

L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire

▲ www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Catoire, Pascale (2015). L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. *Adjectif.net* [En ligne]. Mis en ligne le dimanche 14 juin 2015. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article349>

Résumé :

Cette contribution présente une étude expérimentale menée dans 4 classes de lycée, afin d'observer l'utilisation d'appareils mobiles pour l'entraînement à la compréhension de l'oral par le développement de stratégies métacognitives, et la façon dont les acteurs se sont approprié cette technologie.

Mots clés :

Apprentissage des langues, Baladodiffusion, Enseignement secondaire



Introduction

Les résultats des élèves francophones sont particulièrement faibles en ce qui concerne compréhension de l'oral en anglais [1]. Face à ce constat, le Ministère de l'Éducation Nationale préconise entre autres l'utilisation d'appareils mobiles (baladeurs ou tablettes) car :

La baladodiffusion permet d'accroître l'exposition des élèves à la langue étrangère par un contact régulier et accru avec les documents authentiques (...) les élèves y trouvent une motivation supplémentaire et une possibilité précieuse d'individualiser leur activité en travaillant à leur rythme. (MEN, 2010, p. 7)

Des études comme celles de Roussel, Rieussec, Nespoulous et Tricot (2008) ont mis en lumière le fait que cette autonomie peut être trompeuse : en position d'auto-régulation, les élèves les plus faibles montrent des stratégies plus désordonnées que les élèves les plus avancés qui, eux, profitent de l'auto-régulation pour gérer leur écoute plus efficacement.

Penser que les élèves peuvent s'améliorer « tout seuls » grâce aux outils nomades pourrait donc accroître les inégalités. Si le MEN mentionne bien la nécessité d'entraîner les élèves à la compréhension de l'oral en développant des stratégies, on ne trouve que peu d'informations concernant ces stratégies, et aucun parcours pour les travailler n'est proposé (Catoire, 2014). Nous nous sommes donc intéressée aux stratégies qui pourraient être développées par des outils tels que les baladeurs numériques.

Contexte

Pour comprendre, l'auditeur doit relier ce qu'il entend à une signification qu'il va construire par des interactions multiples, en puisant à la fois dans sa mémoire à long terme les connaissances antérieures et à court terme pour traiter l'information en temps réel. Cette phase demande une intense concentration. Si le nombre d'informations est trop grand, la mémoire de travail ne peut pas établir de correspondance avec les connaissances de l'auditeur ; elle se trouve saturée par la charge cognitive, ce qui est source de stress important chez les apprenants.

Nous faisons l'hypothèse que les baladeurs, offrant à chacun une meilleure qualité d'écoute et la possibilité de s'arrêter, peuvent permettre la concentration nécessaire à ces opérations et réduire le stress qui les bloque. Nous proposons des parcours intégrant les pauses dans un premier temps, plus efficaces que le ralentissement de la bande sonore (Terrier, 2012), destinées à alléger la charge cognitive.

Pour l'élève francophone, le peu de connaissances sur la « grammaire de l'oral » (Huart, 2010) est également une difficulté majeure : en anglais, la présence d'accent de mot et d'accent de phrases conduit à avoir dans une phrase des syllabes fortement accentuées et d'autres qu'on entend à peine (syllabes faibles). L'oreille du francophone, habituée à une langue où la dernière syllabe du mot a une durée plus longue, aura du mal à percevoir ce phénomène (Bosworth, 2001) et mettre en œuvre des processus de bas niveau (perception et décodage). L'auditeur a alors recours à des processus de haut niveau (inférences, souvent inconscientes) pour compenser ce qui n'a pas été bien perçu.

Dans notre étude qui se situe en fin du parcours scolaire de l'élève, dans un contexte où le temps est réduit pour l'entraînement à l'épreuve de compréhension orale du baccalauréat, nous avons cherché à savoir si on peut proposer un parcours amenant l'élève à développer l'inférence, ce travail n'ayant été fait qu'au niveau universitaire (Poussard, 2003).

Dans ce contexte où il s'agit également de construire l'autonomie de l'élève, c'est vers les stratégies métacognitives que nous nous sommes tournée, en utilisant les travaux de Vandergrift (2006) qui classe ces opérations mentales de la manière suivante :

- stratégies préparatoires à l'écoute (anticiper, mobiliser ses connaissances, planifier son écoute),
- stratégies pendant l'écoute (maintenir et diriger son attention, évaluer la cohérence de ce qui est perçu),
- stratégies post écoute (évaluer la cohérence du compte rendu, évaluer la pertinence des stratégies utilisées).

L'état de la recherche ne permet pas de trancher en ce qui concerne l'efficacité d'un entraînement par les stratégies pour améliorer la compréhension orale, d'autres travaux semblent donc nécessaires.

Les études de Roussel et al. (2008, 2015), les travaux de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) et ceux de Goh (2008) permettent cependant de faire l'hypothèse que l'entraînement par les stratégies métacognitives peut avoir un effet bénéfique sur les compétences de compréhension orale. Comment les intégrer alors dans des parcours utilisant les baladeurs numériques ? Quelles modalités de ces outils seraient les plus propices à la mise en œuvre des stratégies métacognitives ?

Protocole de la recherche : quels parcours pour quels objectifs ?

L'expérimentation a concerné 81 élèves de 1ère ES et S répartis en quatre groupes :

- deux d'entre eux travaillent avec le professeur qui manipule la bande sonore,
- deux autres avec des baladeurs numériques, permettant d'écouter des documents audio et vidéo.

En début d'expérimentation, tous les élèves ont passé une évaluation diagnostique visant à évaluer leurs stratégies métacognitives, leur niveau de décodage (perception des mots) et leur niveau de compréhension (testé par un compte rendu en français), en fonction du CECRL (<A2, A2, B1, -B2) [2].

Pour tous les groupes, nous avons commencé par deux séances d'explicitation des stratégies métacognitives en contexte, puis chaque groupe a travaillé sur les mêmes documents authentiques, de niveau B1+ à B2 du CECRL, à raison d'une séance par semaine, pendant 9 séances. Les élèves devaient prendre en note les mots perçus puis en faire un compte rendu en français, par écrit, en fin de séance [3]. En fin d'expérimentation, une évaluation finale permettant de tester les mêmes éléments que l'évaluation diagnostique a été proposée aux 4 groupes.

L'évaluation diagnostique ayant révélé de grandes disparités, nous avons décidé d'observer l'effet de l'entraînement aux stratégies métacognitives à l'aide des baladeurs pour le groupe le plus faible et assez peu disposé aux apprentissages scolaires, composé de 21 élèves (dont une moitié se situait en dessous du niveau A2 et une part presque équivalente, au niveau A2). Des parcours spécifiques ont été créés pour entraîner les élèves, sous forme de guidage pendant quatre séances, puis libres ou guidés pendant quatre autres séances.

Nous avons utilisé les baladeurs pour rappeler les différentes stratégies qu'ils étaient en train de travailler (anticiper / planifier / maintenir son attention / vérifier la cohérence) et guidé celles-ci par des questions écrites défilant à l'écran. Par exemple pour anticiper sur le contenu, nous pouvions demander : « As-tu réfléchi au titre de ce document ? Quels éléments t'amène-t-il ? ». L'absence d'interactivité du baladeur nous obligeait à amener la réponse quelques secondes plus tard, et sollicitait donc l'auto-correction. Nous avons également voulu aider l'anticipation en rappelant du vocabulaire essentiel, afin de faciliter la perception de ces mots clé.

Pendant l'écoute, nous avons proposé des pauses pour alléger la charge cognitive et permettre le travail de la mémoire pendant la « boucle phonologique » (Baddeley, 1986), ainsi que des commentaires oraux et questions pour aider au décodage, en nous appuyant sur la « grammaire de l'oral » (Huart, 2010), le « co-texte » (Field, 2008) et l'inférence (Poussard, 2003).

Après l'écoute, des écrans venaient rappeler à l'élève de regarder ses notes pour chercher à relier les éléments relevés et créer du sens, puis vérifier la cohérence du compte rendu qu'il avait rédigé.

Quelles méthodes de recueil de données pour quels objectifs ?

Nous avons privilégié l'observation du groupe le plus faible, guidé avec les baladeurs, afin de voir la façon dont les élèves allaient utiliser cet outil nomade pour développer des compétences métacognitives et des stratégies. Nous voulions savoir s'ils allaient suivre les parcours puis réinvestir les stratégies travaillées dans la deuxième phase non guidée, et s'ils allaient se comporter différemment, par exemple échanger davantage. Des journaux de bord ont également été proposés, pour accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences métacognitives.

Deux questionnaires, en début et fin d'expérimentation, devaient nous permettre de mieux cerner les représentations des professeurs et élèves, à la fois concernant les technologies éducatives et la compréhension orale, pour tenter de voir si le travail avec les baladeurs pouvaient avoir une influence sur les représentations des différents acteurs.

Enfin, les évaluations initiale et finale cherchaient à mesurer d'éventuels progrès en compréhension orale et par rapport aux compétences métacognitives, à l'intérieur de chaque groupe, indépendamment des autres, puisque leur hétérogénéité rendait la comparaison entre eux peu pertinente.

La présence d'un autre groupe utilisant les baladeurs mais sans parcours guidés, ainsi que d'un groupe guidé par le professeur mais sans baladeurs, a servi de contrôle par rapport à ce groupe test, afin de saisir le sens de ce que nous observions, au travers des comparaisons et différences (Paillé & Muchielli, 2012).

Résultats et discussion : dans quelle mesure les baladeurs pourraient servir à l'entraînement à la compréhension de l'oral ?

Comment les acteurs ont-ils utilisé les outils ?

Une première hypothèse avait supposé que les baladeurs serviraient de levier de motivation et par là même

permettraient aux élèves peu disposés aux apprentissages d'y persévérer.

Alors que les baladeurs n'avaient pas facilité la mise au travail (dès la séance 2, le groupe test semblait rejeter cet outil déjà assimilé à tout autre outil scolaire et ne se mobilisait plus), ils semblent en revanche avoir permis à certains élèves de se concentrer, créant dans la classe un climat plus propice aux apprentissages, comme l'ont exprimé certains d'entre eux : « Avec le baladeur, on a le document dans les oreilles », « On est captivés », « On est comme dans une bulle ».

Nous avons également émis l'hypothèse que les baladeurs, libérant de la contrainte imposée par la classe et sa conduite par le professeur, permettraient aux élèves d'échanger davantage et favoriseraient ainsi une approche socio-constructiviste plus riche en termes d'apprentissages. On a retrouvé cette conception dans les propos de leur professeure : « Dans ce dispositif les élèves sont pleinement dans leur droit, personne ne leur a dit de ne pas échanger, au contraire on les encourage. Ils sont en français, donc ils n'ont pas l'inhibition ... Là ça autorise, une prise de parole qui d'habitude est jugée suspecte ».

Nous avons cependant observé des échanges limités. Ceci constitue donc une différence notable avec le travail sans baladeurs : dans le dispositif classe traditionnel, le professeur sollicite des échanges d'informations et en apporte lui-même beaucoup (même involontairement lorsqu'une mimique signale à l'élève l'erreur). Dans notre observation, les élèves n'ont pas échangé les informations qu'ils avaient relevées avec les baladeurs, malgré les consignes rappelées oralement et par écrit qui les engageaient à le faire. Quelques échanges très ponctuels ont pu être relevés, lorsque les élèves hésitaient sur un mot ou passage qui leur semblait important pour interpréter le sens.

Il semble y avoir là une forme d'appropriation de l'outil pour les élèves laissés en autonomie : ils ont utilisé le baladeur non pas comme nous l'avions prévu et prescrit, mais par rapport au but qu'ils se sont donnés, différent du nôtre finalement. Alors que nous pensions qu'ils allaient pouvoir prendre le temps de construire le sens ensemble, s'aider à percevoir le maximum d'éléments, ils ont pour certains cherché à comprendre quelques mots seulement, qui leur permettaient de faire un compte rendu global du document. De même, ils ont peu utilisé l'aide que nous mettions à leur disposition, soit sur baladeurs soit sous forme papier. Les raisons données montrent que l'usage du baladeur a pu varier en fonction des représentations de chacun ou d'un but personnel : « parce que c'est trop long », « parce que au bac / à l'évaluation, on n'aura pas d'aides », « parce que je me suis déjà posé ces questions », « j'ai déjà entendu / trouvé ces mots ».

En revanche, le fait de travailler individuellement a permis des interactions psycho-affectives ou demandes d'assistance des élèves vers la professeure de plus en plus fortes, modifiant ainsi la relation entre la classe et l'enseignante, que celle-ci jugeait jusqu'alors relativement « tendue » ayant l'impression de ne pas arriver à mettre ce groupe au travail. En comparaison, le groupe contrôle, travaillant avec baladeurs mais sans guidage, qui montrait la plus grande hétérogénéité (58% d'élèves \geq B1+et 30% d'élèves \leq A2) a très peu échangé mais aussi très peu interagi avec leur professeure. Cela s'explique sans doute par la forte proportion d'élèves avancés donc autonomes, et le profil des élèves en difficulté, très en retrait dans cette classe qualifiée de « bon niveau ».

Ce sont d'ailleurs ces élèves qui dans le questionnaire final rapportent être « moyennement, peu ou pas du tout satisfaits » de l'expérimentation, alors qu'aucun élève faible du groupe test ne s'est positionné ainsi. Il est remarquable que la professeure du groupe contrôle plus avancé parle de mise à distance (« Je me suis sentie un peu mise en retrait du groupe... mais c'est intéressant parce que ça permet de les observer un peu plus ») et de la difficulté de mettre en place des interactions psycho-affectives : « ça ne permet pas de percer l'abcès s'il y a un problème, et puis créer une nouvelle relation avec les élèves ; parce qu'ils sont dans leur coin, et moi dans le mien ».

Au contraire, la professeure du groupe test plus faible souligne la médiation qu'a pu exercer l'instrument entre les deux pôles professeur / élèves du dispositif : « ça m'a amenée à être plus proche des élèves. Bizarrement... parce que y a l'outil qui nous sépare... ». Ainsi, le sentiment de satisfaction et par conséquent l'investissement des élèves dans le dispositif a été très interconnecté à celui de l'enseignant. Cet investissement dépend probablement aussi de la façon dont celui-ci a surmonté la rupture de l'équilibre engendrée par la présence d'un

outil technologique dans la classe.

La professeure du groupe contrôle plus avancé a ainsi à plusieurs reprises évoqué la représentation qu'elle avait de sa posture de professeur : « La mise en place n'était pas forcément évidente, ne serait-ce que pour se positionner en tant que professeur, les laisser en autonomie, on sait plus trop ce qu'on a à faire en fait, on a l'impression d'être un peu inutile... ». N'ayant pu trouver sa place dans le dispositif, cela a pu avoir un impact sur l'investissement des élèves de son groupe, présentant une moindre satisfaction que les autres.

« Je n'ai pas commencé l'expérience en étant méfiante, au contraire ; mais mon intérêt pour l'outil a plutôt évolué en sens inverse. Plus on l'utilisait et moins j'ai apprécié cette pratique, J'ai le sentiment que cela peut être bénéfique si l'on alterne le prof qui guide la classe et un temps en autonomie avec les baladeurs pour appliquer les stratégies par eux-mêmes ».

La professeure du groupe test a au contraire évolué différemment en ce qui concerne l'outil technologique, car celui-ci a pu être intégré dans sa représentation du dispositif « cours en classe » :

« Auparavant je craignais la multiplicité des baladeurs. C'était séparé. C'était des moments particuliers. Alors que là, les baladeurs qu'on a eus, dans cette expérience, se sont intégrés au cours... J'apprécie, d'être dans mon cadre habituel de travail, de pouvoir segmenter, de me dire, je dédie ½ heure à l'outil, et 20 ou 25 mn, au reste ».

Quelles stratégies métacognitives ont pu être mises en œuvre à l'aide des baladeurs ? Dans quelle mesure ont-elles participé à l'amélioration des compétences des élèves en compréhension orale ?

En fin d'expérimentation, nous avons un sentiment de progression qui n'est pas spectaculaire et reste difficilement quantifiable. Si le nombre de mots perçus entre les deux évaluations a augmenté, les niveaux de compréhension n'ont pas significativement été modifiés pour la majorité des élèves, certains réussissent d'ailleurs moins bien l'évaluation finale, d'autres mieux. Malgré nos précautions pour proposer deux évaluations très semblables, des différences apparaissent (difficulté du document en raison d'éléments extra linguistiques, conditions de l'évaluation, conditions de correction).

Nous préférons donc nous en tenir à l'analyse qualitative car des questionnaires, observations, évaluations et entretiens ressort l'impression que les élèves ont évolué favorablement, en particulier en ce qui concerne la métacognition (connaissances déclaratives et procédurales). Nous rejoignons ainsi d'autres auteurs ayant montré qu'une amélioration des stratégies n'entraîne pas nécessairement un progrès visible dans la compétence complexe de compréhension orale (Graham & Macaro, 2008). Si le groupe test est celui qui montre la plus forte progression (sans doute aussi par la faiblesse des compétences et résultats initiaux), les quatre groupes semblent avoir bénéficié de l'entraînement intensif qui leur a été proposé pendant cette période.

Les élèves ayant suivi des parcours guidés ont inégalement mis en œuvre les stratégies métacognitives que nous proposons dans la phase libre. Si nous n'avons plus retrouvé de pauses constantes d'élèves qui cherchaient à prendre en notes tout le document comme une dictée, nous avons pu observer la mise en place de stratégies personnelles : certains faisaient quelques pauses (démontrant sans doute une compétence métacognitive en termes d'attention car celles-ci se produisaient en général lorsque les élèves avaient perçu des éléments), d'autres décidaient de ne pas en faire, soit parce que, comme pour les aides, cela ne correspondait pas au but qu'ils s'étaient fixé (cela leur aurait semblé trop long, ils ne seraient pas dans les conditions de l'évaluation), soit parce que les pauses les empêchaient de comprendre.

Pour les élèves plus avancés, on peut penser que le sens se construit au fur et à mesure, l'auditeur n'a donc pas à faire de pauses ; en revanche, nous nous interrogeons sur cet élève faible, qui dit ne pas vouloir faire de pauses parce que « c'est mieux d'écouter plusieurs fois, ça rentre dans la tête comme une chanson » ; s'agit-il d'une stratégie personnelle par laquelle il doit passer ou d'une absence de régulation de l'écoute et donc d'une stratégie peu efficace (Roussel, 2008, 2015) ?

Nous avons également pu observer que d'autres stratégies métacognitives étaient peu reproduites par les élèves travaillant seuls avec les baladeurs, en particulier les stratégies en amont et en aval de l'écoute

proprement dite (anticiper et planifier ses stratégies, évaluer la cohérence du compte rendu et la pertinence des stratégies utilisées). Au contraire, les groupes travaillant en classe avec le professeur passaient un temps beaucoup plus important sur l'anticipation car ils étaient contraints par l'enseignant faisant émettre des hypothèses.

Les journaux de bord nous ont ensuite amenés à la remarque suivante : les comptes rendus du groupe ayant davantage préparé l'écoute avec leur professeur comportent souvent plus d'éléments et sont plus structurés, ce qui corrobore l'étude de Roussel et Tricot (2015). Ceci nous amène à penser que les élèves travaillent davantage la compétence de vérification de la cohérence globale du compte rendu (niveau macro) dans le dispositif classe. Mais on trouve davantage d'incohérences au niveau micro dans ce qui est rapporté par les élèves faibles travaillant avec le professeur. On peut alors penser que le baladeur a mieux permis aux élèves en auto régulation de gérer à la fois la lourde charge cognitive que représente le décodage et la vérification de la cohérence au fur et à mesure que des éléments sont perçus.

Conclusion

Cette recherche comporte bien entendu des limites :

- la composition des groupes, hétérogènes, qui ne nous donne à observer qu'un faible échantillon d'élèves faibles dans les groupes contrôle,
- le fait de ne pouvoir filmer que deux élèves par séance qui ne permet pas de savoir exactement comment tous ceux dont nous avons étudié les journaux de bord ont utilisé les aides et les fonctionnalités du baladeur ; nous estimons et rapportons donc souvent un comportement moyen alors que les réactions des individus sont forcément hétérogènes,
- la durée limitée de l'expérimentation, qui laisse un doute sur la progression qu'on aurait pu observer si celle-ci avait été plus longue.

La multiplicité des variables qui interagissent ne nous permet donc pas de généraliser ni de conclure sur l'apport des baladeurs dans l'entraînement aux stratégies métacognitives. Ainsi, les évolutions des élèves s'expliquent sans doute par un ensemble de composantes que nous devons prendre en compte : l'outil nomade ayant permis de travailler de façon individuelle, les interactions complexes ayant eu lieu dans la classe, en particulier entre la professeure et les élèves ; la présence de journaux de bord et parcours guidés accompagnant les élèves, ainsi que du chercheur venant observer.

En fonction de ces variables, nous avons ainsi pu observer deux situations assez différentes : dans le groupe test le baladeur a joué un rôle de médiation technologique car l'outil a été accepté et intégré au dispositif d'apprentissage ; alors que dans le groupe contrôle il semble avoir été vécu comme une perturbation de l'équilibre qui s'était établi dans le triangle pédagogique élève / enseignant / savoir et n'a pas été bien intégré : le tétraèdre élève / enseignant / savoir / dispositif technologique (Lombard, 2007) a davantage dysfonctionné, sans doute parce que l'un des pôles du tétraèdre n'a pu être intégré au dispositif.

Quelques points semblent ressortir néanmoins, tout d'abord quant aux stratégies métacognitives mises en œuvre : si les baladeurs n'ont pas été un levier de motivation pour tous, ils semblent avoir permis à un certain nombre de s'investir dans les activités, en réduisant le facteur stress, en focalisant et maintenant leur attention. Si les élèves ont passé moins de temps sur l'anticipation, le fait de travailler à leur rythme a en revanche permis aux plus faibles de mettre en œuvre des compétences d'évaluation de la cohérence.

Mais les stratégies des élèves moins habiles n'ont pas été modifiées et les stratégies de régulation restent parfois peu efficaces semble-t-il. Pour modifier l'utilisation, nous devrions sans doute modifier le but (ne pas seulement rendre compte du document qui peut n'amener qu'à rapporter l'idée générale et limite l'auditeur à un niveau A2), par exemple en posant des situations problèmes obligeant à aller chercher des détails.

D'autre part, l'absence de progrès nettement visibles en termes de compréhension peut sans doute s'expliquer par le fait que les élèves faibles se sont trouvés limités par des processus de bas niveau (perception des mots) non maîtrisés, indissociables des processus de haut niveau (construction du sens). Dans un dispositif incluant

des technologies éducatives comme dans tout autre, un entraînement à la compréhension orale visant l'autonomie semble ne pas pouvoir s'appuyer seulement sur les stratégies métacognitives et suppose sans doute une compétence linguistique minimale.

Nous tenterons, dans des recherches ultérieures, d'étudier dans quel dispositif insérer des outils nomades tels que le baladeur ou tablette pour développer des compétences d'ordre cognitif, linguistique et métacognitif simultanément.

Références citées

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford ; OUP.

Bosworth Gerôme, S. (2001). Mission Impossible ? Understanding English with French Ears. *Le journal de TESOL France*, vol. 8.

Catoire, P. L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Intérêts d'une recherche prenant en compte les stratégies métacognitives. *Adjectif*. [En ligne, <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>]

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. *Language Learning*, vol. 58/4, p. 747–783

Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development : Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, vol. 39/188, p. 188-213

Guichon, N. (2012 a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, Langues et Didactiques.

Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au Tétraèdre des TIC : Comment l'analyse des productions TIC permet d'approcher une compréhension des interactions entre les savoirs d'expérience et de recherche. In Charlier, B. & Peraya, D. (Eds.), *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ?*. Bruxelles : De Boeck

MEN. (2010). Guide pratique de la baladodiffusion. CNDP, en ligne : http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/flippingbook/guide_balado.html

Paillé, P. & Muchielli, A (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *ALSIC*, vol. 6/1, p.143-150.

Roussel S., Rieussec A., Nespoulous, J.L. & Tricot A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand. L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *ALSIC*, vol. 11/2

Roussel, S. et Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. *ALSIC*, Vol. 18.

Terrier, L. (2012). Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral. *Études en Didactique des Langues*, vol. 19, p. 99- 119.

Vandergrift, L. (2006 a). Orchestrating Strategy Use : Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, vol. 53/3, p. 463–496.

Vandergrift, L. & Tafaghodtari M. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference : An Empirical Study. *Language Learning*, vol. 60/2, p. 470–497.