i>	Question de recherche n°2 : <i>l'intégration d'activités d'entraînement à la CO à distance a-t-elle permis aux apprenants de prendre conscience des stratégies de CO qu'ils utilisent pour construire du sens ?</i>	Question de recherche n°3 : <i>Comment les apprenants perçoivent-ils l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance pour l'entraînement à la CO ?</i>
Méthode de recueil	Pré-test et Post-test	Entretiens individuels et <i>focus group</i>	Questionnaire d'évaluation des modalités d'apprentissage et entretiens individuels
Type de données recueillies	Capacité à construire du sens lors d'une tâche de CO à l'aide de diverses stratégies, à deux niveaux A1 et A1+/A2	Discours des apprenants sur les stratégies de CO lors d'un entretien individuel et de plusieurs <i>focus group</i> en présentiel	Appréciation et expérience d'utilisation du site (et de la modalité à distance en général) par les apprenants et discours des apprenants sur les stratégies de CO lors d'un entretien individuel
Type d'analyse	Quantitative	Qualitative	Quantitative et qualitative

Annexe 9 : tables des illustrations

N° de la figure :	Titre :	N° de page :
Figure 1 - 2 - 3 - 4 :	Captures écran du site Internet	16-17
Figure 5 :	Evolution des moyennes	27
Figure 6 :	Nombre de CO réalisées	30
Figure 7 :	Raisons de la non réalisation des CO	31
Figure 8 :	Aide reçue lors des activités	31
Figure 9 :	Difficultés rencontrées	31
Figure 10 :	Choix des fiches d'aide à la compréhension	32
Figure 11 :	Appréciation des modalités d'apprentissage	32
Figure 12 :	Auto-évaluation des apprenants	33

N° du tableau :	Titre :	N° de page :
Tableau 1 :	Catégorisation des apprenants par niveau du CECRL	17
Tableau 2 - 3 :	Stratégies affectées par niveau	18
Tableau 4 :	Calendrier de l'expérimentation	19
Tableau 5 - 6 :	Stratégies par niveau - test	23
Tableau 7 :	Moyenne des notes	27
Tableau 8 :	Pourcentage d'évolution des moyennes	27
Tableau 9-10 :	Utilisation et acquisition des stratégies par élève	28
Tableau 11 :	Profils des apprenants	28

Améliorer les stratégies de compréhension orale en anglais : la formation hybride peut-elle être une réponse ?

Après avoir dressé un état des lieux mitigé des compétences des apprenants en compréhension de l'oral de l'anglais, il nous a semblé essentiel de travailler sur les pré-requis et compétences nécessaires pour atteindre les objectifs mis en avant par le CECRL. Ce constat nous a permis de nous interroger sur les possibles plus-values de l'intégration d'une modalité d'apprentissage à distance pour l'acquisition de stratégies de compréhension orale. Ainsi, ce mémoire rapporte la conception et l'expérimentation d'un dispositif hybride pour notre classe de 5^{ème} au collège Ernest Perrier de la Bathie. Afin d'évaluer les effets de l'expérimentation, nous avons procédé à l'analyse de données issues de trois méthodes de recueil : un pré-test et un post-test évaluant les stratégies de compréhension orale, des entretiens individuels avec les apprenants, et un questionnaire en ligne. Finalement, la mise en place d'un dispositif hybride pour un jeune public du secondaire semble avoir participé à développer certains types de stratégies. De plus, l'analyse des déclarations des apprenants révèle que les modalités d'apprentissage ont été appréciées et offre des pistes de remaniement didactique utiles pour l'avenir.

Mots clés : enseignement de l'anglais, 5^e, dispositif hybride, stratégies, compréhension orale.

Our observations of learners' poor performance in listening comprehension suggested intensive work on prerequisites and necessary competences was needed in order to reach the course objectives based on the Common European Framework for Language Learning. This led us to examine the benefits of integrating a distant mode for the acquisition of listening strategies. Therefore, this thesis presents the design and implementation of a blended learning environment with students in 5^{ème} at Collège Ernest Perrier de la Bathie in Ugine. Effects on learners' performance and perceptions were analysed using data collected with a pre-test and a post-test which assessed learners' listening strategies, individual interviews with a sample of learners, and an online feedback questionnaire. Results suggest that the blended language learning environment supported the development of some sort of listening strategies. Furthermore, the learners' discourse analysis reveals that the distant mode was well-received and offers useful pedagogical indications for the future.

Key words: English teaching, 5^e, blended learning, strategies, listening (comprehension).