



**HAL**  
open science

# L'exploitation du sous-titrage en classe d'anglais : une stratégie valable en compréhension orale ?

Hugues Isabel

► **To cite this version:**

Hugues Isabel. L'exploitation du sous-titrage en classe d'anglais : une stratégie valable en compréhension orale ?. Education. 2023. dumas-04159877

**HAL Id: dumas-04159877**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04159877v1>**

Submitted on 12 Jul 2023

**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.



UNIVERSITÉ DE CAEN NORMANDIE

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR  
DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
NORMANDIE · CAEN

# Mémoire de recherche

*En vue de l'obtention du master*

*« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »*

*Mention « Second degré »*

*Parcours Langues vivantes étrangères*

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

---

## **L'exploitation du sous-titrage en classe d'anglais : une stratégie valable en compréhension orale ?**

ISABEL Hugues

21707064

---

Année universitaire 2022-2023

Directrice de l'écrit de recherche : Mme OUVRARD Elise

# Mémoire de recherche

*En vue de l'obtention du master*

*« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »*

*Mention « Second degré »*

*Parcours Langues vivantes étrangères*

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

---

## **L'exploitation du sous-titrage en classe d'anglais : une stratégie valable en compréhension orale ?**

ISABEL Hugues

21707064

---

Année universitaire 2022-2023

**Directrice de l'écrit de recherche : Mme OUVRARD Elise**

## **Remerciements**

Je tenais, avant tout, à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenues cette année. Mes pensées se tournent d'abord vers ma directrice de recherche, Mme Ouvrard, qui m'a guidé dans l'élaboration de ma réflexion, ainsi qu'à l'équipe des formateurs de l'INSPE de Caen pour leurs conseils, leur soutien et leur bienveillance. J'aimerais aussi remercier ma tutrice de l'Éducation Nationale ainsi que les collègues du lycée pour leur accueil bienveillant et leurs encouragements.

Mes pensées vont aussi à mes pairs de l'INSPE sans qui cette année 2022-2023 se serait déroulée bien différemment. Je ne peux que les remercier pour leur accueil, leur solidarité inflexible et leur gentillesse.

Je remercie, enfin, ma famille et mes amis proches pour avoir sans cesse cru en moi et en mes capacités, et pour leur soutien sans faille.

## **Table des matières :**

1.	Introduction.....	6
2.	Cadre théorique.....	10
2.1.	La compréhension orale en anglais dans les préconisations institutionnelles	
2.2.	Charge cognitive et situations d'apprentissage.....	12
2.2.1.	Le concept de charge cognitive.....	12
2.2.2.	Des situations d'apparition variées.....	13
2.2.3.	L'éventualité de la surcharge cognitive en didactique de l'anglais..	14
2.3.	La mémoire de travail (MDT).....	16
2.3.1.	Origines du concept psychologique.....	16
2.3.2.	Limites de la vision dichotomique de la mémoire.....	16
2.3.3.	Structure de la mémoire de travail.....	18
2.3.4.	Le système visuo-spatial de la MDT.....	19
2.3.5.	Fonctionnement de la boucle phonologique.....	20
2.4.	La théorie du double codage d'Allan Paivio.....	21
2.4.1.	Le verbal et le non-verbal dans les processus mentaux.....	21
2.4.2.	Application de la TDC dans l'enseignement-apprentissage.....	23
2.5.	L'apprentissage multimédia selon Richard Mayer.....	24
2.5.1.	Le principe de base de l'apprentissage multimédia.....	24
2.5.2.	Explicitations du processus cognitif verbal.....	26
2.5.3.	Points d'appui et limites.....	26
3.	Cadre méthodologique.....	27
3.1.	Quel contexte ?.....	27
3.2.	Un protocole en trois étapes.....	28
3.2.1.	Questionnaire pré-test.....	28
3.2.2.	Mise en situation : activité de compréhension orale.....	29
3.2.3.	Enquête post-test sur le ressenti des élèves.....	31
3.2.4.	Objectifs.....	32
4.	Analyse des résultats.....	32
4.1.	Enquête pré-test : des avis partagés.....	32
4.2.	Comparaisons des restitutions.....	36
4.3.	Ressenti post-test par groupes.....	38

5.	Conclusions.....	43
6.	Bibliographie.....	46
6.1.	Références scientifiques.....	46
6.2.	Références institutionnelles.....	47
7.	Sitographie.....	47
8.	Annexes.....	48
8.1.	Annexe A.....	48
8.2.	Annexe B.....	50
8.3.	Annexe C.....	51
8.4.	Annexe D.....	52
8.5.	Annexe E.....	53
8.6.	Annexe F.....	54
8.7.	Annexe G.....	55
8.8.	Annexe H.....	56
8.9.	Annexe I.....	57
8.10.	Annexe J.....	58
8.11.	Annexes K.....	61
8.11.1.	Annexe K.a	
8.11.2.	Annexe K.b	
8.11.3.	Annexe K.c	
8.11.4.	Annexe K.d	
8.12.	Annexes L.....	71
8.12.1.	Annexe L.a	
8.12.2.	Annexe L.b	
8.12.3.	Annexe L.c	
8.12.4.	Annexe L.d	
8.12.5.	Annexe L.e	
8.12.6.	Annexe L.f	
8.13.	Annexes M.....	77
8.13.1.	Annexe M.a	
8.13.2.	Annexe M.b	
8.13.3.	Annexe M.c	

## **Table des abréviations**

MEEF : Métiers de l'Éducation, l'Enseignement et de la Formation

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

LVE : Langues Vivantes Étrangères

LLCER : Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales

TDC : Théorie du Double Codage

TCC : Théorie de la Charge Cognitive

CO : Compréhension Orale

MDT : Mémoire de Travail

MLT : Mémoire de Long Terme

TCAM : Théorie Cognitive de l'Apprentissage Multimédia

SBE : Southern British English (accent)

GA : General American (accent)

EFL : English as a First Language (Anglais langue maternelle)

## **1. Introduction**

En tant que l'un des nouveaux arrivants en deuxième année du Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation, après un changement de parcours d'étude, j'ai très vite pris conscience des défis auxquels j'allais devoir surmonter au cours de cette année 2022-2023. Ayant déjà effectué deux ans d'études dans le cadre d'un Master de recherche en Langues, Littératures et Civilisations Étrangères anglaises de l'Université de Caen, j'ai déjà été formé à la recherche de données et à l'analyse de ressources bibliographiques, mais dans un domaine différent. Cette année fut, en conséquence, véritablement dense en information, car il a fallu que je rattrape l'équivalent d'un an de savoir-faire, de concepts théoriques et didactiques, de méthodologies de rédaction, tout en préparant les épreuves d'admissibilité et d'admission du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, le tout dans un laps de temps assez limité. Le choix du sujet de mon mémoire de recherche, ainsi que son explicitation, au début du troisième semestre, ne s'est pas révélé chose aisée non plus. La piste du format vidéo et de son utilisation dans le cadre de l'apprentissage d'une Langue Vivante Étrangère m'est venu bien assez tôt après la rentrée. Dans un second temps, j'avais identifié les pistes de l'apprentissage incidentel tel que présenté dans un article du professeur Jan Hendrik Hulstijn qui se concentre sur les effets de l'utilisation des glossaires ainsi que du dictionnaire sur l'apprentissage du lexique chez des apprenants du français en tant que langue seconde. La thématique de la motivation des élèves a aussi été considérée, étant donné que j'ai eu l'occasion d'étudier les théories de la motivation de Deci et Ryan lors de mon rapport de stage de troisième année pour le cours de didactique des Langues Vivantes Étrangères. Il est clair que ma réflexion manquait de direction claire au début de l'année, ce qui a impacté mon travail.

Après avoir échangé avec ma directrice de recherche et mes tutrices de stage, j'ai décidé d'orienter l'axe de ma réflexion et donc de me concentrer sur l'exploitation du format vidéo en classe d'anglais. Faisant partie intégrante d'une génération qui a grandi en parallèle de la démocratisation de l'Internet, j'ai été exposé assez tôt à un très large panel de médias anglophones de toutes formes : des longs-métrages aux vidéos postées sur différents sites de partages jusqu'aux podcasts traitant de sujets variés, en anglais britannique comme américain, voire en anglais langue seconde, avec ou sans sous-titres. Cela m'a permis, entre autre, de développer ma compréhension orale ainsi que de développer mon répertoire lexical.



Je me rappelle vivement repasser plusieurs courts extraits, à expérimenter avec ce que je comprenais, à essayer de déterminer le sens des mots par rapport à ma perception, plutôt ténue, du contexte sémantique d'apparition. Par mon expérience personnelle et professionnelle, il ne me paraît pas concevable de ne pas exploiter le format vidéo en classe en vue d'enseigner et d'aider à la mémorisation. Les activités langagières de réception orale tiennent une place centrale au sein des méthodes de prise-en-main des cours de langues exprimées dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

Les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) [...] sont évidemment premières, car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce Cadre de référence, l'usage de ces termes pour des activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18)

L'exercice de compréhension orale implique, selon Stéphanie Roussel, la construction d'un discours par des processus de traitements phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et discursifs, une succession d'opérations "allant du bas vers le haut" (Roussel, 2019, p. 1<sup>1</sup>) Si cette construction du sens s'automatise à force d'apprentissages implicites (la langue du milieu social, de la famille, etc.) et explicites (la langue scolaire) pour toute personne en situation d'apprentissage de sa langue maternelle, cette automatisation n'existe pas chez des débutants en deuxième langue.

S'agissant notamment de l'oral, il est fréquent qu'on cherche à aider la compréhension à travers des « préparations » à l'audition d'un document oral : elles doivent conduire l'apprenant à anticiper le contenu d'un document, par exemple à partir de son titre écrit, d'un résumé écrit, ou à partir de photographies ou schémas mis à disposition. Cette préparation est supposée conduire l'apprenant à constituer un contexte favorable à la construction de la signification globale du document oral, et donc favoriser les traitements de « haut niveau<sup>2</sup> » et alléger indirectement les traitements

---

<sup>1</sup> À l'origine de la compréhension, il y a donc des sons qui « montent » vers l'auditeur selon des processus dits ascendants ou « bottom-up ». Ces premiers processus sont également dits « de bas niveau » car ils n'existent que par la présence du stimulus sonore qui les déclenche et concernent le traitement « des aspects littéraux du texte », de la microstructure. L'oreille va transformer des vibrations acoustiques (qui varient selon la fréquence, l'intensité, la hauteur, le timbre, le rythme, etc.) en signaux nerveux qui seront décryptés par le cerveau. (Roussel, 2014)

<sup>2</sup> Les pendants des processus de bas niveau sont de manière assez intuitive des processus dits de « haut-niveau ». Ce sont des processus qui peuvent se dérouler ou être déclenchés indépendamment (en amont ou en aval) de l'écoute, mais qui dans le cadre de la compréhension vont servir à la traiter et contribuer à la construction du sens. Ces processus utilisent les informations stockées en mémoire qui sont alors confrontées aux informations perçues. Les connaissances de l'individu sont stockées dans sa mémoire à long terme. Lorsque

de « bas niveaux ». Si l'effet positif de tels dispositifs est souvent attesté (Carrell, 1990 ; Vandergrift & Goh, 2012), ce n'est cependant pas toujours le cas : pour les apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, ces « aides à la compréhension » s'avèrent souvent insuffisantes (Roussel, Gruson et Galan, 2017). Si on raisonne en termes d'attention, on peut considérer que, pour les apprenants d'une L2, le coût des traitements phonologiques et lexicaux, dont la mise en œuvre est loin d'être automatisée, tend en quelque sorte à « court-circuiter » (Carrell, 1983) les traitements visant à une compréhension globale du document : tout se passe comme si les processus « de haut niveau » étaient moins sollicités par les apprenants débutants ou intermédiaires, alors même que la prise en compte de la signification globale du document et des éléments contextuels à disposition, pourraient être exploités pour compenser l'insuffisante maîtrise des processus de bas niveau. (Roussel, 2019, p. 1-2)

Étant donné l'efficacité relative des travaux d'anticipation de compréhension orale et l'effet « court-circuit » de l'action de compréhension phonologique et lexicale pour des apprenants L2, nous sommes donc en droit de nous demander s'il n'est pas possible d'alléger cette charge en proposant aux élèves un moyen de suivre le fil conducteur des documents vidéos que l'on leur présente, d'aider l'accès aux objectifs essentiels du visionnage desdits documents. (Roussel, 2019, p. 3-4) Il est, en effet, nécessaire de trouver un moyen de contrer ce que Pascale Catoire appelle la « double peine » : le ressenti de confusion chez les profils d'élèves plus faibles qui ne disposent pas des outils ou capacités de mener à bien les processus susmentionnés dans les écrits de Roussel, ou les stratégies métacognitives nécessaires à l'anticipation du document ou l'autocorrection (Catoire, 2017, p. 24).

Au vu de l'évolution des technologies à l'ère du Web 2.0, de la focalisation croissante vers les outils multimédias dans les Bulletins Officiels et cahiers de référence, ainsi que des habitudes de consommation de médias chez les jeunes, que ce soit par des applications comme TikTok ou YouTube, ou bien des plateformes de films et séries à-la-demande telles que Netflix, Amazon Prime, etc. Il faut aussi noter la démocratisation du sous-titrage automatique par Intelligence Artificielle dans lesdites applications, tout comme la popularisation de la Voix Originale Sous-Titrée dans les pratiques de visionnage chez les élèves adolescents, il m'a donc paru pertinent de m'interroger sur l'intérêt potentiel de l'utilisation du sous-titrage au cours d'exercices de compréhension orale. Bien sûr, il n'est ici pas question de remplacer tout travail d'anticipation, mais de réfléchir à l'éventualité d'une nouvelle stratégie centrée autour du sous-titrage comme un meilleur outil de compréhension orale « en action ».

---

ces connaissances sont mobilisées par l'individu pour construire le sens, elles vont « descendre » en mémoire de travail. (Roussel, 2014)

Plusieurs questions ressortent immédiatement : pourquoi vouloir sous-titrer les documents vidéos utilisés dans le but d'améliorer la compréhension orale des élèves ? Ne risquons-nous pas de rendre le travail de CO "trop facile" ? Je ne saurai compter le nombre d'enseignants de LVE qui, lors de ma scolarité secondaire, maudissait le sous-titrage, traitant cet outil de "béquille" ou encore d'objet de "triche" qui mâche le travail de compréhension orale des élèves. Nous sommes alors en droit de nous demander si cela est vraiment le cas : est-ce que la présence de sous-titres réduit-elle l'exercice CO à un exercice de compréhension écrite (simplifié par la lecture des sous-titres) ?

Dans son article intitulé "The Effect of Advance Organizers and Subtitles on EFL Learners' Listening Comprehension Skills", Hui-Yu Yang avance pourtant que, selon de nombreux chercheurs tels que Garza ou Vanderplank, l'utilisation des sous-titres faciliterait l'apprentissage et surtout la compréhension. Il est cependant important de noter qu'une étude de Guillory effectuée en 1998 a conclu que le sous-titrage peut se prouver distrayant pour les apprenants. (Yang, 2014, p. 348-349) Nous faisons face à une problématique complexe : les opinions semblent assez partagées en ce qui concerne l'intérêt des sous-titres en classe de L2, Yang les voit comme un atout inestimable à l'épreuve de CO, mais il existe aussi un risque non négligeable d'instiller encore plus de confusion chez les élèves. Dans quelle mesure le sous-titrage peut-il affecter positivement la compréhension orale des élèves ? Quelle forme de sous-titrage faut-il privilégier ?

L'objectif de ce mémoire de recherche est donc double :

- Le sous-titrage des documents présentés lors d'exercices de compréhension orale permet d'assister le maintien de l'attention par la création d'un fil conducteur visuel pourrait faciliter l'accès aux sens des différents profils d'élèves face à l'hétérogénéité des niveaux de compréhension. (Hypothèse 1)
- Si le sous-titrage permet une meilleure compréhension, il est possible que cela puisse favoriser la mémorisation du lexique. (Hypothèse 2)

## 2. Cadre théorique

### 2.1. La compréhension orale en anglais dans les préconisations institutionnelles

Avant tout, il nous paraît important d'aborder les préconisations institutionnelles concernant l'activité de compréhension orale en classe d'anglais au cycle terminal. L'activité de compréhension orale rentre dans une perspective actionnelle de l'enseignement des langues étrangères, une perspective qui considère tout apprenant desdites langues comme des acteurs sociaux qui doivent "... accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier." (CECRL, 2001, p. 15)

De ce point de vue, on admettra ici que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que celle-ci.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

- Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- Les compétences générales ne sont pas propres à la langue, mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne, mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- Le processus langagier renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- Par domaine : on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant

l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

- Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. (CECRL, 2001, p. 15)

L'épreuve de CO est donc parfaitement en accord avec la perspective actionnelle, puisqu'elle a pour objectif de préparer les apprenants aux situations, évènements ou paramètres où ils seront appelés à écouter et déchiffrer le sens de ce qu'il peut être narré dans la langue apprise à l'oral sur une durée variable, ainsi que dans une variété de contextes, en développant leurs compétences en compréhension orale. Cette compétence générale englobe d'autres compétences plus précises et apparaît dans différents domaines, dont les domaines publics, professionnels ou éducationnels. (CECRL, 2001, p. 41) Le Cadre de référence fait aussi mention de différentes conditions qui peuvent affecter la compréhension orale :

- clarté de la prononciation (diction)
- bruit ambiant (trains, avions, parasites, etc.)
- interférences (rue bondée, marchés, cafés, soirées, discothèques, etc.)
- distorsions (mauvaises lignes téléphoniques, réception par radio, systèmes de sonorisation) (CECRL, 2001, p. 42)

Lors de mes observations de stage, j'ai pu relever plusieurs élèves se plaignant de la diction de certains intervenants, ou des effets sonores invasifs utilisés dans certains documents qui parasitent la réception des informations. Le Cadre mentionne aussi différentes contraintes à la tâche de réception des apprenants lors d'un exercice de CO. La contrainte du facteur temps semble être, de loin, la plus prépondérante tant j'ai pu entendre bon nombre d'apprenants se plaindre d'en manquer :

- contraintes différentes pour le locuteur et l'auditeur (temps réel) ou le scripteur et le lecteur (plus souple)
- temps de préparation (pour discours, rapports, etc.)
- limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions (par exemple, par des règles, les frais encourus, les événements concomitants et les responsabilités engagées, etc.) (CECRL, 2001, p. 42)

Il est important de rappeler que, dans le contexte de l'enseignement des LVE au cycle terminal, il est attendu des enseignants qu'ils forment les élèves à l'étude de la langue tout en encourageant leur ouverture culturelle et interculturelle. Les apprenants, dont le niveau

attendu à l'examen du Baccalauréat est le B2, doivent développer un large panel de compétences au travers de différentes activités langagières basées sur les nouveaux descripteurs du volume complémentaire du Cadre de référence (Annexe A), et surtout de stratégies de compréhension qui, une fois acquises, permettent aux apprenants de progresser en réception :

La progression de l'élève passe par l'acquisition de stratégies telles : la formulation d'hypothèses (en lien avec la situation de communication et/ou la typologie des documents), le repérage d'indices (linguistiques ou non), l'identification, l'inférence (confrontation d'indices), l'interprétation, etc. En encourageant l'élève à mobiliser l'ensemble de son propre répertoire plurilingue (toutes les langues que l'élève peut pratiquer et auxquelles il est exposé), on lui permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider sa capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre. (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019, p. 5)

Cette description des stratégies de progression en réception orale résonne avec les écrits de Stéphanie Roussel sur la charge cognitive en contexte de compréhension orale en classe d'anglais.

## **2.2. Charge cognitive et situations d'apprentissage**

### **2.2.1. Introduction au concept**

La réalisation de n'importe quel exercice scolaire impose une charge sur les élèves, charge dite cognitive ou mentale, selon John Sweller et Fred Paas. Lucile Chanquoy et André Tricot définissent ce concept de la sorte :

La charge mentale est au premier abord facile à définir : elle mesure la quantité de ressources mentales mobilisées par un sujet lors de la réalisation d'une tâche. Elle est donc fonction des difficultés de traitement imposées par la tâche et des ressources mentales que le sujet alloue à la réalisation de cette tâche. Si le sujet est capable d'allouer ces ressources, c'est qu'il dispose d'une "capacité", dont est fonction la charge mentale (Chanquoy & Tricot, 1996, p. 314)

Cette définition peut être complétée en comparant la charge mentale d'un travail scolaire à la charge de travail lors de l'effort musculaire selon Welford, (1977). Si l'on suit cette logique, il est de ce fait possible d'en conclure que chaque élève dispose de sa propre allocation de charge exploitable, déterminée par ses connaissances, le type de mémorisation privilégié (auditif, visuel, scriptural), et qu'alors deux élèves différents peuvent ne pas exceller dans la même activité, au même titre que deux athlètes ne peuvent pas forcément

soumettre leur corps au même effort physique. Roussel avance l'existence de trois types de charge cognitive :

- La charge cognitive intrinsèque est liée à l'exigence, aux caractéristiques de la tâche scolaire elle-même. S'agissant de la compréhension de l'oral, elle est liée à la nature du document sonore, à ses caractéristiques propres et à la nature des traitements à réaliser sur ce document. Elle ne peut être allégée qu'au prix de suppressions d'éléments de la tâche : il s'agirait ici pour le concepteur pédagogique par exemple de manipuler, modifier, simplifier un document sonore pour le rendre accessible.
- La charge cognitive extrinsèque fait référence à la manière dont l'information est présentée. Elle est donc fortement liée aux choix du concepteur pédagogique : elle peut être liée au dispositif matériel de l'écoute (écoute sur un ordinateur ou un baladeur mp3, ou diffusion simultanée à tous les élèves), mais également aux consignes d'écoute proposées par l'enseignant. Elle relève donc de la responsabilité de l'enseignant.
- La charge cognitive essentielle est liée à l'objectif d'apprentissage, c'est-à-dire à l'intégration de connaissances nouvelles (culturelles, lexicales, grammaticales, phonologiques, pragmatiques) dans la mémoire à long terme, à la construction de schémas mentaux pour organiser ses connaissances et les rendre facilement disponibles.

Il est important de rappeler que la théorie de la charge cognitive est basée sur le modèle de Baddeley & Hitch de l'architecture cognitive partagée en plusieurs systèmes de mémoire, dont deux principaux : la mémoire de travail (MDT) et la mémoire de long terme (MLT). Ces deux systèmes travaillent de concert : la MDT est le premier système par lequel une donnée est traitée et manipulée avant d'être stockée dans la MLT qui catalogue les connaissances acquises. (Tricot et al, 2007, p. 135)

### 2.2.2 Des situations d'apparition variées

Ce concept de charge cognitive intervient dans un panel varié de situations d'apprentissage, dont Tricot surligne deux catégories de conditions :

- (a) Les conditions dans lesquelles l'apprentissage est essentiellement adaptatif et implicite (par exemple, un enfant qui apprend à parler sa langue maternelle.)
- (b) Les conditions dans lesquelles l'apprentissage est essentiellement institué et explicite (par exemple, un élève qui apprend le Théorème de Pythagore.) (Tricot, 2007, p. 19-20)

André Tricot se sert, dans ce cas-ci, du Théorème de Pythagore comme exemple d'apprentissage explicite, mais l'apprentissage d'une langue seconde s'applique tout à fait à ce cas de figure tant il nécessite un effort conscient d'apprentissage et d'adaptation. L'idée d'apprentissage explicite est liée à l'apparition claire de l'objectif d'apprentissage recherché

par l'enseignant. Si l'on reprend l'exemple du Théorème de Pythagore avancé par Tricot, un enseignant de mathématique cherchera d'abord à inculquer la théorie par des exemples avant de laisser les élèves manipuler et expérimenter avec des exercices. Un autre exemple d'apprentissage explicite en anglais pourrait être la notion de voix passive, celle-ci suit à quelques détails près la même logique qu'un théorème mathématique. L'une des difficultés des exercices de CO est l'absence de clarté perçue autour des objectifs essentiels : la vidéo que j'ai choisie pour la séance d'introduction pour ma séquence Territoire et Mémoire a pour objectif d'offrir une vue d'ensemble culturelle et géographique de la Nouvelle-Zélande en première partie, puis de focaliser les élèves sur les piliers principaux de la culture Maori, la thématique de la séquence. Le document a un objectif clair, mais la forme sous laquelle celui-ci est présenté peut l'être beaucoup moins pour bon nombre d'élèves en difficulté. Elle paraît en tout cas moins explicitement présentée que l'exemple de Tricot, ce qui explique la complexité de l'exercice de CO en classe de LVE.

Au-delà de ces deux premières catégories, maints développements ont été réalisés au fil des années autour de la charge cognitive de différentes conditions d'apprentissages. Nous nous concentrerons surtout sur les travaux de Richard Mayer sur le domaine multimédia, que nous aurons l'occasion de voir plus tard.

### 2.2.3. L'éventualité de la surcharge cognitive en didactique de l'anglais

Les études susmentionnées ont permis de comprendre l'existence de plusieurs processeurs de mémoire de travail ainsi que l'existence d'un principe de surcharge cognitive.

... quand un processeur est trop mobilisé, il y a surcharge ; il vaut mieux alors essayer de mobiliser deux processus différents, pour que la mobilisation du second soulage le premier. Cela n'est toutefois pertinent que si (a) les processeurs mobilisés ont un lien direct avec l'apprentissage réalisé et (b) la mobilisation des processeurs se fait de façon complémentaire et non pas redondante. (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 21)

La MDT, aussi connue sous le nom de mémoire épisodique, est définie par Alan Baddeley et Graham Hitch comme un système de capacité limitée de rétention et de manipulation de l'information, cela veut donc dire qu'elle est très sujette à la surcharge mentale. En effet, l'exercice de CO "classique" demande des élèves, d'une part, de maintenir une concentration aiguë le long dudit exercice, de percevoir et de comprendre d'abord la



globalité du document (comprendre le sujet principal, le contexte, les intervenants), et d'autre part, de se concentrer sur les détails dans l'objectif de répondre aux questions posées par l'enseignant. Les élèves doivent alors déceler les items pertinents dans le flot d'information. L'exercice gagne en difficulté si l'on prend en compte l'apparition d'accents autres que le Southern British English ou le General American English, d'éléments perturbateurs tels qu'une bande sonore envahissante, des images parasites, ou encore la présence d'idiomes. Et ce sans compter d'éventuels phénomènes cognitifs d'origines non cognitives telles que le stress et les émotions qui rend l'exercice plus complexe (Tricot et al, 2007, p. 25). Bien que certains profils ne soient pas décontenancés par l'exercice, force est de constater que cette activité peut s'avérer terriblement lourd et complexe pour beaucoup, du moins dans sa forme dénuée de sous-titres.

Pascale Catoire, s'étant basée sur les travaux de Tricot et Roussel, élabora un protocole de recherche comparant quatre groupes de niveau hétérogènes lors d'exercices de CO, deux groupes ayant accès à des entraînements aux stratégies métacognitives en fin de séances, l'objectif attendu étant que ces groupes disposant de stratégies gagneraient un meilleur accès au sens qui se refléterait dans leurs restitutions. Pourtant, les résultats furent tout autre :

... Alors que nous attendions d'eux qu'ils profitent [des journaux de bord en fin de séance], beaucoup se sont satisfaits d'un compte rendu restituant uniquement le document écouté dans sa globalité [...] pour certains élèves, l'activité déployée servait donc à s'économiser [...] Pour les élèves les plus faibles, la difficulté à reconnaître un mot sous sa forme orale reste un obstacle majeur, que le travail sur les stratégies de haut niveau et métacognitives (anticiper, inférer, compenser, classer) ne permet pas de surmonter. Tant que les processus de décodage ne sont pas automatisés, la mise en œuvre de processus de haut niveau représente une charge cognitive trop lourde à gérer. (Catoire, 2017, p. 25)

Le potentiel d'une surcharge cognitive doit donc impérativement être pris en compte lors de l'élaboration d'un exercice de compréhension orale, afin de trouver le bon équilibre entre la complexité du document et des attentes de l'enseignant, ce qui est un véritable défi au vu de l'hétérogénéité des niveaux. D'autre part, cette nécessité d'automatisation des processus de décodage pourrait être atteinte par le sous-titrage, mais il est encore trop tôt pour affirmer cela, il nous faut d'abord approfondir le concept de mémoire de travail.

### **2.3. La mémoire de travail (MDT)**

### 2.3.1 Origine du concept psychologique

Le concept de mémoire de travail est la fondation sur laquelle se basent nombreuses théories psychologiques modernes, dont celles de Tricot, Paivio, et Mayer. Elle a été créée aux alentours des années 60 à 70 alors que de plus en plus de chercheur venaient à remettre en question l'interprétation de la mémoire dite "à court terme" en un système unitaire. Comme Baddeley l'explique dans son article intitulé "Working Memory", une accumulation de preuves en faveur d'une architecture dichotomique de la mémoire fût observée. (Baddeley, 1992, p. 556)

La plupart des preuves les plus convaincantes ont pu être observées au cours d'études de patients atteints de dommages cérébraux ; ceux souffrant des symptômes classiques du syndrome amnésique montraient de graves disruptions en leur capacité à former de nouveaux souvenirs de longue durée tout en préservant une certaine performance dans une sélection de tâches qui, selon nos considérations, testaient la mémoire à court terme. Inversement, on identifia un deuxième type de patient qui montrait une habileté normale d'apprentissage sur le long terme, tout en ayant une mémoire à court terme à l'étendu limitée à un ou deux items. Il fut suggéré que ces patients-là présentaient un déficit de stockage de la mémoire à court terme...<sup>3</sup> (Baddeley, 1992, p. 556, notre traduction)

Ces expériences ont, entre autres, permis de démentir la vision de la mémoire en un seul processeur capable de traiter les données arrivantes et d'exploiter les connaissances déjà acquises, et donc de modéliser le système cognitif humain comme un système en deux pôles, un consacré aux souvenirs de court terme et à la manipulation des nouveautés, l'autre conçu pour emmagasiner des connaissances afin que celles-ci soient réutilisées dès que nécessaire.

### 2.3.2 Limites de la vision dichotomique de la mémoire

Cependant, cette interprétation de la mémoire en deux composants montra vite ses limites, la principale étant les conditions dans lesquelles les preuves de cette vision ont été collectées.

... Le réservoir de mémoire à court terme agissait comme [...] une mémoire de travail, nécessaire à l'apprentissage, à la récupération d'anciens items et à garantir

---

<sup>3</sup> Some of the most convincing evidence came from the study of brain-damaged patients; those suffering from the classic amnesic syndrome appeared to have a gross disruption of the capacity to form new lasting memories but showed preserved performance on a range of tasks that were assumed to test short-term memory. Conversely, a second type of patient was identified who appeared to show normal long-term learning but had a short-term memory span limited to one or two items. It was suggested that such patients had a deficit in short-term storage... (Ibid, p. 556) [notre traduction]

l'exécution efficace de bon nombre de tâches cognitives. Si cela était bien le cas, il serait logique de s'attendre à ce que des patients équipés de systèmes de mémorisation à court terme défectueux de montrer bien d'autres problèmes cognitifs, dont une capacité altérée de mémorisation à long terme des leçons. Dans les faits, ces patients semblaient arborer un niveau nominal de mémorisation sur le long terme, ainsi qu'un nombre de handicaps cognitifs surprenamment bas.<sup>4</sup> (Baddeley, 1992, p. 556)

Ces observations ont donc mené à la conclusion suivante : la MDT ne peut pas être limitée à la fonction de stockage. En fait, elle devrait plutôt être caractérisée par sa structure composée d'un élément directeur central aux commandes de pôles secondaires consacrés à des tâches spécifiques. Étant donné que ce système doit prendre en charge une multitude de différents stimuli, il n'est pas surprenant qu'il soit sujet à la surcharge, Alan Baddeley l'explique dans la citation suivante.

... si la procédure de portée numérique dépend effectivement de la mémoire à court terme, et que la quantité de numéros dépend de sa contenance, alors il pourrait être possible d'interférer systématiquement avec l'opération de la mémoire de travail, si l'on demande au sujet de mémoriser des numéros tout en performant d'autres tâches cognitives. Alors que la charge imposée par la mémorisation des numéros augmente, la contenance à court terme s'amincit simultanément, tandis que, probablement, les performances d'apprentissage s'effondrent [...] Tous travaux de raisonnement, de compréhension et d'apprentissage montrent un schéma de fonctionnement similaire.<sup>5</sup> (Ibid)

Comme mentionné lors de la section consacrée à la surcharge cognitive, il paraît normal de comparer la description de Baddeley aux conditions de l'épreuve de CO non soustrée. Le fait que le ressenti d'un certain nombre d'élèves lors de cet exercice se rapproche du stress, de la confusion, voire de la panique, semble maintenant tout à fait concevable.

### 2.3.3. Structure de la mémoire de travail

---

<sup>4</sup> ... the short-term store [...] acted as a working memory, being necessary for learning, for the retrieval of old material, and for the performance of many other cognitive tasks. If that were the case, one would expect patients with a grossly defective short-term store to show many other cognitive problems, including limited long-term learning. In fact, such patients appeared to have a normal long-term learning capacity and surprisingly few cognitive handicaps. (Ibid) [notre traduction]

<sup>5</sup> ... if the digit-span procedure depends on the short-term store, with the number of digits retained determined by the capacity of the store, then it should be possible to interfere systematically with the operation of the working memory system by requiring the subject to remember digits while performing other cognitive tasks. As the concurrent digit load is increased, the remaining short-term capacity would decrease and the interference would increase, with performance presumably breaking down as the digit load reached the capacity of the system. Reasoning, comprehension, and learning tasks all showed a similar pattern. » (Ibid) [notre traduction]

L'abandon du système unitaire, puis dichotomique, de la mémoire remplissant simultanément le rôle de stockage et de mémoire de travail se fait au profit d'un système dit "tripartite" (Annexe B) qui est composé d'un directeur et de deux sous-systèmes :

... un contrôleur de l'attention associé au centre exécutif, suppléé par deux systèmes-esclave subsidiaires. Il a été supposé que la boucle phonologique ou articulatoire est responsable de la maintenance de toute information basée sur la parole, les numéros du test de portée numérique susmentionné inclus, pendant que le carnet à dessin visuo-spatial paraît remplir une fonction similaire au premier, à l'exception que celui-ci gère la mise en place et la manipulation de l'imagerie visuelle et spatiale.<sup>6</sup> (Ibidem)

Il est cependant important de rappeler que chaque élève est unique et que, donc, les capacités de mémorisation du travail diffèrent d'un profil à l'autre. Il a, par exemple, été noté que, selon Daneman et Carpenter, les élèves disposant d'une grande portée de mémorisation se montraient plus aptes à saisir le sens d'une phrase à effet "garden path"<sup>7</sup>, c'est-à-dire une phrase grammaticalement correcte, mais dont la construction particulière peut porter le lecteur ou receveur à confusion. Une mémoire de travail efficace permettrait d'inférer plus efficacement le sens de ces phrases complexes, à l'oral comme à l'écrit. (Baddeley, 1992, p. 557) Baddeley offre une description plus détaillée de chacun des systèmes de la MDT plus loin dans l'article, en commençant par le système central :

Baddeley, Barnard, Schneider et Detweiler suggèrent tous que la fonction principale de la mémoire de travail est la gestion et allocation des ressources, la mémorisation n'est qu'une des nombreuses demandes potentielles faites à ce système. L'un des rôles proposés du centre exécutif est celui de coordination des informations entre deux systèmes-esclave.<sup>8</sup> (Baddeley, 1992, p. 557)

---

<sup>6</sup> ... an attentional controller and the central executive, supplemented by two subsidiary slave systems. The articulatory or phonological loop was assumed to be responsible for maintaining speech-based information, including digits in the digit span test, whereas the visuospatial sketchpad was assumed to perform a similar function in setting up and manipulating visuospatial imagery. (Ibidem) [notre traduction]

<sup>7</sup> Selon l'encyclopédie Merriam-Webster, le terme "garden path sentences" ou encore "syntactic garden path sentences" (une phrase de chemin de jardin ?) a trouvé son origine dans l'expression idiomatique "to be led down the garden path", qui correspond à "tromper quelqu'un" ou encore "se fourvoyer". C. Bailliff de l'Université d'état de San José propose les exemples de garden path sentences suivants :

- The old man the boat.
- The horse raced past the barn fell.

<sup>8</sup> ... Baddeley, Barnard, and Schneider, and Detweiler all suggest that the coordination of resources is the prime function of working memory, with memory storage being only one of many potential demands that are likely to be made on the system. (Baddeley, 1992, p. 557-558) [notre traduction]

La MDT servirait donc d'organe contrôleur, ou encore de « chef d'orchestre » associé à deux sous-systèmes. Il a donc été déduit que chaque système traite un type de donnée spécifique, l'un se focalisant sur les données visuelles, et l'autre sur les informations auditives.

#### 2.3.4. Le système visuo-spatial de la MDT

L'analyse du système visuo-spatial offre un point de vue intéressant, plusieurs études ont montré que ces systèmes-esclaves peuvent être sujets à des disruptions en situations multitâches.

Le paradigme de la double tâche a été utilisée afin de démontrer la séparabilité des systèmes de mémorisation utilisés pour l'apprentissage par l'imagerie visuo-spatiale ainsi que par la répétition. L'imagerie est perturbée quand une tâche visuo-spatiale est requise (fixer un point mobile sur l'écran, etc.), ou quand du matériel visuel non pertinent est présenté durant l'apprentissage [...] Nous avons cherché à obtenir des preuves plus objectives en organisant une série d'expériences utilisant la technique de la tâche secondaire afin de perturber soit la boucle phonologique, le carnet visuo-spatial, ou bien le centre exécutif. Notre première étude concernait la mémorisation de mouvements complexes au jeu d'échecs et testait des sujets allant du joueur amateur au grand maître [...] tous les sujets montraient la même tendance de base : aucune disruption causée par la tâche verbale imposée avec de claires déficiences dans le carnet visuo-spatial ou encore le centre exécutif. Une deuxième étude demandait aux sujets de choisir le mouvement optimal suivant un mouvement complexe de milieu de partie [...] cette tâche de résolution de problème s'est prouvée encore plus susceptible à la perturbation du centre exécutif que la tâche de la première étude.<sup>9</sup> (Baddeley, 1992, p. 557-558)

Ce paradigme de la double tâche est très similaire à ce qui est attendu des élèves lors d'un exercice de CO puisque l'on attend d'eux qu'ils déterminent le sens du document vidéo par rapport à l'axe étudié, ce qui nécessite d'être attentif et capable de comprendre ce qui est dit, le tout orchestrant la tâche secondaire qu'est la prise de notes, pendant le visionnage ou

---

<sup>9</sup> The dual-task paradigm has been used to demonstrate the separability of the memory systems responsible for learning by means of visuospatial imagery and of learning by rote repetition. Imagery is disrupted by the requirement of performing a visuospatial task [...] or by the presentation of irrelevant visual material during learning [...] We have sought more objective evidence through a series of experiments that utilize the secondary-task technique to disrupt either the phonological loop, the sketch-pad system, or the central executive. Our first study involved memory of complex chess positions and tested subjects from the modest club player to the international grand master [...] all subjects showed the same basic pattern: no disruption from the concurrent verbal task but clear impairment from the tasks occupying the visuospatial sketch-pad or the central executive. A second study required subjects to choose the optimum next move from a complex middle-game position [...] This problem-solving task was even more susceptible to central executive disruption than the task in the first study. » (Baddeley, 1992, p. 557-558) [notre traduction]

entre les sessions. Nous pouvons conjecturer que la tâche de détermination et compréhension des mots clés (par la traduction par exemple) est une tâche de résolution de problème.

### 2.3.5. Analyse et fonctionnement de la boucle phonologique

Enfin, Baddeley offre une analyse riche de la boucle phonologique, qui est considérée comme l'aspect de la MDT le mieux compris, étant donné le nombre très important d'études focalisées dessus depuis les années 60, soit la période de la mémoire à court terme, l'ancêtre de la MDT.

Nous partons du principe qu'elle contient deux composants, un réservoir phonologique capable de retenir une à deux secondes d'informations acoustiques ou basées sur la parole, associé à un processus de contrôle articulatoire, presque semblable au monologue intérieur. Ce système sert deux fonctions : il peut retenir du matériel au sein du réservoir phonologique par répétition subvocale, et il peut prendre du matériel visuel tel que des mots ou encore une image nommable et les enregistrer dans le réservoir phonologique en les subvocalisant<sup>10</sup>. (Baddeley, 1992, p. 558)

Nous pouvons donner un exemple concret : la vidéo utilisée dans le cadre de mon expérimentation présente plusieurs extraits d'habitants maoris en habits traditionnels, effectuant des chants guerriers, etc. Le terme "warrior" apparaît à plusieurs moments clés accompagnés d'éléments visuo-spatiaux pertinents (les extraits desdits guerriers), cela permet aux élèves de créer la connexion entre l'image et le son, et donc de former un automatisme, encore faut-il que le terme clé soit entendu ou compris.

La boucle phonologique ou articulatoire sert donc les fonctions suivantes :

L'opinion la plus commune autour du réservoir phonologique est qu'il sert de système de secours pour la compréhension de la parole dans des conditions complexes, mais pourrait être moins importante quand la parole est présentée simplement et clairement. Récemment, nous avons lancé des recherches autour d'un autre rôle possible de ce système, c'est-à-dire son rôle dans l'apprentissage phonologique de long terme [...] voire d'une langue étrangère. Lors d'une étude, nous avons demandé à un patient [...] d'apprendre seul huit mots de vocabulaire en russe [...] nous avons comparé les résultats avec la capacité du patient à associer des paires arbitraires de mots dans sa langue native [...] La performance du patient à cette tâche était tout à fait normale. Par contre, celui-ci échoua d'apprendre le vocabulaire en russe présenté auditivement [...] Les résultats semblent indiquer le stockage phonologique à court terme est important afin d'apprendre de nouveaux éléments

---

<sup>10</sup> « It is assumed to comprise two components, a phonological store that can hold acoustic or speech-based information for 1 to 2 seconds, coupled with an articulatory control process, somewhat analogous to inner speech. This system serves two functions : it can maintain material within the phonological store by subvocal repetition, and it can take visually presented material such as words and nameable pictures and register them in the phonological store by subvocalization. (ibid, p. 558) [notre traduction]

phonologiques [...] de nouvelles études [...] ont montré que les facteurs tels que la suppression articulatoire, la longueur des items et la similarité phonologique ont une forte influence sur l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde...<sup>11</sup> (Baddeley, 1992, p. 558)

L'article fait mention de plusieurs effets étudiés depuis la création du modèle de la boucle phonologique, il y est une fois de plus fait mention de l'effet du hors-sujet. La "saturation" du document auditif ou vidéo avec des éléments non pertinents à l'objectif de l'exercice réduit l'attention des élèves, ce qui réduit l'effet de rappel créé par l'apprentissage phonologique de nouveau vocabulaire. Une preuve de plus que la charge cognitive d'un exercice de CO est un aspect primordial qui doit être pris en compte par l'enseignant afin de garantir son accessibilité pour ses élèves. Le modèle de la MDT de Baddeley maintenant explicité, nous pouvons maintenant nous concentrer sur la théorie multimédia de Mayer, ainsi que les travaux de Paivio sur le double codage.

## **2.4. La Théorie du Double Codage d'Allan Paivio**

### **2.4.1. Le verbal et le non verbal dans les processus mentaux**

Comme mentionné précédemment au cours du premier chapitre de l'œuvre de Chanquoy, Tricot & Sweller, il y est fait la mention des recherches de Richard Mayer sur le domaine très moderne de l'apprentissage multimédia. Cette théorie cognitive s'inspire d'abord du modèle de la MDT de Baddeley & Hitch, ainsi que de la théorie du double codage (TDC) d'Allan Paivio :

Les hypothèses sous-jacentes de la Théorie du Double Codage concernent les structures et processus mentaux de base : les structures sont des réseaux associatifs, verbaux et imaginaires, et les processus concernent le développement et l'activation de ces structures, en comptant les effets du contexte sur la propagation de l'activation entre les représentations [...] Les représentations mentales sont associées à deux modes théoriquement distincts, les modes symboliques verbaux et non verbaux. Le système verbal contient des codes verbaux, visuels, auditifs, articulatoires ou autres,

---

<sup>11</sup> The most commonly held view is that the phonological store serves as a backup system for comprehension of speech under taxing conditions but may be less important with simple, clearly presented material. In recent years we have been exploring another possible function, namely, its function its role in long-term phonological learning [...] even of a foreign language. In one study, we asked a patient [...] to learn eight items of Russian vocabulary [...] we compared the results with the capacity to learn to associate arbitrary pairs of words in the patient's native tongue [...] the patient's performance on this task was perfectly normal. In contrast, the patient failed to learn Russian words with auditory presentation [...] This result suggests that short-term phonological learning. Subsequent studies [...] have shown that factors that influence the phonological loop, such as articulatory suppression, word length, and phonological similarity strongly influence foreign vocabulary learning. (ibidem) [notre traduction]

chaque code est un symbole arbitraire qui dénote un objet ou évènement concret, ou même des idées abstraites [...] Les codes verbaux retiennent leurs identités respectives, même quand ils sont associés à d'autres réseaux ou hiérarchies de codes verbaux [...] Dans la catégorie des représentations non verbales sont inclus les images aux modalités spécifiques telles que les formes (ex : un schéma de montage), les bruits de l'environnement (ex : la sonnerie de l'école), les actions (ex : dessiner des traits au crayon ou taper au clavier), les sensations articulatoires ou viscérales liées aux émotions (ex : une mâchoire serrée, un cœur qui bat), etc. [...] On appelle les liens formés entre ces deux systèmes les connections référentielles. Celles-ci créent la jonction entre les codes imaginaires et verbaux, et permettent potentiellement la formation d'images à la lecture d'un mot ou à l'association d'un terme précis à une image.<sup>12</sup> (Clark, Paivio, 1991, p. 151-153)

On peut percevoir l'influence de Baddeley dans le travail d'Allan Paivio, principalement le fonctionnement du réservoir phonologique de la MDT qui était capable de saisir des données visuelles et les convertir en données phonologiques par subvocalisation des termes associés à ces données. Le modèle de la TDC de Paivio démontre cette relation d'échanges constants, voire d'interdépendance entre les systèmes "logogènes" et "imagènes", le verbal et le non verbal, dans la mémorisation des apprentissages. (Annexe C)

Paivio et Clark avancent que la TDC met l'accent sur le rôle central des expériences passées, répertoriées soit dans le système visuospatial ou le stockage phonologique. (Clark & Paivio, 1991, p. 154) Ceux-ci notent cependant un facteur très important du processus non verbal, c'est-à-dire la variation entre chaque profil d'élève à la tendance et capacité à former des images :

Certains élèves et professeurs peuvent exploiter cette capacité d'imagination facilement et avec spontanéité sous maintes conditions, alors que d'autres ne l'utilisent que rarement et avec difficulté [...] Les apprenants montrant des difficultés dans ce domaine, par exemple, pourraient ne pas mémoriser certains passages d'un texte qui bénéficierait de la visualisation, ne pas comprendre la géographie ou d'autres faits spatiaux d'une manière concrète, etc.<sup>13</sup> (Clark & Paivio, 1991, p. 156)

---

<sup>12</sup> According to DCT, mental representations are associated with theoretically distinct verbal and nonverbal symbolic modes and retain properties of the concrete sensorimotor events on which they are based (see Fig. 1). The verbal system contains visual, auditory, articulatory, and other modality-specific verbal codes (e.g., representations for such words as book, text, livre, school, teacher, learn, strategy, mathematics, and worry). These word-like codes are arbitrary symbols that denote concrete objects and events, as well as abstract ideas. [...] Nonverbal representations include modality-specific images for shapes (e.g., a chemical model), environmental sounds (e.g., school bell), actions (e.g., drawing lines or pressing keys), skeletal or visceral sensations related to emotion (e.g., clenched jaw, racing heart), and other nonlinguistic objects [...] Links between the two systems are called referential connections. They join corresponding verbal and imaginal codes and potentially allow such operations (Clark, Paivio, 1991, p. 151-153) [notre traduction]

<sup>13</sup> « Some students and teachers will use imagery easily and spontaneously under many conditions, whereas others will rarely image and only with difficulty [...] Students who have trouble imaging, for example, may



#### 2.4.2. Application de la TDC dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais

Dans un autre article, Allan Paivio avance que l'aspect central de la TDC est son potentiel sur le développement du système non verbal chez le jeune enfant, comme "fondation des habiletés cognitives, langage inclus."<sup>14</sup> (Paivio, 1991, p. 8) On peut cependant arguer que ces apprentissages ont leur utilité dans l'apprentissage d'une LVE au secondaire. L'effet de son application dans l'apprentissage de la lecture est majeur :

Les lecteurs débutants apprennent à lire concrètement plus rapidement par la vision quand les termes sont accompagnés de documents iconographiques de référence plutôt que leurs transcriptions phonétiques. Le matériel verbal concret améliore la compréhension écrite et la mémorisation chez les enfants et adultes [...] la combinaison de documents iconographiques, visualisations mentales et élaborations verbales promeut encore plus efficacement la compréhension et l'apprentissage d'un texte étudié par des élèves, du niveau primaire au supérieur [...] Richard Mayer (1999, 2001) a donc écrit les recommandations suivantes pour l'utilisation de l'outil multimédia : (a) utilisez des mots accompagnés d'images plutôt que des mots seuls, (b) présentez les images et leurs mots ou narrations correspondants de manière rapprochée dans le temps et l'espace, © minimiser les détails non pertinents, (d) présentez les mots à l'oral plutôt qu'animé à même l'écran...<sup>15</sup> (Paivio, 1991, p. 10-11)

Selon la théorie du double codage, l'association entre le verbal (un exemple de nouveau lexique) et le non verbal, soit la prononciation et sa représentation imagée, s'avère être beaucoup plus efficace que l'utilisation de chaque méthode isolée. Il paraît donc logique de penser que cette règle peut s'appliquer à l'exercice de CO par l'ajout de sous-titres. De plus, cette parenthèse autour des recommandations de Mayer nous permet enfin d'adresser la théorie de l'apprentissage multimédia, qui se base sur les principes mentionnés au cours de ce cadre théorique.

---

fail to remember passages in a text that benefit from image processing, may not understand geography or other spatial facts in a concrete way, etc. » (Clark & Paivio, 1991, p. 156) [notre traduction]

<sup>14</sup> « The important practical aspect of the DCT developmental analysis is its stress on the early development of the nonverbal system as the foundation for later cognitive skills that include language as well. » (ibid) [notre traduction]

<sup>15</sup> Beginning readers learn to read concrete words by sight much faster when the words are accompanied by referent pictures than when paired only with their pronunciations. Concrete verbal material enhances reading comprehension and recall in children and adults [...] Combining pictures, mental imagery, and verbal elaboration is even more effective in promoting understanding and learning from text by students ranging from grade school to university [...] Mayer (1999, 2001) made the following recommendations about multimedia learning: (a) use words and pictures rather than words alone, (b) present pictures and corresponding words or narrations close together in space or time, © minimize extraneous (irrelevant) material, and (d) present words as speech rather than on-screen text in animations... (Ibid) [notre traduction]

## **2.5. L'apprentissage multimédia selon Richard Mayer**

### **2.5.1 Le principe de base de l'apprentissage multimédia**

Comme l'indique le terme "multimédia", cette méthode d'apprentissage exploite le visuel et le scriptural afin de permettre un enseignement efficace. Le postulat de base, celui que l'on apprend mieux des mots accompagnés de documents iconographiques que des mots seuls (Mayer, 2021, p. 41) se reflète dans la théorie du double codage de Paivio et trouve son origine dans les recherches de Baddeley sur la mémoire de travail. La méthode d'apprentissage multimédia est fondée sur trois hypothèses qui ont été étudiées au cours de ce mémoire de recherche : (1) Les êtres humains possèdent de canaux d'analyse des informations, un pour les éléments visuels et spatiaux, l'autre pour les éléments auditifs et verbaux. (Mayer, 2021, p. 95) (2) Le taux d'information qui peut être traité est strictement limité (ibid, p. 98). Enfin (3) Nous sommes des apprenants actifs plutôt que passifs et organisons les informations collectées de manière cohérente et structurée, sous la forme de modèles mentaux ou par des comparaisons ou des classifications. (ibid, p. 100) Les processus cognitifs de l'apprentissage actif sont les suivants (Annexe D) :

La sélection d'éléments pertinents s'effectue quand l'apprenant prête attention aux termes et images appropriés contenus dans le document présenté. Ce processus nécessite de saisir les éléments extérieurs et les passer dans le composant de la mémoire de travail du système cognitif. L'organisation des éléments pertinents implique de construire des relations structurelles entre les éléments saisis [...] (Annexe C) Ce processus a lieu au sein de la mémoire de travail. Enfin, l'intégration des éléments pertinents dans les connaissances préexistantes demande de créer des connexions entre les nouveaux éléments et les portions de connaissances préétablies. Ce processus demande la réactivation des connaissances pertinentes au sein de la mémoire à long terme et de les transférer dans la MDT.<sup>16</sup> (Mayer, 2021, p. 103)

Ces trois hypothèses s'appliquent bien à ce qui est attendu des élèves lors de l'exercice de CO : ils doivent sélectionner les informations pertinentes dans le document

---

<sup>16</sup> Selecting relevant material occurs when a learner pays attention to appropriate words and images in the presented material. This process involves bringing material from the outside into the working memory component of the cognitive system. Organizing selected material involves building structural relations among the elements, such as one of the five kinds of structures described in the previous section. This process takes place within the working memory component of the cognitive system. Integrating selected material with existing knowledge involves building connections between incoming material and relevant portions of prior knowledge. This process involves activating relevant knowledge in long-term memory and bringing it into working memory. (ibid) [notre traduction]

vidéo, les reformuler et structurer dans leur tête et à l'écrit, afin d'intégrer ces nouvelles connaissances dans leur répertoire.

On note cependant une différence avec les modèles de l'apprentissage présentés plus tôt avec l'ajout, dans le cadre de la Théorie Cognitive de l'Apprentissage Multimédia (TCAM), d'un troisième outil de mémorisation en plus de la MDT et de la MLT : la mémoire dite sensorielle (Annexe G). Celle-ci est décrite par Mayer comme un contenant à la capacité illimitée qui stocke des "copies sensorielles" des termes et documents iconographiques reçues pendant un bref instant. (Mayer, 2021, p. 109) Il est possible de visualiser la mémoire sensorielle comme le premier système receveur d'information avant la transmission aux autres systèmes cognitifs de mémorisation. Néanmoins, malgré sa prétendue absence de limite de stockage, son fonctionnement ainsi que la très petite taille de ses captations limite clairement son efficacité dans n'importe quel exercice de compréhension oral en continu ou en interaction. (Annexe E)

#### 2.5.2. Explicitation du processus cognitif verbal

Richard Mayer avance que dans un contexte multimédia, il est attendu de l'apprenant qu'il active, exploite et coordonne cinq processus cognitifs spécifiques dans le but de garantir un apprentissage fécond (Annexe F) : on attend en effet que les apprenants sélectionnent les termes pertinents à des fins de traitement dans la MDT verbale, qu'ils fassent de même avec les éléments visuels pertinents pour qu'ils soient traités par la MDT visuelle. Ils doivent ensuite organiser les éléments verbaux retenus dans un schéma mental verbal, organiser les éléments visuels retenus dans un schéma mental visuel. Enfin, les apprenants doivent intégrer les représentations verbales et visuelles, les faire interagir entre elles. Il précise cependant qu'il n'y a pas forcément d'ordre idéal d'exécution de ces processus et que, donc, cela dépendra des profils d'apprenants. (Mayer, 2021, p. 110)

Le processus de sélection verbale est de loin le plus important selon moi dans le cadre de mon expérimentation puisqu'il est décrit comme une opération où la représentation de la connaissance transitionne d'une présentation externe parlée à une représentation sensorielle des sons, puis une représentation en sons de mots par la MDT (Mayer, 2021, p. 112).

Si les mots sont présentés à l'oral, alors le processus commencera dans le canal auditif de la MDT [...] Par contre, si les mots sont présentés à l'écrit, projetés ou imprimés, alors ce processus débute dans le canal visuel de la MDT, puis peut être transféré au canal auditif si l'apprenant articule mentalement les mots imprimés. La nécessité de sélectionner seulement une partie du message présenté intervient en réponse aux limites inhérentes de chaque canal de mémorisation du système cognitif [...] Enfin, cette sélection n'est pas arbitraire ; l'apprenant doit déterminer quels mots sont les plus pertinents, une activité cohérente avec l'interprétation de l'élève en tant qu'apprenant actif.<sup>17</sup> (Mayer, 2021, p. 112)

Si la MDT est capable de s'adapter en fonction des stimuli reçus et que, surtout, le transfert d'une donnée visuelle vers le canal auditif dépend d'une action consciente de l'apprenant, est-il possible que l'utilisation simultanée des deux types de stimuli grâce aux sous-titres automatise le processus de transfert ? Il devrait permettre aux élèves receveurs, en tout cas, de corriger quelques incompréhensions à l'écoute.

### 2.5.3. Points d'appui et limites

D'après les différentes recherches mentionnées, il semblerait que le sous-titrage montre des effets mélioratifs sur la capacité de compréhension des documents vidéos et de mémorisation des éléments pertinents desdits documents, dont les éléments lexicaux. Tout porte à penser qu'un format associant des éléments verbaux à un document visuel et auditif se rapproche le plus du fonctionnement normal du système cognitif humain, ce qui pourrait rendre la tâche de compréhension orale plus accessible. L'utilisation du verbal et du non verbal pourrait aussi permettre d'éviter d'avantager certains profils d'élèves dont la mémoire est visuelle ou auditive, tout en permettant de garantir une certaine inclusivité par rapport à l'hétérogénéité des niveaux au sein de la classe. Enfin, le sous-titrage paraîtrait permettre d'alléger la charge cognitive nécessaire de l'épreuve en réduisant les effets d'éventuels évènements non cognitifs à charge cognitive tels que le stress ou la panique, il est possible que l'ajout du sous-titrage rende l'exercice moins inquiétant.

Toutefois, des réserves peuvent toujours être émises quant à l'efficacité supposée des sous-titres. Il est possible que cet ajout entraîne, contre toute attente, un trop-plein d'information chez les élèves au lieu de simplifier la tâche de CO. Il y a un risque de créer

---

<sup>17</sup> If the words are presented as speech, this process begin in the auditory channel [...] However, if the words are presented as on-screen text or printed text, this process begins in the visual channel [...] and later may move to the auditory channel if the learner mentally articulates the printed words [...] The need for selecting only part of the presented message occurs because of capacity limitations in each channel of the cognitive system [...] Finally, the selection of words is not arbitrary; the learner must determine which words are most relevant – an activity that is coherent with the view of the learner as an active sense-maker. (Mayer, 2021, p. 112) [note traduction]

des exercices redondants, ce qui, selon André Tricot, accroît la charge cognitive demandée par l'exercice. Pour rappel, un exercice de CO demande des élèves de se concentrer sur une multitude de données auditives, verbales et visuelles qui peuvent apparaître à un rythme plus ou moins soutenu, ce qui nécessite une utilisation simultanée des différents processeurs de la MDT. Il leur faut ensuite examiner ce qu'ils comprennent, réinterpréter et sélectionner ce qui est pertinent. En théorie, les sous-titres peuvent réduire les effets de la surcharge, mais, ce pourrait-il que la superposition du verbal (les sous-titres) et de l'audible (ce qui est sous-titré) engendre de la confusion par sa redondance ? Or, la redondance entraîne la surcharge, ce qui se manifeste par la perte d'attention des élèves (Tricot et al, 2007, p. 20-21).

Enfin, cela ne nous permet pas de déterminer s'il y aurait un format de sous-titrage idéal : faut-il sous-titrer complètement ? Ou est-ce qu'un enseignant peut se contenter de donner uniquement les termes qu'il juge pertinent, et donc de laisser une plus grande place à l'apprentissage incidentel en laissant les apprenants se fier au contexte d'apparition desdits termes, que Hulstijn décrit comme un "ramassage involontaire de mots" (Hulstijn, 1996, p. 327-328) ? Mayer dit pourtant que c'est à l'apprenant même de déterminer ce qui est pertinent, selon lui (Mayer, 2021, p. 112). Nous aurons l'occasion d'en apprendre plus au cours de la phase expérimentale de notre recherche.

### **3. Cadre méthodologique**

#### **3.1. Quel contexte ?**

Notre stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) a eu lieu dans un lycée général et technologique de Basse-Normandie. L'établissement en question est localisé dans une zone urbaine, relié au centre de la métropole par plusieurs axes de transports publics et il accueille un public issu des classes ouvrières et moyennes, de différents dogmes. Ma collègue et moi-même y avons remarqué un climat d'apparence sereine, malgré un nombre très conséquent d'élèves (autour de 1800). La présence d'un Micro Lycée, d'une équipe de 4 conseillers principaux d'éducatifs séparés par classes et niveaux, ainsi que d'une assez grande équipe administrative semble montrer une attention particulière à l'organisation de l'établissement qui, d'ailleurs, dispose aussi d'un internat. Cette impression est renforcée par les propos du proviseur de l'établissement, Monsieur D,

qui avance la nécessité de déléguer le travail de direction de l'établissement afin de garantir un climat serein non seulement pour les élèves, mais aussi pour les équipes.

En tant que fonctionnaire stagiaire, j'ai à ma disposition trois groupes de classe de niveau Terminale Générale. En effet, le lycée en question limite le nombre d'élèves en cours de LVE à vingt-quatre par groupes, ce qui fait que certains groupes étaient composés d'élèves de plusieurs classes. J'ai donc en charge le regroupement des Terminales Générale un et deux, composé de neuf élèves de TG1 et de neuf élèves de TG2, vingt élèves de la classe Terminale Générale 4 (TG4) et enfin 20 élèves de Terminale Générale 7 (TG7). Notre tutrice de stage, Madame R, décrit le niveau général des trois groupes comme "plutôt inégal", chaque groupe figurant quelques éléments moteurs de par la qualité langagière qu'ils emploient dans leurs participations, ou encore la richesse culturelle dont ils peuvent faire preuve lors des phases d'interactions. Nous qualifions ces élèves de "moteurs" car ils sont ceux qui participent le plus en classe. Chaque groupe dispose aussi de plusieurs élèves au niveau très faible, d'apparence peu motivés, ainsi que certains cas d'élèves à la timidité exacerbée.

Avoir à ma disposition trois groupes classes de niveau hétérogène m'a permis de former trois échantillons de test sans difficulté : nous pourrions déterminer le niveau général de chaque groupe au niveau seuil. Ils contiennent tous des éléments moteurs disposant du niveau "utilisateur indépendant" B2 en compréhension orale ainsi que quelques apprenants que l'on peut qualifier d'utilisateurs élémentaires (CECRL, 2001, p. 25) Il est cependant important de noter que plusieurs élèves dans chaque groupe étaient absents lors de l'expérimentation.

### **3.2. Un protocole en trois étapes**

#### **3.2.1. Questionnaire pré-test**

Il m'est paru pertinent d'interroger les élèves sur leurs habitudes et ressentis, afin de mieux comprendre certaines réponses aux questionnaires post-test, certains avis sur le sous-titrage, etc. Une collecte d'avis de ce type peut mener à des interrogations plus pointues dans le cadre d'éventuelles recherches additionnelles. Nous privilégierons la modalité de réponse en échelles de Likert allant du chiffre 1 signifiant "pas du tout" ou "très négatif", jusqu'au chiffre 4, soit "parfaitement" ou "très positif". Ma tutrice de l'EN m'a conseillé de ne pas proposer d'échelles allant de un à cinq afin de ne pas laisser aux élèves la possibilité de

donner de réponses neutres. L'autre format de questions privilégié est celui à "réponses longues", suivant généralement une question à échelle linéaire, ce qui permet aux élèves de justifier leurs choix.

Le questionnaire en ligne, rendu disponible par un lien URL posté sur la page Pronote des classes, présente dix questions qui peuvent être regroupées en trois ensembles : les questions une à six interrogent les élèves sur leurs habitudes de consommation de médias anglophones sous la forme de vidéos, de films, ou encore de séries, sur la fréquence de cette consommation allant de "rarement" à "tout le temps", le tout accompagné d'explications rédigées par les élèves personnellement et enfin sur la pratique éventuelle de l'anglais parlé dans le contexte d'applications de conversations interposées telles que Discord, ou encore lors de sessions de jeux en ligne. (Annexe K.a.) Les questions sept et huit concernent plus directement le ressenti des élèves face au format de vidéos anglophones privilégié par les enseignants dans l'élaboration d'un exercice de compréhension orale correspondant au niveau B2 des descripteurs du CECRL, c'est-à-dire des courts formats, ne durant généralement pas plus de deux minutes, dont l'interlocuteur principal s'exprime dans un accent anglais SBE ou GA. Certains accents moins communs peuvent y apparaître, par exemple, la vidéo que j'ai choisie pour le test de CO contient un intervenant Néo Zélandais qui s'exprime donc avec cet accent. Pour terminer, les questions neuf et dix se concentrent sur la perception des élèves quant à l'éventuelle utilité des sous-titres en classe, ainsi que leurs ressentis sur le sous-titrage quand ils visionnent des médias anglophones dans des contextes extra scolaires.

Une fois les réponses collectées, nous pouvons enfin passer à la deuxième étape de l'expérimentation.

### 3.2.2. Mise en situation : activité de compréhension orale

Comme précisé dans la partie 3.1 consacrée au contexte de stage, j'ai mentionné que je prenais en charge trois groupes de vingt à vingt-quatre élèves, comprenant les élèves de quatre classes de Terminale, cela m'a grandement facilité la tâche de création des trois groupes de test. Par soucis de comparaisons, chaque groupe s'est vu attribuer un code qui correspond à une version de la vidéo sélectionnée pour l'exercice de CO. La vidéo en question est extraite d'un documentaire intitulé "New Zealand: Culture Shaped by Nature", réalisé par Pierre Brouwers, avec le doubleur britannique Tom Dussek à la narration. L'extrait a été remonté par mes soins à l'aide d'un logiciel de montage et dure une minute

et quarante-quatre secondes. Celui-ci se focalise sur différents faits historiques et culturels du peuple maori vivant sur l'île, faits que les élèves doivent restituer (Annexe H). Trois versions de l'extrait sont créées, une pour chaque groupe : le premier groupe, nommé "contrôle" ou "groupe [C]" dispose de la vidéo de base, dépourvue de tout sous-titre, alors que les deux autres groupes disposent de sous-titres. Le deuxième groupe, [ST1], se voit attribué une vidéo au sous-titrage partiel en anglais (Annexe I) où seuls les éléments que l'enseignant considère clés à la compréhension générale sont affichés, cela afin de tester l'apprentissage par l'inférence du sens. (Hulstijn, 1996, p. 328) Le troisième et dernier groupe, [ST2], a droit à une version complètement sous-titrée en anglais (Annexe J) du même extrait.

Le processus expérimental se déroule donc comme un test de CO similaire à l'épreuve de l'ancien examen du Baccalauréat de LVE : Les élèves de chaque groupe peuvent prendre des notes lors de la phase de visionnage de la vidéo et celle-ci est montrée trois fois, alternant avec un laps de temps lors duquel les élèves peuvent réfléchir ou continuer à noter. Les groupes disposent en suite du même temps imparti pour restituer sur papier en français ce qu'ils ont compris.

Les copies sont ensuite collectées et classées par groupes de test, puis évaluées sur la compréhension de la vidéo. On attend des élèves qu'ils comprennent et mémorisent plusieurs points clés de l'histoire et de la culture maorie présentés au cours de l'extrait : une copie "idéale" doit contenir les éléments clés suivants : l'élève doit expliquer que le peuple maori trouve ses origines en Polynésie et qu'ils sont les premiers à avoir colonisé la Nouvelle-Zélande (en plusieurs vagues successives), que les colons européens ne sont arrivés qu'au XVII<sup>e</sup> siècle, que les Maoris sont un peuple guerrier et qu'ils utilisent des postures et grimaces afin d'impressionner leurs ennemis (= l'Haka). On espère aussi que l'élève comprenne bien que les tatouages Moko n'ont pas de vocations esthétiques, mais qu'elles datent de pratiques ancestrales, que seuls des hommes et femmes de haut rang dans la société maorie avaient le droit de les porter, et que tout Moko a un sens et un but. On attend des copies un certain niveau de détail.

Il n'est pas ici question d'évaluer la qualité d'expression du français puisque cela serait hors sujet de cette expérience, on attend cependant une certaine cohérence dans le déroulement des rédactions. Par exemple, le fait de mentionner l'arrivée des colons Européens avant celle des Maoris, alors qu'ils sont arrivés les premiers, est un non-sens. La longueur des productions ne rentre pas non plus dans les critères d'évaluation des copies,



bien que nous puissions supputer qu'une copie plus longue est généralement plus fournie et détaillée qu'une autre plus courte.

### 3.2.3. Questionnaires post-test sur le ressenti des élèves

Une fois la phase de mise en situation terminée, les élèves ont eu la possibilité de s'exprimer lors d'une deuxième enquête se déroulant après le test et utilisant le même outil de création de questionnaires en ligne que lors de la phase pré-test. Un lien URL est mis à disposition des élèves sur la même page Pronote, à la seule exception que chaque groupe dispose ici de sa version du questionnaire, toutes codées de la même manière : le groupe [C] répond au questionnaire [C], le [ST1] au [ST1], etc.

Les questionnaires post-test comprennent, comme le premier, des échelles de Likert allant du chiffre un jusqu'à quatre, afin d'éviter toutes réponses neutres, ainsi que des questions "à réponses longues". Cela permet de mieux saisir et analyser les ressentis des élèves. (Annexes K.b.c.d.)

Chaque questionnaire contient six à sept questions, les quatre premières étant communes aux trois versions : on demande aux élèves d'indiquer le niveau de difficulté ressenti lors de l'exercice de compréhension du document vidéo grâce aux échelles susmentionnées, puis d'explicitier leur ressenti. Ce schéma se répète pour les deux questions suivantes focalisées sur l'exercice de restitution à l'écrit avec une question en échelle de Likert suivie d'une question à laquelle il faut répondre en rédigeant. S'ensuivent deux à trois questions exclusives à chaque version du questionnaire.

Le questionnaire [C] distribué aux élèves du groupe qui n'ont pas eu l'aide du sous-titrage contient deux questions exclusives : il demande d'abord aux élèves quels aspects du document vidéo [C] ont pu assister leur compréhension dudit document, puis la question suivante demande aux élèves d'expliquer ce qui aurait pu, selon eux, mieux les aider à accomplir l'exercice. Ces deux questions demandent des réponses rédigées, bien qu'il n'y ait pas de nombre minimum de mots imposés, et sont corrélées aux questions 1 à 4 qui se focalisent sur leur ressenti.

Le questionnaire dédié au groupe [ST1] qui n'a disposé que d'un sous-titrage partiel de l'extrait du documentaire compte trois questions suivant les 4 premières : la cinquième question demande aux élèves de déterminer si les termes et expressions sous-titrés en anglais qui apparaissent à plusieurs points clés de la vidéo les ont aidés à la comprendre. Pour cela, ils peuvent répondre en sélectionnant un nombre de l'échelle allant de 1 (qui signifie "pas

du tout”) jusqu’à 4 (qui signifie “énormément”). On leur demande ensuite de justifier la réponse. Enfin, la dernière question demande aux élèves de déterminer s’ils se sentent capables de définir les termes et expressions sous-titrés grâce à une autre échelle de Likert.

Le troisième questionnaire concerne donc le groupe [ST2] qui a eu droit à un sous-titrage anglais total du document vidéo. De ce fait, les deux questions qui lui sont exclusives cherchent à déterminer l’efficacité du sous-titrage dans l’exercice de CO : la sixième question est à échelle linéaire, celle-ci demande aux élèves de dire s’ils ont trouvé les sous-titres utiles à la compréhension du document, tandis que la suivante leur demande d’expliquer leur ressenti sur les sous-titres.

Les réponses aux questionnaires respectifs sont ensuite croisées avec les copies des restitutions de l’exercice de CO.

#### 3.2.4. Objectif du protocole

L’objectif de cette expérimentation est de déterminer si, d’une part, le sous-titrage peut se montrer efficace dans l’apprentissage et la mémorisation du lexique en compréhension orale et, d’autre part, si les sous-titres peuvent permettre une sorte d’égalisation parmi les profils hétérogènes des élèves. L’article de Hui Yu-Yang, basées sur les écrits de Paivio et Mayer, semble indiquer que le sous-titrage aide à la mémorisation et l’apprentissage des élèves EFL (Yang, 2014, p. 347-348). De plus, l’étude du modèle du système cognitif humain de Baddeley (Annexe A) et celui de Mayer (Annexe D) qui est, en quelque sorte, l’évolution du modèle de Baddeley porte à croire que l’être humain réfléchit et traite les informations par un double processus verbal (visuel ou textuel) et non verbal (auditif).

### **4. Analyse des résultats**

#### **4.1. Enquête pré-test : des avis en demi-teinte**

Comme il a été précisé précédemment, l’ensemble des élèves formant les trois groupes étudiés ont d’abord été interrogés sur leurs habitudes de consommation de médias anglophones et leurs ressentis par rapport à l’exercice de CO.

79,6% des élèves, soit trente-neuf participants sur un total de quarante-neuf, déclarent regarder des médias (séries, films, podcasts) en Voix Originale, les dix élèves

restant disent ne pas regarder de la VO. Au sein du groupe de 39, une majorité de dix-sept sujets disent ne regarder de la VO que “rarement”, tandis que l’on compte onze élèves qui déclarent regarder de la VO “tout le temps”, les habitudes au sein de l’échantillon sont donc très variables. La deuxième question, qui demande aux participants ayant répondu “oui” de se justifier, met en exergue deux tendances au sein de ce groupe : Une majorité de ces participants expliquent qu’ils regardent de la VO afin de progresser en anglais, que ce soit pour le vocabulaire, la compréhension orale, la familiarisation avec certains accents. D’autres, minoritaires, expliquent qu’ils préfèrent la VO à la Voix Française, car ils trouvent cela plus naturel de regarder en film en langue originale, ou alors n’aiment pas la VF en général, que certains vont même jusqu’à qualifier de “pas naturelle” voire “horrible”.

Au sein du groupe qui ne regarde pas de sous-titres, on dénote des avis mitigés : certains éprouvent un manque de motivation, un manque de temps, d’autres préfèrent “leur français natal”, certains ne comprennent absolument pas ce qu’ils entendent. 3 élèves disent ne pas vouloir fixer les sous-titres ou que leur compréhension dépende complètement du sous-titrage. Nous pouvons donc conclure que nous avons affaire à un échantillon d’élèves qui adoptent activement un rôle de receveur au vu de leurs habitudes de visionnages. La cinquième question, intitulée “Joues-tu à des jeux-vidéos en langue anglaise ?” Une forte majorité de trente-et-un élèves sur quarante-neuf disent ne pas jouer du tout à des jeux-vidéos en anglais, contre dix-huit joueurs à différents niveaux de fréquence. Inversement, à la question suivante interrogeant les élèves sur leurs pratiques de communication en anglais en ligne, 18 répondent ne pas utiliser pas l’anglais pour communiquer, à l’instar d’un ensemble de 31 autres : treize d’entre eux disent le faire quelques fois, un autre échantillon de quatorze participants affirment souvent communiquer en anglais sur des plateformes en ligne. Enfin, quatre derniers assurent le faire régulièrement.

Par contre, on note une écrasante majorité au sein de l’ensemble des élèves qui pensent avoir besoin de sous-titres anglais quand ils regardent un média anglophone, notant généralement une aide à la compréhension de certains mots de vocabulaires, accents, ou afin de palier à la vitesse de parole des acteurs. Seuls quatre élèves disent ne pas ressentir ce besoin contre quarante-quatre “oui” et un.e élève qui, par sa réponse à l’échelle linéaire, paraît plus mitigé.e On peut supputer que l’élève en question ne ressent pas un besoin constant de disposer d’une aide par le sous-titrage.

18 élèves de l’ensemble disent se sentir à l’aise quand ils regardent une courte vidéo en anglais, neuf autres expliquent ne pas se sentir à l’aise du tout et les vingt-deux élèves

restants sont dans l'entre deux, ce qui peut sûrement dire que, dans leurs cas, leur niveau d'aise dépend de la vidéo choisie : peut-être que les interlocuteurs ou acteurs s'expriment dans un accent connu des élèves, qu'ils n'emploient pas trop d'expressions idiomatiques plus ou moins obscures pour des élèves en passe d'atteindre le niveau B2, ou que le débit de parole n'est pas trop élevé. Les explications des élèves révèlent différents ressentis : neuf élèves disent se sentir perdus ou confus lors d'un exercice de CO, quatre se sentent stressés, 2 se disent ressentir de la panique et un autre dit être en détresse. Trois autres élèves disent se sentir nuls par rapport aux autres ou frustrés de ne pas comprendre. On note une grande divergence des ressentis au sein de l'ensemble des élèves qui ont pris part à l'expérimentation, certains ont proposé des réponses très intéressantes :

Sur certains passages de CO je dois me concentrer car le vocabulaire, la vitesse ou l'accent rend l'exercice plus difficile. En revanche parfois je comprends certains passages directement sans avoir à faire d'efforts du passage de l'anglais au français (Élève de Terminale, Anonyme)

Lorsque je suis très concentrée tout va bien, je suis plutôt à l'aise. Quand je le suis moins je me sens un peu paniquée (Elève de Terminale, Anonyme)

Une compréhension orale est assez compliqué car il faut comprendre ce qui est dit mais également retenir les mots importants tout en continuant d'écouter pour ne pas se perdre dans ce qu'il dit. (Élève de Terminale, Anonyme)

Nous pouvons donc noter certaines tendances au sein des réponses : premièrement, les termes "stress" et "frustration" sont régulièrement utilisés par les élèves des trois groupes afin de décrire leur expérience. Le rythme de parole, la qualité sonore, la récurrence d'expressions idiomatiques peuvent porter à confusion. Deuxièmement, l'exercice de CO requiert pour beaucoup une concentration accrue, avec un risque non négligeable de se retrouver "perdu.e" à la moindre déconcentration. L'avis de cette élève en particulier m'a paru très pertinent :

Je suis parfois un peu déconcentrée par les images de la vidéo et ne suis pas totalement attentive aux paroles. Il arrive parfois aussi que le son soit de mauvaise qualité et cela nuit à mon écoute. Je trouve les compréhensions orales plus stressantes que les compréhensions écrites, car on n'a que trois chances pour entendre les informations, si jamais on manque d'entendre un mot, on ne peut forcément revenir dessus. Je reste toutefois assez à l'aise avec cet exercice, essentiellement grâce aux séries que je regarde en VO. (Élève de Terminale, Anonyme)

Ce commentaire est très intéressant, tant il englobe un ressenti plus général quant aux limites l'épreuve de CO : des courts documents, riches en information, dont il est nécessaire de déceler les éléments clés, le tout renforcé par l'aspect punitif de la limite de temps imposée par les trois visionnages. La nécessité de prendre des notes rajoute un niveau de complexité à l'exercice en le rendant multitâche, vecteur de stress, interférant la mémorisation (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 26). Ce commentaire met en exergue la charge cognitive exigée par l'exercice de CO, entre la compréhension globale, la détermination et priorisation des éléments clés, la prise de notes, ainsi que d'éventuelles contraintes à l'apprentissage tel que la présence d'accents peu communs, d'une bande sonore dérangeante, comme il est expliqué dans le Cadre de référence. L'abondance de contraintes à la compréhension rendent l'exercice de CO encore plus complexe que d'habitude, surtout pour bon nombre de profils aux compétences langagières faibles, plus régulièrement sujets à la surcharge mentale.

En ce qui concerne la dernière question, "Penses-tu que le sous-titrage (en anglais) pourrait t'être utile en classe ?", les avis qui en ressortent sont plus mitigés, malgré une majorité tendant vers des réponses positives. En effet, trente-trois élèves ont répondu à l'affirmative. Certains approuvent complètement :

Oui car on pourrait faire le lien entre le mot dit à l'oral et écrit, ce qui peut nous permettre de s'en rappeler plus facilement

Plusieurs participants ont répondu "oui" mais tout en émettant certaines réserves :

Oui mais il faut aussi savoir faire sans car dans la rue, par exemple, il n'y a pas de sous titres.\* (Élève de Terminale, Anonyme)

Oui cela pourrait puisque l'on comprendrait plus facilement. Mais cela ne nous entraîne pas à comprendre l'anglais en situation réelle. Car si on rencontre un vrai anglophone on n'aura pas de sous-titres pour le comprendre (Élève de Terminale, Anonyme)

Seuls neuf élèves disent ne pas trouver d'utilité aux sous-titres, certains vont même jusqu'à dire que les sous-titres pourraient les déconcentrer ou changer la nature même de l'exercice.

Non, je trouve qu'avec les sous-titre\* on a tendance à trop se reposer sur notre lecture et non sur l'écoute. (Élève de Terminale, Anonyme)

Ce genre d'interrogations sont tout à fait valables. La présence de sous-titres peut s'avérer distrayante, comme l'avance Guillory lors d'une étude de 1998 :

... plusieurs élèves de LVE se sont sentis distraits par le sous-titrage complet, au point où ils préféreraient un sous-titrage limité à des termes ou expressions clés. De plus, dans les cas où le débit de parole est rapide, les élèves ont rapporté qu'ils n'avaient pas le temps de lire complètement des sous-titres, voire, dans certains cas, ne pouvaient pas les lire du tout. Le sous-titrage des mots clés pourrait s'avérer être aussi efficace que la version complète.<sup>18</sup> (Yang, 2014, p. 349)

c'est pourquoi il a été décidé de tester le sous-titrage de mots-clés ainsi que le sous-titrage complet, et de comparer les résultats dans la section suivante.

#### **4.2. Comparaison des restitutions**

Pour rappel, le groupe [C] n'a pu visionner que la version originale non sous-titrée. Pour autant, j'ai été positivement surpris du niveau de compréhension général de ce groupe pendant l'étude de leurs restitutions de CO : la plupart des copies font preuve d'une compréhension globale du document et on y trouve plusieurs des points clés attendus explicités lors de la section 3.2.2 du cadre méthodologique. La majeure partie des vingt participants ont bien compris que les colons Européens sont entrés en contact avec les Maoris au XVII<sup>e</sup> siècle quand ils sont arrivés en bateaux, que la culture maori accordait beaucoup d'importance aux symboles dont font parties le Moko, l'art du tatouage, ou encore les danses et grimaces telles que l'Haka, qui ont pour but d'impressionner les envahisseurs. Il faut dire que ces informations sont clairement visibles dans le document. Quelques copies, telles que l'exemple disponible en annexe (Annexes L.a.b.), sont très bien détaillées, mais ce niveau de détail n'est pas la norme.

Peu d'élèves ont noté l'un des événements les plus importants de l'histoire des Maoris : leur arrivée sur l'archipel au Moyen-Âge. De plus, nous pouvons apercevoir de la confusion autour de leurs origines. Les dix premières secondes de la vidéo sont en fait assez riches en information puisque l'on apprend que les Maoris étaient originaires de la Polynésie

---

<sup>18</sup> However, in a study by Guillory (1998), foreign language learners felt that full captioning distracted their attention, preferring instead only key word captions in videos. Also, if the delivery rate was rapid, the students reported that they had no time to read the full captions, and sometimes were unable to read the subtitles at all. Key word captions may have had similar effects as full captions did. (Yang, 2014, p. 349)

et qu'ils sont arrivés en Nouvelle-Zélande au Moyen-Âge en plusieurs vagues. Or plusieurs participants ont confondu la Nouvelle-Zélande ou les Maoris avec la Polynésie, ce qui est un non-sens complet. Le détail de l'arrivée en vagues successives a été généralement omis. Certains ont aussi compris que les Européens ont découvert l'archipel de la Nouvelle-Zélande avant les colons polynésiens, ce qui est une incongruité historique problématique. D'autres détails, tels que le nom de l'artiste interrogé, le nom du musée Rotorua dédié à la culture maori, ou encore l'importance de la hiérarchie sociale représentées par les tatouages, n'apparaissent pas forcément dans les restitutions du groupe [C], leur absence n'impacte pas la compréhension globale du document, qui a été bien compris dans l'ensemble, mais ce genre de détails enrichissent la production. On remarque aussi certains termes mal orthographiés, le mot "Haka" a souvent été écrit "Aka" par bon nombre d'élèves qui n'en avaient, possiblement, jamais entendu parler avant cette séquence, ou alors n'avaient-ils jamais regardé de match de rugby. On note, enfin, des confusions entre le XVII<sup>e</sup> siècle (the seventeenth century), et les années 70 (the seventies), cette erreur n'est cependant pas exclusive au groupe [C].

Étonnamment, les restitutions du groupe [ST1] paraissent beaucoup plus disparates, plusieurs copies de ce groupe étant moins riches en détails pertinents, ou ponctuées d'éléments confus ou incohérents. Pour rappel, ce groupe disposait d'un sous-titrage des mots clés (Annexe I), et l'on peut retrouver dans leurs copies la majorité des éléments clés compris par le groupe [C], soit par exemple la date d'arrivée des Européens ou l'importance des tatouages ancestraux. Par contre, on note plus de confusion sur les origines du peuple maori, certains élèves vont même jusqu'à lier la création de la culture maori à l'arrivée des colons britanniques, ce qui est inexact. Bon nombre de participants confondent aussi Maoris et Polynésiens.

Pour quelles raisons est-ce que ce groupe semble avoir moins réussi l'exercice de compréhension orale par rapport au premier, malgré une aide supplémentaire ? Il est difficile de répondre avec complète certitude, mais comme l'indiquent les résultats du questionnaire post-test, nous pouvons supputer que ce groupe de classe à un niveau de compréhension orale plus fragile que les autres groupes. Il s'agit d'une des faiblesses de mon projet : les groupes ne sont pas complètement égaux en niveau.

Tout n'est pas perdu pour autant puisque les termes et expressions sous-titrées ont été repérés et saisis par la majeure partie des membres du groupe, et il paraîtrait même que

plusieurs détails qui n'étaient pas présents dans les copies du groupe [C], ont aussi été compris et mémorisés. Nous pensons notamment à la question du lien entre le Moko et l'appartenance à un rang social dans la hiérarchie sociétale maori : comme montré dans l'annexe G, l'apparition des termes "Tattoos here aren't a fashion statement" de la cinquante-deuxième à cinquante-cinquième seconde et "high-ranked woman or man" à partir d'une minute et dix secondes, de concert avec le son et les images de l'interview entre l'équipe de tournage du documentaire et Jason Phillips, l'artiste tatoueur qui explique la tradition du Tā Moko, ont aidé beaucoup d'élèves. Le monologue du tatoueur est pourtant richement détaillé et long, mais l'apparition de ces sous-titres ont attiré l'attention des spectateurs (Annexes L.c.d.). L'efficacité du sous-titrage des mots clés n'est donc que partiellement prouvée.

Les copies des élèves du groupe [ST2] sont les plus complètes des trois groupes de test. On note toujours quelques erreurs communes, notamment de la confusion autour de l'arrivée des colons polynésiens et celle des Européens, ou entre "seventies", "seven hundreds", et "seventeenth century", mais la majorité des copies sont mieux détaillées : le nom de l'artiste, Jason Phillips, tout comme le nom du musée Rotorua, entre autres, font de régulières apparitions dans les copies (Annexes L.e.f.). Les termes "Haka" et "shaman" sont généralement bien orthographiés.

Un autre aspect des résumés du groupe [ST2] qui saute aux yeux est que la plupart des informations clés sont mentionnées et structurées dans leur ordre d'apparition dans le document vidéo : ce groupe a plus tendance que les deux autres à mentionner l'arrivée des Polynésiens au Moyen Âge avant celle des Européens, de mentionner l'utilisation de l'Haka par l'équipe nationale de rugby entre la présentation du musée Rotorua et l'interview de Philips, etc. (Annexe J) A première vue, la présence des sous-titres complets dans la vidéo semble avoir atteint les objectifs que nous attendions : ils ont pu aider toute la classe, qu'importe le niveau, à suivre le fil conducteur, et les aider à mémoriser la vidéo en détail.

### **4.3. Ressenti post-test par groupes**

Plus de la moitié du groupe [C] n'a pas trouvé le document très difficile à comprendre, hors quelques phrases ou passages compliqués (56,3%, soit neuf élèves sur 16). On compte un pourcentage plutôt similaire d'élèves n'ayant pas trouvé l'exercice de restitution très difficile : 62,5% des participants, soit dix élèves, ont sélectionné la case



numéro deux sur l'échelle de Likert de la troisième question, organisée de la même manière que la première. Pour rappel, les échelles figurant dans les questionnaires vont de "1", ce qui signifie "pas du tout", à "4", ce qui signifie "très difficile". (Annexe M.a.)

À la question "Explique ce qui peut te poser problème (dans un exercice de CO)" plusieurs problèmes ressortent, l'un des obstacles à la restitution est la tâche de structuration du résumé à l'écrit, sans paraphraser :

Organiser le compte rendu de manière cohérente sans proposer une "traduction" du texte  
(Élève de Terminale, Anonyme)

Le débit de parole des intervenants reste un obstacle prépondérant à la compréhension globale. Si l'on se réfère aux écrits de Richard Mayer, le processus de sélection verbale est central à la mémorisation solide d'une nouvelle donnée, et nécessite l'utilisation des canaux auditifs et visuels de la MDT. (Mayer, 2021, p. 112) Cette action de sélection est cependant compromise si la réception des données n'est pas claire : par exemple, le narrateur principal s'exprime dans un accent anglais SBE avec un débit plutôt soutenu. Dans un cas légèrement différent, l'accent Néo Zélandais de Jason Philips n'est pas commun, et l'obligation de concentration sur la prononciation ou le débit de parole rajoute une charge cognitive à la tâche déjà complexe de compréhension.

La vitesse de parole. (Élève de Terminale, Anonyme)

La problématique des effets sonores parasites peut aussi alourdir la charge cognitive de la tâche de compréhension orale, comme l'explique l'élève suivant :

Le manque de certaines informations. Ainsi que LES BRUITS PARASITES. (Élève de Terminale, Anonyme)

Les bruits et sons tels que les notes de trompette de guerre pendant l'interview à la fin de l'extrait ou la juxtaposition de la narration avec les différents chants maoris au cours du document, le processeur auditif de mémorisation est donc surchargé. (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 21)

À la question qui suit, "Quels aspects de la vidéo t'ont-ils aidé à la comprendre ?", la majeure partie des membres du groupe [C] répondent que ce sont le "visuel" ou les "images et la parole", ce qui n'est pas étonnant. En effet, le document a été choisi pour sa

clarté, son absence d'éléments parasites visuels, toutes les images sont liées à ce qui est dit. Étant donné que le processus de mémorisation exploite simultanément les canaux verbaux et non verbaux à des fins d'efficacité, il devient facile de brouiller ce processus si l'on montre un trop-plein de stimuli visuels, ou des images qui ne paraissent pas avoir de liens directs avec ce qui est dit. On peut prendre l'exemple d'un extrait débutant à la treizième seconde du document, dans lequel une illustration démontrant un navire européen au large des côtes Neo Zélandaises, au moment où le narrateur explique que les colons Européens ne sont arrivés qu'au XVII<sup>e</sup> siècle, ce qui s'avère être une utilisation intuitive du visuel et de l'audio. Cela corrobore ce que Richard Mayer explique dans sa TCAM : le système cognitif exploite simultanément des processus verbaux et non verbaux afin d'apprendre et d'insérer solidement les nouvelles données apprises dans la MLT. Ces nouveautés doivent, pour cela, arriver sainement dans les canaux de la MDT pour traitement et expérimentation mentale.

Enfin, selon les estimations de neuf élèves du groupe [C], la présence de sous-titres serait d'une grande aide. Deux d'entre eux auraient trouvé des sous-titres utiles lors de l'interview avec l'artiste tatoueur qui commence à une minute et deux secondes, étant donné qu'il parle avec un accent néozélandais, et ce, malgré avoir été prévenus avant le visionnage.

Le groupe [ST1] semble avoir eu un ressenti plus ou moins similaire aux élèves du groupe précédent après les trois visionnages de la vidéo : sur les vingt élèves du groupe, cinq disent ne pas avoir du tout trouvé le document difficile à comprendre, cinq autres l'ont considéré comme difficile. Les dix élèves restant ont répondu qu'ils n'avaient pas ressenti de grandes difficultés hors certains passages. 75% du groupe, soit 15 élèves, disent ne pas avoir eu de grandes difficultés lors de la phase de restitution à l'écrit. Il s'agit d'une plus forte majorité que pour le groupe [C], il faut cependant ne pas oublier que ce groupe ne compte que seize élèves contre les 20 du groupe [ST1]. (Annexe M.b.) Les avis des élèves autour de leur ressenti par rapport à la vidéo sont mitigés :

la vidéo était compréhensible et le fait d'avoir quelques sous-titres permet de ne pas trop se perdre et de rester dans le sujet (Élève de Terminale, Anonyme)

Difficile, trop peu d'aide par les sous titres\*. (Élève de Terminale, Anonyme)

Le contexte de la vidéo est compréhensible mais mot pour mot, c'est beaucoup plus compliqué. (Élève de Terminale, Anonyme)

Ces divergences se retrouvent aussi dans les réponses à la quatrième question intitulée “Explique ce qui peut te poser problème (lors de la restitution) ?”, plusieurs élèves du groupe [ST1] déploraient le débit de parole très, voire trop rapide selon eux. D’autres, comme leurs camarades du premier groupe, déclarent ressentir des difficultés à formuler des phrases cohérentes ou un écrit structuré autour des idées qu’ils comprennent lors de la phase de visionnage. Il semblerait que plusieurs élèves de ce groupe sont plus facilement sujets à de la surcharge cognitive lors d’un exercice de CO. Comme l’explique André Tricot, nous ne sommes pas égaux en ce qui concerne l’allocation cognitive : chaque élève dispose d’une quantité allouable à une tâche mentale et, plus cette quantité est faible, plus la probabilité d’une surcharge est grande. (Tricot et al, 2007, p. 135)

Pour ce qu’il en est des sous-titres partiels, il ne paraît pas y avoir d’unanimité. En effet, à la question “Est-ce que les termes sous-titrés t’ont aidé à comprendre le sujet de la vidéo ?”, cinq élèves disent ne pas avoir été aidés du tout par leur présence, tandis que seulement quatre autres élèves rapportent que le sous-titrage partiel les a beaucoup aidés, la majeure partie du groupe [ST1] se retrouve donc dans l’entre-deux (Annexe graph), les quelques exemples de réponses mettent en exergue à quel point le résultat paraît mitigé pour ce groupe :

Je n’y ai pas toujours prêté attention (Élève de Terminale, Anonyme)

Les sous titres\* auraient dû être mis à d’autres endroits (Élève de Terminale, Anonyme)

En prenant des notes je regarde pas forcément les sous titres\* comme j’écris (Élève de Terminale, Anonyme)

l’ajout\* de quelques sous-titres est bénéfique aux détails à apporter lors du compte rendu, cela nous permet une compréhension plus fine (Élève de Terminale, Anonyme)

Ces commentaires peuvent confirmer une des réserves exprimées dans mes conclusions préliminaires du cadre théorique : la TCAM préconise de laisser la tâche de détermination des mots clés aux élèves, ce qui n’a pas été fait ici. (Mayer, 2021, p. 112)

Il est donc tout à fait possible que certains élèves se soient sentis confus de se voir imposer des termes clés alors qu’ils entamaient leur propre processus de détermination.

La dernière question de cette version de l’enquête demande aux élèves s’ils se sentiraient capable de définir les termes et expressions sous-titrés. Aucun n’élève n’a

répondu qu'il ne s'en sentait pas capable, ce qui est fortement positif. Cependant, 55% des élèves du groupe, soit onze élèves, ont sélectionné la réponse "2" sur l'échelle linéaire, ce qui veut dire qu'ils ne peuvent pas tout définir et/ou que cela cause des difficultés. Un seul élève dit s'être senti capable de définir tous les termes et expressions avec précision. Cela peut vouloir dire que l'inférence du sens de ces termes clés par rapport aux contextes dans lesquels ils apparaissent n'est pas assez facilitée par le sous-titrage partiel.

Pour finir, le groupe [ST2] a, pour rappel, disposé d'une version complètement sous-titrée en anglais de la vidéo, il n'est donc pas surprenant que la quasi-totalité du groupe n'ait pas été mise en difficulté : neuf élèves sur dix-neuf ont répondu "1", ce qui correspond à "pas du tout" sur l'échelle linéaire, à la première question ("as-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ?") 9 autres ont répondu "2" sur l'échelle, ce qui correspond à "un peu". (Annexe M.c.) Plusieurs réponses à la deuxième question révèlent que les sous-titres ont eu l'effet escompté, ils ont permis à certains élèves de comprendre plusieurs termes compliqués ou de compenser la surcharge imposée par les bruits parasites ou encore le débit de parole des intervenants, comme le montre les exemples de réponses suivants :

Je suis très facilité par les sous-titres, car j'ai parfois du mal avec la prononciation de leur mots\*, avec les sous-titres ça me permet d'apprendre également des nouveaux mots (Élève de Terminale, Anonyme)

les informations allaient un peu vite mais ça aller\* grâce aux sous-titres. (Élève de Terminale, Anonyme)

L'exercice de restitution, aussi, a été considéré par une majeure partie des apprenants comme facile, ou au moins accessible, on doit noter cependant que certains membres du groupe [ST2] éprouvent aussi des difficultés à organiser et structurer leurs résumés. (Annexe J.c.)

Sans surprise, à la question "Est-ce que les sous-titres en anglais t'ont aidé à comprendre le sujet de la vidéo ?", huit apprenants ont répondu par l'affirmative en cochant la case "3" sur l'échelle de Likert, quatre autres ont répondu "énormément" à la même question. Par contre, trois élèves ne pensent pas avoir été forcément aidés par l'ajout de sous-titres. Les avis autour de l'utilité des sous-titres est indéniable étant donné la grande majorité d'avis positifs, mais divergent en fonction du niveau d'utilité perçu.

cela\* aide seulement pour les mots compliqué à l'oreille mais l'audio reste plutôt simple sans aucun\* sous-titres. (Élève de Terminale, Anonyme)

Les sous-titres ont permis de pouvoir suivre plus facilement sans décrocher et comprendre le vocabulaire (Élève de Terminale, Anonyme)

Oui les difficultés de compréhension orale peuvent être comblées (Élève de Terminale, Anonyme)

Au final, ce sont les petits détails qu'on apprend\* avec les sous titres\* mais sinon globalement on peut le faire à l'oral (Élève de Terminale, Anonyme)

Nous pouvons donc constater que le groupe [ST2] reste un peu tiède par rapport à l'utilisation des sous-titres, leur efficacité est cependant indéniable pour la mémorisation des détails et du lexique. Il est intéressant de noter que les fautes d'orthographe, fréquentes dans les copies des groupes précédents, ont disparu, sans doute grâce au support visuel des sous-titres. Exploiter le schéma visuospatial de la MDT permet donc non seulement aux élèves d'apprendre de nouveaux éléments lexicaux, mais aussi de retirer toute confusion autour de l'orthographe ou encore de compenser des bruits parasites : il n'est pas forcément simple d'entendre le narrateur prononcer "haka" avec un h- aspiré en classe.

## **5. Conclusions**

Comme nous pouvons le remarquer après l'analyse des résultats de l'expérience, le groupe [ST2], aidé par le sous-titrage, a pu comprendre plus finement le document, mémoriser la majeure partie du lexique contenu dans la vidéo, ce qui a permis la rédaction de résumés détaillés et cohérents, et ce, malgré l'appréhension de certains élèves par rapport au potentiel distrayant des sous-titres. Le sous-titrage complet semble avoir efficacement limité la charge cognitive extrinsèque du document (Roussel, 2019, p. 4). Ces aspects pèchent plus fortement dans les copies du groupe [ST1] qui ne disposaient que du sous-titrage des mots clés, une méthode que Guillory avance pourtant comme supérieure (Yang, 2014, p. 349). Si l'on se fie uniquement aux résultats, tout porte à croire que nous démentons ses dires. Il faut cependant rappeler l'hétérogénéité des niveaux entre chaque groupe ainsi qu'au sein desdits groupes étudiés, sans oublier l'aspect très personnel de la charge mentale que chaque élève peut exploiter en fonction de la tâche requise. Il est tout à fait probable que, si les deux groupes avaient interverti leurs rôles, les résultats du test auraient offert une conclusion différente. Peut-être aussi que le groupe sélectionné pour l'expérimentation du

sous-titrage partiel aurait été encore plus mis à mal s'ils remplaçaient le groupe de contrôle, disposant du document original.

Il n'est pas non plus dit que les élèves des groupes [ST1] et [ST2] seront à même de se rappeler clairement des nouvelles données lexicales apprises lors de cette expérience sans activités de rebrassage organisées par l'enseignant. La méthodologie expérimentale appliquée lors du stage, dans sa forme actuelle, prouve surtout que le sous-titrage partiel ou complet réduit la charge cognitive d'une activité mentalement lourde, ce qui facilite l'utilisation de la Mémoire de Travail. Le sous-titrage complet semble être, pour l'instant, l'outil le plus efficace afin de réduire la charge cognitive de l'exercice de compréhension orale. Nous n'avons, par contre, pas encore les moyens de prouver si cet outil facilite la mémorisation à long terme, ce qui pourrait faire l'objet de futures explorations, notamment autour des dispositifs multimodaux, visuels et auditifs, de l'enseignement du lexique théorisés par Rachel Berthiaume en amont d'une étude de 2020. Celle-ci vise à prouver l'efficacité d'un enseignement pluridisciplinaire et explicite du vocabulaire sur les progrès d'élèves de primaire québécois face à l'entraînement par listes textuelles, qui sont limitées :

L'utilisation de ces listes de mots se concentre principalement sur la dimension orthographique et l'identification des classes de mots. Étant donné que l'orthographe ne constitue qu'une des propriétés des mots à apprendre, il importe que les élèves soient amenés à travailler en classe d'autres propriétés liées aux aspects formels et sémantiques. En effet, plus les élèves possèdent de connaissances associées aux mots, mieux ceux-ci seront représentés en mémoire et plus leur récupération sera facile dans les tâches de lecture et d'écriture (Aitchison, 2012 ; Nation, 2001 ; Thornbury, 2002 ; Villepoux, 1997). (Berthiaume, 2020, p. 6)

Enfin, je pense que plusieurs réserves peuvent être émises quant à la méthodologie d'expérimentation elle-même, ainsi que son exécution : dû en partie au temps qu'il m'a fallu pour m'adapter à l'environnement de stage et aux attentes de l'INSPE, la question du temps devint vite une véritable problématique, aggravée par les premières grèves du mois de janvier et je n'ai, en conséquence, pas pu superviser l'entièreté de l'expérimentation. La question du temps se pose aussi par rapport à la durée de l'expérimentation. Étant donné l'échantillon limité à une soixantaine d'élèves, sans compter les absences, il aurait peut-être intéressé de continuer les tests lors de plusieurs séquences en intervertissant les groupes. Cela permettrait de mieux prendre en compte les effets non cognitifs de la surcharge cognitive et l'hétérogénéité des groupes, tout en expérimentant avec différentes surcharges : est-ce que, par exemple, la présence d'un interlocuteur écossais affecte-t-il si grandement la charge mentale de l'exercice de compréhension ? Est-ce que les sous-titres aident-ils à

compenser une surcharge cognitive visuelle ou auditive ? Tant de questions qu'il reste à étudier.

Dernièrement, nous sommes en droit de nous demander si l'utilisation du sous-titrage permet aux élèves de développer leurs propres stratégies métacognitives de classement et d'inférence.

L'appareillage didactique que proposent la plupart des outils numériques sert à aider l'élève à comprendre le document [...] Ce faisant, on ne développe pas de stratégies chez l'apprenant pour mieux comprendre ; au contraire, en donnant ces aides, on risque de l'empêcher de mettre en œuvre des stratégies d'inférence. (Catoire, 2017, p. 25)

Pascale Catoire ne compte pas le sous-titrage dans la liste d'appareils didactiques numériques, mais il est possible qu'il ne permette pas de développer de stratégies tout en automatisant le travail. D'un autre côté, le sous-titrage s'est prouvé être un outil de décodage immédiat efficace lors de notre expérience, il serait donc intéressant d'approfondir cette expérience.

## **Bibliographie**

### Références scientifiques

Baddeley, A. (1992). *Working Memory*. New York : Science, 255(5044), 556–559.  
<http://www.jstor.org/stable/2876819>

Bernard Ining, A.A. (2021). *Expanding ESL Students' Vocabulary Through TikTok Videos*. Keningau : Journal of Language, Literature, and Cultural Studies, vol. 11, n° 2, 171-184.

Berthiaume, R. (2020). *Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire*. Montréal : Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues.

Chanquoy, L. Tricot, A. Sweller, J. (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.

Clark, J.M. Paivio, A. (1991) *Dual Coding Theory and Education*. Educational Psychology Review, vol. 3, n° 3.

Hulstijn, J.H. Hollander, M. Greidanus, T. (1996) *Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words*. Amsterdam : The Modern Language Journal, vol. 80, n° 3, p. 327-339.

Lin, J.J.H. Lee, Y.H. Wang, D.Y. Lin, S.S.J. (2015) *Reading Subtitles and Taking Enotes While Learning Scientific Materials in a Multimedia Environment: Cognitive Load Perspectives on EFL Students*. Hsinchu, Taichung : Educational Technology and Society, vol. 19, n° 4, p. 47-58.

Mayer, R.E. (2021). *Multimedia Learning: Third Edition*. UC Santa Barbara, Cambridge University Press.

Paivio, A. (2006). *Dual Coding Theory and Education*. University of Western Ontario, The University of Michigan School of Education, conference on “Pathways To Literacy Achievements for High-Poverty Children”

Roussel, S. (2014). *A la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. Bordeaux : Université de Bordeaux, laboratoire LACES.

Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Roussel, S. (2019). *Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ?* Bordeaux : CNESCO, Conférence des Consensus : Langues Vivantes Étrangères.



Tricot, A. (2016). *Apprentissages scolaires et non scolaires avec le numérique*. Grenoble : Administration & Éducation, 152, 33-39. <https://doi.org/10.3917/admed.152.0033>

Tricot, A. (1998). *Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller*. AFPEN. Revue de Psychologie de l'Éducation, vol. 1, p. 37-64.

Tricot, A. (2016). *École numérique : de quoi parle-t-on ?*. Martine Fournier éd., Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation (pp. 232-242). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0232>

Yang, H.Y. (2014). *The Effects of Advance Organizers and Subtitles on EFL Learners' Listening Comprehension Skills*. Fujian : Calico Journal, vol. 31, n° 3, Equinox Publishing ltd.

### Références institutionnelles

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume Complémentaire*. Paris : Éditions Didier.

Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse (2019). *Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale Annexe 2 : Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

### Sitographie

<https://www.cairn.info>

<https://www.researchgate.net/>

<https://www-jstor-org.ezproxy.normandie-univ.fr/>

[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

## Annexes

### A. Descripteurs de l'activité de compréhension orale du volume complémentaire du CECRL

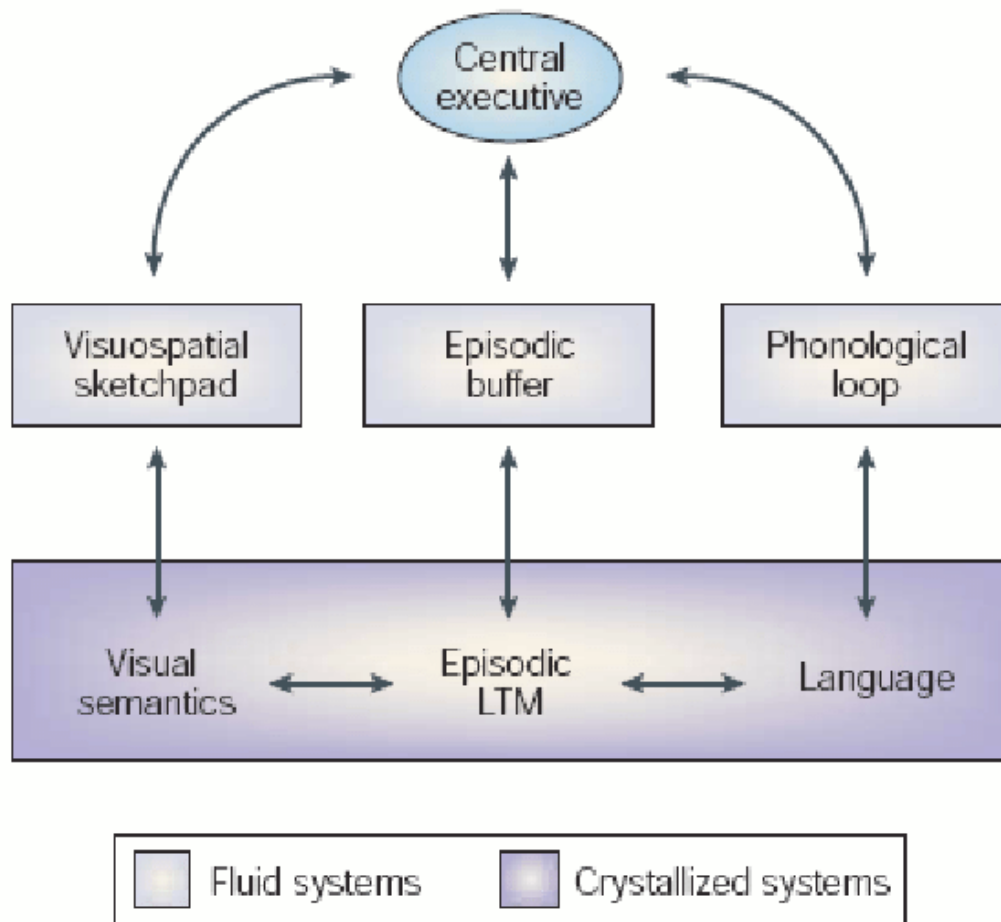
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR		PROSIGN
<b>C2</b>	<p>Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant des formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.</p> <p>Peut faire des déductions appropriées lorsque les relations ou les implications sont implicites.</p> <p>Peut, dans un exposé, comprendre l'humour ou les allusions.</p>	
<b>C1</b>	<p>Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.</p>	
<b>B2</b>	<p>Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un compte rendu et d'autres formes d'exposés académiques/professionnels, complexes du point de vue du fond et de la forme.</p> <p>Peut comprendre le point de vue du locuteur sur des sujets d'intérêt courant ou liés à son domaine de spécialité, à condition que le débit soit normal et le langage standard.</p>	
	<p>Peut suivre des arguments complexes sur des sujets ayant trait à son domaine de spécialité.</p> <p>Peut distinguer les thèmes principaux d'un discours des coupures et des digressions, à condition que le débit soit naturel et la langue standard.</p> <p>Peut reconnaître le point de vue de l'interlocuteur et le distinguer des faits dont il/elle rend compte.</p>	
<b>B1</b>	<p>Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe et clairement structurée.</p> <p>Peut, dans une conférence standard sur un sujet familier, distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.</p>	
	<p>Peut suivre le plan général d'exposés non complexes sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.</p> <p>Peut suivre une conférence non complexe, un exposé ou une démonstration comportant des visuels (diapos, photocopiés,...) sur un sujet ou un produit de son domaine d'intérêt et comprendre les explications données.</p> <p>Peut comprendre les points principaux dans un monologue facile à suivre, comme celui d'un guide touristique, à condition que le débit soit relativement lent et le langage clair.</p>	
<b>A2</b>	<p>Peut suivre l'idée générale d'une démonstration ou d'un exposé sur un sujet familier ou prévisible, si le message est délivré lentement et clairement, dans un langage simple et illustré (diapos, photocopiés, ...).</p>	
	<p>Peut suivre une démonstration ou un exposé très simple et bien structuré, à condition qu'il soit illustré par des diapos, des exemples concrets et des diagrammes, que le débit soit lent, le langage clair, et que le sujet soit familier.</p> <p>Peut comprendre les grandes lignes d'une information simple, donnée dans une situation prévisible, comme par exemple celle d'un guide touristique (« Voici où habite le Président »).</p>	
<b>A1</b>	<p>Peut comprendre les grandes lignes d'une information très simple, donnée dans une situation prévisible, comme par exemple celle d'un guide touristique, à condition qu'elle soit exprimée très lentement et très clairement et qu'il y ait de temps à autre de longues pauses.</p>	
<b>Pré A1</b>	<p><i>Pas de descripteur disponible.</i></p>	

(2018, p. 60)

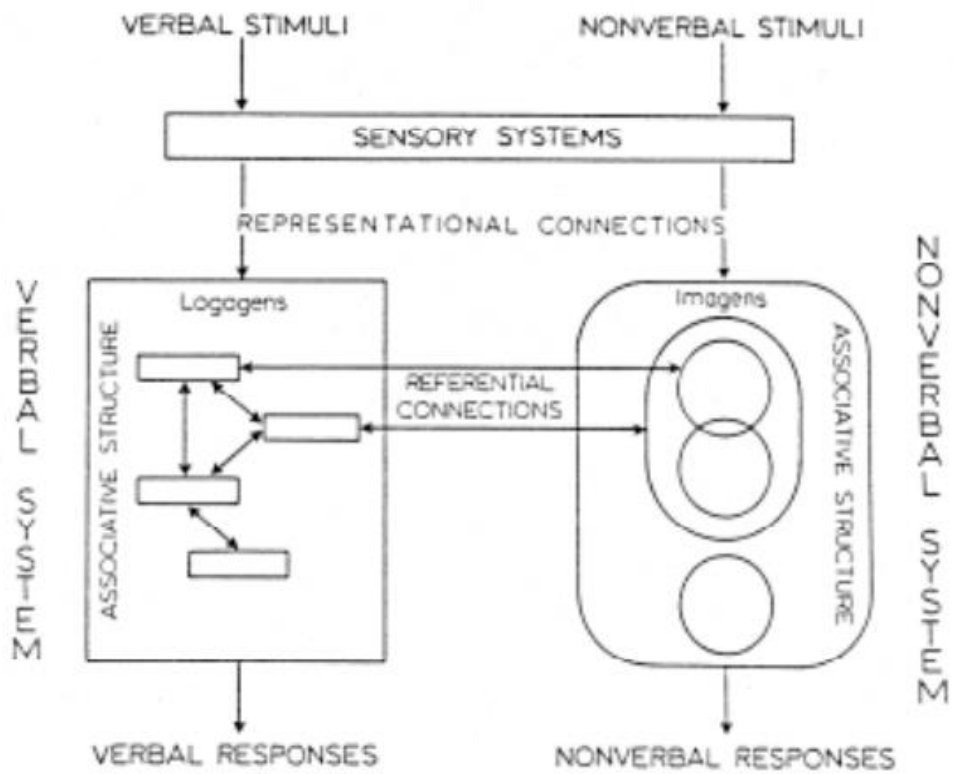
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS		PROSIGN
<b>C2</b>	<i>Pas de descripteur disponible, voir C1</i>	
<b>C1</b>	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des états d'esprit et des relations entre interlocuteurs.	
<b>B2</b>	Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou académique et reconnaître le point de vue et l'état d'esprit du locuteur ainsi que le contenu informatif.	
	Peut comprendre la plupart des reportages et des autres enregistrements ou émissions radiodiffusées en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur.	
<b>B1</b>	Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue clairement articulée.	
	Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée. Peut comprendre les points principaux et des détails importants d'histoires ou de récits (par exemple récit de vacances), à condition que l'interlocuteur parle lentement et clairement.	
<b>A2</b>	Peut comprendre l'information principale dans une courte publicité à la radio, à propos de biens et de services qui l'intéressent (par ex. sur des CD, des jeux vidéo, des voyages, etc.). Dans une interview à la radio, peut comprendre ce que les gens disent faire pendant leur temps libre, ce qu'ils aiment ou non particulièrement faire, à condition qu'ils parlent lentement et clairement.	
	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.	
	Peut repérer une information importante dans un enregistrement court à la radio, par exemple dans les informations météorologiques, des annonces de concerts, des résultats sportifs, à condition que les gens parlent clairement. Peut comprendre les points importants d'une histoire et se débrouiller pour suivre l'intrigue, à condition qu'elle soit racontée lentement et clairement.	
<b>A1</b>	Peut repérer de l'information concrète (par exemple sur des lieux et des horaires) dans de courts enregistrements sur des sujets quotidiens et familiers, à condition que le débit soit lent et le langage clair.	
<b>Pré-A1</b>	Peut reconnaître des mots, des noms et des chiffres connus, dans des enregistrements courts et simples, à condition que la prononciation soit lente et claire.	

(2018, p. 61)

B. Modèle de la mémoire de travail (MDT) d'Allan Baddeley



C. Modèle de la Théorie du Double Codage (TDC) d'Allan Paivio

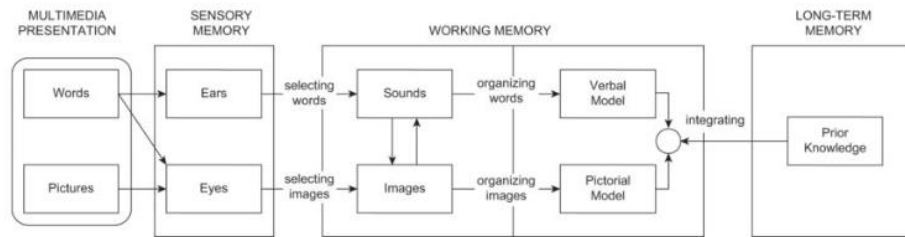


D. Tableau 2.4 : trois processus cognitifs requis pour l'apprentissage actif

**Table 2.4** Three cognitive processes required for active learning

<b>Process</b>	<b>Description</b>
Selecting	Attend to relevant material in the multimedia lesson and transfer it to working memory
Organizing	Mentally arrange selected information into a coherent cognitive structure in working memory
Integrating	Connect cognitive structures with each other and with relevant prior knowledge activated from long-term memory

E. Modèle de la Théorie Cognitive de l'Apprentissage Multimédia de Richard Mayer



**Figure 2.2** Cognitive theory of multimedia learning

F. Tableau 2.6 de la TCAM : les cinq processus cognitifs de l'apprentissage

<b>Process</b>	<b>Description</b>
Selecting words	Learner attends to relevant words in a multimedia message to create incoming sounds in working memory
Selecting images	Learner attends to relevant pictures in a multimedia message to create incoming images in working memory
Organizing words	Learner arranges selected words to create a verbal model in working memory
Organizing images	Learner arranges selected images to create a pictorial model in working memory
Integrating	Learner builds connections between verbal and pictorial models and with relevant prior knowledge activated from long-term memory



G. Tableau 2.5 de la TCAM : les trois systèmes de stockage de la mémoire

**Table 2.5** Three memory stores in the cognitive theory of multimedia learning

<b>Memory store</b>	<b>Description</b>	<b>Capacity</b>	<b>Duration</b>	<b>Format</b>
Sensory memory	Briefly holds sensory copies of incoming words and pictures	Unlimited	Very brief	Iconic and auditory sensory representations
Working memory	Allows for holding and manipulating incoming sounds and images	Limited	Short	Pictorial and verbal representations
Long-term memory	Permanently stores organized knowledge	Unlimited	Permanent	Knowledge

H. Vidéo extraite du documentaire *New Zealand : Culture Shaped by Nature*

<https://youtu.be/n2lsqaDNwRc>



I. Sous-titres du document vidéo, version [ST1]

1

00:00:03,260 --> 00:00:04,820

Polynesian

2

00:00:07,330 --> 00:00:08,990

took possession

3

00:00:13,650 --> 00:00:15,650

the European colonists

4

00:00:17,080 --> 00:00:19,230

a warrior force to be reckoned with.

5

00:00:19,700 --> 00:00:21,860

Their stance and face-pulling aimed to scare

6

00:00:52,740 --> 00:00:54,870

Tattoos here aren't a fashion statement

7

00:00:57,010 --> 00:00:59,010

ancient practices

8

00:01:10,430 --> 00:01:12,590

high-ranked woman or man

9

00:01:15,040 --> 00:01:17,040

you may have been

10

00:01:33,820 --> 00:01:35,820

they all have a purpose

J. Sous-titres du document vidéo, version [ST2]

1

00:00:00,440 --> 00:00:01,500

In the Middle Ages,

2

00:00:01,560 --> 00:00:04,030

the first people to come to the islands were Polynesian.

3

00:00:04,560 --> 00:00:06,700

It was here that they founded the Maori culture,

4

00:00:06,760 --> 00:00:10,600

and took possession of the territory in several successive waves

5

00:00:11,230 --> 00:00:15,520

It wasn't until the Seventeenth century that the European colonists arrived.

6

00:00:16,140 --> 00:00:19,010

The Maori people were a warrior force to be reckoned with.

7

00:00:19,190 --> 00:00:22,470

Their stance and face-pulling aimed to scare the enemy.

8

00:00:23,600 --> 00:00:24,600

In different ways,

9

00:00:24,660 --> 00:00:26,980

Maori customs and culture spread over the centuries.

10

00:00:28,060 --> 00:00:30,470

Its war dances and chants are still practiced today,

11

00:00:30,830 --> 00:00:33,860

and can be seen in the rugby players' famous haka

12

00:00:39,590 --> 00:00:42,610

The Rotorua museum is dedicated to Maori culture.

13

00:00:43,360 --> 00:00:44,260

For centuries,

14

00:00:44,380 --> 00:00:46,540

getting tattoos has been a Maori custom.

15

00:00:47,350 --> 00:00:49,970

Their tattoos have been copied around the world.

16

00:00:52,750 --> 00:00:54,870

Tattoos here aren't a fashion statement,

17

00:00:55,150 --> 00:00:57,840

it's a process which hails back to ancient practices.

18

00:00:58,460 --> 00:01:00,460

Jason Philips is a tattoo artist.

19

00:01:01,420 --> 00:01:03,540

It's a tradition in our culture because,

20

00:01:03,690 --> 00:01:04,720

in the old days,

21

00:01:05,180 --> 00:01:06,420

people of high rank,

22

00:01:06,620 --> 00:01:08,750

if you were a chief, if you were a princess,

23

00:01:09,080 --> 00:01:11,870

if you were a high-ranked woman or man,

24

00:01:12,720 --> 00:01:14,720

you may have been a super-duper warrior,

25

00:01:14,950 --> 00:01:16,950

you may have been the shaman,

26

00:01:17,050 --> 00:01:20,190

you may have been a master at some sort of art,

27

00:01:20,710 --> 00:01:24,580

you had to be someone special to earn a Maori tattoo.

28

00:01:26,080 --> 00:01:28,460

The Maori culture is full of symbols.

29

00:01:29,460 --> 00:01:32,000

Our instruments are on that sacred level again.

30

00:01:32,410 --> 00:01:33,930

They all have a meaning,

31

00:01:33,940 --> 00:01:35,600

they all have a purpose.

32

00:01:35,840 --> 00:01:38,800

This one relates to war, it's a war trumpet.

33

00:01:39,320 --> 00:01:40,220

It's very loud,

34

00:01:40,300 --> 00:01:42,300

I don't know if it's good for your speakers or not...

## K. Questionnaires élèves

### a. Pré-test

Questionnaire élève - avant la séance de compréhension orale

<https://docs.google.com/forms/u/0/d/1QamKwj0I6XXuXWiHSrE...>

# Questionnaire élève - avant la séance de compréhension orale

Enquête sur la consommation de médias anglophones et la pratique orale en réception et expression en anglais.

*\* Indique une question obligatoire*

1. Indique le numéro de ta classe :

\_\_\_\_\_

2. Regardes-tu des vidéos et / ou séries / films en langue originale anglaise ? \*

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

3. Si oui, indique la fréquence : \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

rare |     tout le temps

4. Si oui, peux-tu expliquer pourquoi ? \*

---

---

---

---

---

5. Si tu as répondu "non" à la question 1, peux-tu expliquer ce qui t'empêche de regarder des médias anglophones ? \*

---

---

---

---

---

6. Joues-tu à des jeux-vidéos en langue anglaise ? Indique la fréquence : \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

---

pas     régulièrement

7. T'est-il déjà arrivé de communiquer en anglais avec des joueurs et/ou internautes anglophones en ligne ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

---

pas     régulièrement



8. Te sens-tu à l'aise pour comprendre une courte vidéo en anglais ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4  
pas     oui

9. Pourrais-tu expliquer ce que tu ressens lors d'un exercice de compréhension orale en classe ? \*

---

---

---

---

10. As-tu déjà ressenti le besoin de disposer de sous-titres **anglais** en regardant un média anglophone ? Explique ta réponse : \*

---

---

---

---

11. Penses-tu que le sous-titrage pourrait t'être utile en classe ? \*

---

---

---

---

b. Post-test [C]

Questionnaire élève - après une séance de Compréhension Orale [C] <https://docs.google.com/forms/u/0/d/1-0oL0-iiGExdH2XK6IxTt...>

## Questionnaire élève - après une séance de Compréhension Orale [C]

Enquête sur la séance de compréhension orale de la séquence **Maori Memory**

\* Indique une question obligatoire

1. Indique ta classe : \*

\_\_\_\_\_

2. As-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

pas     très difficile

3. Pourrais-tu expliquer ton ressenti ? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. As-tu trouvé l'exercice de compte rendu difficile ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4  
pas     très difficile

5. Explique ce qui peut te poser problème : \*

---

---

---

---

---

6. Quels aspects de la vidéo t'ont aidé à la comprendre ? \*

---

---

---

---

---

7. Qu'est-ce qui aurait pu t'aider à mieux comprendre la vidéo ? \*

---

---

---

---

---

c. Post-test [ST1]

## Questionnaire élève - après une séance de Compréhension Orale [ST1]

Enquête sur la séance de compréhension orale de la séquence **Maori Memory**

\* Indique une question obligatoire

1. Indique ta classe : \*

\_\_\_\_\_

2. As-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

pas     très difficile

3. Pourrais-tu expliquer ton ressenti ? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. As-tu trouvé l'exercice de compte rendu difficile ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4  
pas     très difficile

5. Explique ce qui peut te poser problème : \*

---

---

---

---

---

6. Est-ce que les termes sous-titrés t'ont aidé à comprendre le sujet de la vidéo ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4  
pas     énormément

7. Explique ta réponse : \*

---

---

---

---

---

8. Te sentiras-tu capable de définir ces termes et expressions ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

pas     précisément

---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

d. Post-test [ST2]

## Questionnaire élève - après une séance de Compréhension Orale [ST2]

Enquête sur la séance de compréhension orale de la séquence **Maori Memory**

\* Indique une question obligatoire

1. Indique ta classe : \*

\_\_\_\_\_

2. As-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4

pas     très difficile

3. Pourrais-tu expliquer ton ressenti ? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. As-tu trouvé l'exercice de compte rendu difficile ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4  
pas     très difficile

5. Explique ce qui peut te poser problème : \*

---

---

---

---

---

6. Est-ce que les sous-titres en anglais t'ont aidé à comprendre le sujet de la vidéo ? \*

*Une seule réponse possible.*

1 2 3 4  
pas     énormément

7. Explique ta réponse : \*

---

---

---

---

---



L. Exemplaires de restitutions de compréhension orale

a. Exemple 1 : Copie d'élève du groupe [C]

Anglais

T62

Ce document est un documentaire, celui-ci parle du peuple Maorien, de premier peuple qui est venu sur ce territoire sont les polynésiens c'est à ce moment là qu'ils ont découvert la culture maorienne et ont prise possession des terres, cependant dans les années 40, les colons européens sont arrivés. Beaucoup de ces personnes était inquiet et avait comme moyen de défense la danse pour pouvoir faire peur à l'ennemi. On reconnaît ce peuple grâce au tatouage. Ces tatouages sont traditionnels, avant dans le temps pour avoir ces tatouages il fallait être une personne spécial et importante comme une princesse ou encore un combattant. Ces tatouages sont remplis de symboles, ils ont tous une signification et cela s'est propagée au fil des années, ces tatouages sont comme en quelque sorte leur vêtements et sont en lien avec leurs pratiques ancestrales.

b. Exemple 2 : Copie d'élève du groupe [C]

IG-1

Au moyen-âge des polynésiens ont débarqué sur les Terres néozélandaises et s'en sont emparés. Ils ont alors fondé la culture Maori. Au XVII<sup>e</sup> siècle, les colons européens ont commencé à arriver, face à cela les maoris sont devenus des guerriers et ont développé des techniques pour faire peur à leurs ennemis et garder leurs territoires, le célèbre Haka encore utilisé aujourd'hui fait partie de ces techniques. Il existe en Nouvelle-Zélande un musée dédié à la culture Maori. Un des pans importants de cette culture est le tatouage. En effet, Jason Philips un tatoueur maori explique que cette pratique est une coutume ancestrale. Le tatouage maori qui s'est aujourd'hui répandu dans le monde entier servirait alors à indiquer le rôle d'une personne. Si tu es chef, guerrier, chaman ou même simplement homme ou femme, tu dois avoir un tatouage pour montrer que tu es quelqu'un de spécial. La culture maori qui s'est largement diffusée dans le monde à l'arrivée des colons européens est une culture pleine de traditions et de symboles, comme celle de la trompette de guerre par exemple. Tous ces symboles ont une signification particulière pour le peuple Maori.

c. Exemple 3 : Copie d'élève du groupe [ST1]

TG4

ST1

Ce document est un reportage sur les traditions Maori. On y apprend qu'au moyen âge les polynésiens ont été les premiers à arriver sur les îles de Nouvelle-Zélande, puis qu'à 17<sup>e</sup> siècle sont arrivées les colonies européennes. Les Maori étaient des guerriers, ils faisaient des grimaces pour effrayer leurs ennemis. Certaines traditions Maori sont perpétuées, de différentes façons : le aka fait par les rugbymen ou encore les tatouages. Les tatouages sont très importants dans la tradition Maori. Ils ne sont pas là pour être beaux, ils déterminent le rang des personnes et étaient différents si vous étiez un chef, une princesse, un guerrier ou encore un shaman. Il fallait être quelqu'un de spécial pour porter des tatouages. La culture Maori est pleine de symboles, qui ont tous une signification et un but.

d. Exemple 4 : Copie d'élève du groupe [ST1]

T64  
(ST1)

Avant d'être colonisée par les européens au 17<sup>ème</sup> siècle, le peuple Māori était les habitants de la Nouvelle Zélande. Les māori ne lâchant pas leurs traditions et continuant à les perpétuer. Le Haka par exemple qui est une sorte de chant et de danse utilisée pour faire peur aux ennemis avec un regard fixe et différentes mimiques faciales, est connu à travers le monde grâce au sport tel que le rugby qui utilise le Haka pour faire peur à l'ennemi. Les tatouages sont aussi une tradition importée aussi bien par les hommes que par les femmes, ce ne sont pas des effets de mode mais bien une tradition ancienne. Ils ont tous un but, une signification. Ils permettent de définir les statuts dans la culture Māori. Les tatouages aussi ce sont méridiennes.

e. Exemple 5 : Copie d'élève [ST2]

T67 (ST2)

C.O. : Maori

Le document parle de la culture maori.

L'homme qui parle commence par parler de l'histoire des Maori : "il nous dit que ce sont les polynésiens des le Moyen Âge qui ont pris le contrôle du territoire maori en vagues successives. Ce n'est qu'au 17<sup>e</sup> siècle que les colons européens sont arrivés et ont considéré les maori comme un peuple guerrier car il fallait s'occuper. En effet il nous est dit que leur état et leur état de guerre ainsi que certaines expressions faciales étaient utilisées pour effrayer l'ennemi et que ce sont des choses que l'on retrouve encore aujourd'hui dans le Rugby avec le Haka. On nous parle ensuite du musée Rotarua dédiée à la Culture Maori. Puis plus en détails des batailles maori, on en retrouve beaucoup tout autour du monde mais pour les Maori ce n'était pas une histoire de monde. En effet Jason Phillips un tataru nous dit que ces batailles devaient être méritées. Seuls les personnes de haut rang tels que les chefs, les guerriers, les princesses, les shaman ou certains autres en arts pouvait mériter un tataru. Il finit ensuite à parler des instruments traditionnels tel que la trompette de guerre. Et nous dit que chaque instrument avait son sens et son but."

f. Exemple 6 : Copie [ST2]

TG7 (ST2)

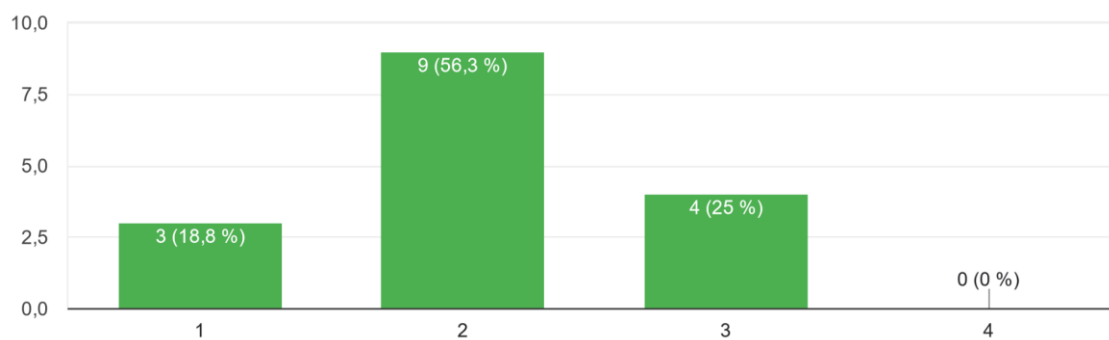
Cette vidéo retrace les origines et la culture du peuple Maori. C'est au Moyen-Âge que les polynésiens arrivent pour la première fois sur les îles de la Nouvelle-Zélande et créent la culture Maori. C'est seulement au 17<sup>ème</sup> siècle que les européens arrivent sur les îles. La vidéo nous apprend que le peuple Maori est une force militaire à prendre au sérieux, ils utilisent des danses de guerre et des expressions faciales précises dans le but d'effrayer leur ennemi. Aujourd'hui encore, ces traditions sont encore vues dans le rugby par exemple. La culture Maori s'est étalée sur plusieurs siècles, le musée Rotorua est un musée, en Nouvelle-Zélande, dédié à la culture Maori. Les tatouages, pour ce peuple, n'est pas un accessoire de beauté mais une réelle tradition ancienne. C'était des signes distinctifs sociaux, par exemple, une princesse ou un shaman pouvaient avoir des tatouages, ils étaient synonymes d'un haut rang social. Il y a aussi les instruments qui ont plusieurs significations, comme la trompette de guerre. La culture Maori est une culture pleine de symboles et de traditions.

## M. Graphiques des questionnaires post-test

### a. Graphiques questionnaire [C]

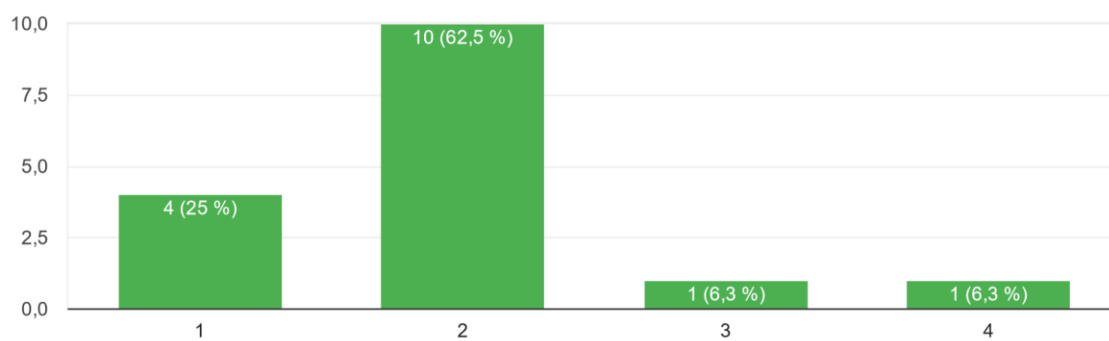
As-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ?

16 réponses



As-tu trouvé l'exercice de compte rendu difficile ?

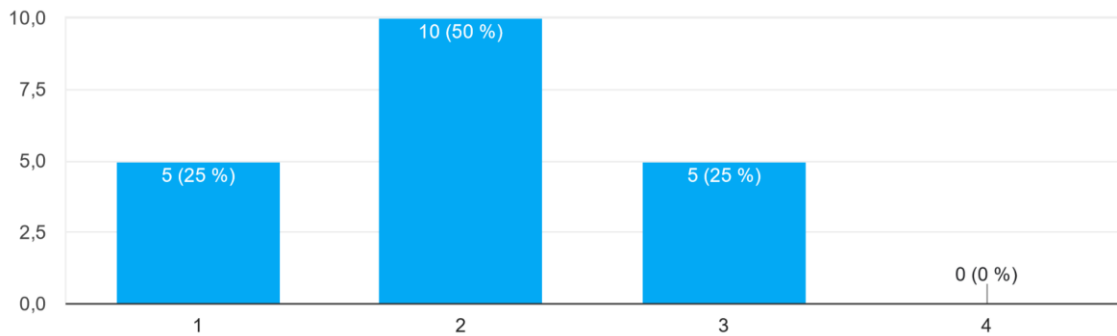
16 réponses



## b. Graphiques questionnaire [ST1]

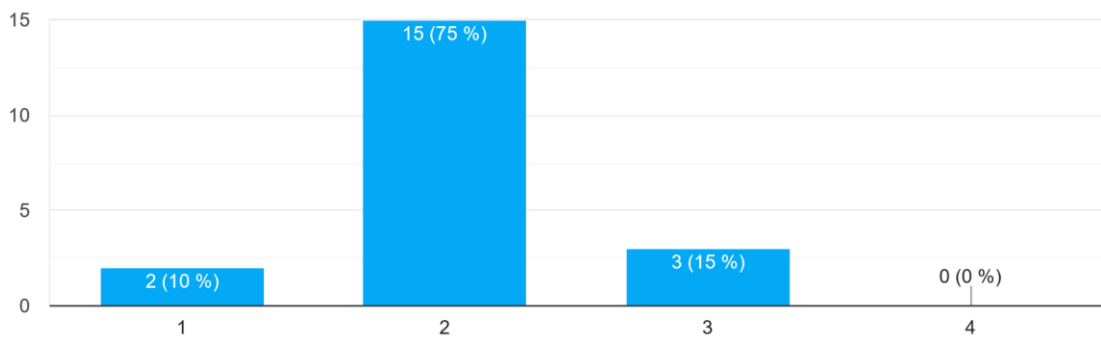
As-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ?

20 réponses



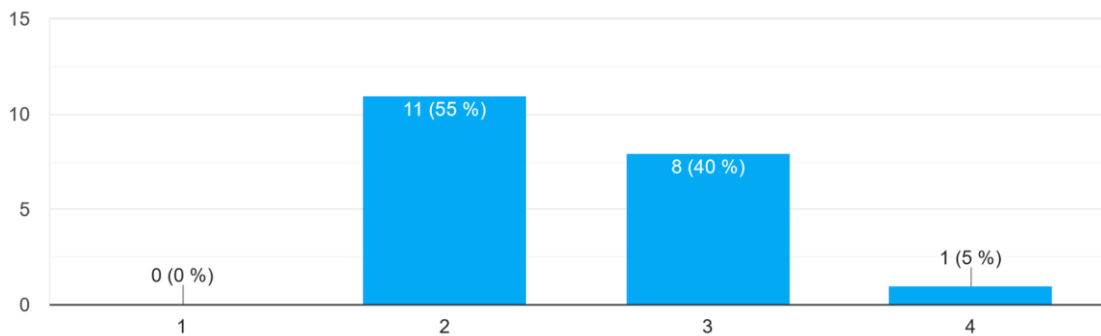
As-tu trouvé l'exercice de compte rendu difficile ?

20 réponses



Te sentiras-tu capable de définir ces termes et expressions ?

20 réponses

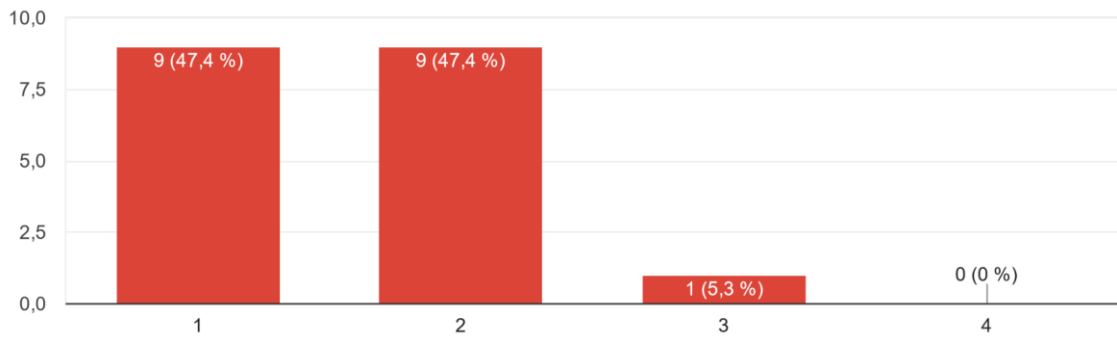




### c. Graphiques questionnaire [ST2]

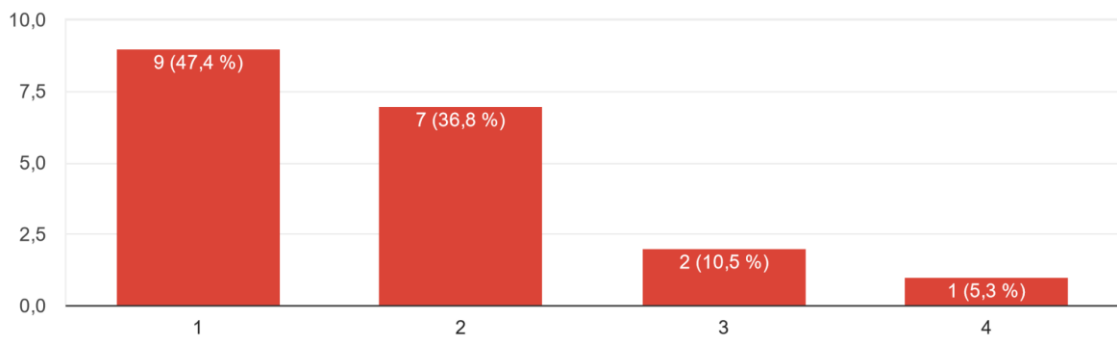
As-tu trouvé la vidéo difficile à comprendre ?

19 réponses



As-tu trouvé l'exercice de compte rendu difficile ?

19 réponses



Est-ce que les sous-titres en anglais t'ont aidé à comprendre le sujet de la vidéo ?

19 réponses

