

# Premiers éléments d'une recherche exploratoire **PILCO35**



## Contexte institutionnel

### ❖ Des résultats préoccupants

- ✧ 2010 – Résultats du dispositif CEDRE (Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon) qui permet de mesurer la progression des élèves en fin de collège en CO et CE en LVE : diminution des performances des élèves, notamment en CO.

Exemple en anglais : en 2010, 40,4% d'élèves sont jugés comme ayant une maîtrise satisfaisante en CO pour 51,3% en 2004

- ✧ 2011 - Première phase de l'Étude Européenne sur les Compétences en Langues (ESLC) : niveaux de compétence des élèves français globalement plus bas que ceux de leurs homologues étrangers

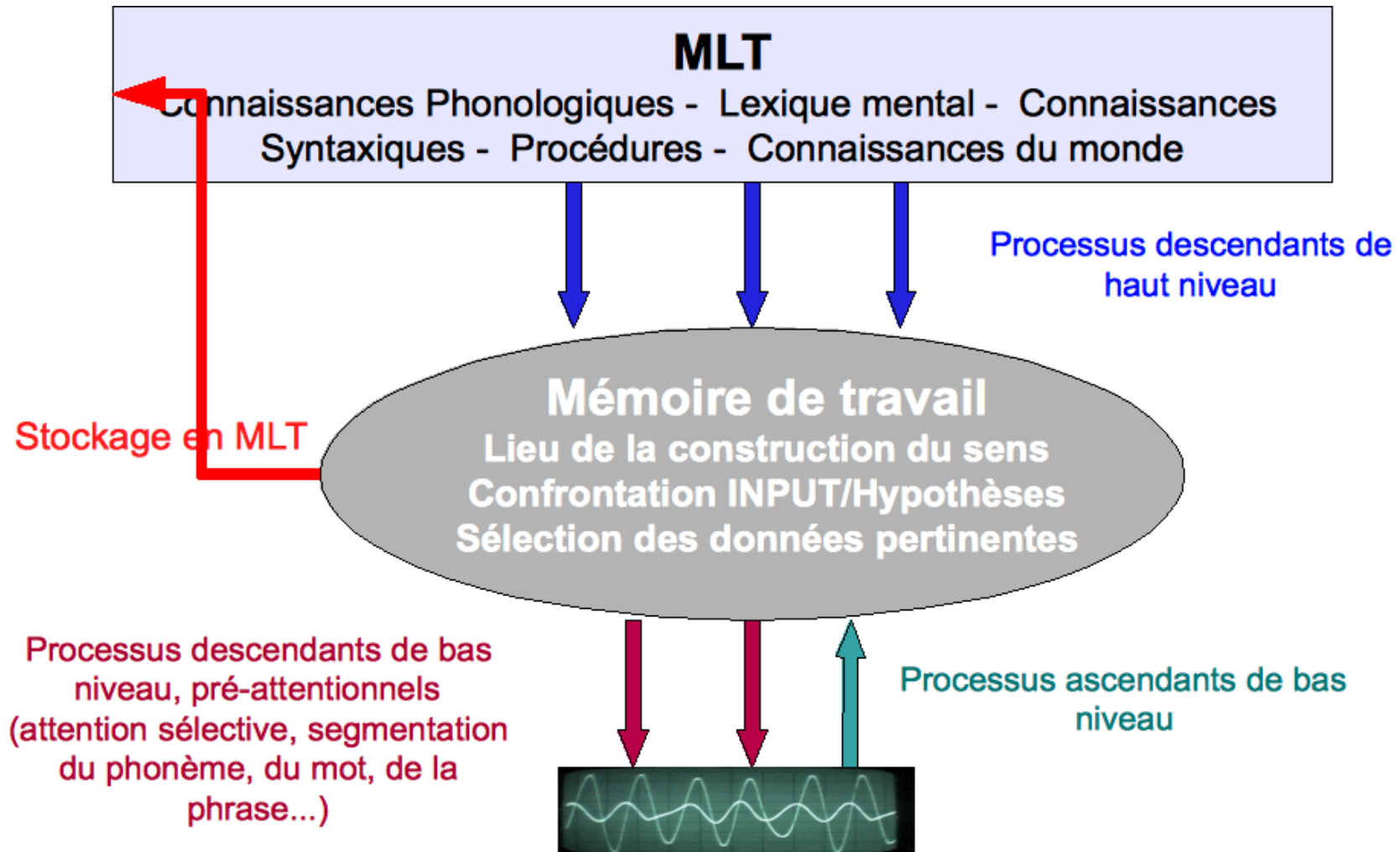
### ❖ Évaluation de la CO : une des nouveautés du bac 2013

## Les apports de la recherche en psychologie cognitive (1/2)

### ❖ Ce que disent les apprenants de la compréhension de l'oral en L2 – Anderson, 1995 ; Goh, 2000

- ❖ ressentir une anxiété face à la tâche
- ❖ ne pas reconnaître les mots
- ❖ manquer le début et donc négliger ce qui suit
- ❖ ne pas arriver à découper le flux continu de la parole
- ❖ avoir des problèmes de concentration
- ❖ oublier rapidement ce qu'ils viennent d'entendre
- ❖ comprendre le mot mais pas le message

## Les apports de la recherche en psychologie cognitive (2/2)



## Les apports de la recherche en psychologie cognitive (3/2)

### ❖ Des processus complexes ascendants et descendants

**Processus Bottom-up** : l'auditeur construit le sens par accretion, en combinant graduellement des unités de sens de plus en plus importantes du niveau du phonème au niveau du discours (decoding process)

**Processus Top-down** : l'auditeur utilise le contexte et ses connaissances antérieures pour donner un cadre conceptuel à la compréhension (Interpretation process)

### ❖ Des stratégies métacognitives de haut niveau

« des activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage » (Vandergrift, 2003) : prise de conscience et contrôle, régulation de l'activité, anticipation, attention dirigée, évaluation en temps réel et a posteriori

## Les apports de la recherche en didactique (1/2)

### ❖ Des analyses didactiques parfois insuffisamment approfondies

- ✧ Les contenus en jeu
- ✧ Les relations entre les données textuelles et les documents annexes

### ❖ Un travail préalable à l'écoute parfois trop rapide

- ✧ Equilibre délicat entre les informations nécessaires et le maintien des enjeux de compréhension

### ❖ Une confrontation aux documents souvent insuffisante

### ❖ Des activités dont les visées sont mal définies

- ✧ Evaluation vs apprentissage

### ❖ Une réflexion sur les stratégies souvent négligée

## Une confrontation aux documents souvent insuffisante (2/2)

	PE1	PE2	PC1	PC2
Durée des documents	2 min 20	30 sec.	1 min 25	1 min 18
Nombre de diffusions	16 diffusions de 4 à 36 secondes	10 diffusions dont la 1 <sup>ère</sup> intégrale + 6 diffusions pour effectuer le travail de mise en relation phonie-graphie	7 diffusions de 10 à 47 secondes	2 diffusions intégrales
Durée totale des diffusions	4 min 13	1 min 34	2 min 13	2 min 24
Rapport entre durée initiale et temps réel d'exposition	1,81	3,13	1,56	1,85
% du temps d'exposition par rapport à la durée totale de l'activité	18%	9%	14%	34%
% du temps d'exposition par rapport à la durée totale de la séance	8%	3%	4%	4%

## Principales questions de recherche

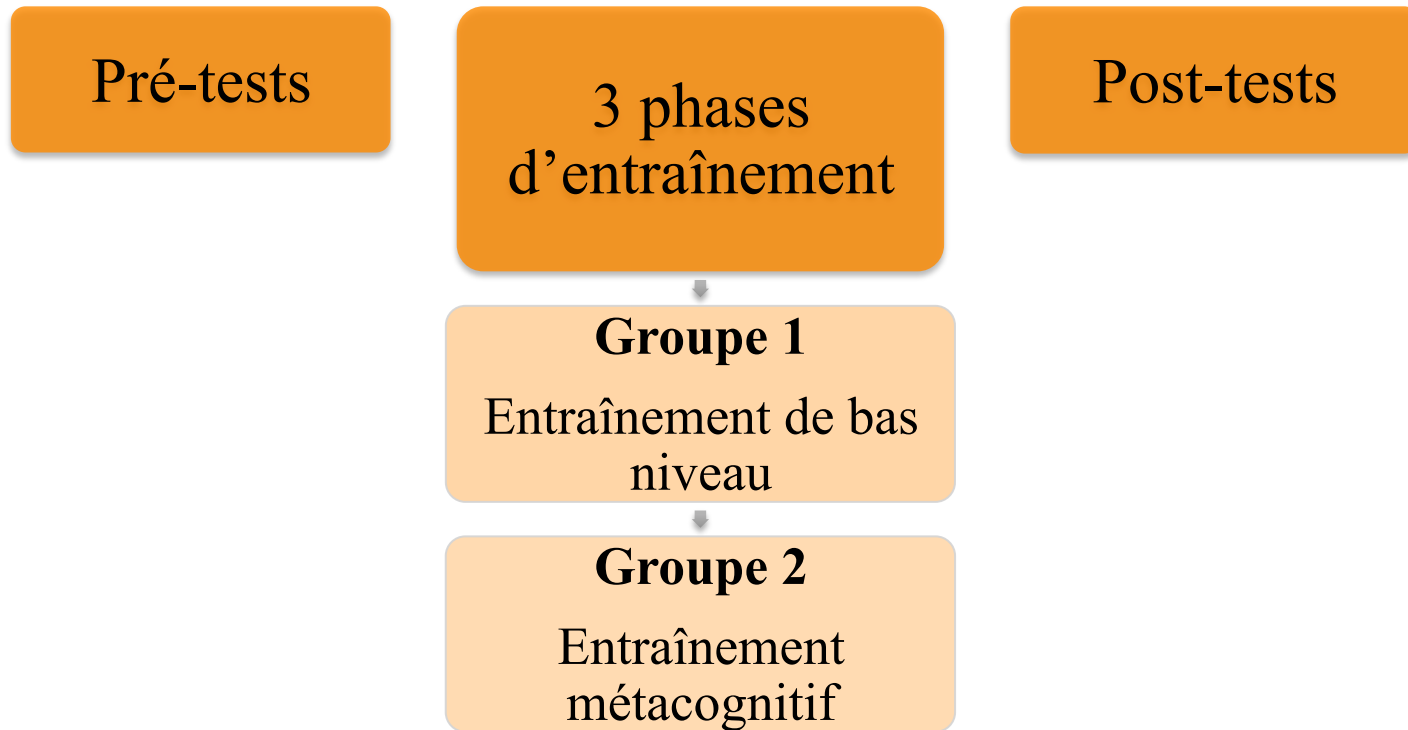
- ❖ Quelles situations d'entraînement à la CO mettre en place pour développer les compétences des élèves ?
- ❖ Comment aider les élèves à :
  - ❖ automatiser les processus de bas niveau ?
  - ❖ acquérir des stratégies métacognitives ?
- « ... By increasing their awareness of the listening process, students can learn how to become better listeners, which, ultimately, will enable them to learn/acquire another language more quickly and more efficiently » (Vandergrift & al., 2006)
- ❖ Comment aider les élèves à établir des passerelles entre les différentes langues qu'ils étudient ?  
« la maîtrise de plusieurs langues favorise leur apprentissage » (ESCL, 2011)
- ❖ Quels sont les processus cognitifs transférables d'une langue à l'autre ?



## Eléments de méthodologie

- ❖ Une recherche collaborative
  - ✧ Design-based research (Cobb et al., 2003 ; Collins et al., 2004)
  - ✧ Ingénieries collaboratives (Sensevy et al., 2013)
- ❖ Une équipe pluri-langues, pluri-catégorielle & pluri-institutionnelle
  - ✧ 6 professeurs de langues (allemand, anglais, espagnol et breton)
  - ✧ 6 IA-IPR de langues
  - ✧ 4 formateurs de langue (allemand, anglais, espagnol)
  - ✧ 2 EC (didactique de l'anglais, germaniste en sciences du langage)
  - ✧ 2 lycées, le Rectorat, l'ESPE de Bretagne & 2 laboratoires (CREAD & LACES)
- ❖ Une étude exploratoire basée sur un protocole expérimental
- ❖ Des outils de partage

## Protocole expérimental



## Pré- et post-tests

- ❖ Documents calibrés
- ❖ Rendu compte en français : restitution du modèle de situation (Kintsch, 1988) et autres détails
- ❖ Montage réalisé au CAREL (ESPE, site de Rennes)

## Entraînement métacognitif - Questionnaire Métacognitif de Vandergrift et al. (2010) adapté

1. Avant d'écouter un extrait audio, j'ai en tête un plan sur la façon dont je vais écouter l'extrait.
2. J'utilise les mots que je comprends pour deviner le sens des mots incompris.
3. Tout au long de l'exercice d'écoute, je compare ce que je comprends à ce que je connais déjà du sujet.
4. J'utilise mon expérience et mes connaissances pour m'aider à comprendre.
5. Avant d'écouter un extrait sonore, je pense à d'autres documents traitant du même sujet.
6. Lorsque je sens que je me déconcentre, Je tente de me recentrer sur l'activité.
7. Au fur et à mesure de l'écoute, j'ajuste mon interprétation du texte quand je me rends compte que je me suis trompé.
8. Après l'écoute, je réfléchis à ce que j'ai fait pour comprendre et à ce que je pourrais faire pour m'améliorer éventuellement la fois suivante.
9. Je fais appel à l'idée générale du texte pour m'aider à deviner le sens des mots que je ne comprends pas.
10. Quand je pense avoir deviné le sens d'un mot, je repense à tout ce que j'ai entendu pour vérifier si ça a du sens.
11. J'ai un objectif en tête quand j'écoute un extrait sonore.

## Entraînement métacognitif – Protocole selon Vandergrift et al. (2010)

### **Prelistening: Planning/predicting stage**

1. After students have been informed of the topic and text type, they predict the types of information and possible words they may hear.

### **First listen: First verification stage**

2. Students verify their initial hypotheses, correct as required, and note additional information understood.

3. Students compare what they have understood/written with peers, modify as required, establish what still needs resolution, and decide on the important details that still require special attention.

### **Second listen: Second verification stage**

4. Students verify points of earlier disagreement, make corrections, and write down additional details understood.

5. Class discussion in which all class members contribute to the reconstruction of the text's main points and most pertinent details, interspersed with reflections on how students arrived at the meaning of certain words or parts of the text.

### **Third listen: Final verification stage**

6. Students listen specifically for the information revealed in the class discussion which they were not able to decipher earlier.

### **Reflection stage**

7. Based on the earlier discussion of strategies used to compensate for what was not understood, students write goals for the next listening activity.

## Entraînement cognitif de bas niveau (Expérimentation, Roussel & Gruson, 2013)

1) Vous allez écouter un passage (indiquer le time code des documents sonores).

Combien y-a-t-il de phrases dans ce passage ? Calibrage : 4 phrases

2) Vous allez écouter une phrase (indiquer le time code des documents sonores).

Combien y a-t-il de mots dans cette phrase ?

Calibrage : 1 phrase différente du passage sélectionné pour la question 1.

3) Dans cette phrase, quel est le couple sujet-verbe ?

Calibrage : 1 phrase différente du passage sélectionné pour la question 1 et de la phrase de la question 2

4) Ecoutez ce passage et classez les éléments dans la catégorie à laquelle ils appartiennent

ou d'après le texte que vous avez entendu reliez entre eux les éléments qui fonctionnent ensemble ?

Calibrage : sur la fin du texte, environ 3 phrases

### Reprise de l'ensemble du texte qui sera divisée en 4 parties

5) Ecoutez cet extrait du document sonore (indiquer le time code des documents sonores) et compléter le texte à trous.

6) Transcrivez la partie suivante document sonore (indiquer le time code des documents sonores).

7) Est-ce que, dans ce passage, il y a des mots qui vous viennent automatiquement à l'esprit en français ? Lesquels ?

8) Sur une partie du script : quelle est la meilleure interprétation de ce passage parmi 3 propositions ?

## Recueil et analyse des données

### ❖ Recueil

- ❖ Ensemble des documents (fichiers sons, scripts, traductions et modèles de situation)
- ❖ Notes obtenus aux pré- et post-tests
- ❖ Filmage de toutes les séances d'entraînement (24 séances)

### ❖ Analyse des données

- ❖ Analyse des résultats des élèves : impact du type d'entraînement
- ❖ Analyse des séances de classe : rôle et place du professeur

## La Théorie de l'action Conjointe en Didactique (TACD)

### ❖ Un travail théorique en constante ré-élaboration

Comment décrire le travail du professeur avec ses élèves ? Comment penser l'enseignement et l'apprentissage dans leur solidarité ? Comment montrer que l'action didactique ne s'appréhende que sous la description d'une action conjointe ?

### ❖ Le fruit d'une longue collaboration entre didacticiens de différentes disciplines

Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1991, 1992 & so on  
Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; etc.  
Gruson, Forest & Loquet, 2011 ; etc.



## La notion de jeu pour décrire les situations didactiques

❖ La notion de jeu (Bourdieu, 1987)

❖ Le jeu didactique :

✧ Un jeu qui met en présence 3 instances

✧ Jeu en seconde personne pour le professeur

On considère deux joueurs, A et B. Pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies. Ces stratégies, il doit les produire de son propre mouvement, proprio motu. B accompagne A dans ce jeu. B gagne lorsque A gagne, c'est-à-dire lorsque A produit les stratégies gagnantes (raisonnablement) **proprio motu.**

❖ Deux nécessités complémentaires : la dévolution et le couple réticence-expression

## Deux descripteurs fondamentaux Le doublet contrat – milieu

### Contrat didactique

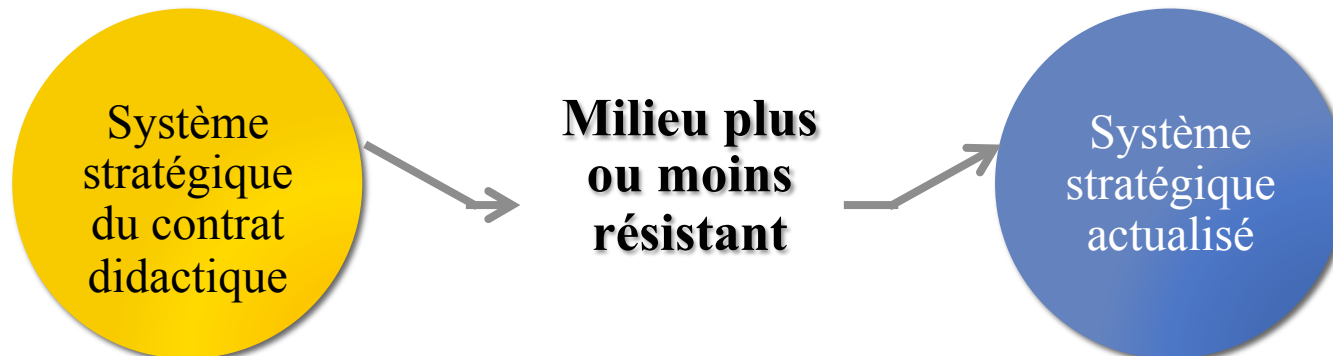
- « ce qu'il faut faire dans telle situation »
- Système stratégique déjà-là

### Milieu

- « ce avec/sur quoi on fait ce qu'il y a à faire »
- Problème plus ou moins résistant à l'assimilation par le contrat

Système rationnel  
« initial »

Système rationnel  
« final »



## Références bibliographiques

- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York: Freeman.
- Bourdieu (1987). *Choses dites*. Paris : Editions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. In *Recherches en Didactique des mathématiques*, 12, 1, 73-112. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Goh, C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Gruson, B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre – Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Thèse de doctorat. Université Rennes 2 : Rennes.
- Gruson, B. (2008). Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : Pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation. *Etudes De Linguistique Appliquée*, (151), 327-340.
- Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoir: études de l'action conjointe en didactique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

## Références bibliographiques

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Roussel, S. (2012). A computer assisted method to track listening strategies in second language learning, *ReCALL* 23(2) : 98–116.
- Roussel, Tricot (à paraître). Le numérique en classe : Emancipation ou double peine.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043
- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463– 496.
- Vandergrift, L. (2003b). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 425–440.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodatari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H., (2010). Teaching students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497.
- Vandergrift, février 2014, *Facilitating Language Learning: Developing Smart Listeners*, 3rd International Conference on L2 Pedagogies, Université de Toronto.

**Merci pour votre attention !**

**Et merci à toute l'équipe qui a permis le  
départ de cette belle aventure !!**