



**HAL**  
open science

## La plus-value du visuel sur les compétences de bas niveau en compréhension orale LV1 anglais

Jeanne Évrard

► **To cite this version:**

Jeanne Évrard. La plus-value du visuel sur les compétences de bas niveau en compréhension orale LV1 anglais. Education. 2017. dumas-01760327

**HAL Id: dumas-01760327**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01760327>**

Submitted on 6 Apr 2018

**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 2016-2017**

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Mention *Second degré***

**La plus-value du visuel sur les  
compétences de bas niveau en  
compréhension orale LV1 anglais**

**Présenté par Jeanne Evrard**

***Écrit scientifique réflexif encadré par Frédérique Archambault***



## Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) EURARD Jeanne  
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :  
La plus-value du visuel sur les compétences de bas niveau en  
compréhension orale LV2 Anglais

agissant en l'absence de toute contrainte,


**autorise**       **n'autorise pas**

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à  
le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Grenoble  
le 18 Avril 2017

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord  


## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..EVRARD.. Jeanne.....  
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD /  
MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..La plus-value du visuel sur les compétences de bas.....  
..niveaux en compréhension orale L.V.2 anglais.....

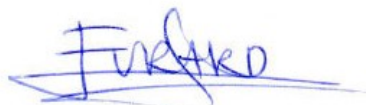
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Grenoble.....  
le...18 Avril 2017.....

Signature de l'étudiant(e)



## **Remerciements**

Un grand merci à Frédérique Archambault pour avoir dirigé ce mémoire, ainsi qu'à notre formateur ESPE Alain Girault, qui nous a accompagné et soutenu tout le long de cette année aussi passionnante qu'éprouvante.

# Sommaire

<b>1 - ETAT DE L'ART .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 LES SCIENCES COGNITIVES FACE A LA COMPREHENSION ORALE .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 LES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU ET DE BAS NIVEAU.....	9
1.1.2 CHARGE ET SURCHARGE COGNITIVES .....	11
<b>1.2 LA DIVERSITE DES APPROCHES ET RECOMMANDATIONS EN COMPREHENSION ORALE.....</b>	<b>14</b>
1.2.1 FAVORISER LES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU ET « ANNEXER » LE TRAVAIL DES COMPETENCES DE BAS NIVEAU .....	14
1.2.2 SUPPORTS D'ECOUTE ET ACTIVITES DE PRE-ECOUTE.....	16
<b>1.3 - LA QUESTION DU VISUEL .....</b>	<b>19</b>
1.3.1 L'UTILISATION DE LA VIDEO : RESENTI DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS.....	19
1.3.2 LA PLUS-VALUE DU VISUEL SUR LES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU .....	20
<b>2 PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>22</b>
LE VISUEL A-T-IL UN IMPACT POSITIF OU NEGATIF SUR LES COMPETENCES DE BAS NIVEAU ? .....	22
<b>3 METHODOLOGIE .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 PARTICIPANTS .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 MATERIEL .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 PROCEDURE.....</b>	<b>29</b>
<b>4 RESULTATS .....</b>	<b>30</b>
<b>5 DISCUSSION .....</b>	<b>36</b>

## Introduction

Ce mémoire, réalisé dans le cadre d'un diplôme universitaire (DU) MEEF SD en anglais à l'ESPE de Grenoble, s'intéresse à la question de la plus-value de la vidéo par rapport à la compréhension orale « pure » sur le développement des compétences de bas niveau, dans le contexte d'une classe d'anglais LV1 de Seconde.

Si la diversité et la variété des approches en compréhension orale et audiovisuelle nous a interpellé et poussé à orienter nos recherches sur ce terrain, c'est aussi la diversité et la multiplicité des réponses, attitude et intelligences des élèves face à cette activité langagière qui nous a poussé à vouloir en savoir plus.

D'un point de vue plus institutionnel, l'importance de la compréhension orale se justifie en premier lieu par l'existence d'une épreuve de compréhension orale au programme du Baccalauréat depuis la session 2013 (BO n°43 du 24 Novembre 2011) pour les sections générales et technologiques, dont les conditions sont rappelées par la note de service n° 2014-003 du 13 janvier 2014 : d'une durée de dix minutes à laquelle s'ajoute le temps d'écoute, cette épreuve est organisée à partir du mois de février de l'année de Terminale. Le document est inconnu des élèves, mais, est « lié aux notions du programme ». Concernant le document et les conditions d'écoute, la note de service précise :

Il pourra s'agir de monologues, de dialogues, de discours, de discussions, d'extraits d'émissions de radio, de documentaires, de films, de journaux télévisés. Sont exclus les enregistrements issus de manuels ou de documents conçus pour être lus.

Il s'agit donc, premièrement, d'accompagner les élèves vers la réussite de cette épreuve du baccalauréat – et d'enclencher ce processus dès la classe de Seconde : la compréhension orale, potentiellement très anxiogène, doit en effet être dédramatisée et apprivoisée par les élèves le plus tôt possible. Le format de l'épreuve pouvant solliciter des documents très divers, allant d'un document audiovisuel visuellement très explicite à un document audio « pur », la question de la différence de traitement et d'approche entre ces deux types de supports nous a semblé à interroger : qu'est-ce que l'un ou l'autre peuvent favoriser? De façon générale, quelle plus-value peut apporter l'aspect visuel à la compréhension ? De façon plus spécifique, qu'est-ce que les sciences cognitives peuvent apporter sur cette question ?

Le développement des compétences de compréhension orale étant déterminante pour la réussite de l'épreuve du baccalauréat, nous proposons donc de faire un tour d'horizon de la



question, avant de proposer notre problématique, d'exposer notre méthode d'expérimentation et, enfin, de discuter nos résultats.

## **1 - Etat de l'art**

## 1.1 Les sciences cognitives face à la compréhension orale

La littérature scientifique actuelle s'accorde pour dire que la compréhension orale est une dimension essentielle dans l'apprentissage d'une seconde langue, mais insiste également sur le fait qu'elle est très anxiogène pour l'apprenant : par définition soumis « au rythme de l'autre » (Porcher, 1996, 14-15), l'apprenant se trouve en effet face à un flot ininterrompu de paroles éphémères qu'il ne contrôle pas. Comme le souligne Cubilo, Vandergrift et Goh dans *Teaching and Learning Second Language*, les principales difficultés auxquelles les élèves font face lors de l'écoute concerne la segmentation d'unités pertinentes dans le flux sonore. Contrairement à la compréhension écrite, où les apprenants « profite des espaces qui marquent les frontières entre les mots, et peuvent retourner au texte » (2014, 144), l'auditeur, lui, peut facilement se perdre dans un flux sonore indiscriminé.

La littérature scientifique sur le sujet est dense, et l'apport des sciences cognitives a permis en première instance de fournir des analyses précieuses sur ce qui se passe dans la tête d'un auditeur-apprenant qui écoute activement un document en L2 et essaie d'en comprendre le sens, mais aussi de modéliser ces phénomènes empiriques dans des modèles plus ou moins exhaustifs, et plus ou moins largement acceptés par la communauté scientifique.

### 1.1.1 Les compétences de haut niveau et de bas niveau.

L'intérêt de la recherche pour la compréhension orale a permis, dans une large mesure, de baliser les difficultés principales à laquelle expose la compréhension orale à l'aide de distinctions conceptuelles efficaces. La distinction entre les compétences de bas niveau (le niveau de la perception du matériel sonore, et sa discrimination) et les compétences de haut niveau (qui implique la mémoire et l'interprétation sémantique), ou encore aux concepts scientifiques de charge et de surcharge cognitives, sont probablement les concepts les plus importants auxquels doit se familiariser l'enseignant.

Précisons ici le modèle de compréhension orale qui fait aujourd'hui plus ou moins consensus, même s'il demeure débattu. D'un point de vue cognitif, il faut imaginer un système à deux étages dans lequel le premier niveau gère la perception du matériel sonore : les sons

« montent » vers l'auditeur (processus bottom-up) qui les traite (processus top-down) et organise le matériel phonique en unités cohérentes (processus de groupement) et catégorisées d'un point de vue grammatical (processus de catégorisation). A ce premier niveau, donc, l'auditeur discrimine et segmente le flux continu de paroles. Cela est rendu possible par la comparaison du matériel phonique en présence avec « les données phonologiques et morphologiques stockées dans la mémoire de l'auditeur » (Stéphanie Roussel, 2014) : plus la connaissance de la L2 est importantes en terme de lexique, mais aussi en terme de grammaire ou de phonologie, plus le matériel phonique va être traité efficacement. Les processus cognitifs de haut niveau, quant à eux, peuvent être activés en dehors de l'écoute proprement dite (en amont ou en aval). Leur rôle est de construire le sens, et ils s'appuient également sur les connaissances stockées dans la mémoire de l'auditeur : ses connaissances générales sur la langue écoutée, sur le locuteur et sa culture, etc. Ces processus, moins perceptifs qu'interprétatifs, permettent d'accéder au sens général du matériel phonique. Ils permettent notamment d'inférer et d'anticiper, c'est-à-dire d'utiliser l'information disponible pour deviner le sens de mots nouveaux, ou encore de combler des informations manquantes (Wenden, 1991, 89).

Brown (2007) a identifié et spécifié ces différents processus. Au rang des compétences de haut niveau, il inscrit par exemple :

- la compétence pragmatique de l'auditeur lui permettant d'inférer des informations sur la situation, les participants, les enjeux et objectifs grâce à la connaissance qu'il a du monde
- La prédiction des conséquences, l'inférence de liens et de connexions entre des évènements, la déduction de causes et d'effets, la déduction de relation dans l'organisation du discours (idée principale, information nouvelle, information partagée, généralisation, exemplification...)
- L'utilisation d'indices non-verbaux pour décrypter le sens
- Le développement de stratégies d'écoute (détection de mots clef, deviner le sens à partir du contexte, signaler la compréhension ou l'absence de compréhension...)

Au rang des compétences de bas niveau (low-level cognitive processes, ou bottom-up processes), il décrit un ensemble de micro-capacités :

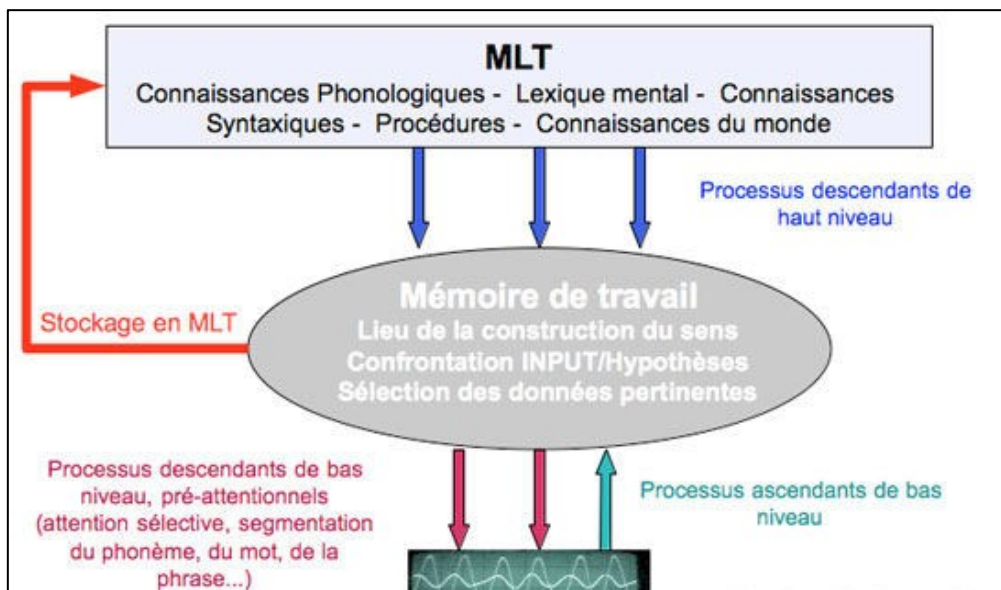
- la reconnaissance des frontières entre les mots et le sens des schémas d'ordination de mots
- la capacité de retenir des morceaux de la chaîne parlée dans la mémoire de travail

- la discrimination de sons distincts
- la reconnaissance des schémas d'accentuation de l'anglais, la position des mots accentués et non-accentués, la structure rythmique, l'intonation et comment ces différents aspects apportent de l'information
- la reconnaissance des formes contractées
- les variables de performance de la langue parlée (pauses, erreurs, corrections)
- la capacité à comprendre différentes vitesses de discours
- la reconnaissance de classes grammaticales (noms, verbes), des schémas, des règles, des formules elliptiques
- la détection des constituants de phrases et la capacité à distinguer entre constituants majeurs et mineurs
- la reconnaissance qu'une même signification peut être grammaticalement exprimées de plusieurs façons différentes.

Cette liste, très exhaustive, montre ainsi bien comment des microprocessus très spécifiques se combinent et constituent ainsi cet ensemble de compétences de bas niveau qui consistent, globalement, à traiter l'input sonore et à analyser les caractéristiques linguistiques basiques de la langue anglaise. Face à la multiplicité de ces microprocessus, on comprend en quoi l'apprenant peut être plus ou moins performant dans ses propres processus « bottom-up », et on comprend également que l'apprentissage de la compréhension orale soit pour certain un long chemin : ces processus sont nombreux, nécessitent un savoir grammatical dans sa propre langue maternelle, une bonne capacité de mémorisation, d'écoute et de discrimination auditive, ainsi qu'une connaissance des caractéristiques basiques de la langue anglaise. Face à tout cela, l'auditeur peut vite se trouver dépassé par la chaîne parlée.

### **1.1.2 Charge et surcharge cognitives**

Il faut insister, en effet, sur l'importance de la mémoire dans ces processus, et la façon dont elle s'organise. On distingue la mémoire de travail (qui mobilise une connaissance de façon temporaire) de la mémoire à long terme (qui stocke ces mêmes connaissances et les transfère à la mémoire de travail si elles doivent être mobilisées). Nous reproduisons ci-dessous le schéma de Stéphanie Rousset (2014), ainsi que la description qu'elle en donne :



Sur le schéma ci-dessus, l'auditeur confronte au sein de sa mémoire de travail l'input sonore et les connaissances du monde pour construire le sens. Par des processus ascendants, de décodage (de l'input sonore vers la mémoire de travail), l'auditeur construit le sens en combinant au fur et à mesure des unités de sens de plus en plus grandes, depuis le niveau du phonème, jusqu'au niveau du discours. Par des processus descendants, d'interprétation (de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail), il utilise le contexte et ses connaissances antérieures pour construire un cadre conceptuel à la compréhension. C'est en combinant ces différents processus que l'apprenant va construire efficacement le sens du discours.

La mémoire de travail en vient ainsi rapidement à être saturée en compréhension orale, notamment parce que les processus de bas niveau sont très faiblement automatisés en L2 par rapport à la langue maternelle. L'apprenant ne « comprend (plus) rien », selon des mots régulièrement entendus dans nos salles de classe : la charge cognitive est devenue trop lourde et coûteuse pour l'auditeur, qui perd finalement le fil et n'est plus capable de faire fonctionner harmonieusement sa mémoire de travail.

La faible automatisation des processus cognitifs de bas niveau est souvent responsable de la surcharge cognitive en compréhension orale. En se focalisant sur les opérations de bas niveau, l'auditeur n'est plus en capacité de mettre en place des opérations de haut niveau qui sont pourtant plus efficaces en terme d'accès au sens global : inférence, élaboration et anticipation. Comme le décrit Laurence Durroux et Cécile Poussard, dans leur article « L'écrit et la compréhension orale en anglais », l'apprenant « peut être accaparé par la recherche des unités de sens constituant le flux sonore entendu, au détriment de l'interprétation » (2008). L'apprenant qui se focalise donc sur des opérations de bas niveau est, en un sens, doublement pénalisé dans l'accès au sens.

On peut se demander, dès lors, ce qui doit recevoir la priorité dans l'apprentissage pour des élèves qui sont très peu habiles en compétence de bas niveau et comment mettre en place ces apprentissages. Faut-il insister sur les compétences de bas niveau et les rendre plus automatiques, afin d'empêcher que ce manque d'habileté ne vienne court-circuiter les compétences de haut niveau, ou faut-il au contraire accorder la préséance aux compétences de haut niveau, puisque ce sont elles, finalement, qui font d'un auditeur un auditeur habile ?

## **1.2 La diversité des approches et recommandations en compréhension orale**

On peut en effet considérer que ce sont les compétences de bas niveau qui conditionnent le « minimum syndical » d'accès au sens possible, et sur lequel viennent fleurir ensuite les stratégies interprétatives de l'élève : faut-il donc commencer par le commencement, et insister sur les processus cognitifs de bas-niveau pour libérer la mémoire de travail et permettre aux processus de haut niveau de fonctionner harmonieusement, ou faut-il favoriser l'inverse ? Les approches et recommandations sur ce point sont mixtes.

### **1.2.1 Favoriser les compétences de haut niveau et « annexer » le travail des compétences de bas niveau**

Comme nous l'avons dit plus haut, si on focalise l'apprenant sur des opérations de bas niveau au moment de l'écoute, on risque de favoriser chez lui le recours « à des stratégies comme la traduction ou l'écriture mentale au fil de l'écoute, très coûteuses cognitivement et neutralisant de ce fait l'activation de stratégies plus efficaces » (Vincent-Durroux, Poussard, 2008). Sans compter, évidemment, le risque de rigidifier à long terme ces stratégies chez l'apprenant, qui a souvent déjà une tendance naturelle à vouloir comprendre mot à mot, bien souvent au détriment du sens.

Or, comme l'a démontré Vandergrift dans *Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener* (2003, 467), les auditeurs les plus habiles sont ceux qui ont une approche globale de la tâche d'écoute, et qui sollicitent davantage les processus de haut niveau pour inférer le sens à partir du contexte. Les auditeurs habiles tendent ainsi à utiliser davantage leur connaissance du monde (*world knowledge*) et à interagir davantage avec la chaîne parlée pour pallier à leurs lacunes en compétences de bas niveau. Ils sont de surcroît plus enclin à ne pas « décrocher » de la compréhension et à faire des hypothèses lorsque le sens de certains mots leur échappe. De l'autre côté, la recherche a montré que les auditeurs moins habiles ont tendance soit à se focaliser trop sur la chaîne parlée, soit sur leur connaissance du monde général, sans faire interagir ces deux pôles et élaborer le sens en confrontant l'un à l'autre.



Il semble bien qu'il faille, selon les termes de Gremmo et Holec, apprendre à l'auditeur à « se contenter d'une compréhension où les hypothèses de sens ne pourront être vérifiées systématiquement par les indices formels, ce qui lui laissera l'impression d'une compréhension 'floue', d'une compréhension par 'devinette', moins ancrée dans le discours du locuteur » (Gremmo & Holec, 1990). Cette attitude d'écoute gagne de surcroît à être abordée de façon explicite avec les apprenants (Vandergrift, 2003).

Le constat ne s'arrête pas là, évidemment : Stéphanie Roussel parle ainsi de différents « leviers » à solliciter : il faut tout autant travailler à automatiser les processus de bas niveau afin de libérer la mémoire de travail et aider la construction du sens à pouvoir se faire qu' « entraîner les élèves à adopter des stratégies métacognitives, c'est-à-dire à élaborer des hypothèses, à déduire, à inférer du sens à partir de ce qu'ils ont compris » (Roussel, 2014). Il ne s'agit donc pas de dire que le travail sur les compétences de bas niveau doit être relégué aux calendes grecques. Simplement, les compétences de bas niveau devront peut-être être travaillées en dehors des moments d'écoute globale, soit sur des temps réservés pour ce travail précis, soit dans un travail complémentaire à l'écoute – et toujours après un temps d'écoute « global » sollicitant prioritairement les compétences de haut niveau (Vandergrift and Goh, 2012) si la compréhension globale est le but de l'écoute. On peut également imaginer, avec Richard (2008, 9), de distinguer entre l'écoute orientée vers la compréhension globale de l'écoute-acquisition (« listening-as- acquisition »), orientée vers la production (orale ou écrite). Dans le cas de l'écoute- acquisition, des activités favorisant les compétences de bas-niveau peuvent, selon lui, être envisagées, dans la mesure où le but de l'écoute n'est pas le même.

Nous serions donc plutôt partisan de dire qu'en situation d'écoute, quel que soit, il ne faut pas habituer l'apprenant à vouloir une forme de compréhension « maximaliste » de ce qui est dit : la chaîne parlée doit être vue et perçue par l'apprenant comme des indices formels du sens, et non comme le sens lui-même. On peut toutefois imaginer des activités de post-écoute où la focalisation sur les compétences de bas-niveau pourra être bénéfique, mais, comme souligné par Vandergrift et Goh (2012, 157), ces activités sont préférentiellement secondes par rapport à une tâche d'écoute globale sollicitant les compétences de haut niveau : « Perception activities are best carried out at the post-listening stage ». Le temps d'écoute peut être – et doit probablement privilégier les stratégies métacognitives, et ce, même pour les auditeurs peu habiles en compétences de bas niveau.

Beaucoup de chercheurs insistent en effet sur l'importance de faire prendre conscience aux apprenants des stratégies efficaces en compréhension orale, que ce soit par

exemple en terme de technique d'écoute (Vandergrift) ou de stratégies à utiliser dans des contextes spécifiques. Comme le remarque Wenden, « Research has shown that giving students information about the value of a strategy, i. e about where and how it may be used, greatly enhances the positive outcomes of training studies » (Wenden, 105). L'importance de stratégies « méta » efficaces et transférables d'un contexte à un autre, ou d'une situation d'écoute à une autre, est un élément crucial que l'éducateur ne doit pas négliger.

Cependant, cela n'empêche pas qu'un travail phonologique important doit être réalisé à long terme avec les apprenants, et spécifiquement ceux qui expérimentent des difficultés en compétence de bas niveau. La littérature scientifique insiste en effet sur l'importance, notamment du fait de la spécificité de l'anglais, de ne pas négliger l'aspect phonologique. Comme le souligne Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard, « les rapports entre l'écriture et la prononciation de l'anglais sont des rapports complexes, souvent peu explicités en tant que tels, alors que leur méconnaissance par les apprenants d'anglais langue étrangère peut être source de perturbations en situation de compréhension de l'oral » (2008) : la diversité de formes sonores que peut prendre une même lettre en anglais doit impérativement être exposée aux élèves, afin de leur faire désapprendre la tendance à associer un son à une écriture unique, et inversement. A cela s'ajoute, en anglais, les phénomènes d'accentuation (accent de mot, accent de phrase), presque inexistantes en français, et les phénomènes de contraction qui, s'ils existent en français, ne demeurent pas moins source de confusion pour les apprenant anglais : on peut penser, par exemple, à l'homophonie de la contraction /'s/ dans « Pierre's trousers » et « Pierre's been to the doctor », entre autres.

### **1.2.2 Supports d'écoute et activités de pré-écoute**

Enfin, l'importance d'une sollicitation des compétences de haut niveau lors de l'écoute implique que les supports écrits qui renvoient trop à la chaîne parlée doivent être évités. Les feuilles de mots-clefs, par exemple, risquent de nuire aux compétences d'interprétation globales si données pendant l'écoute. Les transcriptions ne doivent intervenir que dans des activités de post-écoute pour faire des repérages pertinents dans la chaîne parlée, jamais lors de l'écoute globale. On pourrait objecter que les apprenants ont souvent besoin d'un apport lexical pour accéder au sens, et cela est en effet le cas. Cependant, cet apport doit

alors intervenir de façon privilégiée en amont lors des activités de pré-écoute. Il est en effet démontré que les activités de préparation à l'écoute sont cruciales dans le développement des compétences des apprenants. Les activités de pré-écoute permettent d'abord d'éviter l'écueil du support écrit lors de la phase d'écoute proprement dite, que ce soit sous la forme d'une liste de vocabulaire que les élèves vont découvrir en même temps que l'audio, ou d'autres formes de repérage formels de mots. Nous l'avons déjà évoqué : un tel repérage est probablement plus bénéfique une fois que le sens global du document audio(visuel) a été interprété, éclairci et « élucidé » à partir des indices que les apprenants ont pu saisir par eux-mêmes.

Il s'agit ensuite de « soulager » la mémoire de travail en faisant « descendre » de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail le lexique et les éléments grammaticaux nécessaires à une bonne compréhension du document sonore. En faisant intervenir cette « passation » de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail en amont de l'écoute, on évite ainsi les phénomènes de surcharge cognitive (trop de processus de récupération d'informations intervenant en même temps conduit à un ralentissement de la mémoire de travail, exactement comme ce qu'il peut se passer sur un ordinateur).

Les activités de pré-écoute permettent en effet d'améliorer le fonctionnement de la mémoire de travail lors de l'écoute proprement dite, dans la mesure où un cadrage préalable a permis de poser des bornes interprétatives à l'écoute et anticipe ainsi sur la construction du sens. Suivant le type d'activités qui sont engagées, le matériel phonique est en effet relié plus facilement à des informations pertinentes qui ont déjà été sélectionnées par l'auditeur avant même de commencer la tâche d'écoute. Comme l'explique Stéphanie Roussel (2014), commentant le travail de Vandergrift,

La mobilisation de connaissances préalables sélectionnées avant la tâche d'écoute permet aux apprenants de traiter l'input linguistique de manière plus efficace en mémoire de travail (Vandergrift, 2011), puisqu'ils relient alors le matériel phonique à des informations pertinentes présélectionnées. Cette présélection va faciliter l'activation de connaissances appropriées stockées dans la mémoire à long terme et alléger ainsi la charge cognitive qu'occasionne le processus de compréhension de l'oral. Ces connaissances vont alors contribuer à la construction du sens en mémoire de travail.

Il est évident, de surcroît, que la familiarité de l'apprenant avec le sujet est un autre élément facilitant à ne pas négliger, comme l'a démontré Schmidt-Rinehart (1994). Mais le « rebrassage » de ces connaissances préalables et la formulation d'hypothèses interprétatives, surtout, a montré ces preuves. Dans l'étude de Roussel et Tricot précédemment citée, les résultats montrent un « fort effet des consignes préalables à la tâche d'écoute » (2015), avec

comme conséquences une compréhension « plus structurée, plus détaillée et plus distanciée que les autres » dans le cas du groupe qui élaborait des hypothèses interprétatives en amont et les formulait dans la langue cible. Les deux autres groupes, un groupe contrôle sans consignes de pré-écoute et un groupe ayant pour consignes d'imaginer, à partir du titre de la vidéo, les mots susceptibles d'être utilisés dans la piste audio, montrent des scores de compréhension moins importants et une planification de la tâche moins efficace. L'un des résultats frappants de l'étude, notamment, est que le groupe ayant eu pour consigne d'imaginer les mots susceptibles d'être utilisés dans la piste audio s'en est en général moins bien sorti sur les questions de contenu par rapport aux deux autres groupes. Cela montre bien que le rebrassage du lexique, même en amont, peut amener l'apprenant à trop focaliser sur les mots au détriment du sens. On imagine donc ce qu'une liste de mots à lire lors de l'écoute peut avoir comme conséquence sur l'élucidation du sens global du document. La question du repérage d'indices formels n'est pour autant pas à négliger, mais on constate néanmoins qu'un guidage trop fort axé sur les compétences de bas niveau (décryptage des mots, lexique) affaiblit réellement les compétences de haut niveau et l'élucidation du sens global.

Cette étude confirme que, lors d'une écoute globale, l'une des façons les plus efficaces de faciliter le travail de reconnaissance et de repérages de mots dans la chaîne parlée sans amoindrir les processus cognitifs de haut niveau passe par les activités de pré-écoute : si l'on focalise trop sur la chaîne parlée, il semble que les compétences de haut niveau en souffrent. Rost (2002, 105) souligne également cinq facteurs impactant la reconnaissance d'items dans la chaîne parlée lors de l'écoute : le contexte et le co-texte de l'item, la densité (c'est-à-dire le nombre d'items potentiels susceptibles de prendre cette place), la fréquence de l'item dans la chaîne parlée, mais aussi l'activation récente de cet item par l'auditeur ainsi que l'activation d'un réseau de mots associés. Il va encore une fois de soi qu'une activité de compréhension orale se met en place sur un terrain préparé, et doit, à un niveau intermédiaire, travailler sur un lexique abordé en amont (mais pas abordé directement avant la vidéo) et portant sur un sujet familier de l'auditeur.

Mais qu'en est-il exactement lorsque nous avons affaire à un document audiovisuel?

## **1.3 - La question du visuel**

La vidéo est un très bon outil d'exposition à la langue et recèle des avantages indéniables pour améliorer la compréhension orale. Comme le souligne Thierry Lancien, « Sur le plan de l'apprentissage, le document audiovisuel est pour les élèves l'un des plus sûrs moyens d'approcher une langue actuelle, variée et en situation » (Lancien, 1986). L'audiovisuel est de surcroît un support motivant pour les élèves, et une véritable porte d'accès, non seulement à la sonorité, mais aussi à la culture réelle du monde anglo-saxon et de son actualité.

### **1.3.1 L'utilisation de la vidéo : ressenti des élèves et des enseignants**

De l'expérience que les éducateurs peuvent avoir dans leurs classes, il ressort que l'utilisation de document de compréhension orale avec support visuel, comparé à la « compréhension orale pure » d'un document sonore sans support visuel, engage non seulement des stratégies d'écoute et des méthodes de didactisation différentes, mais aussi des réactions différentes des élèves. D'abord, la plupart des élèves considèrent que la compréhension orale sans support visuel est plus stressante, et plus difficile (Gremmo et Holec, 1990). Ensuite, on n'aborde pas ces deux types de documents de la même façon : généralement, les activités de pré-écoute sont souvent beaucoup plus denses dans le cas des bandes son sans support visuel, alors que le travail de pré-écoute est souvent allégé car considéré (à tort ou à raison) comme superflu dans le cas de la compréhension audio-visuelle.

Soulignons d'abord qu'étrangement, la littérature scientifique et les institutions n'apportent que peu d'importance à cette distinction – au point que les épreuves du baccalauréat peuvent être indistinctement l'un ou l'autre. Cela soulève cependant un certain nombre de questions. Nous partageons ici le constat de Paul Gruba (2006) :

To date, no single definition of video-mediated listening comprehension has become established; more importantly, no widely accepted model of listening comprehension has been developed (Lynch, 1998; Vandergrift, 2004). One key conceptual issue in defining the skill revolves around the role of visual elements. Riley (1981) suggested that "listening with the eye" best described learner use of video. Willis (1983) argued that "viewing comprehension" was the most accurate term. Tudor and Tuffs (1991) regard video comprehension as a "skill in its own right" (p. 80). Many prominent listening theorists, however, minimize the role of visual elements in comprehension (Kellerman, 1992). In an

important departure, Rubin (1995) embeds an awareness of video to define the skill as "an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express" (p. 7). Other researchers offer views that include "listening and viewing comprehension" (Hoven, 1999), "video comprehension" (Coniam, 2000), or "DVD video comprehension" (Markham, Peter, & McCarthy, 2003). If nothing else, researchers recognize there is a broad range of skills required to make sense of video.

Si la distinction entre compréhension orale et compréhension audiovisuelle n'est pas encore institutionnellement reconnue, c'est en partie parce que cette distinction fait encore débat dans son concept même. Compréhension audio et audiovisuelle sont-ils fondamentalement différents ? La littérature scientifique ne parvient pas à un consensus sur ce point, mais beaucoup soulignent néanmoins que la présence de l'image est un élément facilitant dans l'accès au sens, ou du moins, un élément qui engage un ensemble de compétences complexe. Dans les cas extrêmes, d'ailleurs, des documents audiovisuels sont d'ailleurs complètement compréhensibles du point de vue du sens global sans même avoir à avoir recours à la langue.

### **1.3.2 La plus-value du visuel sur les compétences de haut niveau**

Si les apprenants préjugent souvent de la difficulté de la compréhension orale « pure », ils ont en revanche bien conscience de l'aide que leur apporte le visuel dans l'interprétation et l'élucidation du sens global. Dans l'ensemble, les apprenants expérimentent moins la peur de l'erreur ou de l'incompréhension totale, puisque le visuel balise souvent l'interprétation de la même façon que la formulation d'hypothèses préalables. Des études ont démontrées que les auditeurs ayant un support visuel activent plus facilement des stratégies de haut niveau que ceux qui écoutent seulement (Seo, 2002). La compréhension est globalement meilleure avec support visuel (Ginther, 2002) même s'il existe des contre-exemples (Coniam, 2001).

Cela dépend néanmoins du type de vidéo dont il est question, et l'on doit distinguer les vidéos dans lesquelles le visuel est intimement connecté à la chaîne parlée des vidéos dans lesquelles l'image apporte peu. De façon générale, il nous semble néanmoins que l'image n'apporte jamais rien. Si un extrait de journal télévisé est certainement moins aidant qu'un tutoriel où l'image est au service du sens, le premier balise néanmoins l'interprétation

du matériel phonique, même si ce balisage est en effet moins « serré » que ne le serait un tutoriel.

Ainsi, si la compréhension orale pure ne doit pas être négligée, le décryptage des vidéos demeure un atout précieux dans la démarche formative de la compréhension orale : l'œil peut être au service de l'oreille, et les informations visuelles peuvent constituer un levier d'accès au sens qui facilitera, à long terme, la compréhension orale sans visuel. *Last but not least*, le décryptage de l'implicite – et l'accès à l'implicite, de façon générale – est l'un des enjeux forts des années post-collège ; or, le document audiovisuel permet souvent, grâce au visuel, de percevoir des aspects communicationnels implicites que les apprenants ne percevraient probablement pas sans visuel.

Pourtant, les élèves ne sont encore une fois pas tous égaux face au décryptage de vidéos. Si la vidéo est souvent facilitante et rassurante dans la mesure où elle balise les possibilités de sens, les apprenants n'ont pas tous également confiance dans leurs stratégies interprétatives, et on constate souvent des stratégies d'écoute/visionnage différentes. Les plus efficaces, conformément aux constats faits en compréhension orale pure, demeurent les stratégies qui s'appuient maximale­ment sur les compétences de haut niveau (Vandergrift, 2012). Or, on peut considérer que la vidéo est un *médium* parfait pour développer ces compétences et désamorcer une approche trop « collée-serrée » à la chaîne parlée, dans la mesure où visuel s'introduit comme un aspect qui « capte » l'attention des élèves et les empêche, presque immédiatement, de se concentrer uniquement sur le matériel phonique. Littéralement, l'image les fascine. Si la vidéo est bien choisie, le sens peut émerger des images et « dédramatiser » complètement le rapport à la chaîne parlée, favorisant ainsi indéniablement les processus cognitifs de haut niveau et une élaboration efficace du sens global.

**2**

## **Problématique**

**Le visuel a-t-il un impact positif ou négatif sur les  
compétences de bas niveau ?**



S'il est ainsi démontré que l'audiovisuel, par rapport à l'audio « pur », favorise les processus cognitifs de haut niveau, on peut néanmoins également se demander si, par ricochet, les compétences de bas niveau n'en profitent pas également. Paradoxalement, en favorisant une approche distanciée à la chaîne phonique, n'est-il pas possible que l'on travaille également, de façon réellement efficace, les compétences de bas niveau ? Si la plus-value du visuel en terme de compétences de haut niveau est avérée, qu'en est-il, au fond, sur les compétences de bas niveau ?

Il se pourrait, en effet, que la vidéo ait un effet doublement positif : d'une part, développer les compétences de haut niveau en insistant sur la globalité du sens du message et, par ricochet, faciliter le contact avec la chaîne parlée du fait de l'allègement de la mémoire de travail. Mais il se pourrait également que l'aspect visuel et la facilitation des compétences de haut niveau inhibent en fait les compétences de bas niveau, et ainsi ne facilite pas la reconnaissance et la segmentation de la chaîne parlée. Les auditeurs les moins habiles peuvent en effet être tenté de s'en remettre complètement au visuel et à leur « savoir général » du sujet sans chercher à confronter et à élaborer le sens à partir des deux. Selon que l'on se situe dans l'une ou dans l'autre branche de l'alternative, les conséquences sur la didactisation des supports audiovisuel peuvent être nombreuses. Avec des documents audiovisuels, est-il toujours préférable de travailler à partir des compétences de haut niveau pour descendre vers les compétences de bas niveau ? Faut-il, au contraire, séparer le travail de ces deux types de compétences pour que l'une n'entrave pas l'autre – car elles ne peuvent pas, au fond, ne pas se parasiter l'une et l'autre ?

Dans la première branche de l'alternative, le mécanisme par lequel les images pourraient constituer un adjuvant aux compétences de bas niveau pourrait ressembler à celui par lequel la formulation d'hypothèses interprétatives facilite l'accès au sens dans l'étude de Roussel et Picot : en reliant le matériel phonique à des informations visuelles, il est probable que le fonctionnement de la mémoire de travail s'en trouve allégé. Dans cette hypothèse, la vidéo bien choisie peut donc optimiser le fonctionnement de la mémoire de travail et empêcher que les compétences de bas niveau et de haut niveau ne se court-circuitent – surtout pour les élèves ayant des difficultés en compétences de bas niveau et qui s'attardent trop sur la chaîne phonique, négligeant des stratégies plus efficaces d'accès globale au sens. La vidéo, en facilitant l'accès au sens global et le travail d'interprétation, ne permettrait-elle pas que le matériel phonique ne soit, potentiellement, traité avec plus d'efficacité par les apprenants ?

Si tel est le cas, cela viendrait corroborer le fait que la marche à suivre doit donc bien se faire dans ce sens lors de l'écoute : mobiliser les compétences de haut-niveau pour favoriser les compétences de bas niveau, et non l'inverse ; et que l'audiovisuel, bien choisi,

peut être un outil puissant dans la formation à la compréhension orale chez des élèves ayant des difficultés à faire des repérages dans la chaîne parlée, car il permet de développer les compétences de bas niveau tout en évitant les écueils d'une trop grande focalisation sur le matériel phonique. C'est cette hypothèse que nous nous proposons de tester dans cet écrit scientifique réflexif.

## **3 Méthodologie**

### 3.1 Participants

Notre terrain d'expérimentation se trouve dans un lycée de ville moyenne de campagne, à Voiron, en Isère (38). C'est un lycée agréable de grande taille, avec plus de 1200 élèves dans diverses filières (enseignement général et technologique, section d'enseignement professionnel, BTS). Durant cette année de stage, je suis en charge de trois classes de Seconde générale et technologique. Ces classes ont des profils très différents, mais une structure relativement similaire du point de vue de leur niveau en compréhension orale, avec une majorité de niveau A2, A2+, quelques apprenants déjà à un niveau B1, voire B2/C1, et quelques apprenants, à l'inverse, qui sont en grande difficulté (le niveau A2 n'est pas atteint). Nous avons beaucoup travaillé la compréhension orale depuis le début d'année, en intégrant petit-à-petit les conseils et recommandations issus de nos lectures. Dans l'ensemble, les apprenants ont gagné en confiance en compréhension orale, avec quelques élèves, notamment, qui ont fait de gros progrès en relativement peu de temps, que nous attribuons beaucoup à certaines recommandations de la littérature scientifique (l'insistance auprès des élèves, notamment, sur le fait que les apprenants ne peuvent pas toujours comprendre tous les mots et doivent apprendre à se contenter d'une « écoute devinette » nous a semble-t-il porté ses fruits).

Depuis le début de l'année, nous avons travaillé principalement sur des vidéos, et avons peu fait de compréhension « pure », sans visuel. L'usage de vidéo est facilité par l'équipement technologique et numérique du lycée Edouard Herriot, où toutes les salles de langue sont équipées de vidéoprojecteurs et d'un accès Internet. Cette familiarité des élèves avec la compréhension audiovisuelle, par rapport à la compréhension orale « pure », peu induire un biais dans notre étude, dont nous parlerons plus en détail par la suite.

Afin de tester l'hypothèse d'une plus-value du visuel sur les compétences de bas niveau, nous avons mis en place une expérimentation sur trois groupes homogènes de 10 élèves de niveau B1 que nous avons sélectionné dans nos classes. Néanmoins, tous les élèves des classes concernées ont visionné/écouté le document que nous avons choisi pour cette étude, même si seul un échantillon présélectionné a été pris en compte dans les analyses sur les compétences de bas niveau. Néanmoins, l'analyse des résultats tiendra également compte des tâches d'écoute des autres élèves, notamment en ce qui concerne les compétences de haut niveau. L'expérimentation s'est donc déroulée dans un cadre de cours classique. Les élèves

ont été prévenu avant le visionnage que l'exercice n'étaient pas noté, et visait à estimer leur progression en ce milieu d'année.

## 3.2 Matériel

Nous avons naturellement opté pour une vidéo au visuel univoque, intitulé *The Story of Solutions*. C'est un document audiovisuel au débit clair et plutôt rapide, et qui a été sélectionné en fonction de la thématique de la séquence qui avait occupé les élèves pendant un mois environ (les grandes inventions de notre siècle et les nouvelles technologies ; les conséquences de ces nouvelles technologies sur l'environnement). Le document entier est disponible sur le site web <http://storyofstuff.org/movies/the-story-of-solutions/>, et le document dans sa version coupée et éditée pour les besoins de l'expérimentation dure 1 minute et quarante-deux secondes, et est disponible à cette adresse : <https://drive.google.com/open?id=0B6fGjRKTDhWYN1RfQIQxN3FJUhc>

Dans la préparation de l'expérimentation, nous avons donc veillé à ce que les conditions de l'écoute répondent à plusieurs critères soulignés par Rost, notamment celui de la familiarité avec le sujet et celui de l'activation récente d'un nombre important de mots prononcés dans la vidéo.

### 3.3 Procédure

En terme de protocole, le premier groupe avait accès à l'audio mais pas aux images (trois écoutes) ; le deuxième groupe avait accès au visuel et au son en même temps (trois écoutes) ; le troisième groupe avait d'abord accès au visuel sans le son, puis au visuel et au son (deux écoutes). Les trois groupes de participants n'avaient pas la possibilité d'interrompre l'écoute, de faire des pauses ou de revenir en arrière. Un questionnaire en deux parties (voir Annexes) est venu ensuite mesurer :

- 1) L'interprétation globale des élèves. La consigne donnée, reprise de l'étude de Roussel et Picot, était la suivante : « rappelez en français tout ce que vous avez compris du document, comme pour le raconter à quelqu'un qui ne l'aurait pas entendu ».
- 2) Les compétences de bas niveau des élèves, par exemple leur capacité à discriminer des sons, à mémoriser des mots, à mettre en ordre des mots entendus, etc. (voir Annexe 1)

Nous n'avons pas voulu donner le questionnaire en même temps que l'écoute, dans la mesure où cela aurait indéniablement orienté les stratégies d'écoute des élèves : il a d'ailleurs été démontré que les auditeurs les plus habiles, lors d'une tâche d'écoute, sont typiquement ceux qui vont utiliser les questionnaires pour baliser et anticiper le sens :

In particular, these more skilled listeners used the written listening comprehension questions to establish a topic framework for what they were about to hear and used what they knew about the topic (elaboration) to predict possibilities (inferencing). Using this framework, these listeners focused on important upcoming content (selective attention) while continuing to use relevant information (elaboration) to help them understand, confirming and, if necessary, revising their predictions (monitoring) as they went along. (Vandergrift, 2003, 466).

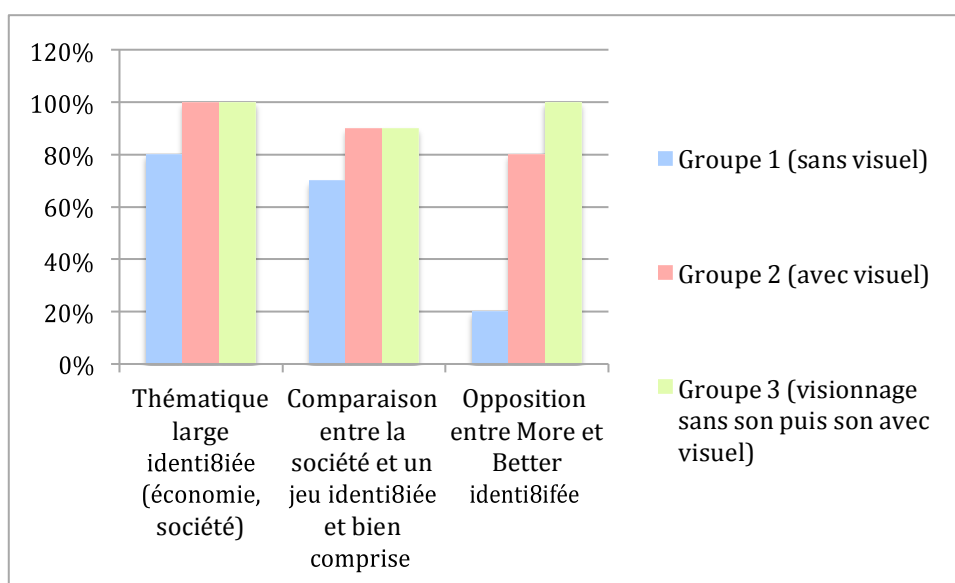
Durant notre expérimentation, les élèves avaient donc comme consigne, pendant l'écoute, de prendre une feuille de papier et de noter tout ce qui les aidait à comprendre le document en vue d'en faire une restitution globale. Après la troisième écoute, ils recevaient le questionnaire et avaient une quinzaine de minutes pour y répondre. Cette stratégie expérimentale a néanmoins soulevé des problèmes sur lesquels nous reviendrons dans la discussion. Passons maintenant à l'analyse des résultats.

**4**

## **Résultats**



Sur l'ensemble des 66 participants à l'expérimentation, une nette différence apparaît entre les trois groupes d'élèves sélectionnés sur la question 1, qui consistait à « restituer en français tout ce que l'apprenant avait compris, comme pour le raconter à quelqu'un qui ne l'aurait pas entendu ». Il est clair que le visuel apporte beaucoup en terme de sens global. Sur l'échantillon d'élèves n'ayant pas eu accès au visuel, la thématique est bien identifiée (argent, société, vie), mais l'opposition structurale entre « More » et « Better » n'a pas été perçue par la majorité des auditeurs.



Concernant les compétences de haut niveau, donc, l'échantillon 1 sans visuel performe moins bien sur les trois éléments de compréhension globale que nous avons sélectionnés : identification de la thématique large (80%), comparaison entre la société et un jeu de société identifiée et bien comprise (70%) et opposition entre deux façon de jouer (but de faire plus d'argent *versus* but de construire une meilleure société (20%). Les groupes 2 et 3 ont une performance globale équivalente, sauf sur l'opposition entre More/Better où le groupe 3, qui a visionné le document sans le son avant d'écouter le son et le visuel ensemble, fait preuve d'une meilleure performance (+20%).

Pour le groupe 1 sans visuel, la description du sens global du document varie énormément en fonction des auditeurs en terme d'organisation du propos, de richesse et de précision. Si l'on compare deux réponses au sein de ces groupes, nous constatons un écart important entre la « meilleure » restitution et la « moins bonne ».

### **Groupe 1 sans visuel**

Restitution auditeur A : « Ca parle de la société actuelle qui est représenté sous forme d'un jeu, « the game of more » qui a pour but de faire plus d'argent, de choses, de tout...et c'est critiqué en disant qu'il y a une différence entre plus d'enfants à l'école qu'en prison et d'autres exemples. Le GDP est le nombre qui comptabilise l'argent dépensé pour une vie meilleure et celui pour une vie pire et la proposition à la fin est de changer le but du jeu en le transformant dans le but d'une meilleure vie : meilleure santé, meilleure éducation pour avoir des chances d'une meilleure survie sur Terre.

Restitution auditeur B : « Il s'agit (je pense) de conseils permettant d'augmenter sa santé, son argent et l'éducation des enfants ».

Si l'on compare maintenant avec deux restitutions du groupe 2 et 3, sélectionnées selon les mêmes critères, on constate que la restitution de l'auditeur D, que l'on a considéré comme étant la plus faible du groupe, demeure quand même largement acceptable en terme de sens global, mais s'il semble ne pas avoir compris que le jeu devait être pris comme une *métaphore* de la société. On constate également la restitution de l'auditeur B est très faible : il a identifié la thématique globale, mais manque les éléments qui permettent véritablement de donner sens au document.

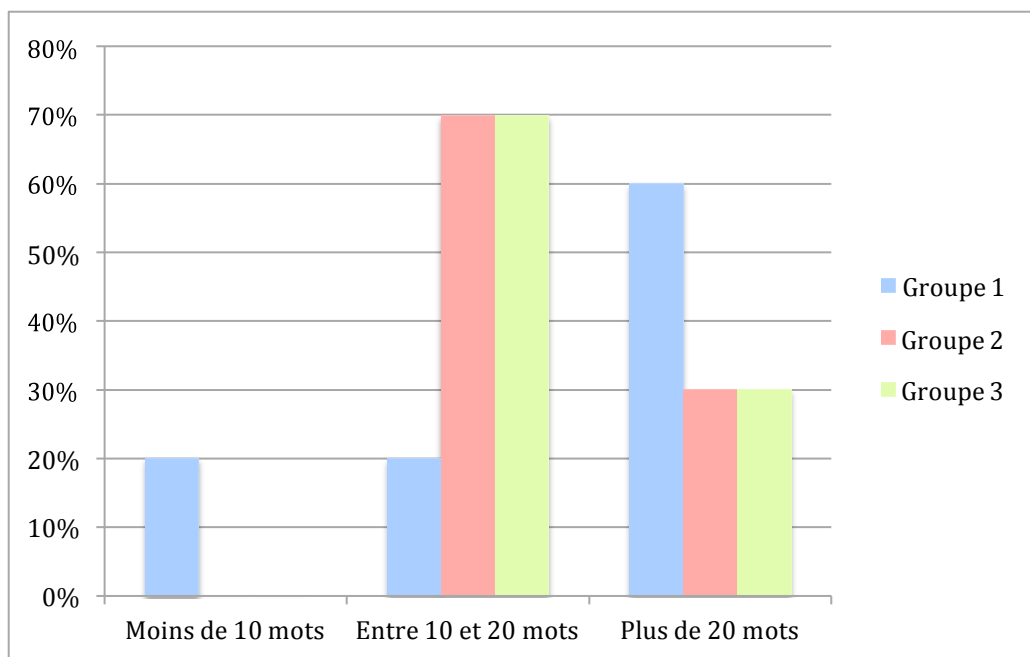
### **Groupe 3 avec visuel**

Restitution auditeur C « Une femme parle et dit que notre économie est comme un jeu, où le but est d'avoir plus, toujours plus d'argent et un plus gros GDP (PIB). Mais il vaut mieux avoir plus d'enfants à l'école que d'enfants en prison, donc il faut trouver un meilleur but parce que ce n'est pas notre jeu le problème mais le but. Donc ayons un meilleur but où l'on privilégie le futur à l'argent, où l'on préfère miser sur les énergies renouvelables moins productives mais au moins on aura une meilleure chance de survivre sur cette planète.

Restitution auditeur D : « C'est un jeu sur l'économie, le but est d'arriver à un gros GDP en rassemblant des dépenses : trains, routes...et d'avoir le plus gros GDP possible. Mais il y a un autre but, celui de vivre mieux avec une meilleure éducation, une meilleure santé...

Il apparaît donc de façon assez nette que le visuel impacte réellement les compétences de haut niveau et l'élucidation du sens global. Nous commenterons cela plus en détail dans la discussion à venir. Passons maintenant à l'analyse des résultats sur les compétences de bas-niveau.

L'étape suivante pour les auditeurs était de lister les mots importants qu'ils avaient entendus et retenus. Le graphique obtenu à partir des réponses des auditeurs est le suivant :



**Figure 2** Nombre de mots importants reconnus comme pertinents et mémorisés

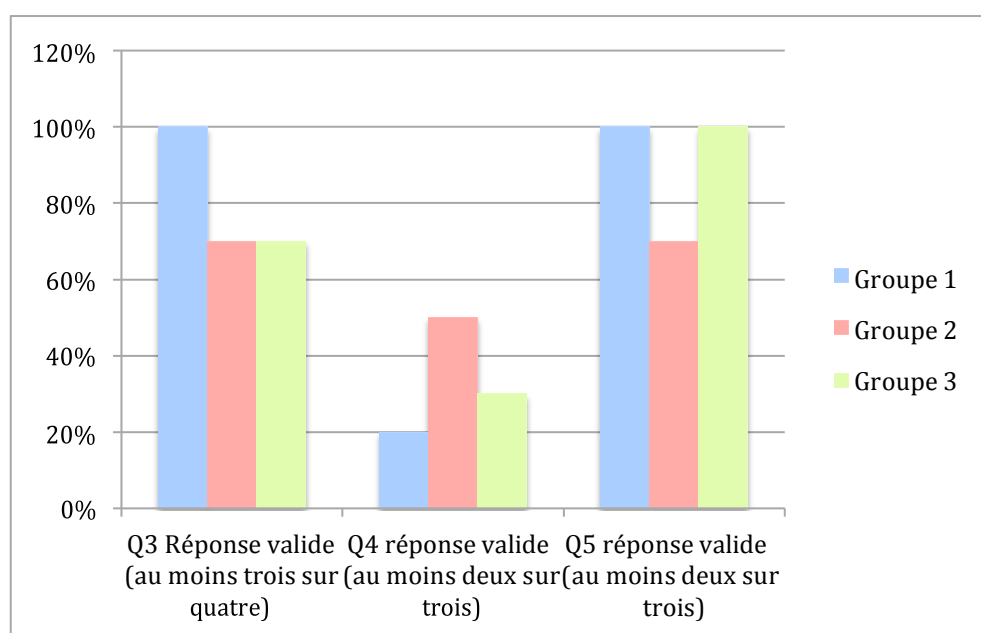
On observe que le groupe 2 et 3, de façon homogène, n'ont relevé en majorité qu'une quinzaine de mots importants (70%) pour 30 % ayant relevé plus de 20 mots. Aucun des deux groupes n'a identifié moins de 10 mots. A l'inverse, 20 % du groupe 1 a relevé moins de 10 mots, 60% en a relevé plus de 20 et 20% entre 10 et 20. Il est donc intéressant de noter que les groupes avec le support visuel se sont contenté majoritairement d'une moyenne de 10 à 20 mots là où, à l'inverse, le groupe 1 a majoritairement (60%) listé le plus de mots possibles.

Sur les questions de discrimination auditive plus précises, nous avons procédé de la manière suivante pour l'analyse des résultats. Pour l'ensemble de la question 3 (« pendant l'écoute, avez-vous entendu les expressions ou mots anglais qui, en français, signifient (donnez la traduction) : plus d'argent dépensé/une meilleure santé/croissance/but »), nous avons admis comme réponse valide 3 réponses correctes sur 4. Nous avons accepté comme correctes des réponses un peu imprécises comme « more money spent » pour la première question. Pour l'ensemble de la question 4 (« Remplissez les blancs : more super-efficient

..... train/ More gas wasted in ...../ The problem is the ..... itself»), nous

avons admis comme valide 2 réponses correctes sur les trois. Pour l'ensemble de la question 5 (« Entre A et B, choisissez la phrase que vous avez entendue »), nous avons également admis comme valides deux réponses correctes sur trois.

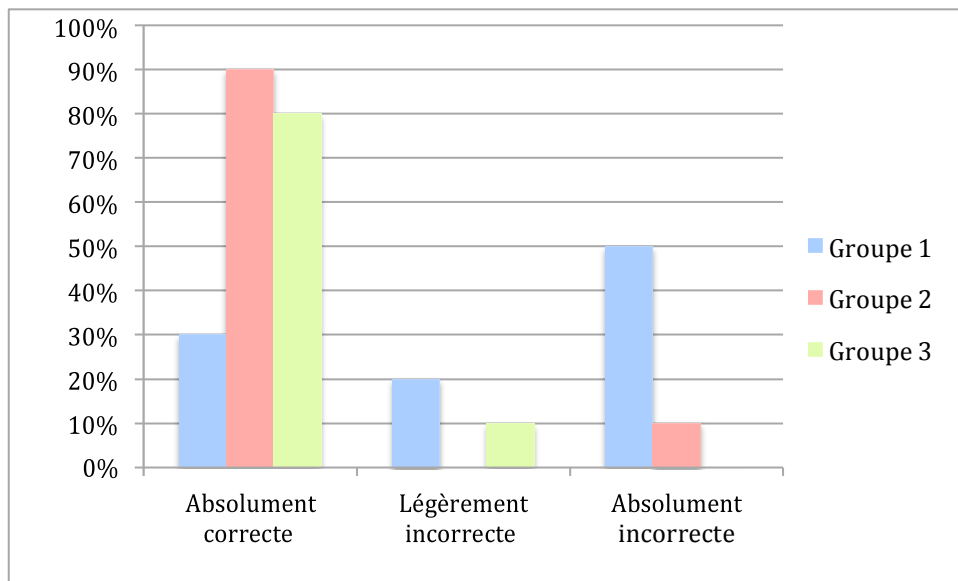
Le groupe 1 présente ici les meilleurs scores de réussite pour l'ensemble de questions 3 et 5, avec 100% de réponses valides, là où la moyenne des groupes 2 et 3 s'établit à 70% pour Q3 et 85% pour Q5. L'ensemble de question Q4 a été globalement légèrement mieux réussi par le groupe 2 (50%) et 3 (30%) par rapport au groupe 1 (20%), mais on constate que tous les groupes ont eu des difficultés à répondre à cet ensemble de questions : par rapport à Q3 et Q5, le taux de réponses est significativement plus faible pour l'ensemble des groupes. L'interprétation de ces résultats, nous le verrons, s'avère difficile, mais si l'on additionne les scores de chaque ensemble de questions pour chaque groupe et que l'on fait la moyenne des résultats pour chaque groupe, on obtient un taux de réussite de 220/300 pour le groupe 1 soit 73,3%, 190/300 pour le groupe 2 soit 63,3 % et 200/300 pour le groupe 3, soit 66,6%. Le pourcentage de réussite du groupe 1 s'avère donc plus important, mais la différence n'est néanmoins pas très significative (+10% maximum).



**Figure 3 Questions précises de discrimination auditive**

Enfin, sur la dernière question (Reconstruisez la phrase dans l'ordre où vous pensez l'avoir entendu (le plus fidèlement), les résultats de l'expérimentation montrent à

l'inverse une différence assez nette entre les groupes 2 et 3 et le groupe 1, avec respectivement un pourcentage de réussite de 90%, 80% et 30% comme le montre le schéma ci-dessous, et surtout, un pourcentage de « réponse absolument incorrecte » qui monte à 50% pour le groupe 1, là où les groupes 1 et 2 ne s'inscrivent quasiment pas dans les colonnes « légèrement incorrecte » ou « absolument incorrecte » : les deux groupes scorent également à 5% sur l'ensemble de ces deux colonnes.



**Figure 4 Remise en ordre d'une phrase entendue (syntaxe)**

**5**

**Discussion**

Dans l'ensemble, notre expérimentation permet de confirmer, à une échelle réduite en terme d'échantillons, les constats de la littérature scientifique concernant l'apport du visuel sur les compétences de haut niveau. Dans les groupes avec visuel, les restitutions du sens global sont dans l'ensemble bien meilleures que les restitutions du groupe sans visuel, d'un point de vue quantitatif mais surtout d'un point de vue qualitatif. Les résultats ne sont en effet pas flagrants en ce qui concerne l'identification de la thématique ou la comparaison entre la façon dont la société fonctionne et un jeu de société (-20%), mais commencent à se creuser lorsque l'opposition entre "more" et "better" entre en jeu (-60% et -70% par rapport aux groupes 2 et 3). Plus on s'attarde, donc, sur les subtilités du sens, et plus le visuel semble compter. D'un point de vue qualitatif, on constate que même les auditeurs les plus faibles du groupe avec visuel parviennent à restituer un sens global cohérent et précis, là où les auditeurs les plus faibles du groupe sans visuel ne parviennent pas, au-delà d'une identification de la thématique globale, à préciser le sens du message.

En ce qui concerne notre hypothèse sur les compétences de bas niveau, les résultats sont plus difficiles à interpréter. Nos échantillons sont probablement trop faibles pour permettre de donner des résultats concluants, mais on constate néanmoins que le groupe 1 sans visuel a dans l'ensemble repéré plus de mots importants reconnus comme pertinents et mémorisés. 60% du groupe 1 a en effet repéré plus de vingt mots, là où les autres groupes se sont dans l'ensemble contentés d'une moyenne de 15 mots (70%). Ce résultat, combiné aux résultats en terme de sens global, pourrait signifier qu'en cas de non-présence d'éléments facilitant l'accès au sens global, les auditeurs ont tendance à repérer plus de mots pour pallier à ce déficit et tenter de construire le sens, alors que les groupe ayant le support visuel facilitant l'accès au sens global ne se trouvent pas dans la nécessité de se raccrocher à ce point à la chaîne parlée. Si notre interprétation est correcte, le visuel ne vient pas forcément faciliter le travail des compétences de bas niveau pour la simple et bonne raison que l'auditeur n'en a pas besoin pour accéder au sens global, et donc ne focalise pas autant sur la chaîne parlée que le groupe sans visuel.

Ce résultat, quoique fragile en terme d'échantillon, pourrait néanmoins confirmer que la distinction entre compétences de haut niveau et de bas niveau est en effet pertinente, et indique qu'un support visuel peut en effet inhiber les compétences de bas niveau, pour la bonne et simple raison que l'auditeur n'en a pas vraiment besoin pour comprendre le message. La question du but de l'écoute, et de l'orientation qu'on va lui donner, pourrait alors être déterminante. Si ce résultat pouvait être confirmé par une étude plus solidement construite (en terme d'échantillon et de protocole expérimental), il pourrait indiquer qu'un



support visuel facilitant en terme d'accès au sens global n'est pas forcément adéquat si l'on veut travailler les compétences de bas niveau, comme si le support visuel, facilitant en terme d'accès au sens global, pouvait venir faire écran aux compétences de bas niveau, mises en sourdine face à la prégnance du sens global. On aurait, au fond, deux stratégies d'écoute différentes selon les types de document : une qui partirait plus « d'en bas » pour construire le sens, l'autre qui approcherait plutôt le document « d'en haut ». Or, puisque nos élèves peuvent se retrouver face à différents types de document à l'épreuve de compréhension orale du baccalauréat, il convient alors peut-être de ne pas oublier le travail de la construction du sens à partir seulement de la chaîne parlée, sans indices visuels (des élèves trop confrontés à des vidéos durant leurs années de scolarité, et pas assez à des documents audio sans visuel, pourraient ainsi se retrouver pénalisés dans la construction du sens lors de l'épreuve, car leur habileté à construire du sens uniquement à partir de la chaîne parlée n'a pas été suffisamment développée). Cela ne veut évidemment pas dire que les compétences de haut niveau ne sont pas sollicitées, ou comptent « moins » que les compétences de bas niveau face à des documents audio « purs » : on sait en effet que la capacité à inférer et à anticiper le sens compte pour beaucoup dans l'habileté à construire le sens, avec support visuel ou non. Mais cette capacité, si elle n'est pas couplée à une habileté à décrypter la chaîne parlée, et à un développement de cette capacité, se trouve indéniablement mise en difficulté (il n'y a rien sur quoi anticiper ou inférer).

Cependant, les résultats obtenus sur les questions de discriminations auditives suivantes, qui pourraient infirmer ou confirmer cette hypothèse, tendent plutôt à être non-concluants : le groupe 1 score mieux à l'ensemble de questions 3 (+30% par rapport aux groupes 2 et 3), légèrement moins bien à l'ensemble de question 4 (-30% et -10% par rapport à aux groupes 3 et 4) et présentent des résultats égaux au groupe 3 pour l'ensemble Q5 (100%, +30% par rapport au groupe 2). Ces ensembles de questions ne nous permettent donc pas d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse. Seule la dernière question (figure 4) montre un score significativement négatif par rapports aux deux autres groupes (avec 50% de réponses absolument incorrectes contre 10% et 0% pour les groupes 2 et 3). Il semble donc que les groupes 2 et 3, s'ils ne semblent pas avoir eu besoin de repérer et mémoriser autant de mots que le groupe 1, ont néanmoins pu répondre plus facilement à une question évaluant leur capacité de mémoire et de remise en ordre syntaxique. C'est aussi que l'opposition entre « more » et « better », dans l'élucidation du sens global, n'a majoritairement pas été saisi par le groupe 1 ans visuel, et que cette dernière question impliquait peut-être, en un sens, de comprendre cette opposition dans le sens global du

message pour être en capacité de retrouver la structure syntaxique de la phrase. Cette hypothèse nous semble la plus possible au vu des écarts significatifs entre les groupes sur cette question, écart qui résonne, en un sens, avec l'écart significatif de la Figure 1 sur l'opposition entre *more* et *better*.

En même temps, dans l'absolu, les auditeurs pouvaient répondre à cette question sans avoir même écouté le document (il n'existait qu'une façon syntaxiquement correcte de remettre en ordre la phrase entendue : des sujets habiles en syntaxe pouvaient tout à fait faire une remise en ordre sans se fier au support audiovisuel). L'interprétation de ce résultat est ainsi rendue difficile par ce biais auquel nous n'avions pas pensé en construisant le questionnaire. Et de fait, les auditeurs pouvaient ainsi utiliser leurs connaissances lexicales et grammaticales pour répondre à plusieurs parties du questionnaire testant les compétences de bas niveau, suivant leur plus ou moins grande habileté dans ces domaines, et les résultats interprétés sont peut être constamment faussés par ces connaissances antérieures. Au fond, il est difficile d'isoler la variable des compétences de bas niveau sur une performance donnée sans introduire des biais de toutes sortes : d'une part parce que le savoir-faire des auditeurs dans ce domaine est complètement lié à l'état de leurs savoirs grammaticaux, lexicaux, phonologiques, ensuite parce que notre protocole expérimental et nos échantillons étaient trop faibles et insuffisamment ciblés, peut-être, pour permettre de répondre de façon concluante. D'un côté, on constate en effet que les élèves ne sont pas tous égaux en terme de savoir, et cela influe probablement directement sur les résultats. De l'autre, les variations entre les groupes peuvent être dues à des faiblesses de notre questionnaire qui ne permettaient pas de filtrer ces différents biais. Si l'on se réfère à l'ensemble de questions 1, par exemple, la traduction de « plus d'argent dépensé » peut être faite indépendamment du document audiovisuel par des sujets avec des connaissances lexicales suffisantes. Il en va de même pour des termes comme « but », « une meilleure santé » ou « croissance ».

Quelles solutions sont possibles pour éviter ce genre de biais ? Ce biais se trouve également, au fond, dans l'étude de Picot sur laquelle nous nous sommes inspirés pour créer notre questionnaire. On pourrait peut-être penser à des questionnaires à choix multiples avec des termes sémantiquement très proches, afin d'être sûr que les sujets de l'expérimentation cochent bien un item qu'ils ont réellement entendu. C'est dans ce sens que nous avons construit l'ensemble de questions Q5, avec l'idée que le choix ici se ferait en effet en fonction de ce que les sujets de l'expérimentation avaient réellement entendus, puisque le sens était très similaire et syntaxiquement correct pour les deux branches de l'alternative.

Mais nous avons constaté une autre faille sur ce point, puisque un certain nombre de nos élèves nous ont avoué avoir choisi au hasard lorsqu'ils ne savaient pas (ce qui faisait, tout de même, une chance de réussite sur deux). Il faudrait ainsi, peut être, imaginer une question à choix multiples où la possibilité de répondre correctement n'est pas de 50%.

Même si nous avons bien précisé à nos élèves que cette tâche d'écoute n'étaient pas notée et qu'ils ne devaient répondre qu'à ce qu'ils avaient réellement entendu (peut être parce que nous réalisions inconsciemment la faiblesse et les biais de notre questionnaire), les élèves n'ont pas vraiment respecté cette consigne. En ce sens, des élèves ne sont probablement pas des sujets d'expérimentation évidents : ils sont habitués à vouloir répondre juste, peu importe les moyens (pourquoi s'empêcheraient-ils de répondre à une question lorsqu'ils savent qu'ils peuvent répondre justement, même s'ils n'ont pas véritablement entendus les items dans le document audiovisuel ?). Il aurait fallu, peut-être, indiquer plus clairement aux élèves qu'ils participaient à une expérimentation, et que le respect de cette consigne était essentiel, mais il nous semble que la tentation de répondre correctement aurait probablement été trop forte à surmonter, même dans ce contexte.

Notre expérimentation a donc largement montré la difficulté de monter un protocole solide pour tester les compétences de bas niveau, à isoler cette variable sans inclure de biais, mais aussi, plus généralement, la difficulté de monter une expérience dans le cadre scolaire sur des questions de ce type, en vertu même de ce que ce cadre scolaire infuse comme attitude face à la réussite et à l'échec. Nous avons pensé recommencer notre expérimentation avec un nouveau document audiovisuel et en améliorant notre questionnaire de manière à éliminer les biais présents dans notre expérimentation, mais plusieurs éléments nous ont incité à rester sur nos résultats présents : d'abord, le manque de temps et le fait qu'il est difficile de trouver une vidéo adaptée à ce type d'expérimentation et à l'insérer dans une séquence pédagogique pour ne pas entraver la progression du cours. C'est une question qui nous semble importante, dans la mesure où nos élèves sont d'abord des élèves avant d'être des sujets d'expérimentation, et que nous devons réfléchir à leur intérêt avant tout. Ensuite, certains élèves ont été déstabilisés par la tâche demandée : parce qu'elle visait des sujets de niveau B1, certains élèves encore au niveau A1/A2 se sont sentis en situation d'échec. Ceci demeurent des questions de forme et d'éthique, plutôt déconnectées des enjeux de notre expérimentation, mais importants néanmoins à nos yeux.

Sur le fond, un certain nombre de questions demeurent, et d'autres ont été soulevées au cours de notre expérimentation. Indépendamment des faiblesses de notre protocole, certains éléments nous incitent à penser que le visuel inhibe en fait les

compétences de bas niveau (peut-être parce que les sujets n'en ont pas besoin pour déterminer le sens global), d'autres éléments semblent montrer, sans être complètement significatifs, que certains aspects des compétences de bas niveau peuvent être facilités par le support visuel (si tant est qu'il n'y est pas un ou plusieurs biais interférant avec la variable du support visuel) : c'est notamment le cas de la réorganisation syntaxique. Peut-être qu'il faut insister davantage sur le fait que les compétences de bas niveau ne constituent pas un groupe homogène de compétences, et que certaines sont facilitées par le visuel et la facilitation de l'accès au sens global, et d'autres non. Cela peut également venir de la faiblesse de notre questionnaire, simplement, et dans ce cas une expérimentation mieux menée pourrait nous permettre de répondre à cette question de façon concluante.

Il serait peut-être également utile de déterminer le niveau des sujets de l'expérimentation de façon plus serrée en amont : si nous voulons tester les compétences de bas niveau sur une variable donnée, il faudrait peut-être évaluer ces mêmes compétences avant d'introduire la variable du support visuel. D'un point de vue empirique, ils nous semble que déterminer le niveau des élèves seulement à l'aune de l'échelle du cadre européen de référence n'était pas suffisant dans le cadre de cette expérimentation : les élèves sont en effet très hétérogènes en compréhension orale du point de vue des compétences de bas et de haut niveau. Certains sont peu habiles en compétences de haut niveau mais très habiles en compétences de bas niveau, et inversement, d'autres élèves faisant montre d'une certaine fragilité en compétences de bas niveau compensent par des compétences de haut niveau très développées. La constitution de groupes plus homogènes à cet égard permettrait peut-être une plus grande fiabilité dans les résultats.

Dans tous les cas, notre expérimentation semble montrer l'importance d'insister à la fois sur les compétences de bas niveau et de haut niveau dans un cadre d'apprentissage, car les stratégies d'écoute semblent différer si l'on facilite l'accès au sens global ou non, notamment par le biais du visuel. Selon que la construction du sens se fait uniquement à partir de la chaîne parlée, ou est facilité par un visuel significatif, les repérages ne semblent pas se faire de la même façon. Notre hypothèse d'une facilitation des compétences de bas niveau par le support visuel n'a cependant pas véritablement pu être confirmée ou infirmée par notre expérimentation, qui nécessiterait un protocole plus solide. Néanmoins, les quelques différences légèrement significatives semblent indiquer l'importance de diversifier les supports pour être sûr de ne rien manquer dans l'entraînement des élèves en compréhension orale.

De surcroît, on pourrait même considérer qu'en facilitant l'accès au sens global, la vidéo ne fait finalement pas beaucoup travailler les compétences de haut niveau (il n'y a

rien, ou pas grand chose à anticiper ou à inférer en terme d'écoute puisque le sens est déjà, finalement, dans les images). Notre expérimentation ne permet évidemment pas de répondre à cette question, mais mérite néanmoins d'être posée. La variété des situations possibles d'exposition authentiques à la langue, que cela soit avec un contexte visuel facilitant (film, discussion, émission télévisuelle) ou sans contexte visuel facilitant (émissions radio, message dans les gares, conversation téléphonique), nous incite à entraîner les élèves à différents types et différentes stratégies de repérages, qui sollicitent probablement différemment les compétences de bas et de haut niveau en termes de proportion.



## Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

BROWN, D. H. (2007). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.

CUBILO, J., VANDERGRIFT, L., GOH, C.M. (2014). Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition Action, *Applied Linguistic*, 35, (2), 224-226.

GINTHER, A. (2002). Context and Content Visuals and Performance on Listening Comprehension Stimuli, *Language Testing*, vol. 19, Issue2, 133-167.

GREMMO, M.-J. & HOLEC, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial Fév/Mars.

GRUBA, P. (2006). Playing the Videotext: A media Literacy Perspective on Video-mediated L2 Listening, *Language Learning & Technology*, vol. 10, n° 2, 77-92.

LANCIEN, T., (1986). *Le document vidéo, clé internationale*, coll. techniques de classe.

NARCY, J.-P. (1991). *Comment mieux apprendre l'anglais*, Paris, Editions d'organisation.

RICHARDS, J.C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*, Cambridge University Press.

ROST, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.

ROUSSEL, S. (2014). À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde, *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO).

SCHMIDT-RINEHART, B. (1998). The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension, *The Modern Language Journal*, vol. 78, Issue 2.

SEO, K. (2002). The Effect of Visuals on Listening Comprehension: A Study of Japanese Learners' Listening Strategies, *International Journal of Listening*, vol. 16, Issue 1, repéré à [https://www.researchgate.net/publication/234613794\\_Research\\_Note\\_The\\_Effect\\_of\\_Visuals\\_on\\_Listening\\_Comprehension\\_A\\_Study\\_of\\_Japanese\\_Learners'\\_Listening\\_Strategies](https://www.researchgate.net/publication/234613794_Research_Note_The_Effect_of_Visuals_on_Listening_Comprehension_A_Study_of_Japanese_Learners'_Listening_Strategies)

VANDERGRIFT, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener, *Language Learning*, 53, 2003a, 463– 496.

VINCENT-DURROUX, L. & POUSSARD, C. (2008). L'écrit et la compréhension de l'oral en

anglais, La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO), ISSN 2107-7029, mis à jour le 6 juillet 2010, repéré à [http://cle.ens-lyon.fr/speech-language/l-ecrit-et-la-comprehension-de-l-oral-en-anglais-40608.kjsp?RH=CDL\\_PLU140000](http://cle.ens-lyon.fr/speech-language/l-ecrit-et-la-comprehension-de-l-oral-en-anglais-40608.kjsp?RH=CDL_PLU140000)

WENDEN, A.L. (Eds.) & RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



## **Table des annexes**

Annexe 1 Lien vidéo expérimentation.....	47
Annexe 2 Questionnaire élève .....	48
Annexe 3 Exemple copie élève groupe 2 .....	49

**Annexe 1**  
**Lien vidéo expérimentation**



Lien vers le site Web hébergeant la vidéo :

<http://storyofstuff.org/movies/the-story-of-solutions/>

Lien vers la vidéo coupée et éditée pour les besoins de l'expérimentation :

<https://drive.google.com/open?id=0B6fGjRKTDhWYN1RfQIQxN3FJUhc>

## Annexe 2

### Questionnaire élève

QUESTIONS

1. Restituez en français tout ce que vous avez compris du document, comme pour le raconter à quelqu'un qui ne l'aurait pas entendu.

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

2. Quels sont les mots importants que vous avez entendus et retenus ? Ecrivez en **autant que possible**.


3. Pendant l'écoute, avez-vous entendu les expressions ou mots anglais qui, en français, signifient : (donnez la traduction le cas échéant)

- Plus d'argent dépensé.....
- une meilleure santé .....
- croissance .....
- but.....

4. Remplissez les blancs :

- More super-efficient ..... trains
- More gas wasted in .....
- The problem is the ..... itself.

5. Entre A et B, choisissez les phrases que vous avez entendu :

- B** Why not building the game towards the goal of better?
- A** What if we build that game around the goal of better?
  
- A** A better chance to stay alive on this planet
- B** A better chance to survive on this planet
  
- A** Shouldn't that be what winning means?
- B** Shouldn't it be what the meaning is?

6. Reconstruisez la phrase dans l'ordre où vous pensez l'avoir entendu (le plus fidèlement).

in but kids kids is a big jails more between difference more schools and in there

.....  
 .....

## Annexe 3

### Exemple copie élève groupe 2

#### QUESTIONS

1. Rappelez en français tout ce que vous avez compris du document, comme pour le raconter à quelqu'un qui ne l'aurait pas entendu.

C'est un jeu de rôle de personnes différentes et une bonne manière de se faire connaître. Le jeu est basé sur l'économie et les besoins humains. Le but est de faire en sorte que les gens aient une meilleure vie. Les gens ont des besoins différents (les besoins, les besoins). Mais si vous avez des besoins différents, vous pouvez avoir une meilleure vie, alors vous pouvez avoir des besoins différents.

2. Quels sont les mots importants que vous avez entendus et retenus ? Ecrivez en **autant que possible**.

maths	public train	economy		
stuff	traffic jams	game		
road	renewable	goals		
missiles	energy	pickers		
hospital				
cancel	meiosis			
jarl	afterlife			

3. Pendant l'écoute, avez-vous entendu les expressions ou mots anglais qui, en français, signifient : (donnez la traduction le cas échéant)

Plus d'argent dépensé ~~more money spent/waste~~  
 une meilleure santé ~~a better health~~  
 croissance ~~growth~~  
 but ~~goal~~

4. Remplissez les blancs :

More super-efficient ~~public~~ trains  
 More gas wasted in ~~the air~~  
 The problem is the ~~goal~~ itself.

5. Entre A et B, choisissez les phrases que vous avez entendu :

- Why not building the game towards the goal of better?  
 What if we build that game around the goal of better?  
 A better chance to stay alive on this planet  
 A better chance to survive on this planet  
 Shouldn't that be what winning means?  
 Shouldn't it be what the meaning is?

6. Reconstruisez la phrase dans l'ordre où vous pensez l'avoir entendu (le plus fidèlement).

in but kids kids is a big jais more between difference more schools and in there  
 There is a big difference between kids in schools and in there  
 There is a big difference between kids in schools and in there



## Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire .....	5
Introduction.....	6
<b>1 - ETAT DE L'ART .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 LES SCIENCES COGNITIVES FACE A LA COMPREHENSION ORALE .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 LES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU ET DE BAS NIVEAU.....	9
1.1.2 CHARGE ET SURCHARGE COGNITIVES .....	11
<b>1.2 LA DIVERSITE DES APPROCHES ET RECOMMANDATIONS EN COMPREHENSION ORALE.....</b>	<b>14</b>
1.2.1 FAVORISER LES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU ET « ANNEXER » LE TRAVAIL DES COMPETENCES DE BAS NIVEAU .....	14
1.2.2 SUPPORTS D'ECOUTE ET ACTIVITES DE PRE-ECOUTE.....	16
<b>1.3 - LA QUESTION DU VISUEL.....</b>	<b>19</b>
1.3.1 L'UTILISATION DE LA VIDEO : RESENTI DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS .....	19
1.3.2 LA PLUS-VALUE DU VISUEL SUR LES COMPETENCES DE HAUT NIVEAU .....	20
<b>2 PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>22</b>
LE VISUEL A-T-IL UN IMPACT POSITIF OU NEGATIF SUR LES COMPETENCES DE BAS NIVEAU ?.....	22
<b>3 METHODOLOGIE .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 PARTICIPANTS .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 MATERIEL.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 PROCEDURE.....</b>	<b>29</b>
<b>4 RESULTATS.....</b>	<b>30</b>
<b>5 DISCUSSION .....</b>	<b>36</b>
Bibliographie.....	44
Table des annexes .....	46
Table des matières.....	51

## Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation*  
*Mention Second degré*

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :** La plus-value du visuel sur les compétences de bas  
niveau en compréhension orale LV1 anglais

**Auteur :** Evrard Jeanne

### **Résumé :**

Les recherches actuelles en compréhension orale LV2 font dans l'ensemble état d'un impact positif du visuel sur les compétences de haut niveau des auditeurs. Par rapport à un document audio « pur », un document audiovisuel aide en effet à la compréhension globale du sens. Qu'en est-il, néanmoins, de l'apport du visuel sur les compétences de bas-niveau ? Est-ce que le décryptage de la chaîne parlée est facilité ou inhibé par l'aspect visuel d'une vidéo ?

Notre expérimentation, réalisé dans le cadre d'une classe de Seconde sur des élèves de niveau B1, présentent des résultats peu concluants en raison d'un échantillonnage trop faible et d'un protocole expérimental perméable à des biais. Nous avons néanmoins pu émettre l'hypothèse d'une différence de stratégie de décryptage en fonction du type d'écoute (assisté par le visuel ou non), et nous avons pu mener une réflexion fertile sur la signification et les enjeux des biais que nous avons constatés dans notre démarche expérimentale. Notre travail appelle ainsi une nouvelle expérimentation sur de meilleures bases protocolaires.

**Mots clés :** écoute, compréhension oral et audiovisuelle, compétences de bas et haut niveau, LV2, sciences cognitives, niveau B1, plus-value, tâche d'écoute, stratégies.

### **Summary:**

Current researches in listening comprehension (L2) agree on the positive impact of visual cues on high-level cognitive processes in listeners. Compared with a "pure" audio document, an audio-visual document really helps the global understanding of the meaning.

However, what about the effect of visual cues on low-level cognitive processes? Do visual cues help or hinder the decoding of aural input?

Our experiment was made in the context of a high school classroom with B1-level pupils. The results were inconclusive because the sample groups were too small and the protocol was not solid enough. Nevertheless, we were able to discuss the hypothesis that there are different strategies depending on the type of listening (with or without visual cues) and we were able to have an interesting discussion about the sense and the implication of the bias that we observed in our experimentation. Our study calls for a new experiment with a better protocol.

**Key words:** Listening skills, oral understanding, audiovisual, high-level and low level cognitive processes, cognitive science, B1, positive impact, listening tasks, strategies.