



HAL
open science

L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo sur l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante

Alexandra Brochier

► **To cite this version:**

Alexandra Brochier. L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo sur l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante. Education. 2018. dumas-01935997

HAL Id: dumas-01935997

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01935997>

Submitted on 27 Nov 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention *Premier degré*

L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo sur l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante.

Présenté par : Alexandra Brochier

Première partie rédigée en collaboration avec Marie Denel

Écrit scientifique réflexif encadré par Patrick Soubrié



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Alexandra BROCHIER

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)

L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo
sur l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante.

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 Gralles

le 08 mai 2018

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)..... Alexandra B. ROCHIER
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
..... L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo sur
..... l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

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

Fait à Grolles le 8 mai 2018

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

Bon pour accord

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

**L'impact des modalités
d'utilisation de la vidéo sur
l'efficacité de l'apprentissage en
langue vivante.**

Sommaire

Introduction.....	3
I / Etat de l'art	4
1. Le numérique et la vidéoprojection, un fait de société	4
1.1 Le développement du numérique et la démocratisation du savoir	4
1.2 L'école doit composer avec le numérique.....	4
1.3 La remise en cause de l'enseignement traditionnel et l'adaptation nécessaire de l'école au numérique.....	4
1.4 Les difficultés de l'école à intégrer le numérique	5
1.5 L'école dans l'ère du numérique : une volonté de l'Education Nationale	5
1.6 Mettre le numérique au service des apprentissages	6
2. Enseigner une langue vivante : une évolution pédagogique dans laquelle l'audiovisuel est devenu indispensable	6
2.1 L'évolution pédagogique des langues vivantes : vers un apprentissage direct et centré sur la communication orale	6
2.2 Une évolution pédagogique qui place les outils numériques au cœur des apprentissages	8
3. Les TICE dans l'éducation : des bénéfices qui font débats	9
3.1 Le lien entre l'usage des numériques et l'amélioration des performances scolaires	9
3.2 Le lien entre l'usage du numérique et l'amélioration de l'intérêt et de la concentration	11
3.3 La vidéoprojection, outil adapté aux dispositions intellectuelles des élèves	12
3.4 Les bénéfices de l'utilisation de la vidéoprojection sur les capacités cognitives des élèves	13
3.5 Des bénéfices déterminés par les supports et les usages.....	14
4. Comment utiliser pertinemment les vidéos pour améliorer la compréhension en langue vivante.....	15
4.1 Les différents usages pédagogiques de la vidéo.....	15
4.2 Deux grands types de nature de supports vidéo	16

4.3 Optimiser l'utilisation de la vidéo.....	16
II/ Problématique	18
III / Expérimentation.....	19
1. Méthode	19
1.1 Participants	19
1.2 Matériel et procédure	20
1.3 Analyse des données	23
2. Résultats.....	24
2.1 Présentation de l'analyse.....	24
2.2 Comparaison du niveau de connaissance de départ des élèves.....	24
2.3 Comparaison globale de la progression des élèves	26
2.4 Comparaison de la progression des élèves sur les mots inconnus au départ.....	27
2.5 Comparaison de la progression entre les phases 1 et 2 lors d'une même séance.....	28
IV / Discussion.....	30
1. Re-contextualisation	30
2. Nos résultats au regard de nos recherches antérieures et de notre hypothèse.....	30
2.1 Notre expérimentation renforce certains éléments de la recherche.....	30
2.2 Notre expérimentation remet en question des éléments de la recherche.....	31
2.3 Notre expérimentation valide partiellement notre hypothèse de départ.....	31
3. Les limites et perspectives	32
3.1 Les limites et les critiques de notre expérimentation	32
3.2 Perspectives.....	33
V / Conclusion :	35

Introduction

Aujourd'hui, l'intégration des TIC dans l'éducation n'est plus une option. En effet, le monde est devenu numérique. Les outils et contenus numériques occupent une place grandissante dans la société. Pourtant, les technologies peinent à trouver leur place dans les pratiques pédagogiques actuelles. L'Éducation Nationale recommande l'utilisation du numérique et l'intègre dans les programmes depuis plusieurs années. Elle la préconise vivement dans le domaine des langues car cela permettrait un bain linguistique très favorable à leurs apprentissages.

Dans ce contexte, et de par notre pratique déjà régulière des outils numériques dans nos classes, nous sommes convaincues des avantages de l'utilisation de ces outils de manière raisonnée lors de séances pédagogiques. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'axer notre étude sur l'utilisation des outils numériques, et plus précisément celle de la vidéo dans le domaine des langues.

Afin de nous éclairer sur ce sujet et d'adopter une pratique pédagogique efficace et adaptée à cet outil, nous avons souhaité nous interroger sur l'utilisation de la vidéo comme outil pédagogique. La finalité de cette réflexion est de définir un déroulement de séquence type pour l'enseignement d'une notion s'appuyant sur une vidéo. Nos lectures sur cette thématique nous ont orienté vers l'hypothèse suivante : lors d'une séance, il est plus efficace de projeter une vidéo pédagogique de façon limitée et segmentée, avec un accompagnement pédagogique de l'enseignant et une mise en pratique active des élèves, que de se limiter à une exposition répétée et prolongée à la vidéo, avec un enseignant et des élèves relativement passifs, uniquement en position d'écoute. Nous pensons en effet que l'utilisation de la vidéo de manière interactive combinée à d'autres outils pédagogiques facilite la compréhension en anglais. Ce ne serait pas l'outil même mais l'usage que l'on en fait qui favoriserait les apprentissages.

La synthèse des écrits scientifiques sur les bénéfices de l'utilisation des numériques en classe nous permettra de préciser notre hypothèse et notre expérimentation, qui consiste à comparer l'efficacité pédagogique de deux modalités d'utilisation de la vidéo. Nous présenterons alors notre projet expérimental et décrirons pour cela la méthode utilisée pour tester et comparer ces deux modalités de visualisation de la vidéo. Nous analyserons ensuite les données recueillies lors de cette expérimentation. Enfin, nous présenterons les limites des résultats et conclusions obtenus et proposerons d'autres perspectives de recherche à ce sujet.

I / Etat de l'art

1. Le numérique et la vidéoprojection, un fait de société

1.1 Le développement du numérique et la démocratisation du savoir

Depuis une vingtaine d'années, émerge une société et une économie de plus en plus connectées aux nouvelles technologies. Le numérique est aujourd'hui présent dans notre quotidien, dans notre environnement professionnel et dans notre sphère personnelle. Il est un fait de société auquel il devient difficile de s'abstraire. Ce développement des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) démocratisent l'accès à l'information et aux savoirs. Chacun aujourd'hui a la possibilité d'avoir directement et immédiatement accès à une source d'informations et de savoirs de façon inépuisables.

1.2 L'école doit composer avec le numérique

Ces évolutions sociétales ont par ricochet modifié les habitudes et donc les comportements des apprenants. Pour Bélisle (2010, p 42), ces derniers ont aujourd'hui un usage spontané et intense des outils numériques. Ils ont un « fonctionnement multitâches » et un besoin d'être connectés, d'agir, d'interagir et de faire pour comprendre (2010, p 42). Avec l'arrivée de générations d'élèves nés avec la micro-informatique, l'école doit donc s'adapter et intégrer cette dimension. L'enseignement doit intégrer l'utilisation d'outils numériques pour répondre aux nouveaux modes de communications des élèves. Selon Charlier (2010, p 146) l'école doit en effet s'adapter à ce nouvel environnement. L'usage des TIC est incontournable pour mettre les systèmes en phase avec la société. Fourgous va dans ce sens en déclarant : « l'irruption de l'outil numérique, le flot d'informations qu'il véhicule, les échanges et partages qu'il facilite, nous contraint à revisiter nos modèles d'apprentissages et nos pratiques d'enseignement » (2012, p.12). Dans ce sens, François Bocquet (2015) s'interroge : « La question qui se pose est de savoir si on apprend mieux avec le numérique ou si l'on doit organiser des dispositifs d'apprentissage dans une société qui est de plus en plus numérique. » Bruillard (2015) souligne quant à lui la dichotomie entre les objectifs des jeunes qui sont dans un univers numérique pour se divertir et les objectifs de l'école, qui utilise ces mêmes outils dans un but pédagogique.

1.3 La remise en cause de l'enseignement traditionnel et l'adaptation nécessaire de l'école au numérique

La prise en compte de ces nouveaux usages implique des changements au sein de l'école et une remise en cause du fonctionnement scolaire traditionnel avec ses règles et ses conventions.

Belisle (2010, p 42) relève que « les apprenants aujourd'hui et leurs usages spontanés des technologies dans et en dehors de l'école, mettent en évidence les ruptures avec l'enseignement traditionnel ». Elle éclaire son propos en faisant référence à l'analyse de J.Tardif (2010, p 42). En effet, ce dernier avait mis en évidence que « lorsqu'on met en place des environnements technologiques d'apprentissage » sont à repenser : la pédagogie, l'organisation de la discipline et de ses horaires, les rôles de l'enseignant, de l'apprenant, les modes d'interaction avec les connaissances et les dispositifs d'évaluation ».

1.4 Les difficultés de l'école à intégrer le numérique

Face à cet enjeu, Belisle (2010, p 38) met en évidence l'intégration lente et laborieuse des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) dans les pratiques d'enseignement associées aux politiques d'équipements menées à la fin des années 1990. Aussi malgré des équipements massifs en ordinateurs et en réseaux, Belisle (2010, p. 39) souligne que peu d'enseignants se risquent à intégrer ces outils dans leurs activités professionnelles avec les apprenants et, parmi les enseignants utilisateurs, peu modifient de façon importante leur pratique pédagogique au motif d'une absence d'outils spécifiques pour les processus pédagogiques et d'un besoin de formation des enseignants. Eric Bruillard (2015) commente cette difficulté au changement : « Le monde de l'éducation subit actuellement une transformation massive à la suite de la révolution numérique ». Il souligne que « les difficultés qu'ont les systèmes éducatifs robustes, bien régulés à utiliser de manière suffisamment intéressante les technologies numériques alors qu'elles sont très utilisées à l'extérieur de l'École ».

1.5 L'école dans l'ère du numérique : une volonté de l'Education Nationale

L'école se trouve donc dans l'obligation de faire évoluer ses pratiques afin de s'adapter aux nouveaux enjeux de la société. Dans ce sens, l'Education Nationale depuis 1960 tente de s'y adapter progressivement. C'est plus particulièrement avec la loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École en 2005 et la mise en place du Socle Commun de Connaissances et de Compétences que les nouvelles technologies deviennent réellement un enjeu pour former les citoyens de demain. En 2013, la loi de la refondation de l'École s'inscrit dans la continuité de poursuivre le développement du numérique à l'école. Elle axe pour partie ses priorités éducatives sur le développement des compétences numériques, l'éducation aux médias et à l'information pour un usage responsable du numérique. Le gouvernement intègre le numérique dans ses programmes et octroie des moyens financiers aux écoles afin de s'adapter à ce contexte

sociétal. Les outils numériques déployés dans les écoles sont de différentes natures : mise à disposition d'ordinateurs et tablettes, vidéoprojecteurs, TBI et TNI. L'équipement matériel est complété par des supports numériques : manuels scolaires numériques, logiciels de programmation, applications, vidéos pédagogiques... Parallèlement, de nombreuses ressources sur le numérique sont à disposition des enseignants sur les plateformes du ministère (Eduscol, Canopé).

1.6 Mettre le numérique au service des apprentissages

La tendance actuelle va donc vers une utilisation des outils numériques de plus en plus généralisée. L'enjeu pour les enseignants est désormais de s'appropriier ces outils et d'adapter les usages et supports pour que cela favorise les apprentissages, en particulier celui des langues vivantes.

2. Enseigner une langue vivante : une évolution pédagogique dans laquelle l'audiovisuel est devenu indispensable

2.1 L'évolution pédagogique des langues vivantes : vers un apprentissage direct et centré sur la communication orale

Selon les recherches de Puren (1988, p.31), le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes en France date du début du XIXème siècle. Depuis, les méthodes d'enseignement des langues vivantes ont significativement évolué. La compréhension de cette évolution nous apportera un éclairage sur les méthodes et objectifs actuels, sur la place du numérique, et plus précisément de la vidéoprojection dans cet enseignement.

2.1.1 L'écrit au coeur de la méthodologie traditionnelle

Comme l'indique Pérès (2014, p.11) dont le mémoire s'inspire largement des recherches de Puren (p.13), « La méthodologie traditionnelle, aussi appelée méthodologie grammaire-traduction, est présente dans l'enseignement secondaire français de la seconde moitié du XIXème siècle jusqu'en 1902 ». Elle a d'abord été utilisée pour enseigner le latin et le grec, puis on l'a appliquée pour l'enseignement des langues étrangères. Puren (2012) explique que les principaux points de cette méthodologie sont la lecture et la traduction de textes littéraires. De ce fait la langue n'était presque pas pratiquée à l'oral.

2.1.2 La méthodologie directe et la mise à distance de la langue maternelle

Selon Pérès (2014), la méthodologie directe est appliquée de 1902 à 1920. La langue était alors perçue comme un outil de communication, et « la finalité était de permettre à l'apprenant de s'exprimer directement » (2014, p.15). Selon la définition de l'auteur, « la méthode directe correspond à l'idée que pour apprendre une langue, il faut l'enseigner dans cette même langue, ce qui implique donc de ne pas avoir recours à la langue maternelle ». « On adopte alors de nouveaux procédés pour l'apprentissage du vocabulaire, par exemple, en utilisant des objets ou des images pour faciliter la compréhension des élèves » (2014, p.13). Cette méthode marque un tournant significatif dans l'apprentissage des langues vivantes. La dimension orale devient la priorité, dans un objectif de communication. L'utilisation d'outils visuels est introduite pour remplacer l'utilisation de la langue maternelle et permettre la compréhension.

2.1.3 La méthodologie active, un compromis entre les deux méthodes

Selon Pérès, la méthodologie active est celle qui est préconisée dès 1925. Cette méthodologie perdure jusqu'en 1960. Appelée aussi « méthodologie mixte », il s'agit « d'un compromis entre méthodologie traditionnelle et méthodologie directe » (2014, p. 143). Ainsi, comme l'explique Pérès, l'usage ponctuel de la langue maternelle est permis en cours de langue, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du lexique. Cette méthode introduit aussi la notion de méthodologie intuitive : il est question de faire deviner aux élèves le vocabulaire à partir d'images ou d'objets, sans passer par la langue maternelle.

2.1.4 La méthodologie audio-visuelle

La méthodologie audio-visuelle est principalement appliquée de 1960 à 1980. Selon Pérès, « le principe de cette méthodologie réside dans l'association de l'image (fixe) et du son » (p.15). Elle ajoute : « les images deviennent le point d'appui dans la méthode audio-visuelle » (2014, p. 68). L'utilisation des images fixes et des supports audios se généralise, alors que dans la méthodologie directe, ces deux supports n'intervenaient que ponctuellement.

2.1.5 L'approche communicative et la priorité donnée aux compétences orales

Puren (2013) explique que l'approche communicative met ensuite au cœur de l'apprentissage les besoins réels des apprenants. Dans cette logique, le B.O. de 2002 accorde une importance accrue à l'oral de compréhension de production). Le B.O. du 5 janvier 2012 renforce encore cela en précisant qu'en cycle 2, les apprentissages en langues vivantes sont uniquement oraux.

Les programmes de 2015 confirment cette tendance. La compréhension orale devient la compétence essentielle.

2.1.6. Les compétences orales préconisées par le nouveau programme

Ce programme distingue cinq activités langagières dans l'apprentissage d'une langue vivante : « écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer, et découvrir les aspects culturels de la langue ». Dans notre étude, c'est la première compétence, du « écouter et comprendre », qui nous intéresse particulièrement. Cette compétence se décline en sous-compétences. Les élèves doivent notamment comprendre des mots familiers et des expressions courantes, suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende ...) et identifier le sujet d'un message oral de courte durée. Pour mettre en œuvre les apprentissages liés à ces compétences, le programme préconise les activités et situations suivantes : « se mettre en situation d'écoute, utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) et s'appuyer sur la situation d'énonciation ». Le nouveau programme place la compréhension au cœur de l'apprentissage, et considère cette compétence comme préalable à l'expression orale et aux autres compétences.

2.2 Une évolution pédagogique qui place les outils numériques au cœur des apprentissages

2.2.1 Les outils numériques préconisés pour favoriser l'exposition linguistique

Les nouveaux programmes introduisent une nouvelle notion dans l'apprentissage des langues vivantes. Il est désormais question de placer les élèves dans un « bain linguistique » (Eduscol, enseigner les langues vivantes, 2014). Ce même document précise : « le professeur veille à mettre en place un environnement qui favorise le bain linguistique et culturel » et il ajoute « Il est souhaitable de favoriser l'entrée de l'élève dans un univers linguistique et culturel différent, en créant notamment un environnement sonore et spatial, vivant et accueillant, le plus proche possible de l'authenticité pour favoriser les apprentissages. » (p. 2). A travers ce document, le ministère considère les outils numériques comme incontournables pour permettre ce bain linguistique : « l'exploitation du numérique fait désormais partie intégrante de l'enseignement des langues ». Ainsi, sur le site de ressources pédagogiques Eduscol, des orientations sont données pour « intégrer les outils numériques pour servir les objectifs spécifiques aux langues » (Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale, p.15). Les outils

préconisés sont la baladodiffusion, « la vidéoprojection associée à la diffusion du son », les tablettes numériques et l'usage d'internet.

2.2.2 L'exposition linguistique et la nécessité des supports audiovisuels

Comme nous l'avons vu, le recours aux supports audiovisuels avait pour objectif premier d'éviter l'utilisation de la langue maternelle. Ces supports permettent aussi de créer ce bain linguistique. Le document produit par Eduscol déjà cité recommande ainsi de favoriser « l'exploitation de documents authentiques » (p.13). Il est de ce fait recommandé d'utiliser des outils audios, unique moyen de diffusion de ces « supports authentiques ». Ce document justifie cela : « des connaissances linguistiques et des connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays ou de la région où est parlée la langue confortent cet usage. L'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains » (Programme 2015, p. 126). Selon l'Education Nationale, l'utilisation des outils numériques et en particulier, la vidéoprojection de contenus audiovisuels, si possible authentiques, se pose donc désormais comme une évidence pour l'enseignement des langues vivantes selon les méthodes actuelles. La dimension visuelle de ces supports facilite la compréhension et la mémorisation, et la dimension auditive permet d'exposer les élèves à un bain linguistique et culturel.

3. Les TICE dans l'éducation : des bénéfiques qui font débats

Si l'utilisation de la vidéoprojection dans l'enseignement des langues vivantes s'impose, les bénéfiques en termes d'apprentissage ne sont pas une évidence pour tous. Cette utilisation fait en effet débat, et différentes instances se positionnent à ce sujet.

3.1 Le lien entre l'usage du numérique et l'amélioration des performances scolaires

3.1.1 L'usage du numérique augmenterait les performances scolaires

Comme nous l'avons vu au début de notre réflexion, l'Education Nationale est persuadée de l'impact positif du numérique sur l'apprentissage des élèves, et emploie des moyens pour développer ses usages dans les écoles. Le positionnement de l'État sur ce sujet est relativement ancien. Fourgous (2010, p.105) sur la modernisation de l'école par le numérique, Kulik et son équipe décrivent les effets suivants : « Ils [les élèves] développement des attitudes positives par rapport à leur travail, et ils apprennent davantage en utilisant un ordinateur ».

Dans un rapport de l'Institut Montaigne (2016, p. 22), des personnalités de la société civile soutiennent aussi cette idée : « Notre conviction est que, dès le premier degré, le numérique peut contribuer à la rénovation de l'école et à l'amélioration de ses performances ». Un certain nombre de chercheurs vont aussi en ce sens. Sébastien Cathala (2012, p.28) affirme que « l'apport du multimédia dans la classe de langues vivantes est considérable : la langue enseignée est plus que jamais vivante et moderne, la manipulation des supports permet de diversifier les activités ».

Des études scientifiques appuient ces positions. Dans son article F.Jarraud (2010) fait référence à la recherche scientifique faite par Jean Heutte (2008) auprès des classes de cycle 3. Les principaux résultats de cette étude sont les suivants : « Les élèves habitués à l'usage du numérique en classe réussissent significativement un meilleur apprentissage à long terme et ce indépendamment du support ; les élèves habitués à l'usage du numérique en classe comprennent plus vite et mieux ce qu'ils lisent ; les connaissances et les résultats scolaires ont significativement progressé pour les élèves habitués à l'usage du numérique ». Heutte a ainsi remarqué que pour des « élèves faibles » la progression a été remarquable (+34.3%).

Alava (2015) reprend dans ce même article l'étude scientifique de Willmot et Al. (2012) qui souligne qu'il y a « une corrélation mesurable entre l'utilisation en formation de la vidéo numérique et « l'augmentation de la motivation des élèves ; l'amélioration de l'expérience d'apprentissage ; l'obtention de notes plus élevées ; l'apparition d'un potentiel de développement permettant un apprentissage plus approfondi du sujet ; le développement de l'autonomie de l'apprenant. »

3.1.2 Les bénéfices du numérique ne font pas l'unanimité

Plusieurs chercheurs mettent en doute les effets positifs de l'usage du numérique sur les apprentissages. Eric Bruillard (2014) affirme ainsi que les technologies dans l'éducation ont un effet « nul ou minime sur tout apprentissage ». Daniel Moatti (2014) partage lui aussi cette analyse au regard des conclusions des enquêtes PISA sur les élèves Français. Ces dernières montrent que les résultats de l'usage du numérique en classe sont limités.

Les études PISA dressent en effet un bilan nuancé de l'usage du numérique dans l'enseignement. L'OCDE (2015) indique que « malgré l'investissement de certains pays dans les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation, leurs résultats aux évaluations PISA de compréhension de l'écrit, de mathématiques et de sciences ne se sont pas améliorés significativement. » Cette étude met en avant le fait que globalement « les élèves utilisant modérément les ordinateurs à l'école ont tendance à avoir des résultats scolaires

légèrement meilleurs que ceux ne les utilisant que rarement ». Toutefois, ce constat est nuancé car cette même étude révèle que « les élèves utilisant très souvent les ordinateurs à l'école obtiennent des résultats bien inférieurs, même après contrôle de leurs caractéristiques socio-démographiques ». Cette étude montre aussi que la France se place en tête et obtient de meilleurs résultats en lecture et en maths grâce à un environnement numérique, 12% d'élèves vraiment faibles, contre 20% d'élèves vraiment faibles avec des outils traditionnels ».

Face à ces divergences, analysons l'impact de l'utilisation de la vidéoprojection sur les différentes dimensions de l'apprentissage. Dans le rapport Fourgous, il est fait référence à Sauvage (2010, p. 107) qui distingue trois plans sur lesquels les outils numériques favorisent les apprentissages : « le cognitif, le psychomoteur et l'affectif ». Différents facteurs sont en effet concernés dans l'apprentissage : l'intérêt et la concentration des élèves, leurs dispositions intellectuelles et leurs capacités de mémorisation et de compréhension.

3.2 Le lien entre l'usage du numérique et l'amélioration de l'intérêt et de la concentration

3.2.1 L'usage des outils numériques favorise la concentration

L'Education Nationale met en avant le fait que l'usage des outils numériques améliore l'intérêt et la concentration des élèves lors des apprentissages. La fiche Eduscol intitulée « Intégrer des outils numériques et en tirer parti pour un apprentissage plus efficient » indique : « la vidéoprojection associée à la diffusion du son contribue à focaliser l'attention des élèves et participe à leur motivation » (La vidéo-projection : le numérique dans la salle de classe). Dans le sondage « Pourquoi faire le choix du numérique » publié sur le site ecolenumerique.education.gouv.fr, les données mises en exergues sont les suivantes : « 67% des élèves trouvent le cours plus intéressant » et « 57% des élèves se sentent plus concentrés ». Dans la ressource Eduscol « Enseigner les langues vivantes » il est indiqué que « la vidéoprojection associée à la diffusion du son contribue à focaliser l'attention des élèves et participe à leur motivation. » Plusieurs chercheurs vont aussi en ce sens. Alava fait référence aux expériences de Karsenti pour affirmer que « les élèves sont plus motivés mais aussi plus réactifs face aux apprentissages en situation d'utilisation de la vidéo » (2015).

3.2.2 Un intérêt fragile, lié à la nouveauté

Cette motivation liée à l'utilisation de la vidéoprojection est pour certains liée à l'effet de nouveauté dans l'utilisation des outils. Bruillard (2015) avance ainsi que la motivation des élèves avec l'utilisation des TICE est liée à la nouveauté, et ne peut pas durer.

3.3 La vidéoprojection, outil adapté aux dispositions intellectuelles des élèves

3.3.1 La vidéoprojection correspond aux besoins d'interaction des élèves

Plusieurs études mettent en avant le fait que la vidéoprojection est adaptée aux besoins des nouveaux apprenants. Dans son rapport ministériel sur la modernisation de l'école par le numérique, Fourgous (2010, p. 106) cite Kulik, qui affirmait en 1994 : « l'effet principal des technologies, dans le tandem enseignement-apprentissage, se manifeste dans des environnements pédagogiques nouveaux, plus proches de la manière dont l'individu apprend ». Il cite également Lebrun, qui affirmait : « la technologie permet d'apprendre avec les autres, d'inter apprendre et donc de multiplier les approches : individuelle, mutualiste ou collaborative » (2010, p.362). Le site internet ministériel de ressources pédagogique Eduscol fait ainsi la promotion de l'utilisation de la vidéoprojection comme outil qui répond à ce nouveau besoin d'interactivité : « un vidéoprojecteur interactif permet de rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage, de jouer sur le visuel pour favoriser la mémorisation, de varier les ressources et de travailler en interactivité » (La vidéo-projection : le numérique dans la salle de classe).

3.3.2 Les tenants d'une école qui doit se tenir à l'écart du numérique

Pour certains, ce n'est pas parce que le numérique est utilisé massivement par les jeunes sur leur temps personnel qu'il trouve sa place à l'école. Bruillard avance même le contraire : « les jeunes sont de fait dans un univers numérique, pour se divertir. L'utilisation des mêmes outils par l'école est donc complexe, car l'objectif est différent » (Apprendre à l'horizon 2035, vidéo en ligne). Belisle (2010, p 36) évoque aussi le débat qui existe entre les tenants d'une modernité, à laquelle l'école ne peut rester indifférente et à laquelle elle doit s'adapter et les défenseurs « d'un espace scolaire pour des tâches, de recul, d'analyse et de réflexions qui peuvent être accomplies au mieux par l'enseignant magistral en présence, sans intermédiaires ». Ainsi, selon Bruillard, l'école ne doit pas forcément s'adapter aux nouvelles dispositions intellectuelles des élèves, qui sont notamment l'interaction et l'immédiateté : « dans l'éducation il n'y a pas d'immédiateté, il faut au contraire prendre le temps. ». Bruillard s'interroge : « Est ce qu'on peut utiliser les mêmes technologies pour des objectifs différents voire opposés ? » (Apprendre à l'horizon 2035).

3.4 Les bénéfices de l'utilisation de la vidéoprojection sur les capacités cognitives des élèves

3.4.1 Le constat des effets positifs sur les capacités scolaires

Tout d'abord, Alava (2015) se réfère aux travaux menés par Fisch, Anderson et al. (2001). Ces travaux ont consisté à analyser des expériences sur des classes de primaire qui suivaient « un programme spécifique d'éducation centré sur l'usage de la télévision ». Leurs expériences ont ainsi montré « que l'usage raisonné de la vidéo (c'est-à-dire complémentaire aux autres supports) dans des situations pédagogiques améliore les performances scolaires des élèves dans le domaine des langues, de la lecture et en mathématiques ». Ce résultat rejoint les conclusions formulées par les travaux de Boser et al. (2003) et par Reed (2003) qui remarquent aussi « une amélioration de la performance scolaire lors de l'utilisation de vidéo durant le cours, et ce dans le domaine des sciences et des langues ». Alava (2015) cite aussi les travaux de Karsenti et ses collègues de l'Université de Montréal (2012) qui corroborent les analyses précédentes en affirmant « l'usage raisonné de la vidéo en classe en situation de visionnement améliore la capacité des élèves à visualiser un phénomène et à mémoriser les différentes phases des situations d'apprentissage ».

3.4.2 Les effets positifs de la vidéo sur le cerveau lors des apprentissages

Alava (2015) approfondit cette réflexion et évoque les impacts neurologiques de la vidéoprojection. Pour cela il se réfère à des travaux de Meringoff (1983) qui démontre que « les élèves développent une activité cognitive durant la lecture de supports vidéo qui renforce les mémorisations et les processus de résolution de problème ». Alava (2015) conforte ce propos avec les recherches de Bergsma (2002) qui explique ce résultat par « la juxtaposition de l'émotion et de la cognition qui sont les caractéristiques du visionnement d'images et d'images animées ».

3.4.3 L'amélioration de la mémorisation

Selon Alava (2015), les supports audiovisuels sont « un bon levier de mémorisation ». Cette analyse s'appuie sur les travaux de Wiman et Meierhenry (1969, études en psychologie cognitive de réception et de mémorisation des informations), qui ont constaté que les élèves mémorisent généralement 10 % de ce qu'ils lisent, 20 % de ce qu'ils entendent, 30 % de ce qu'ils voient et 50 % de ce qu'ils voient et entendent.

En plus de favoriser la compréhension et l'exposition linguistique, le Programme de l'Education Nationale pour les cycles 2 et 3 met en avant l'intérêt cognitif de l'utilisation de supports audiovisuels : « L'apprentissage de la compréhension de l'oral doit s'appuyer sur des situations narratives auditives. La dimension narrative et visuelles favorise quant à elle la mémorisation. » (Programme 2015, p. 126-135). Les ressources Eduscol explicitent cela en avançant que « la vidéoprojection favorise des entrées progressives et diversifiées dans la compréhension : ouverture par des éléments iconographiques, accès à des données audio et vidéo ou à des éléments textuels... Et la mémorisation » (2014).

3.4.4 Des résultats scientifiques positifs mais limités

Si de nombreuses recherches prônent l'usage des TICE et en particulier de la vidéoprojection dans l'apprentissage, les résultats scientifiques sont peu nombreux, et très généralistes. Le rapport de l'institut Montaigne conclut : « il existe un très grand nombre d'études autour de l'impact des TICE, porté par un intérêt croissant des chercheurs depuis les deux dernières décennies. Néanmoins, ces études sont loin de toutes respecter les critères les plus exigeants » (2016, p.37). B.Charlier et F.Henri (2010, p.12), s'interrogent : "Pourquoi, après cinquante années, les recherches n'ont-elles pas réussi à apporter des réponses convaincantes ?" Ils remettent ainsi en cause l'approche comparative : « des plans de recherche comparant des groupes d'élèves ayant appris avec ou sans technologies ne peuvent être valides ». Belisle (2010, p.13) va au-delà et affirme : « Il faut non plus regarder seulement l'objet ou la technologie mais aussi ses usages en contexte. »

3.5 Des bénéfices déterminés par les supports et les usages

3.5.1 Le rôle prédominant des usages par rapport aux outils

Plusieurs recherches et ouvrages sur cette thématique soulèvent l'importance de l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant lors de l'utilisation des TICE. Le rapport Fourgous (2010, p. 107) pour appuyer cette analyse fait référence au constat de Thomas L. Russel qui cite : « ce n'est pas la technologie elle-même, mais l'application de la technologie, qui a le potentiel d'affecter l'apprentissage ». Eric Charbonnier nuance aussi le potentiel du numérique dans l'enseignement : « nous pensons que, dès l'école primaire, le numérique pourrait contribuer à l'amélioration des performances du système scolaire à condition que les enseignants soient formés aux nouveaux outils et surtout aux nouveaux usages » (Rapport de l'Institut Montaigne, 2016, p.4).

3.5.2 Le rôle déterminant de l'enseignant

Les auteurs de l'Institut Montaigne insistent sur le rôle de l'enseignant dans l'usage pertinent du numérique : « le numérique ne remplace pas l'enseignant c'est un outil qui permet d'accroître ses capacités d'enseignement » (2016, p. 23). Ils précisent ainsi : « L'introduction du numérique à l'École interroge les conditions d'exercice et les finalités de l'enseignement : quels savoirs enseigner ? Quels choix didactiques (contenus disciplinaires et processus d'apprentissage) ? Quelles pratiques pédagogiques (techniques d'enseignement) ? (p.27). En d'autres termes, l'usage de ces outils doit être adapté à la matière enseignée et son intérêt pédagogique dépend de la manière dont l'enseignant choisit et accompagne le support qu'il utilise. Ces derniers montrent aussi que la place de l'enseignant face à ces technologies » peut prendre différentes formes, selon le choix pédagogique de l'enseignant. La technologie « assiste », « gère » ou « enrichit » l'enseignement (p.33). En ce sens, l'enseignant peut utiliser des supports numériques avec une attitude passive, ou au contraire les mettre au service de ses objectifs pédagogiques (p.33). Ils concluent en ce sens que « le scénario pédagogique prime sur le numérique. Davantage que l'équipement ou l'usage du numérique, l'adoption d'une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales, ou spécifiques, est essentielle » (p.43).

4. Comment utiliser pertinemment les vidéos pour améliorer la compréhension en langue vivante

4.1 Les différents usages pédagogiques de la vidéo

Comme évoqué précédemment, les élèves sont dès le plus jeune âge en lien avec le numérique et donc avec les « vidéos ». D'après Alava (2015) l'utilisation qu'ils ont des vidéos (information, divertissement, culture) fait que « l'école a les moyens de former ses élèves pour dépasser une consommation passive de ces supports ». Pour cela, il explique que l'usage de la vidéo doit être introduite dans toutes les matières « comme support de travail et de création ». Alava (2015) explique que lorsque l'enseignant souhaite utiliser une vidéo il doit s'interroger à la fois sur sa dimension éducative et sur un usage raisonnable de celle-ci. Dans ce sens, il fait référence dans son article aux trois modalités d'usages des supports vidéo définies par Christian Vinent (2013) , conseiller pédagogique TICE : « la vidéo comme sujet d'étude permettant de former les jeunes à une analyse critique des médias et à une littératie médiatique ; la vidéo comme support pédagogique qui permet d'accéder à des situations vraies de langues, d'explorer en 2D ou 3D des espaces non accessibles, de découvrir des expériences scientifiques réelles ;

la vidéo comme objet qui permet de développer la production autonome des élèves, facilite la créativité et renforce la maîtrise de ces outils par une pratique sociale accessible et contextuelle ». Cela implique que les supports vidéo choisis pour répondre à chacun de ces objectifs seront différents.

4.2 Deux grands types de nature de supports vidéo

La vidéo se présente sous deux types de supports qui n'auront pas les mêmes objectifs pédagogiques : les supports qui sont explicitement conçus pour enseigner ou faire apprendre (vidéos didactiques) et ceux qui répondent à de tous autres objectifs qui sont définis comme des documents numériques authentiques (information, culture...).

4.2.1 Les vidéos didactiques

Ces vidéos didactiques se présentent le plus souvent sous la forme de capsules vidéos. La capsule vidéo est définie par l'Académie de Créteil comme étant « une vidéo courte, scénarisée, traitant d'un sujet, une notion ou d'un thème. Elle a souvent pour objectif d'apporter une information, un témoignage, d'introduire un questionnement, un problème pour étayer des contenus de formation. » Elle peut revêtir des formes variées : vidéo, diaporama avec son, animation sur le « tableau blanc », chanson... Pour l'Académie de Créteil, la capsule vidéo apporte une souplesse dans l'apprentissage d'une notion. En effet, les élèves et les enseignants ont accès à l'information diffusée à tout moment et peuvent selon leurs besoins répéter, arrêter, faire défiler la vidéo ou même la réaliser.

4.2.2 Les vidéo dites « authentiques »

Les supports audiovisuels « authentiques » sont davantage destinés à divertir ou à communiquer une information. Ils sont définis par le Ministère de l'Education Nationale sur Primlangues comme « des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. Il s'agit par exemple d'un extrait d'une émission de radio, d'un film ». Selon le ministère, ces supports ont un objectif « communicatif ». Ainsi, les vidéos authentiques utilisées pour l'enseignement d'une langue vivante permettent d'exposer les élèves à la dimension culturelle de la langue apprise.

4.3 Optimiser l'utilisation de la vidéo

Pour l'Education Nationale (Eduscol, Enseigner les langues vivantes, p. 18), la durée de la vidéo est un critère indiscutable pour caractériser « un bon document pour l'enseignement des langues vivantes ». Les vidéos qui doivent être utilisées sous forme de « séquences brèves n'excédant

pas un maximum de trois ou quatre minutes ». Cathala (2012) propose d'utiliser la vidéo en langue vivante de la façon suivante : « on peut diffuser la vidéo dans sa totalité, puis, dans une séance de réinvestissement, faire un arrêt sur image pour que les élèves rappellent les mots appris et la situation ». L'analyse d'Arguel (2014) corrobore avec ce constat. Il cite dans son article les auteurs d'une équipe néerlandaise, composée d'Ingrid Spanjers, de Tamara van Gog et de Jeroen van Merriënboer (2010) qui ont « relevé des cas où les vidéos ne présentaient pas d'avantages face aux images fixes et pouvaient même se révéler néfastes ». Cette même équipe en a recherché les causes et en a déduit « qu'une des causes principales résidait dans la vitesse de présentation des informations : si le rythme de présentation est trop élevé par rapport à la complexité du contenu, les élèves peuvent se trouver en situation de surcharge mentale et ne sont alors plus capables de traiter toutes les informations dans la vidéo. Par contre, si le rythme de la vidéo n'est pas trop rapide, s'il est contrôlable, ou si la vidéo est segmentée en plusieurs parties, ses bénéfices réapparaissent et, dans ce cas, les élèves apprennent mieux qu'avec des images fixes. ». Il précise que la segmentation des vidéos en plusieurs sections offre un autre avantage en rapport avec la qualité d'apprentissage.

II/ Problématique

Si l'on se réfère aux recherches et aux préconisations de l'Education Nationale, l'usage de la vidéoprojection dans l'enseignement de l'anglais paraît bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Cette efficacité dépend cependant du contenu utilisé et de la manière dont l'enseignant accompagne cette diffusion.

Le questionnement qui découle de ces recherches et écrits scientifiques est donc de savoir :

« Quelles modalités d'utilisation de la vidéo en classe se révèlent les plus efficaces pour les apprentissages des élèves ? »

Notre hypothèse est la suivante :

« Lors d'une séance, il est plus efficace de projeter une vidéo pédagogique de façon limitée et segmentée, avec une forte implication de l'enseignant et une mise en pratique active des élèves, que de se limiter à une exposition prolongée à la vidéo, avec un enseignant et des élèves relativement passifs, uniquement en position d'écoute et d'observation. »

III / Expérimentation

1. Méthode

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons mené une expérimentation sur une séquence d'anglais ayant pour objectif d'acquérir 17 mots de vocabulaire du corps humain. Nous avons proposé à nos élèves deux séances successives s'appuyant sur une même vidéo, mais avec des modalités d'utilisation sensiblement différentes. Nos élèves ont été soumis à trois évaluations : diagnostique, intermédiaire et finale. L'analyse de ces évaluations, ainsi que l'analyse du déroulement des séances, nous permettront de voir dans quelle mesure cette hypothèse de départ peut être vérifiée.

1.1 Participants

L'expérimentation a été menée sur nos deux classes respectives. Chaque groupe classe représente un groupe échantillon. Les résultats de chaque classe seront comparés. La classe de Mme Brochier est une classe de CM1 constituée de 26 élèves de l'école de Pont Rouge située à Claix. La classe de Mme Denel est une classe de CE2/CM1 constituée de 24 élèves (11 CE2 et 13 CM1) faisant partie de l'école Grand Pré Buclos, située à Meylan. Les deux populations soumises à notre expérimentation présentent des différences que nous devons prendre en compte lors de l'analyse des résultats obtenus. Étant donné le double niveau CE2/CM1 de la classe de Mme Denel, la moyenne d'âge est légèrement plus basse que celle de la classe de Mme Brochier. La principale différence entre ces deux classes est liée au milieu socio-économique des élèves. Si l'on compare les indicateurs économiques des données de l'INSEE pour ces deux villes, on s'aperçoit en effet que la ville de Claix est beaucoup plus défavorisée d'un point de vue économique que la ville de Meylan (voir tableau ci-dessous). Par ailleurs, l'école Grand Pré Buclos est située dans un quartier relativement favorisé par rapport à d'autres quartiers de Meylan. Les chiffres de l'INSEE proposant une moyenne par ville, les statistiques du secteur géographique rattaché à l'école Grand Pré Buclos sont probablement plus élevées.

Comparaison des données socio-économiques entre la ville de Claix et la ville de Meylan.

Source : comparateur de territoire, INSEE,

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-38317>

	Claix	Meylan
Part des ménages fiscaux imposés en 2014, en % :	53,2%	78,7%
Médiane du revenu disponible par unité de consommation en 2014, en euros	18 579	28 354
Taux de pauvreté en 2014, en %	16,3	5,1
Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2014	14,2	8,1

A noter que, dans la classe de Mme Denel, une élève a des connaissances approfondies en anglais et deux élèves bénéficient de cours particuliers en anglais. En revanche, nous estimons que ces différences économiques n'ont pas nécessairement d'influence sur le climat de classe et la concentration des élèves.

1.2 Matériel et procédure

Notre expérimentation s'est appuyée sur l'utilisation d'une même vidéo pédagogique sur la thématique du corps humain. Cette vidéo est issue de la série "English Singing". Cette série est constituée de courtes vidéos sur des thématiques précises, destinées aux enfants. La vidéo que nous avons utilisée s'intitule "Kids vocabulary - Body - parts of body - Learn English for kids - English Educational Video". Elle est en ligne sur Youtube. Il s'agit d'un dessin animé d'une durée totale de 3 min. 42 s. 17 mots de vocabulaire sur le corps humain sont présentés par une fillette. Des sons ludiques et des couleurs vives font la transition entre chaque mot. Chaque mot est présenté sur une courte durée de 5 ou 6 secondes, en contexte : "grap your hair" puis répété de façon isolée ("hair") et de façon écrite (Annexe n°1).

Tableau synthétique du déroulement de la vidéo :

Partie	Durée	Description
Introduction	22 s.	Musique, “Let’s listen and move your body”
Vocabulaire de la tête (10 mots)	1 min 12 s.	“grap your hair” ..
Vocabulaire du corps (7 mots)	59 s.	“move your hips” ...
Review	54 s.	Affichage et prononciation successive de chacun des 17 mots

Nous nous sommes appuyées sur cette vidéo pour réaliser une séquence d’enseignement constituée de 4 séances, avec pour objectif : comprendre et mémoriser à l’oral et à l’écrit le vocabulaire en anglais du corps humain (Annexe n°2). Nous avons réalisé cette séquence de façon parallèle dans nos classes respectives, en faisant varier les modalités d’utilisation de la vidéo selon deux scénarios. Nous nous sommes attachées à accorder les mêmes durées à chaque séance et chaque phase menée dans nos classes, et à les réaliser avec les mêmes écarts dans le temps. Nous avons également déroulé ces séances au même moment de la journée, l’après-midi après la récréation.

Dans le premier scénario, la vidéo est utilisée de façon limitée et segmentée, l’implication de l’enseignant est forte et les élèves sont actifs dans l’apprentissage. Dans le deuxième scénario, l’exposition à la vidéo est relativement longue (1’33), continue et répétée. L’implication de l’enseignant et des élèves est plus limitée. Ces derniers ne sont sollicités et actifs que lors des phases d’évaluation.

La séance n°1 consiste en une évaluation diagnostique portant sur des connaissances des élèves. Nous avons mené une évaluation identique pour nos deux classes, à partir d’un questionnaire projeté via un diaporama : ils devaient associer 10 mots affichés et prononcés par l’enseignant à un dessin extrait du corps humain. Nous avons utilisé pour cela l’outil Plickers et suivi le même déroulement de séance. La séance n°2 est une séance consacrée à l’apprentissage des 10 mots de la tête : head, hair, ears, eyes, nose, mouth, teeth, tongue, neck.

Après une phase n°1 d’introduction menée de façon identique au cours de laquelle nous indiquons l’objet de la séance, nous proposons une phase n°2 de diffusion de la vidéo réalisée selon les deux scénarios distincts, présentés ci-dessus. La classe de Meylan assiste à une

projection segmentée : après la visualisation de chaque mot, l'enseignante répète le mot en contexte en mimant l'action, et le fait répéter aux élèves. La classe de Claix assiste quant à elle à une projection continue de la partie de la vidéo concernant la tête (1 min. 33 s.), deux fois de suite.

La phase n°3 est à nouveau commune : les élèves doivent renseigner un schéma de la tête par écrit, en bleu, pour montrer ce qu'ils ont retenu.

En phase n°4, la classe de Meylan est active : un visuel affichant les parties du visage et les mots sont projetés au tableau, et les élèves doivent s'interroger alternativement, en binôme, sur les parties de la tête : "show me your neck", pendant 5 minutes. En revanche la classe de Claix est à nouveau en observation, pour une dernière diffusion continue de la vidéo.

En phase n°5, les élèves des deux classes sont soumis à la même évaluation intermédiaire et doivent compléter en rouge leur schéma pour montrer ce qu'ils ont retenu.

Suit une phase n°6 d'institutionnalisation au cours de laquelle tous les élèves doivent recopier sur un nouveau schéma du visage le vocabulaire juste, qui est affiché au tableau.

La séance n°3 a un déroulement proche : elle a pour objet d'enseigner 7 mots sur le corps humain : shoulders, stomach, hips, arms, hands, legs, feet. Elle s'appuie sur la deuxième partie de la vidéo. Après une courte phase de rappel du vocabulaire présenté lors de la séance précédente sur la tête, les phases n°2 à n°5 sont répétées, mais les scénarios sont inversés entre les deux classes : c'est la classe de Claix qui bénéficie de la projection segmentée de la vidéo et du travail actif en binôme. La séance se conclut cette fois-ci par la projection de la dernière partie de la vidéo, intitulée "Review" : tous les mots enseignés sont présentés à nouveau de façon orale, gestuelle et écrite.

La séance n°4 est menée de façon identique à la séance n°1 : le même questionnaire est projeté aux élèves, il contient cette fois-ci les 17 mots. Elle est réalisée le lendemain de la séance n°3.

Schéma récapitulatif du déroulement de la séquence :

	Classe de Claix	Classe de Meylan
Mardi 27 mars	Séance n°1 : évaluation diagnostique	
Mardi 6 mars	Séance n°2 : vocabulaire sur la tête, utilisation de la vidéo de façon continue et répétée trois fois.	Séance n°2 : vocabulaire sur la tête, utilisation de la vidéo de façon segmentée et non répétée.
Lundi 12 mars	Séance n°3 : vocabulaire sur le corps, utilisation de la vidéo de façon segmentée et non répétée.	Séance n°3 : vocabulaire sur le corps, utilisation de la vidéo de façon continue et répétée trois fois.
Mardi 13 mars	Séance n°4 : évaluation sommative	

Les données que nous avons récoltées sont celles des évaluations diagnostique et sommative. L'évaluation est identique, elle se focalise sur la compréhension orale. Cela permet de comparer la situation de connaissance étalon à la situation de connaissance finale. Cette situation permet de tenir compte à la fois du niveau de connaissance initial des élèves, des différences de niveau, et de la progression obtenue. Le deuxième lot de données que nous analyserons est celui des évaluations intermédiaires, qui consistent à renseigner des schémas vierges sur la tête puis le corps. Ces données permettront de mesurer la progression de la mémorisation et de la capacité de restitution du vocabulaire. L'objectif est ici d'analyser l'efficacité de chaque phase d'enseignement menée. Le groupe témoin et le groupe test sont alternés entre les séances 2 et 3. Ce protocole permet d'écarter le biais lié aux écarts de classes sociales et aux différents climats des classes, plus ou moins propices à l'apprentissage.

1.3 Analyse des données

Les données récoltées entre les séances 2 et 3 seront ainsi analysées de façon séparées. La progression observée sur chaque même séance, pour chaque groupe, sera alors comparée (Annexe n°3 et n°4). Nous souhaitons comparer ces données de façon quantitative. Pour ces évaluations intermédiaires, le nombre de mots transcrits et le nombre de mots "phonétiquement" justes seront pris en compte, l'orthographe exacte du mot n'étant pas exigée.

Pour les évaluations diagnostiques et sommatives, le nombre et la proportion de bonnes réponses et la progression entre les deux évaluations seront analysés.

2. Résultats

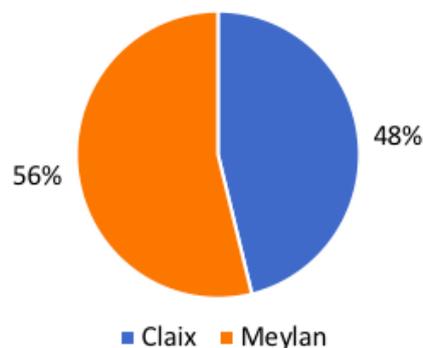
2.1 Présentation de l'analyse

Nous analyserons dans un premier temps la progression d'apprentissage entre les évaluations diagnostiques et sommatives, afin de voir s'il semble plus efficace de faire une longue exposition à la vidéo ou plutôt de la segmenter et d'impliquer enseignants et élèves dans les apprentissages. Pour cela nous comparerons à chaque fois séparément la progression sur l'acquisition du vocabulaire de la tête, et celle sur le vocabulaire du corps, car ces mots correspondent à deux séances menées selon des modalités différentes (voir 3.3.2). Ensuite, si l'hypothèse selon laquelle il est plus efficace de segmenter la vidéo et d'impliquer les élèves dans l'apprentissage est confirmée, l'analyse des évaluations intermédiaires permettra de voir quelle est la phase la plus efficace dans cet apprentissage : le fait de segmenter la vidéo pour que l'enseignant répète et mime les mots, ou l'implication des élèves dans le travail d'expression orale en binôme.

2.2 Comparaison du niveau de connaissance de départ des élèves

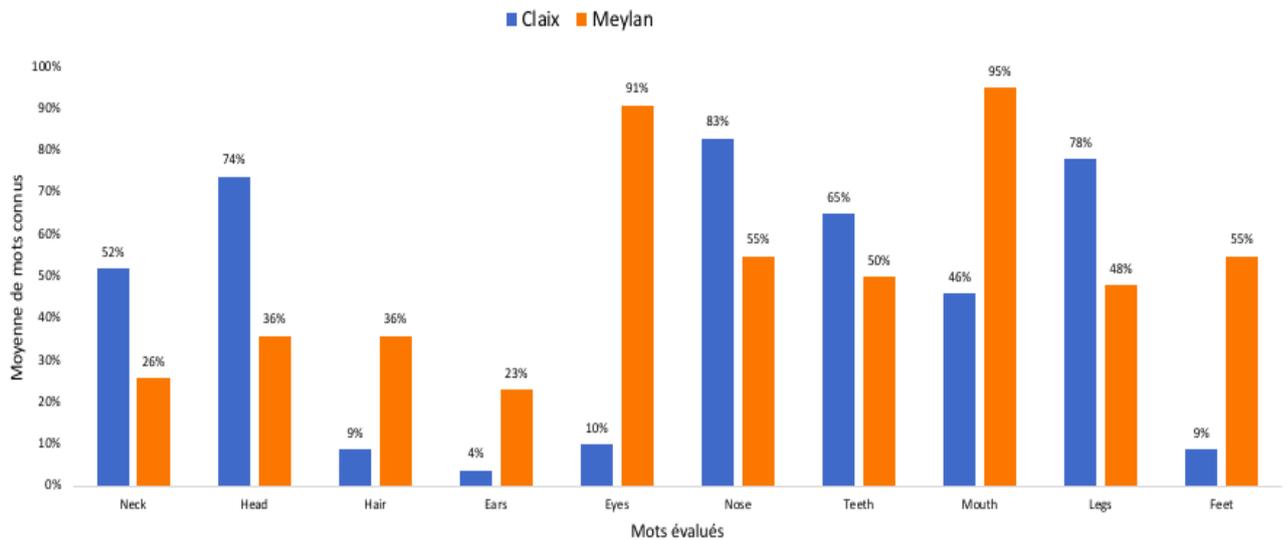
Comparons dans un premier temps les résultats obtenus dans les deux classes avec l'évaluation diagnostique. Les connaissances des élèves ont été évaluées sur 7 mots concernant le vocabulaire de la tête et du corps. En préalable, une première question permettait de vérifier leur bonne compréhension de l'outil. Il s'agissait de la question suivante : "Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?". 95% des élèves de Claix et 100% des élèves de Meylan ont répondu juste. Cela permet d'écarter le biais de la mauvaise compréhension de l'utilisation de l'outil.

Graphique n°1 : pourcentage moyen de mots connus par les élèves



Le graphique n°1 montre qu'en moyenne, les élèves de ces deux classes connaissaient quasiment la moitié du vocabulaire du corps humain en anglais. Le graphique n°1 permet par ailleurs de constater que les élèves de la classe de Meylan connaissaient en moyenne plus de mots avant la séquence (56% contre 48%).

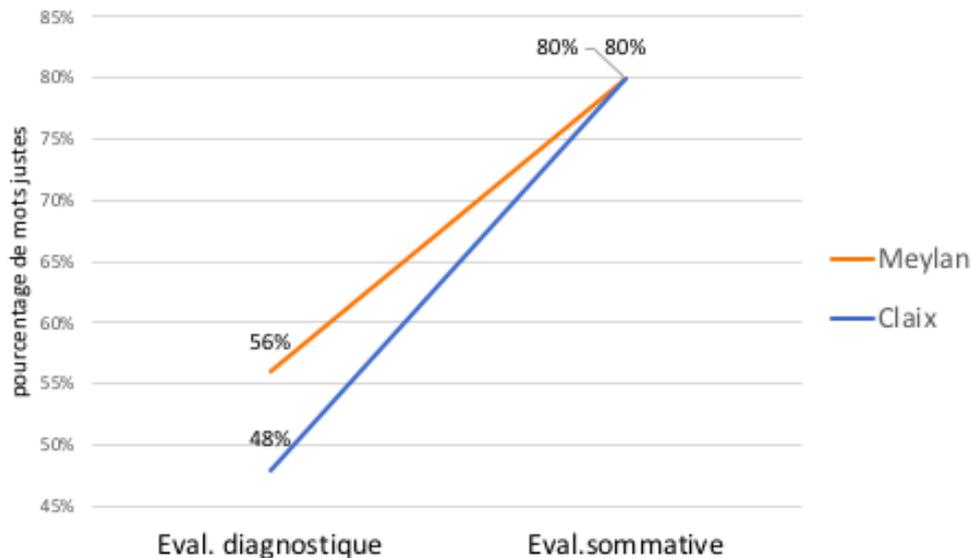
Graphique n°2 : pourcentage moyen mots connus pour chaque classe



Une grande majorité d'entre eux connaissaient déjà les mots "nose" et "mouth". Les élèves de Claix étaient plus nombreux à connaître les mots "neck", "head" et "nose". Compte tenu de l'écart de niveau de connaissances, nous allons fonder notre analyse non pas sur les connaissances finales des élèves, mais sur leur progression. L'étalon de cette recherche sera donc le pourcentage de progression c'est à dire de mots nouvellement acquis par les élèves en fin de séquence.

2.3 Comparaison globale de la progression des élèves

Graphique n°3 : évolution du pourcentage de mots justes entre les deux évaluations



Le graphique n°3 montre que, partant d'un niveau de connaissance différent au départ, (48% de mots justes à Claix, 56% à Meylan), la moyenne de bonnes réponses des deux classes est de 80% à la fin. En moyenne, les élèves de la classe de Claix ont 32% de réponses justes supplémentaires lors de l'évaluation sommative, contre 24% pour ceux de la classe de Meylan. Cependant, cette comparaison présente des limites. En effet, le pourcentage de progression des mots acquis intègre les mots identifiés comme connus par l'élève lors de l'évaluation diagnostique. Ainsi, 36% de la classe de Meylan connaissait le mot "hair", alors que 9% de la classe de Claix connaissait ce mot. La marge de progression de la classe de Meylan est donc nécessairement moindre que celle de la classe de Claix. Afin de s'abstraire de cet écart de niveau de connaissance, **nous avons choisi de concentrer notre analyse sur les mots identifiés comme non connus par les élèves lors de l'analyse diagnostique** (réponses fausses test Plickers).

2.4 Comparaison de la progression des élèves sur les mots inconnus au départ

2.4.1 Analyse de la séance sur le vocabulaire de la tête

Tableau n°1 : analyse du nombre de réponses fausses par classe pour le vocabulaire de la tête (8 mots)

	Nombre de réponses fausses	
	Claix	Meylan
Eval. diagnostique	13	13
Eval. sommative	5	6
Nombre de nouvelles réponses justes lors de l'éval. sommative	8	7
% de nouvelles réponses justes	62%	52%

Le tableau n°1 montre que 62% des élèves de Claix qui ne connaissaient pas les mots sur le visage les ont appris après la séance, contre 52% pour les élèves de Meylan.

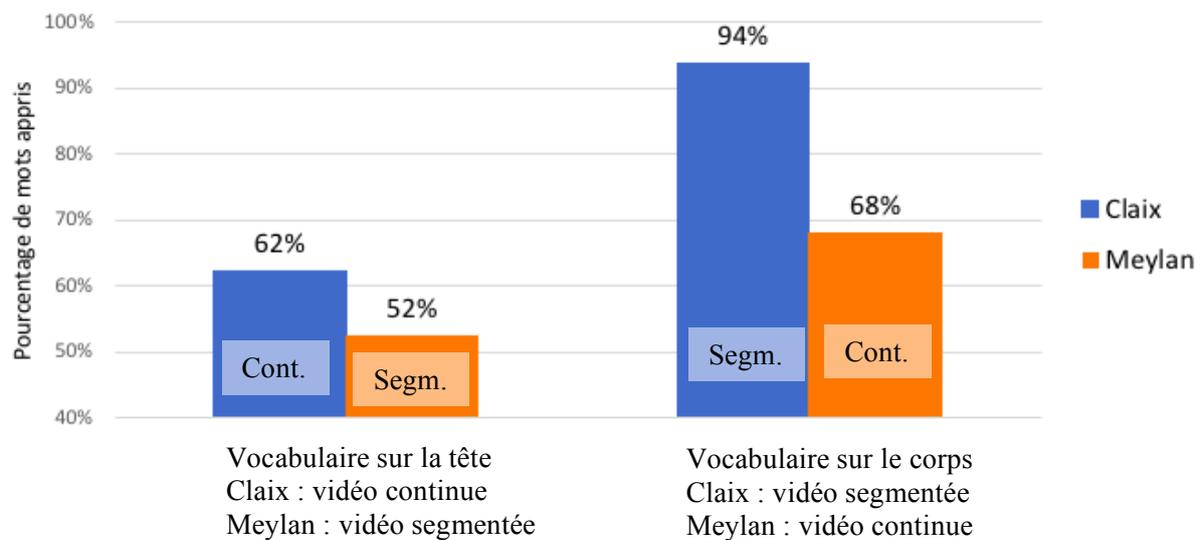
2.4.2 Analyse de la séance sur le vocabulaire du corps

Tableau n°2 : moyennes du nombre de réponses fausses par classe pour le vocabulaire du corps (2 mots)

	Nombre de réponses fausses	
	Claix	Meylan
Nombre de mauvaises réponses lors de l'éval. diagnostique	16	12
Nombre de mauvaises réponses lors de l'éval. sommative	7	4
Nombre de nouvelles réponses justes lors de l'éval. sommative	15	8
% de nouvelles réponses justes	94%	68%

Le tableau n°2 montre que parmi les élèves qui ne connaissaient pas les mots au départ, ce sont les élèves de Claix qui ont appris le plus de mots. On constate donc que les élèves de la classe de Claix ont appris plus de mots que ceux de Meylan dans chacune des deux séances,. Or pour vérifier notre hypothèse de départ les élèves de la classe de Meylan auraient dû avoir appris plus de mots sur le vocabulaire de la tête, la séance à ce sujet ayant été menée de façon plus interactive.

Graphique n°4 : comparaison des pourcentages de mots appris entre les deux méthodes utilisées



Le graphique n°4 montre cependant que la différence de pourcentage de mots appris est plus importante pour le vocabulaire sur le corps. Or c'est précisément la séance sur le corps qui était la plus interactive.

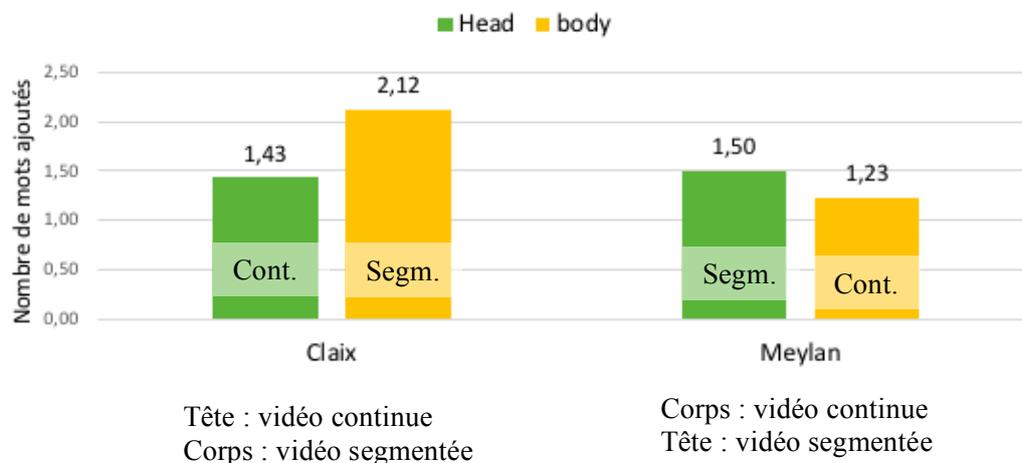
2.5 Comparaison de la progression entre les phases 1 et 2 lors d'une même séance

L'objectif est maintenant de comparer les phases des séances menées selon les deux modalités différentes. Nous allons d'abord comparer les phases de la séance sur la tête, puis comparer celles sur le corps. La comparaison que nous allons réaliser nous permettra de voir quelles phases des deux types de séances menées sont les plus efficaces. (Annexe n°6). Les données qu'il est question d'analyser sont les moyennes du nombre de mots ajoutés par les élèves sur leur schéma après le déroulement de chaque phase prévue lors d'une même séance (cf. tableau descriptif des phases).

Les données que nous avons récoltées ne nous permettent pas de comparer l'efficacité des phases n°1 car lors de la première évaluation intermédiaire, les mots écrits par les élèves étaient

peut-être déjà connus par ces derniers. Il aurait fallu pour cela comparer l'évaluation diagnostique et l'évaluation intermédiaire n°1, mais les évaluations étaient de nature différente (lecture orale d'un mot et choix parmi 4 réponses possible, puis écriture du mot). Nous allons donc limiter notre analyse sur la comparaison entre la moyenne des mots ajoutés entre phase n°1 et phase n°2, cela pour chaque séance (vocabulaire de la tête puis vocabulaire du corps). La donnée étalon est donc ici la moyenne des mots écrits en fin de phase n°1.

Graphique n°5 : comparaison des moyennes de mots ajoutés entre les phases n°1 et n°2 pour les deux séances



Le graphique n°5 permet de constater que les élèves de Meylan ont plus progressé lors de la séance sur la tête. Ils ont retenu 0,07 mots supplémentaires lors de la séance sur la tête, par rapport aux élèves de Claix. A l'inverse, ce sont les élèves de Claix qui ont le plus progressé lors de la séance sur le corps. Ils ont retenu 0,89 de mots supplémentaires lors de la séance sur le corps. Or il se trouve que lors de cette séance les élèves de Claix ont bénéficié de l'activité de verbalisation des mots entendus. Il semblerait donc que l'activité de travail en binôme au cours de laquelle ils devaient reformuler les mots affichés au tableau ait été plus propice aux apprentissages que la troisième exposition à la vidéo. Notre hypothèse de départ semble donc confirmée par ces deux analyses.

IV / Discussion

1. Re-contextualisation

L'objectif de ce mémoire est de valider notre hypothèse selon laquelle la vidéo utilisée de manière « active » et interactive avec une implication de l'enseignant et des élèves acteurs est plus efficace dans l'apprentissage des langues que son utilisation en mode « passif ». Ce mode « actif » consiste d'une part, en une visualisation segmentée de la vidéo avec une interaction vidéo-élève-enseignante et d'autre part en une mise en action des élèves lors d'une phase de réinvestissement. Afin de vérifier la pertinence et l'efficacité de ce processus, nous l'avons comparé à une autre procédure dite « passive » avec une visualisation continue mais répétée de la vidéo et un enseignant et des élèves relativement passifs. Dans ce cas, la séance s'appuie exclusivement sur l'outil vidéo. Ces deux modalités ont été éprouvées alternativement par les deux classes lors de deux séances. Grâce à des évaluations diagnostiques, intermédiaires et sommatives, ces deux méthodes ont été comparées et les progrès des élèves mesurés et analysés.

2. Nos résultats au regard de nos recherches antérieures et de notre hypothèse

2.1 Notre expérimentation renforce certains éléments de la recherche

Conformément à notre lecture sur le sujet nous avons pu constater que la vidéo suscite l'intérêt et la motivation des élèves et permet le bain linguistique préconisé en langue. Ces éléments semblent faciliter la compréhension et la mémorisation des mots de vocabulaire par les élèves et se traduit par de meilleures performances scolaires. Le pourcentage moyen de 80% de bonnes réponses obtenues dans les deux classes lors de l'évaluation sommative est un résultat élevé en comparaison à des résultats obtenus dans d'autres disciplines sans utilisation de la vidéo. Ce chiffre s'inscrit donc dans le sens des nos recherches.

A propos de la différenciation, nos résultats semblent aller dans le sens des écrits scientifiques de Heutte référencés dans notre Etat de l'art. En effet, la progression des élèves de la classe de Claix, qui avaient un niveau plus faible au départ a été plus forte que celle des élèves de la classe de Meylan (32% contre 24%). Cela a eu comme impact que les élèves de Claix ont atteint un même niveau de connaissance que les élèves de la classe de Meylan à la fin de la séquence (80% de bonnes réponses).

En complément, l'analyse des résultats individuels a fait ressortir que pour les élèves dysphasiques ou dyslexiques, la visualisation répétée de la vidéo a été bénéfique. En effet, dans ces deux cas plus de mots ont été rajoutés par ces deux élèves grâce à la troisième visualisation. Notre expérimentation laisse présager que l'usage de la vidéo facilite l'apprentissage des langues pour les élèves ayant des troubles et/ou des difficultés.

2.2 Notre expérimentation remet en question des éléments de la recherche

Notre expérimentation vient nuancer les travaux de Wiman et Meierhenry qui écrivent que 50% des élèves mémoriserait ce qu'ils auraient vu et entendu. Nous espérons à la lecture de ces éléments, obtenir des chiffres comparables lors de notre expérimentation. Or, nous avons pu constater que la mémorisation de mots vus et entendus, entre les évaluations diagnostique et sommative, est respectivement pour la classe de Claix de 32% et de 24% pour la Classe de Meylan. Ces chiffres confortent l'idée d'une progression mais moins importante que celle attendue au regard de nos recherches.

Lors de l'expérience menée sur la visualisation de la vidéo dite active, présentant davantage d'interactivité avec les élèves, ceux-ci prenaient cette expérience plutôt comme un divertissement que comme une activité pédagogique. A l'instar de Bruillard, nous avons perçu la dichotomie entre les objectifs divergents des élèves et de l'école quant à l'utilisation de la vidéo. La perception de la vidéo par les élèves comme un divertissement complexifie son utilisation comme un outil pédagogique. Nos résultats (52% de bonnes réponses pour une visualisation dite active contre 62% pour une visualisation dite passive) nous amènent à nous interroger sur les effets, des activités créés autour ou par la vidéo, sur la concentration des élèves (gestuelle/répétition/mise en activité...) et à réfléchir à des réajustements pédagogiques.

2.3 Notre expérimentation valide partiellement notre hypothèse de départ

Nos recherches laissaient penser que la visualisation de la vidéo séquencée permettant de travailler isolément chaque mot de vocabulaire par sa répétition et une gestuelle associée combinée à une réactivation du vocabulaire favoriserait les apprentissages et serait plus efficace qu'une visualisation ininterrompue et répétée de la vidéo. Or, les résultats obtenus sont plus que mitigés.

En effet, les résultats obtenus lors de notre expérimentation montrent à la fois une meilleure efficacité en termes d'apprentissage de la méthode dite passive (62% de bonnes réponses contre 52%) mais aussi de la visualisation dite active (94% de bonnes réponses contre 68%). Si l'on compare l'écart de bonnes réponses entre les deux classes pour les résultats énoncés précédemment, on obtient respectivement un écart de 10% entre les deux méthodes puis un de 26 %. Ce pourcentage de 26% de bonnes réponses en plus (contre 10% avec la méthode dite passive) traduit une efficacité plus importante de la méthode dite active sur la méthode dite passive. Notre hypothèse semble alors validée car l'utilisation de la vidéo de manière séquencée, interactive et accompagnée d'un réinvestissement, apparaît comme plus efficace.

Lors de nos séances, nous avons mesuré la progression du nombre de nouveaux mots appris après la phase de réinvestissement ou après une troisième visualisation de la vidéo. Cette analyse montre très modestement que la phase de réinvestissement est plus efficace avec un nombre de mots appris supérieur à comparer à une troisième visualisation de la vidéo (+0,07 mots pour la séance sur la tête et +0,89 mots pour la séance sur le corps). Ce réinvestissement mettait en action les élèves avec l'objectif de réutiliser les mots de vocabulaire visionnés sous forme d'un dialogue. Ces résultats demanderaient à être confirmés lors d'une autre expérimentation.

Les résultats obtenus ouvrent des perspectives mais ne sont pas suffisamment significatifs pour valider notre hypothèse de départ. Ces derniers laissent à penser que l'utilisation de la vidéo en mode actif est plus efficace mais l'utilisation de la vidéo en continu semble aussi avoir un intérêt pédagogique.

3. Les limites et perspectives

3.1 Les limites et les critiques de notre expérimentation

1. Notre évaluation diagnostique n'a été que partiellement exploitée. Nous aurions dû nous en servir davantage pour adapter le contenu et les objectifs des autres séances de la séquence aux élèves. Cette évaluation portait sur des mots de vocabulaire trop simples pour des cycles 3. Il aurait été plus judicieux de tester les élèves sur des mots plus nombreux et plus complexes (moins connus par les élèves) que ceux proposés. Cela nous aurait permis de créer des groupes de niveau, d'identifier davantage les mots connus par la plupart des élèves et de leur apporter plus de différenciation.

2. Toutes les séances ont été menées l'après-midi sur le créneau de 13h30 à 15h45. Ces horaires d'après les écrits scientifiques ne sont pas les plus propices aux apprentissages au regard des rythmes de l'enfant. Aussi, notre séquence composée de 4 séances s'est déroulée sur deux semaines consécutives et étaient concentrées sur les deux premiers jours de la semaine. Ce déroulement ne nous a pas permis d'évaluer la mémorisation des mots de vocabulaire à long terme mais seulement celle de la mémorisation à très court terme.

3. Lors de notre analyse nous nous sommes concentrées sur les modalités de visualisation de la vidéo et l'activité de réinvestissement. Mais, nous n'avons pas pris en compte d'autres variables pédagogiques qui composent la séance et qui ont un impact sur l'apprentissage des élèves : la passation des consignes, l'institutionnalisation, la différenciation, les phases d'entraînement...

4. La classe de Meylan est composée d'un double niveau de CE2/CM1 et la classe de Claix est un CM1. Cette différence de cycle apporte aussi un biais à l'expérimentation.

5. Pour ma part, j'utilisais pour la première fois les Plickers en classe. L'évaluation diagnostique m'a pris beaucoup de temps (plus de 40 minutes). Les élèves s'ennuyaient et donc chahutaient et se transmettaient facilement les réponses.

3.2 Perspectives

3.3.1 Propositions pour une expérimentation plus approfondie

Pour aller plus loin dans l'expertise menée, j'essaierai de tester une séquence sur un échantillon plus large d'élèves mais d'un même niveau de classe. Cette séquence serait plus longue que celle testée et intégrerait des phases d'entraînement. L'objectif de cette nouvelle expérimentation serait de tester l'efficacité pédagogique de différents modes de visualisation de la vidéo au sein d'une même séance et de leur assigner un objectif pédagogique (par exemple d'abord segmentée la vidéo pour que les élèves prennent des repères puis une visualisation en continue pour renforcer la connaissance). Cette expérimentation permettrait d'avoir une sorte de protocole d'utilisation de la vidéo en fonction de l'objectif didactique visé (par exemple : visualisation continue et entière = découverte / visualisation segmentée = apprentissage / visualisation en autonomie = entraînement / visualisation segmentée = renforcement....).

Afin de tirer le maximum d'informations pour l'analyse, le support d'évaluation serait identique de l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative. Afin de suivre la progression réelle des élèves et de pouvoir comparer les deux méthodes pédagogiques ne seraient prises en compte que les connaissances identifiées comme méconnues par les élèves lors de l'évaluation diagnostique. Selon les niveaux des élèves, un travail spécifique par groupe pourra être organisé

avec des ajustements (élèves en marge) afin d'éviter les biais et d'obtenir des résultats médians exploitables.

En termes de différenciation, pour les élèves rencontrant des difficultés ou des troubles importants, compte tenu des résultats obtenus lors de notre expérience, j'accentuerai leur exposition et/ou l'utilisation du numérique. Je leur mettrai à disposition d'autres supports numériques afin d'identifier si l'un est plus pertinent qu'un autre et de mesurer là encore leurs effets dans les apprentissages. Ces élèves pourraient par exemple bénéficier de tablettes ou de temps sur ordinateur qui leur permettrait de pouvoir visionner autant de fois que besoin la vidéo. D'autre part, ces séances devront être très normées sur les gestes pédagogiques complémentaires apportées en complément de la vidéo afin de concentrer l'analyse sur les effets des modalités de visualisation de la vidéo sur les apprentissages.

Afin de gagner en efficacité et de m'assurer de résultats fiables, j'effectuerai des évaluations dans d'autres disciplines en amont afin que l'enseignant et les élèves soient familiarisés avec l'outil Plickers.

3.3.2 Ce que m'apprennent les résultats pour ma pratique professionnelle

Les résultats obtenus m'ont éclairée sur l'utilisation de la vidéo projection dans ma pratique professionnelle. J'ai pris conscience que la vidéo est un outil pédagogique parmi d'autres. Elle ne se suffit pas à elle-même. Comme n'importe quel outil elle doit s'accompagner de gestes pédagogiques, et son choix et son utilisation doivent être appréhendés en fonction des objectifs d'apprentissage.

J'ai aussi pu découvrir les nombreuses possibilités d'exploiter une vidéo et leurs intérêts respectifs. Avec ce travail, j'ai pris conscience qu'une même séance pouvait contenir diverses modalités de visualisation de la vidéo avec des fins pédagogiques différentes. Elles ne joueront pas le même rôle en termes d'apprentissage et seront donc complémentaires.

D'autre part, j'ai pu remarquer que la diversité et l'alternance pédagogique (supports, outils, activités) proposées au sein d'une même séance étaient très profitables pédagogiquement pour les élèves. Ce déroulement de séance, leur permet de rester motivés et concentrés et donc de mieux intégrer les apprentissages. De plus, cette organisation s'adapte mieux aux besoins de chaque élève par l'offre variée des supports pédagogiques.

V / Conclusion :

La vidéo n'est pas une fin en soi mais un outil pédagogique à appréhender comme les autres. Elle génère un enthousiasme naturel chez les élèves dont il faut se saisir pour les apprentissages. La combinaison du son et de l'image et sa souplesse offrent un indéniable avantage pédagogique et répond plus largement aux besoins des élèves.

Les résultats mitigés obtenus lors de notre expérimentation ne valident que très partiellement notre problématique. Toutefois, il en ressort qu'une modalité de visualisation ne prime pas sur une autre. Chacune offre ses avantages et ses inconvénients tout en étant complémentaire.

Compte tenu des potentialités et des gestes professionnels nécessaires à l'utilisation de la vidéo projection et plus largement des numériques, les compétences liées au C2i2e gagnent à être généralisées afin que les enseignants gagnent en efficacité pédagogique avec ces outils.

Bibliographie

Alava. S, (2015), Les usages vidéo des jeunes : quels intérêts pédagogiques ?
<https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-usages-video-des-jeunes-quels-interets-pedagogiques.html>

Arguel. A, (2014), Apprendre avec la vidéo, L'agence des usages, Apprendre avec le numérique dans sa pratique pédagogique, réseau canopé,
<https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/apprendre-avec-la-video.html>

Bocquet f., Bruillard E., Cornu B., Guignolet J., Moatti D., Véran J.P., Le numérique à l'école : évolution ou révolution pédagogique ?, Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 2014, repéré à <http://ries.revues.org/4129>

Borne D., intervention au séminaire "Numérique et manuels scolaires & universitaires ", 29 et 30 septembre 2004 à l'abbaye de Fontevraud. Repéré à Dépêche AEF n° 465494, 04/10/2004

Bruillard E. (2015). Apprendre à l'horizon 2035. Conférence, 1h41min. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=BW-D3rCw0k0>

Brunel S. (2014). De la didactique des usages numériques. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01023590/document>

Cathala S. (2012). Utiliser et créer des ressources multimédia. Edition Delagrave.

Charlier B. et Henri F. (sous la direction de), Bélisle, 2010, Apprendre avec les technologies, édition Puf.

Education Nationale, Programme pour les cycles 2 et 3, B.O. Spécial du 26 nov. 2015.

Education Nationale, document en ligne, Pourquoi faire le choix du numérique ?
<http://ecolenumerique.education.gouv.fr/pourquoi-faire-le-choix-du-numerique>

Education Nationale, document en ligne, Enseigner autrement l'anglais avec le numérique,
<http://ecolenumerique.education.gouv.fr/videos/enseigner-autrement-langlais-avec-le-numerique>

Eduscol (2014). Ressources pour le premier et second degrés, Enseigner les langues vivantes. <http://eduscol.education.fr/pid31432/enseigner-les-langues-vivantes.html>

Eduscol. Intégrer des outils numériques et en tirer parti pour un apprentissage plus efficient.
<http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/>

Educscol. La vidéo-projection (TNI) : le numérique dans la salle de classe
<http://educscol.education.fr/langues-vivantes/enseigner/ressources-et-usages-numeriques/outils-et-pratiques-numeriques/la-video-projection-tni.html>

Eduscol, (2014), Ressources pour le premier et second degrés, Enseigner les langues vivantes
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

Fourgous, J.M. (2010). Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, Député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique. "Réussir l'école numérique". Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>

Fourgous, J.M. (2012). " Apprendre autrement " à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/124000169/index.shtml>

Heutte. J, 2008, "Influence de l'habitué à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycles 3 de l'école primaire", Repéré à <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article845>

Heutte J. (18 avril 2010), L'impact de l'usage des technologies numériques sur les apprentissages des élèves : qu'en dit la science ? publié par le Café pédagogique par F.Jarraud, repéré à http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/04/Ass_JHeutte.aspx

Institut Montaigne (2016). Rapport : Le numérique pour réussir dès l'école primaire". Repéré à http://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/institut_montaigne_le_numerique_pour_reussir_des_l_ecole_primaire.pdf

OCDE (site internet), Les pays de l'OCDE doivent adopter une approche différente pour exploiter les possibilités offertes par les nouvelles technologies à l'école,
<http://www.oecd.org/fr/education/les-pays-de-l-ocde-doivent-adopter-une-approche-differente-pour-exploiter-les-possibilites-offertes-par-les-nouvelles-technologies-a-l-ecole.htm>

Puren, C. (2013). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>

Pérès, L. (2014). L' évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ? Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00976958>

Pérez M., Nouveau modèle ou fin de l'Ecole ? (2015) site web Educavox,
<https://www.educavox.fr/edito/l-ecole-numerique-nouveau-modele-ou-fin-de-l-ecole>

Primlangues, Quels documents authentiques pour quelles utilisations en classe ?

<http://www.primlangues.education.fr/node/59501>

L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes

<http://media.education.gouv.fr/file/97/6/5976.pdf>

Vincent C. (2013). La vidéo à l'école primaire, Académie de Poitiers, réseau canopé,

Repéré à les-usages-video-des-jeunes-quels-interets-pedagogiques.html

Zoom sur les capsules vidéo, Médiafiches, Pôle numérique, Académie de Créteil

<http://mediafiches.ac-creteil.fr/spip.php?article343>

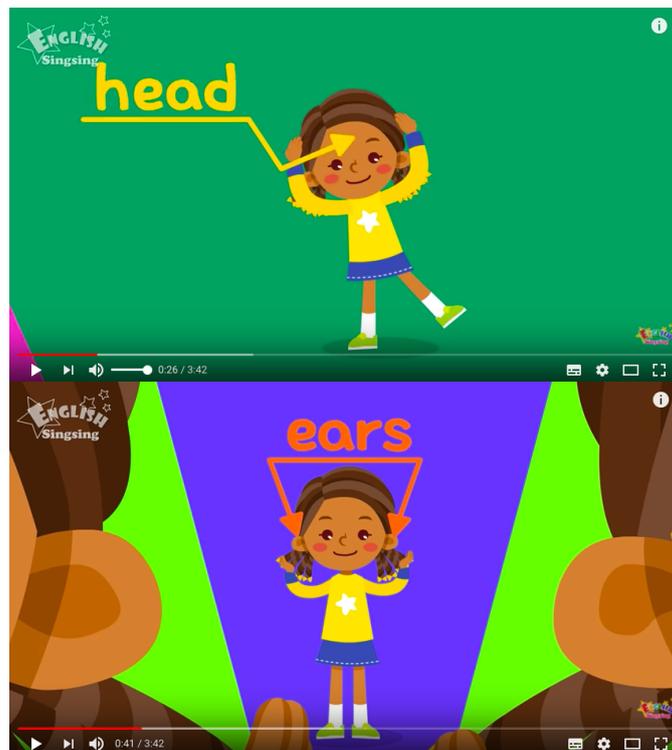
Annexes

Annexe n°1 : Description de la vidéo utilisée pour l'expérimentation (transcription et images)	1
Annexe n°2 : Résumé de la séquence	2
Annexe n°3 : Questionnaires Plickers soumis aux élèves : description et extraits	3
Annexe n°4 : Questionnaires intermédiaires écrits : extraits de réponses.	4
Annexe n°5 : Extraits des réponses des élèves aux évaluations diagnostiques et sommatives réalisées en séances n°1 et n°4 avec l'outil Plickers et le questionnaire.	5
Annexe n°6 : Comptabilisation du nombre de mots inscrits sur les fiches d'évaluation intermédiaire utilisées lors de la séance n°2 sur le vocabulaire de la tête.	7
Annexe n°7 : Comptabilisation du nombre de mots inscrits sur les fiches d'évaluation intermédiaire utilisées lors de la séance n°3 sur le vocabulaire du corps.	9

Annexe n°1 : Description de la vidéo utilisée pour l'expérimentation (transcription et images)

Kids vocabulary - Body - parts of body - Learn English for kids - English educational video
Source : <https://www.youtube.com/watch?v=SUt8q0EKbms&t>

Partie	Durée	Description
introduction	22 s.	Musique, "Let's listen and move your body"
Vocabulaire de la tête (10 mots)	1 min 12 s.	"grap your hair" ..
Vocabulaire du corps (7 mots)	59 s.	"move your hips" ...
Review	54 s.	Affichage et prononciation successive de chacun des 17 mots



Annexe n°2 : Résumé de la séquence

Objectif de la séquence :

Comprendre, mémoriser, répéter et réutiliser en contexte le vocabulaire des principales parties du corps (15 mots).

Séance n°1 : Évaluation diagnostique (35 min)

Objectif : évaluer le niveau de connaissance des élèves.

Cette séance d'évaluation a pour objet de mesurer le niveau de connaissance des élèves sur 10 des 15 mots étudiés (Plickers et diaporama).

Séance n°2 : vocabulaire sur la tête (25 min)

Objectif : Comprendre et utiliser 9 mots sur la tête : head, hair, ears, eyes, nose, mouth, teeth, tongue, neck

<u>Scénario 1 (M.D)</u>	<u>Scénario 2 (A.B)</u>
Phase 1 (1 min) : introduction	
Phase 2 (5 min) : projection segmentée de la vidéo. L'enseignante arrête la vidéo après chaque mot et dit « this is my / your head puis demande aux élèves de répéter le mot.	Phase 2 (5 min) : 2 visualisations successives
Phase 3 (5 min) : Evaluation intermédiaire n°1 Le PE demande aux élèves de renseigner le vocabulaire sur le visage vierge en anglais.	
Phase 4 (5 min) : appropriation et expression orale en binômes. L'enseignante projette le visuel avec les termes écrits. Ils doivent s'interroger en binômes (« show me your ... »)	Phase 4 (5 min) : 3 ^{ème} Visualisation en groupe classe.
Phase 3 (5 min) : Evaluation intermédiaire n°2. Le PE demande aux élèves de compléter le vocabulaire sur le visage.	

Séance n°3 : apprentissage des mots du corps. Même déroulé que la séance n°2 mais inversion des modalités pédagogique entre les deux enseignantes.

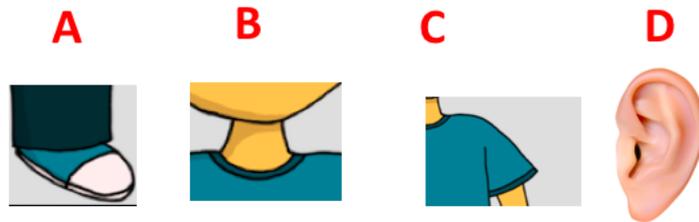
Séance n°4 : Évaluation sommative.

Annexe n°3 : Questionnaires Plickers soumis aux élèves : description et extraits

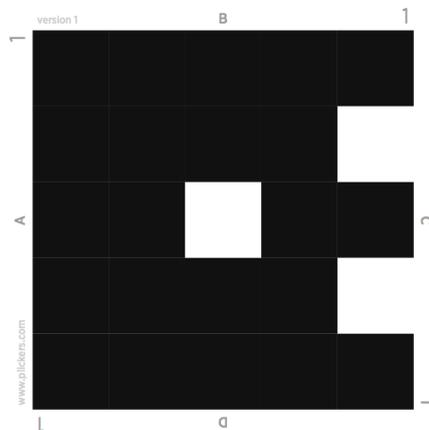
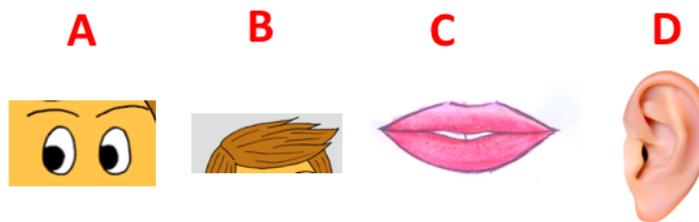
Les évaluations diagnostiques et sommatives consistent en un diaporama qui affiche pour chacune des 10 questions, 4 réponses possible, via des dessins représentant une partie du corps.

Les réponses des élèves sont données en direct avec le système de Plickers.

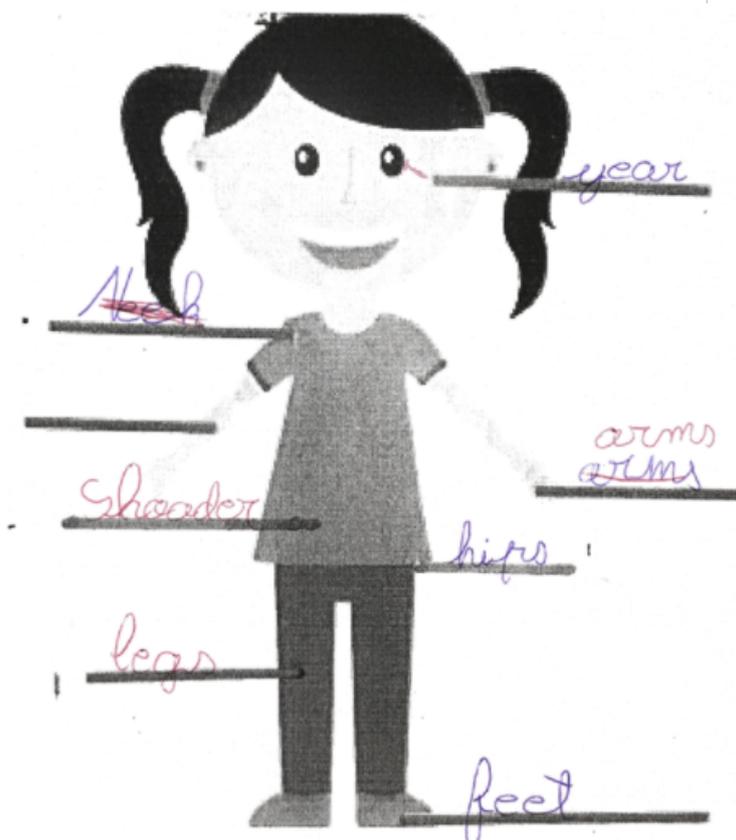
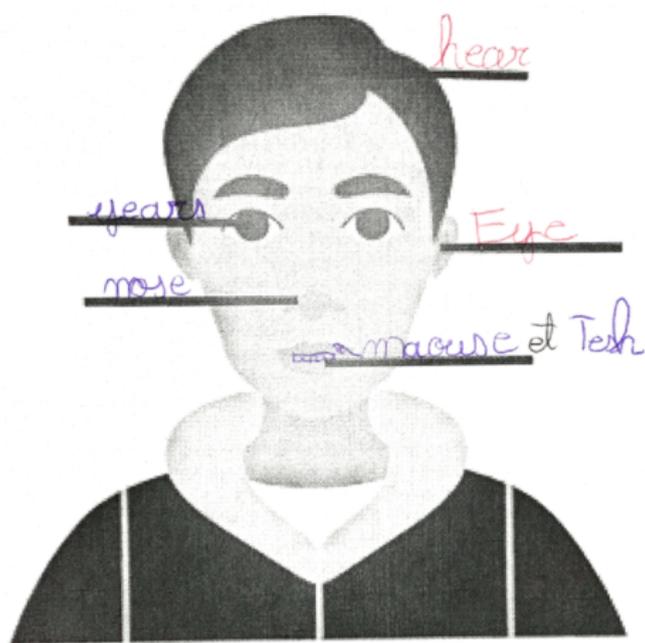
Neck



Ears



Annexe n°4 : Questionnaires intermédiaires écrits : extraits de réponses.



Annexe n°5 : Extraits des réponses des élèves aux évaluations diagnostiques et sommatives réalisées en séances n°1 et n°4 avec l’outil Plickers et le questionnaire.

Meylan : évaluation diagnostique

Question			Quel jour sommes nous aujourd'hui ?	Neck	Head	Hair	Ears	Eyes
Bonnes réponses			A	B	C	B	D	A
Pourcentage de bonnes réponses au total		56%	100%	26%	36%	36%	23%	91%
Identifiants	Prénom des élèves	Total %						
1	Anthony	55%	A	D	C	A	D	A
2	Camille	64%	A	B	D	B	C	A
3	Félix	45%	A	C	C	D	A	A
4	Eva	73%	A	B	C	D	A	C
5	Inès	45%	A	C	B	B	A	A
6	Jade	55%	A	A	D	B	A	A
7	Leila	64%	A	A	C	D	D	A
8	Mathéo	36%	A	A	D	B	A	A
9	Matthieu	0%	-	-	-	-	-	-
10	Max	45%	A	D	A	B	A	A
11	Seweryn	55%	A	D	D	A	A	A
12	Alexandra	100%	A	B	C	B	D	A

Meylan : évaluation sommative

Question			Quel jour sommes nous aujourd'hui ?	Neck	Head	Hair	Ears	Eyes
			A	B	C	B	D	A
bonnes réponses au total		80%	87%	83%	42%	92%	38%	67%
	Prénom des élèves	Total %						
1	Anthony	71%	A	C	A	B	C	A
2	Camille	65%	A	B	A	B	A	B
3	Félix	76%	A	A	C	B	A	A
4	Eva	82%	A	C	B	B	D	A
5	Inès	82%	A	B	B	B	D	A
6	Jade	59%	A	B	A	B	A	C
7	Leila	76%	A	B	B	B	A	C
8	Mathéo	69%	D	B	C	B	C	C
9	Matthieu	94%	A	B	A	B	D	A
10	Max	94%	A	B	B	B	D	A

Claix : évaluation diagnostique

Question			Quel jour sommes nous aujourd'hui ?	Neck	Head	Hair	Ears	Eyes	
Bonnes réponses			A	B	C	B	D	A	
Pourcentage de bonnes réponses au total			48%	95%	52%	74%	9%	4%	10%
Identifiants	Prénom des élèves	Total %							
1	Mohamed	58%	A	B	A	C	A	C	
2	Paco	0%	-	-	-	-	-	-	
3	Leny	50%	A	B	A	C	A	C	
4	Hugo	50%	A	B	C	A	A	-	
5	Lv@o	55%	A	B	C	D	A	D	
6	Tania	45%	A	D	C	A	A	D	

Claix : évaluation sommative

Question			Quel jour sommes nous aujourd'hui ?	Neck	Head	Hair	Ears	Eyes
Bonnes réponses			A	B	C	B	D	A
Pourcentage de bonnes réponses au total			80%					
Identifiants	Prénom des	Total %	85%	65%	69%	92%	54%	88%
		85%	-	-				
1	Mohamed	100%	A	B	C	B	D	A
2	Paco	94%	A	B	C	B	A	A
3	Leny	95%	A	B	A	B	D	A
4	Hugo	100%	A	B	C	B	D	A
5	Lv@o	74%	C	C	A	B	C	A
6	Tania	100%	A	B	C	B	D	A

Annexe n°6 : Comptabilisation du nombre de mots inscrits sur les fiches d'évaluation intermédiaire utilisées lors de la séance n°2 sur le vocabulaire de la tête.

Lors de cette séance la classe de Meylan était en situation plus active, et la classe de Claix était exposée plus longuement à la vidéo.

Classe de Meylan :

		Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 2
		Nombre de mots ajoutés		Nombre de mots justes (phonétiquement)		Nombre de mots corrigés
1	Anthony	0	3	0	3	0
2	Camille	2	0	1	4	0
3	Félix	0	0	0	0	0
4	Eva	4	2	4	2	0
5	Inès	5	0	4	0	0
6	Jade	5	1	5	1	0
7	Leila	1	2	1	2	0
8	Matheo	3	1	3	1	0
9	Mathieu (dysphasique)	1	6	1	6	0
10	Max	8	0	8	0	2
11	Seweryn	6	2	6	0	1
12	Alexandra	7	0	7	0	0
13	Charlotte	2	0	2	0	0
14	Clara	1	6	1	5	0
15	Ilhan	5	1	5	1	0
16	Julia	7	0	7	0	0
17	Malo	3	3	3	3	0
18	Melissa	7	0	7	0	0
19	Meridjiana	3	1	3	1	1
20	Nolhan	6	0	3	0	0
21	Quentin	1	3	1	3	0
22	Raphael	3	2	3	1	0
23	Rémi	6	0	6	0	0
24	Sofia	2	3	2	3	0
		88	36	83	36	4
	Moyenne par élève	3,67	1,50	3,46	1,50	0,17

Classe de Claix :

		Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 2
		Nombre de mots ajoutés		Nombre de mots justes phonétiquement		Nombre de mots corrigés
1	Roxanne	3	2	1	0	0
2	Stelviny	1	1	1	1	0
3	Leny	7	0	6	0	0
4	Candice	1	0	0	0	0
5	Elea	2	4	1	4	0
6	Tania	8	0	8	0	0
7	Elea	3	3	3	3	0
8	Tania	4	0	3	0	0
9	Ilona	4	0	4	0	0
10	Doryan	6	1	6	1	0
11	Leïna	6	1	6	1	0
12	Elyssa	6	0	6	0	0
13	Zeyd	7	2	6	2	1
14	Léo	7	2	7	2	0
15	Mathis	6	3	6	3	0
16	Evan	4	0	4	0	0
17	Océane	7	1	6	0	0
18	Paco	7	0	7	0	0
19	Messonn (DYSLEXIQ	4	5	3	5	1
20	Romain	4	3	3	1	1
21	Clara	4	3	4	2	0
22	Mohamed	8	1	7	2	1
23	Eléonor	2	1	1	0	0
		111	33	99	27	4
	Moyenne par élève	4,83	1,43	4,30	1,17	0,17

Annexe n°7 : Comptabilisation du nombre de mots inscrits sur les fiches d'évaluation intermédiaire utilisées lors de la séance n°3 sur le vocabulaire du corps.

Lors de cette séance la classe de Claix était en situation plus active, et la classe de Meylan était exposée plus longuement à la vidéo.

Classe de Meylan :

		Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 2
		Nombre de mots		Nombre de mots justes		Nombre de mots corrigés
1	Anthony	2	0	1	0	
2	Camille	0	0	0	0	
3	Félix (absent)					
4	Eva	3	3	3	2	
5	Inès	7	0	6	0	
6	Jade	1	2	1	2	
7	Leila	0	2	0	1	
8	Matheo	3	0	3	0	
9	Mathieu (dysphasique)	2	1	2	1	1
10	Max	6	0	6	0	
11	Seweryn	5	2	5	2	
12	Alexandra	8	0	8	0	
13	Charlotte	0	0	0	0	
14	Clara	3	2	3	2	
15	Ilhan	3	1	3	1	
16	Julia	6	0	5	0	
17	Malo	4	4	4	2	
18	Melissa	6	0	6	0	
19	Meridjiana	1	3	1	3	
20	Nolhan (absent)					
21	Quentin	0	0	0	0	
22	Raphael	5	2	5	2	
23	Rémi	4	0	3	0	
24	Sofia	3	5	3	5	
		72	27	68	23	1
	Moyenne par élève	3,27	1,23	3,09	1,05	0,05

Classe de Claix :

		Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 1	Fin phase 2	Fin phase 2
		Nombre de mots		Nombre de mots justes		Nombre de mots corrigés
1	Roxanne	4	1	2	0	
2	Stelviny	4	3	3	3	1
5	Leny	3	4	3	4	
6	Candice	1	3	1	3	
7	Elea (absent)					
8	Tania	1	2	1	1	
9	Ilona	1	1	1	1	
10	Doryan	2	6	2	6	
11	Leïna	2	2	2	2	
12	Elyssa	2	0	2	0	
13	Zeyd	4	0	4	0	
14	Léo	2				
15	Mathis	4	5	4	5	1
16	Evan	5	3	5	3	
17	Océane	1	2	1	2	
18	Paco	2				
19	Messonn (DYSSLEXIQUE)	3	1			
20	Romain	3	7	1	7	2
21	Clara	2	0	2		
22	Mohamed	2	3	1	3	
23	Eleonor	1	2	1	2	
24	hUGO	2	2	1	2	
25	Maelis	1	3	1	3	
26	Loic	2	2	2	1	
27	Lennie	1	3	1	3	
		55	55	41	51	4
	Moyenne par élève	2,12	2,12	1,58	1,96	0,15



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo sur
l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante.**

Auteurs : Marie Denel et Alexandra Brochier

Résumé :

Selon l'état de l'art, l'usage de la vidéoprojection dans l'enseignement de l'anglais est bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Cette efficacité dépend cependant des modalités choisies par l'enseignant pour exploiter cette vidéo et l'intégrer à son objectif d'apprentissage. L'expérimentation que nous avons menée avait pour objectif de voir sous quelles modalités l'utilisation de la vidéoprojection peut favoriser la compréhension en langue vivante. Nous avons menée l'expérimentation lors d'une séquence d'anglais ayant pour objectif d'acquérir 17 mots de vocabulaire du corps humain, en utilisant deux modalités d'utilisation différentes.

Mots clés :

Enseignement de l'anglais, Cycle 3 : CE2/CM1, Vidéoprojection, Compréhension de l'oral, Efficacité de l'enseignement

Summary :

According to the researches, the use of videoprojection in English education is effective. This effectiveness, however, depends on the methods chosen by the teacher to use this video and integrate it into his learning objective. The experiment that we conducted was aimed at seeing in what ways the use of videoprojection can promote understanding in living language. We conducted the experiment during an English sequence with the objective of acquiring 17 vocabulary words of the human body, using two different modes of use.

Key words : English education, 3rd cycle : CE2/CM1, videoprojection, oral understanding, education effectiveness