

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 (2014). 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.net* [En ligne], mis en ligne le 19 novembre 2014. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322>

Résumé :

Cette contribution présente la problématique qui sous-tend une recherche de doctorat en cours d'élaboration portant sur les apports de certains outils à la compréhension orale en anglais, langue étrangère, au collège et lycée. On s'intéresse particulièrement à la prise en compte et au développement des stratégies métacognitives.

Mots clés :

Apprentissage des langues, Baladodiffusion, Enseignement des langues, Enseignement secondaire



Introduction

Les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) sont au cœur de la réflexion didactique dans l'enseignement des langues et de plus en plus présentes dans les établissements d'enseignement secondaire. Elles suscitent engouement ou au contraire rejet par la communauté éducative, qui ne possède pas toujours suffisamment d'informations pour en saisir les enjeux. Ainsi, d'après l'enquête de Guichon (2012), seulement 11 % des professeurs de langue utilisent les TICE de façon régulière en classe, bien qu'une majorité pense que les TICE peuvent représenter une plus-value pour l'enseignement des langues (Alluin, 2010). Face aux résultats insuffisants des élèves français en anglais, et en particulier en compréhension orale (MEN, 2012), dans quelle mesure les technologies les plus couramment utilisées (baladeurs, et tablettes numériques, documents audio ou vidéo associés à des questionnaires sur ordinateurs) pourraient devenir des instruments pour entraîner à la compréhension orale ? Quelles stratégies peuvent et doivent être développées par l'usage de ces outils ?

Le processus de compréhension orale et les difficultés de l'élève francophone en anglais

L'image traditionnelle de processus ascendants pour expliquer la compréhension (allant de la perception du son mis en mémoire, le temps que l'auditeur fasse appel à ses connaissances antérieures pour finalement parvenir à une représentation sémantique) ne correspondrait pas aux recherches récentes et expériences que nous vivons au quotidien : comment peut-on comprendre des messages qu'on n'entend qu'en partie ? Pourquoi croit-on avoir perçu un message avec ces mots que nous rapportons alors qu'il n'a pas été énoncé ainsi ?

Le processus de compréhension orale est complexe et met en œuvre de nombreuses stratégies cognitives. Pour comprendre, l'auditeur doit relier ce qu'il entend à une signification qu'il va construire par des interactions multiples, des allers-retours entre différents niveaux, à la manière des pièces d'un puzzle dans un cadre déjà présent. L'auditeur puise à la fois dans sa mémoire à long terme mais a aussi recours à la mémoire à court terme pour traiter l'information en temps réel. La mémoire de travail retient des informations d'ordre phonologique le temps de leur donner sens. C'est une phase qui demande une intense concentration.

Une synthèse est faite qui permet d'interpréter et de donner sens à ce qui a été perçu ; en même temps, l'auditeur a recours à des inférences (souvent inconscientes) pour compenser ce qui n'a pas été bien perçu. Si le nombre d'informations est trop grand pour être retenu par la mémoire à court terme, les images sonores ne restent pas ; la mémoire de travail ne peut pas établir de correspondance, d'appariement avec les connaissances de l'auditeur (Cornaire, 1998). Il n'est donc pas étonnant que le débit soit cité comme la difficulté la plus importante pour les apprenants, car ce qu'ils nomment en général « vitesse » est le plus souvent la vitesse à laquelle arrivent les informations et le manque de temps laissé à la mémoire de travail pour les traiter, qui se trouve en quelque sorte saturée.

Outre la fugacité du message oral, qui engendre un stress important chez bon nombre d'élèves et les conditions matérielles parfois peu satisfaisantes de l'écoute en classe, les auditeurs se trouvent confrontés à de nombreuses difficultés. Les structures non prévisibles caractéristiques de l'oral [1] représenteront souvent une difficulté pour les apprenants novices. Dans un document oral, les liens sont souvent plus assurés par les idées, répétitions, idées rajoutées après coup, que par des liaisons formelles. Les difficultés sont également d'ordre cognitif : segmentation du discours, mobilisation des connaissances linguistiques et générales, émission et invalidation des hypothèses, construction du sens. Pour l'élève francophone en collège et lycée, 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).

Dans quelle mesure les TICE pourraient-elles permettre d'aider les élèves à mettre en œuvre les stratégies appropriées et surmonter ces difficultés ? Nous allons examiner cette question, en nous concentrant sur quelques outils, les plus couramment utilisés dans les salles de classes de langue de lycée et collège.

Plus-values pédagogiques de TIC ?

Actuellement, les équipements les plus fréquemment utilisés pour travailler la compréhension orale en collège et lycée sont l'ordinateur et les baladeurs numériques. Les élèves sont le plus souvent amenés à écouter un document sonore de façon individuelle (sur un lecteur multimédia ou sur leur baladeur) pour en faire un compte rendu et / ou répondre à un questionnaire (parfois interactif sur l'ordinateur, en ligne ou en local, ou papier). L'augmentation rapide des tablettes tactiles laisse penser que ces dernières pourraient remplacer prochainement les équipements de baladeurs et salles multimédias, sans modifier les tâches données.

Le fait de travailler individuellement avec ces outils est souvent cité comme un atout car cela permet à chacun de travailler à son rythme. Ceci devrait permettre d'améliorer la confiance en soi et de supprimer la situation génératrice de stress, due à la « vitesse » de la bande sonore sur laquelle on n'a pas de prise lorsqu'elle est lancée par le professeur. Ce travail individuel peut sans doute aussi permettre d'améliorer l'attention nécessaire dans l'effort de concentration que représente la compréhension orale. Ralentir le document s'avère peu probant (Terrier, 2012) mais la possibilité donnée par ces outils de faire des pauses, travailler à son rythme, faire des erreurs et recommencer semble être une aide pour les auditeurs les plus faibles (Tricot, 2007).

D'autre part, puisque de nombreuses difficultés sont liées à une surcharge de la mémoire de travail lors d'une compréhension orale, on pourrait aider celle-ci en apportant des aides qui d'abord soulageront puis entraîneront la mémoire. La possibilité qu'a un auditeur d'arrêter la bande puis répéter très précisément ce qu'il vient d'entendre pourrait ainsi suppléer une déficience de la « boucle phonologique » (Baddeley, 1986). L'utilisation d'un ordinateur ou d'un baladeur donne la possibilité de créer des parcours : en faisant un certain nombre

d'exercices d'écoute gradués et répétitifs, l'auditeur parviendrait peut-être à automatiser les phénomènes de décodage, améliorant ainsi ses compétences dans la grammaire de l'oral, étape indispensable pour que les processus de haut niveau, aidant à la construction du sens, se mettent en place. Proposer des tâches qui s'insèrent à l'intérieur d'un parcours pourrait permettre de focaliser l'attention de l'auditeur et d'alléger ainsi la charge cognitive.

S'il est amené à utiliser des logiciels interactifs, le feedback positif et immédiat peut générer pour l'élève en difficulté confiance et motivation et améliorer l'estime de soi nécessaire à l'apprentissage. La compréhension nécessite une mise en mémoire et mise en relation des différents éléments d'un discours relevés. On peut imaginer un logiciel qui viendrait accompagner ce travail en rappelant à l'auditeur les différents éléments d'un parcours qu'il aurait déjà compris. On peut également imaginer un logiciel qui apporterait, si l'auditeur exprime un besoin d'aide, des indices visuels pertinents (images, représentations dynamiques), qui l'aideraient à construire le sens.

Limites des outils visés pour l'entraînement à la compréhension de l'oral

Comme le soulignent Duthoit et al. (2012) l'individualisation (qui concerne une ou plusieurs personnes) ne doit pas être confondue avec le fait de personnaliser (l'enseignement ne viserait qu'une seule personne). En effet, la classe fonctionne comme un système : l'élève ne peut y être envisagé individuellement, seul face à sa machine, et il faudra tenir compte des interactions avec les autres élèves, le professeur et les outils. D'autre part, le fait de vouloir enseigner aux élèves séparément reviendrait à ne pas tirer profit des interactions bénéfiques entre ces différents éléments du système et remettre en question les théories de l'apprentissage socio-constructivistes qui ont pourtant montré leur intérêt dans la construction du sens.

Le seul fait de mettre en ligne des données ne garantit pas l'acquisition par l'utilisateur. De même, le fait d'exposer l'apprenant à une ou des écoutes proposées sur baladeurs ou ordinateurs, ne suffit pas à développer les compétences de compréhension orale. Ainsi, les ressources « brutes » sans didactisation qui sont parfois mises à disposition des élèves pour qu'ils s'entraînent (par exemple sur un ENT, Environnement Numérique de Travail) ne semblent aider que ceux qui ont déjà des compétences et stratégies dans cette activité langagière. C'est ce qu'ont pu constater Roussel (2008) avec des élèves de seconde et Marneffe (2012) avec des étudiants, qui auto-régulaient leur écoute sur baladeurs : l'analyse de leurs mouvements à l'écran montre des stratégies très aléatoires et peu efficaces pour les auditeurs les plus en difficulté ; si dans l'ensemble les apprenants semblent avoir bénéficié d'un travail en auto-régulation avec les baladeurs par rapport à un travail en classe entière, les écarts entre auditeurs faibles et avancés subsistent.

Il semblerait qu'à la vitesse des informations que doit traiter l'auditeur, s'ajoutent d'autres problèmes : pour beaucoup de documents vidéo utilisés en compréhension orale, la vitesse des informations visuelles et un deuxième canal sollicité sont des contraintes qui alourdissent la charge cognitive. De même, utiliser le clavier pour répondre aux questions de compréhension, manipuler la souris ou les boutons du baladeur, auto-réguler son écoute pour savoir quand faire une pause ou revenir en arrière pour écouter un passage mal compris, utiliser les aides mises à disposition (transcription, dictionnaire, définitions, répétition du passage, etc.), rajoutent une surcharge pour les apprenants en difficulté et supposent déjà la maîtrise de certaines stratégies.

On voit alors apparaître un problème majeur : les outils technologiques donnent la possibilité d'accompagner l'apprenant dans son parcours ; mais les élèves qui se retrouvent seuls avec l'outil auront du mal à utiliser les aides disponibles s'ils ne réalisent pas qu'ils ont besoin d'aide. Des compétences métacognitives semblent alors indispensables pour que l'élève puisse s'entraîner à la compréhension de l'oral avec des outils supposant une certaine autonomie de sa part. La spécification des stratégies métacognitives pour la compréhension de l'oral (et la différence avec les stratégies cognitives) varie selon les auteurs. On s'appuiera sur les travaux de Vandergrift (2010) et de Goh (2006) pour définir comme stratégies métacognitives les activités de planification (avant l'écoute), contrôle (pendant l'écoute) et évaluation (pendant et après l'écoute).

Quelle prise en compte des stratégies cognitives et métacognitives dans les discours institutionnels sur l'entraînement à la compréhension orale ?

Dans le « Guide pratique de la baladodiffusion » (2010) auquel le Ministère de l'Education Nationale [2] fait

toujours référence aujourd'hui pour parler de l'entraînement à la compréhension orale via les technologies éducatives, il n'est pas fait mention des stratégies nécessaires à la compréhension orale, en particulier lorsque les élèves se trouvent en position d'utiliser les baladeurs seuls.

On peut ainsi lire page 7 : « 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 (...) le professeur y voit également le moyen de réaliser un entraînement sélectif selon les activités langagières ». Puis, plus loin (page 11), dans une section intitulée « L'autonomie » : « L'élève peut travailler à son rythme, dans et en dehors de la classe » ; et, page 18 : « en compréhension auditive, les élèves peuvent travailler en autonomie en gérant les pauses et les retours ». On considère donc que l'élève est autonome lorsqu'il utilise les baladeurs, aucune mention n'est ici faite des stratégies à mettre en œuvre pour construire cette autonomie.

Plus loin (page 11), les apports de la recherche semblent évoqués, sans doute pour répondre à une question que les acteurs de l'éducation se posent inévitablement : « Quels élèves en retireront le plus d'intérêt ? » à laquelle la réponse donnée est : « Quel que soit le niveau des élèves, ce mode de travail peut être bénéfique. Cependant une étude récente a montré que comme tous les outils TICE, la baladodiffusion ne comblera pas seule le fossé qui existe entre certains, mais toute opportunité de faire progresser la totalité des élèves doit être utilisée ». On peut penser qu'il s'agit de l'étude que nous avons citée plus haut de Roussel (2008) ; ce manque de précision ne donne pas beaucoup de poids aux conclusions de cette étude, pourtant majeures, qui montrent que sans travail spécifique sur les stratégies, les écarts entre auditeurs faibles et auditeurs avancés demeurent, voire s'aggravent.

On peut également douter que ce guide permette de comprendre qu'entraîner les élèves en compréhension orale, c'est les entraîner à mettre en œuvre des stratégies ; certes, page 16, dans le paragraphe « Quel travail puis-je donner à faire à la maison ? », le « Guide pratique de la baladodiffusion » propose de ne pas évaluer les élèves mais les entraîner avec « une fiche d'écoute », « le repérage d'expressions ou de mots dans un discours », « la réécoute d'un fichier étudié en classe », car « il est préférable de réserver les questionnaires à choix multiples et les questionnaires avec réponse vrai / faux pour les évaluations ». Mais les vidéos d'usage proposées par ailleurs sur des sites ministériels [3] montrent une démarche évaluative puisque les élèves remplissent des grilles, répondent des questions ouvertes ou à choix multiples en écoutant le document, ce qui s'apparente davantage à de l'évaluation que de l'entraînement.

Sur le site de l'Agence des usages TICE [4] qui dépend du Ministère de l'Éducation Nationale, on trouve un onglet « Que dit la recherche ? ». En ce qui concerne la baladodiffusion, un court article apparaît [5], dans lequel sont rappelées les conclusions de l'étude de Roussel et al. (2008) ; l'auteur formule une recommandation : « en compréhension orale, privilégier l'écoute autorégulée, tout en orientant les élèves sur les stratégies d'écoute, afin d'éviter que certains élèves n'utilisent systématiquement des stratégies trop coûteuses et peu efficaces (par exemple, les pauses très fréquentes) ». Mais, à part ces trop nombreuses pauses, on n'évoque pas plus « ces stratégies coûteuses ».

Quelles sont les stratégies (cognitives) de la compréhension orale ? Comment mettre en place ces stratégies dans l'entraînement ? Pourquoi n'évoque-t-on pas les stratégies métacognitives qui doivent être à l'œuvre lorsque les élèves auto-régulent leur écoute ? L'auteur n'a sans doute pas eu la place de développer davantage. Nous n'avons cependant trouvé sur les sites ministériels aucun exemple de parcours proposant de travailler les stratégies d'entraînement à la compréhension orale, ni les stratégies métacognitives. L'enseignant de langues vivantes qui cherche à en savoir plus devra par lui-même trouver l'information ; peut-être se souviendra-t-il avoir vu certaines stratégies dans les programmes de certaines classes.

Au palier 1, « utiliser les indices extra-linguistiques, s'appuyer sur la situation d'énonciation, déduire un sentiment, reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs, s'appuyer sur des indices culturels » [6], auxquelles s'ajoute au palier 2 « repérer des champs lexicaux, se concentrer pour mémoriser à court terme, repérer des articulations logiques du discours, déduire le sens des mots inconnus à partir du contexte » [7]. En classe de seconde, le terme « stratégies » n'apparaît plus explicitement dans les programmes, mais implicitement, dans le paragraphe « Compréhension de l'oral » : « il s'agit, par exemple, de parfaire le repérage

des phonèmes de la langue étudiée en insistant sur les systèmes d'opposition consonantique ou vocalique qui permettent de repérer le sens d'un mot. Au sein de l'énoncé, l'élève repère les segments constitutifs du message (syntagmes nominaux, verbe, adverbe, etc.) et leur ordonnancement pour inférer l'inconnu à partir du connu » [8].

Au cycle terminal enfin, ce sont des compétences à atteindre et non des stratégies qui sont mentionnées dans les programmes, concernant la compréhension orale : « comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et de textes longs, sur une gamme étendue de sujets ; suivre une argumentation complexe énoncée dans un langage standard ; effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite ; identifier le point de vue du locuteur » [9].

On ne trouve donc ni sur le site ministériel, ni dans les programmes, de taxonomie rigoureuse des stratégies de la compréhension de l'oral. L'enseignant de langues qui a perçu qu'il fallait développer des stratégies pour entraîner les élèves par le biais de baladeurs numériques devra trouver les quelques sites académiques qui développent les stratégies de la compréhension de l'oral, de façon plus détaillée [10], ou proposent parfois des parcours progressifs d'intégration de stratégies cognitives [11]. Par chance, il tombera peut-être sur quelque excellente formation sur le thème de la compréhension orale, proposant à la fois réflexion et parcours pour l'entraînement aux stratégies cognitives et métacognitives [12].

Éléments de perspective pour le travail en cours

Dans leur ouvrage préfacé par l'Inspecteur Général de Langues Vivantes et édité aux éditions Canopé (donc soutenu par le Ministère de l'Éducation Nationale), Guidat et Minetto (2014 : 56) disent : « *Afin de permettre aux élèves d'acquérir plus d'autonomie, le travail de la méthodologie est primordial* ». La démarche proposée pour cet entraînement consiste à :

distribuer un guide pour le repérage(...) fixer le temps qu'ils auront pour faire le travail (...) placer les élèves et leur demander de comparer leurs réponses ; ils doivent être capables d'en construire le sens à partir de leurs notes respectives (...) demander à un groupe de présenter ses résultats au reste de la classe en précisant qu'ils doivent expliquer comment ils sont arrivés à ces conclusions : il y a x personnes, leur voix montre de la joie, les bruits de fond situent l'action dans une école (...) à partir des mots clé notés au tableau, demander à chaque élève de construire son résumé

Il s'agit donc bien d'une méthodologie, utile pour la mise en œuvre de la compréhension orale par le professeur, qui n'aborde que très brièvement quelques stratégies cognitives mises en œuvre par les élèves (focaliser son attention, en particulier pour repérer des éléments extra linguistiques, inférer pour construire le sens).

À côté du module cité ci-dessus (qui semble baser le travail de compréhension sur la construction de sens à partir d'éléments repérés dans le document oral), on peut fortement s'étonner, de trouver, dans le module 5, des fiches d'entraînement à la compréhension orale, basée sur des questions à choix multiples, amenant des réponses vraies / faux, des phrases lacunaires à compléter. De telles activités qui s'apparentent à de l'évaluation plus que de l'entraînement, alourdissent sans doute la charge cognitive par la présence de l'écrit qu'il faut décoder et interpréter, et ne permettent probablement pas à l'élève qui ne maîtrise pas les stratégies cognitives et métacognitives essentielles de progressivement apprendre à construire le sens.

Les auteurs parlent pourtant de l'intérêt du baladeur pour faire travailler l'élève « en autonomie », en dehors de la classe. C'est certes un objectif intéressant, mais comment l'élève qui ne parvient pas à anticiper, planifier, décoder, inférer, créer du sens, contrôler son attention, évaluer sa compréhension pourra-t-il progresser si on ne l'a pas entraîné spécifiquement à ces stratégies, et si on n'a pas cherché, dans une démarche métacognitive, à lui faire prendre conscience des stratégies qu'il mettait en œuvre ?

Ce tour d'horizon non exhaustif de sites ministériels et académiques ainsi que d'ouvrages édités et soutenus par ces autorités montrent qu'une prise de conscience du besoin d'entraîner les élèves avec des stratégies semble avoir eu lieu, mais elle n'est peut-être pas encore suffisamment partagée par tous les acteurs de l'éducation, y compris au niveau décisionnel. Ceci pourrait expliquer les manques, voire les contradictions, qui ont été relevés.

Références & sitographie

- Alluin, F. (2010). « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux », Les dossiers de la DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale, http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf
- 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.
- Cornaire, C.(1998). *La compréhension orale*, Paris : Clé international.
- Cross, J. (2011). « Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners », *ELT Journal*, vol. 65(4), p.408-416.
- Duthoit, E. Mailles-Viard Metz, S, Pelissier, C. (2012)« Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser », *Revue STICEF*, Volume 19.
- Guichon, N. (2004) *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, Langues et Didactiques.
- Guidat, I. et Minetto, *La baladodiffusion en pratique*, Reims : Editions Canopé , Scéren.
- Huart, R (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*, Paris : Editions OPHRYS, Parcours enseignement.
- Marneffe, M. (2012) « Quelques pistes pour dynamiser l'auto-apprentissage de la compréhension orale », conférence lors d'une formation interlangues. Consulté à l'adresse : <http://web.ac-reims.fr/editice/index.php/langues-vivantes?id=906>
- Ministère de l'éducation nationale (Éd.). (2012). « Les compétences en langues des élèves en fin de scolarité obligatoire ». Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html>
- Roussel S., Rieussec A., Nespoulous J.L., et 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, [<http://alsic.revues.org/413>], consulté en ligne le 12/04/2012
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- 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.
- Sabiron, J. (2012) « Combinatoire de tâches et d'outils méthodologiques pour une compréhension orale facilitée », conférence lors d'une formation interlangues. Consulté à l'adresse : <http://web.ac-reims.fr/editice/index.php/langues-vivantes?id=906>
- Sarré, C. (2010) *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC. Le cas de l'anglais de la biologie* , Thèse de doctorat, Université du Havre.
- Terrier, L. (2012). « Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral », *Études en Didactique des Langues* n°19, p. 99- 119.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*, Paris : Belin Sup.
- Vandergrift L. , Goh. C., Mareshal C. (2006). "The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire : Development and Validation", *Language Learning*, vol. 56/3, p. 431–462.
- 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.