

L'impact de l'utilisation du document vidéo comme activité de réception sur la prise de parole des élèves en classe d'anglais

Présenté par : Rumeysa Cotel

Discipline : Anglais

Référente-mémoire : Delphine Pelletier

Année universitaire 2023-2024 - INSPE de Bourgogne

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

Rumeysa COTEL

Remerciements

Un grand merci à Mme Delphine PELLETIER qui a été ma tutrice de stage et ma guide pour ce mémoire. Ses conseils avisés et sa générosité dans le partage de son expertise ont été des atouts précieux, tant pour mon parcours académique, que pour l'élaboration de ce projet.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers l'équipe pédagogique de l'Inspé de Dijon pour ses formations, ainsi que de m'avoir donné l'opportunité d'écrire ce mémoire.

Je remercie également Mme Pauline PAPA pour ses formations de qualité à l'Inspé de Dijon. Je suis reconnaissante d'avoir eu l'occasion de profiter pleinement de ses partages durant mes deux années de master en MEEF 2nd degré en anglais.

Sommaire

Introduction	6
Revue de littérature	8
1. Diminuer le temps de parole de l'enseignant : un principe important pour l'enseignement en classe de langue	8
1.1. Définition de la parole de l'enseignant	8
1.2. Le temps de parole de l'enseignant (TTT)	9
1.3. Le temps de parole de l'élève (STT)	10
2. Dynamique sociale et réussite académique en anglais	11
2.1. L'impact des expériences personnelles des élèves sur leur participation à l'oral en classe d'anglais	11
2.2. Rôle de la psychologie sociale dans les interactions en classe	12
2.3. Perspective cognitive-neuroscientifique sur la mémoire et l'apprentissage	12
3. Augmenter la prise de parole des élèves à l'aide de supports numériques	13
3.1. Point historique du numérique et de l'Ecole	13
3.2. L'école dans l'ère du numérique	13
3.3. La vidéo-projection : une méthode promue par l'Education Nationale	14
Formulation de la problématique	16
Détermination d'un protocole adaptable	17
1. Public concerné	17
2. Variables à manipuler	17
2.1. Premier indicateur : le pré-test et post-test avec à l'aide d'un questionnaire	18
2.2. Deuxième indicateur : la quantité de participation des élèves	19
2.3. Troisième indicateur : la qualité de participation des élèves	19
2.3.1. Les différents niveaux de langue présents dans le CECRL	20
2.3.2 Critères retenus dans le CECRL pour évaluer la qualité de participation des élèves	20
3. Les différentes modalités d'intervention	22
4. Les facteurs secondaires à prendre en compte	24

L'analyse des données collectées	25
1. Les tests	25
1.1. Quantité de participation des élèves du groupe A et B lors de la découverte des documents étudiés	25
1.2. Qualité de participation des élèves du groupe A et B lors de la découverte des documents étudiés	26
2. Le pré-test et post-test : résultats des deux questionnaires	27
Discussion des résultats, réponse à la problématique	34
1. Analyse des résultats : convergence ou divergence avec la revue de la littérature	34
1.1. L'influence des différents supports numériques pendant la phase de découverte sur la participation orale des élèves .	34
1.2. Des avantages évidents du support vidéo contrairement à l'image iconographique et à l'audio	34
1.3. Comprendre le document pour mieux s'investir dans la participation orale	35
1.4. L'actualisation des connaissances pour une récupération plus efficace des savoirs	35
1.5. L'affectation de l'aspect personnel sur la participation orale des élèves	35
2. Vers une pratique professionnelle réflexive : exploiter les résultats pour enrichir sa pratique	36
2.1. Approfondir la description, l'analyse et l'avis sur le format vidéo pour optimiser son exploitation	36
2.2. Le travail en groupe, une autre solution ?	37
2.3. Un encadrement reste tout de même nécessaire	37
3. Réponse à la problématique et aux hypothèses	38
Conclusion	39
Bibliographie	41
Annexes	44

Introduction

Dans une classe d'anglais, le rôle premier du professeur est la transmission de la langue et de la culture anglophone aux élèves. En effet, quel que soit le niveau qu'ont les élèves en anglais, le professeur doit s'engager à aider et à développer plusieurs compétences de ces derniers. Parmi ces compétences, nous retrouvons bien évidemment la compréhension écrite, la compréhension orale, mais également l'expression écrite et l'expression orale. Ces compétences, toutes plus importantes que les autres, participent solidement à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en général. Pendant ma licence en LLCER en anglais à l'Université Lumière Lyon2, j'ai eu la chance travailler en alternance au collège Gérard Philippe à Saint Priest en tant qu'AED en préprofessionnalisation en anglais pendant trois ans. Ensuite, à l'issue de ma formation de Master 1 MEEF 2nd degré en anglais, j'ai été en stage dans un lycée, puis dans un collège de la ville de Dijon. Actuellement en Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée au collège Marcelle Pardé à Dijon, je travaille en association avec ma tutrice Delphine PELLETIER pour la prise en charge de deux classes de troisièmes. Lors de ces multiples expériences, j'ai eu l'occasion de préparer et d'animer des séquences pédagogiques entières pour des classes de sixième et de troisième. Ces premières expériences pratiques ont été très bénéfiques et enrichissantes pour moi. Or, comme il l'est inévitable dans l'exercice des métiers de l'enseignement, au cours de mes premières séances, j'ai rencontré quelques difficultés. Ces difficultés étaient de l'ordre de la discipline, mais également de la concentration de la part de mes élèves. D'abord avec mon statut d'AED en préprofessionnalisation, ensuite en tant que stagiaire, j'avais l'impression de ne pas avoir une totale légitimité dans le cours que j'enseignais. Mon profil de jeune enseignante se faisait voir, et peut-être par un manque de confiance en moi, je faisais quelque chose qu'il ne fallait absolument pas faire, c'est-à-dire faire le cours toute seule. Je m'explique : pour éviter que les élèves perdent leur attention au cours, et pour éviter qu'ils soient dissipés, je préparais tout en amont, et essayais de construire mes séances de sorte que mes propos soient le plus clair possible. Or, en voulant éviter la difficulté de compréhension de mes élèves, je me retrouvais à faire le cours toute seule, comme un monologue. Heureusement, ça a fonctionné. J'ai pour la plupart du temps réussi à captiver l'attention de mes élèves, et ils comprenaient les notions que j'abordais. Cependant, mes tutrices m'ont fait remarquer qu'en opérant ainsi, je ne passais pas assez de temps lors de la phase de « découverte » notamment d'un document visuel projeté au tableau. En effet, j'avais tendance à monopoliser la parole et à décrire et analyser tous les documents moi-même, ce qui privait les

élèves de prendre la parole pour parler du document en question. C'est ainsi que j'ai commencé à me questionner sur mon temps de parole, sur celui des élèves, mais également sur les documents visuels que je leur projetais. Mon but était de passer d'un cours magistral à un cours en interaction avec les élèves, où je pouvais maintenir une posture d'accompagnement. Nous étudierons alors la question suivante : **En quoi les supports numériques peuvent-ils contribuer à la prise de parole des élèves en classe d'anglais ?**

Dans une première partie, nous étudierons le temps de parole de l'enseignant, ainsi que ses enjeux. Dans une seconde partie, nous verrons que les répercussions de la dynamique sociale des élèves sur leur réussite académique en anglais. Enfin, nous chercherons en quoi les supports numériques peuvent participer à la prise de parole de ces derniers.

Revue de littérature

1. Diminuer le temps de parole de l'enseignant : un principe important pour l'enseignement en classe de langue

1.1. Définition de la parole de l'enseignant

A l'issue de mes recherches, j'ai rencontré plusieurs termes spécifiques à ce mémoire. J'utiliserai donc quelques sigles pour éviter les répétitions. Parmi eux, nous retrouvons : le TT (Teacher Talk), le TTT (Teacher Talking Time) et le STT (Student Talking Time) qui correspondent respectivement à la parole de l'enseignant, au temps de parole de l'enseignant et au temps de parole de l'élève.

D'abord, qui est l'enseignant ? Que fait-il ? Et quel est son rôle ?

Selon le dictionnaire Larousse, l'enseignant est une « personne dont le métier est d'enseigner », soit de « faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons ». En somme, l'enseignant est là pour transmettre un savoir, une information. Cette information peut être transmise sous plusieurs formes, notamment par la parole.

Steven Krashen (1985), linguiste américain et chercheur en éducation, caractérise le rôle de la parole de l'enseignant en langues : "...teaching a second language means creating for students a part of ~~of~~ their entire new language environment. The entire responsibility for creating the language environment falls on the teacher who is teaching a language that is not used in the community...". Le scientifique explique ici que la transmission d'une langue à une autre passe inévitablement par un ajustement. L'enseignant doit pouvoir adapter son langage en fonction du public qu'il a en face de lui, dans un langage qui leur parle, et qui leur permettra donc de plus facilement faire le lien entre leur environnement, leurs habitudes, et les notions transmises par le professeur.

La parole du professeur influence donc grandement les élèves. Mais alors, y'a-t-il une limite à cela ? Que faut-il respecter quant au temps de parole du professeur, pour une meilleure transmission des savoirs en cours de langue ?

1.2. Le temps de parole de l'enseignant (TTT)

Par parole, il ne s'agirait pas ici de parler de bavardages, ou bien de chaque réflexion faite par le professeur, mais je l'entendrai plutôt comme le fait qu'une personne adresse oralement un savoir à quelqu'un d'autre. Je parlerai de parole comme des connaissances qui sont transmises par la langue.

Au XIXe siècle, il n'y avait pas le terme de « cours » comme on les appelle aujourd'hui, mais de « classes » qui correspondaient à deux heures de cours (Puren, 1988). A cette époque, le professeur ne monopolisait pas la parole et les élèves avaient chacun leur moment dans le cours pour parler. Les élèves récitaient beaucoup, et le professeur était là pour les corriger, et donner des devoirs à faire à la maison pour la prochaine fois. Or, l'article 4 de l'arrêté du 31 mai 1902 va changer cette durée et on passera de deux heures à une heure par cours seulement. Ce changement d'horaires d'enseignement a inévitablement eu un impact sur la pédagogie employée : c'est la méthode du linguiste Michel Bréal (1832-1915) qui a été adoptée. Selon lui, l'idéal était que le professeur fasse son cours et dialogue en quelque sorte avec ses élèves. Cette vision d'échange primera, et sera peu à peu normalisée.

De nos jours, nous constatons que l'échange entre le professeur et ses élèves est toujours présent dans nos salles de classes. Néanmoins, la majorité des chercheurs contemporains sont d'avis à ce que le professeur réduise davantage son temps de parole. Par exemple, la ministre de la culture macédonienne, Bisera Kostadinovska-Stojchevska (2019), et également doctorante dans l'enseignement de la langue anglaise, considère que le TTT ne devrait pas dépasser les 30% du temps dédié à la classe : "Overall, however, the teacher should roughly limit his speaking to 20% to 30% of the class time...". Ses nombreuses années d'expérience dans le domaine de l'éducation notamment dans la classe lui ont permis d'écrire tout un article au sujet du TTT et du STT. Elle constate que le TTT dépend fortement de là où on se situe dans le cours : "This will vary according to the stage of the lesson. For example, the teacher

needs to speak more when providing explanations of and examples for the target language early in the lesson. Elsewhere, he/she may speak less as students need ample opportunity to practice the new material”. En effet, lors d’une séance de classe en anglais, le TTT ne sera pas le même s’il se situe avant, pendant, ou après une activité. C’est toute une question de stratégie, de choix d’enseignement et de procédure de la part du professeur.

1.3. Le temps de parole de l’élève (STT)

Commençons par définir ce qu’est l’élève, qui il est, ce qu’il fait. Selon le dictionnaire Larousse, un élève est : « Celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire ; collégien, lycéen ». Dans ce sens, l’élève serait celui qui reçoit, et l’enseignant celui qui donne. Or, la revue scientifique de Bisera Kostadinovska-Stojchevska que nous avons citée précédemment, évoque un idéal qui serait presque le contraire de cette définition. En effet, son titre en dit long sur le développement des rôles aujourd’hui : « Teacher Talking Time vs. Student Talking Time : moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom ». Nous observons ici une volonté de responsabiliser les élèves et de développer leur autonomie : le professeur délègue une activité ou une consigne, puis s’efface, laisse la place à la parole, à la créativité, et à la personnalité des élèves. La classe de langue prend alors tout son sens : les élèves créent, mais restent encadrés par le professeur : “The teacher’s role in this process is to monitor and guide the students in achieving meaningful interaction but in the meantime he/she should avoid adapting the role of a frontal speaker (Ellis, 2014)”.

Comme explicité précédemment, l’enseignant doit s’efforcer à réduire son temps de parole. La réduction du TTT implique donc tout naturellement une augmentation du STT : « [...] Student Talk Time (STT) should be around 80% during the course of the lesson. ». (Bisera Kostadinovska-Stojchevska (2019))

Mais alors, à quel moment peut-on exploiter le STT à travers les documents utilisés en classe ?

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est une base commune pour les professeurs et écoles de langues pour la réalisation de programmes, diplômes et certificats. Il constitue un volume important de descriptifs, et a une valeur conséquente dans le corps enseignant spécialisé dans les langues. Dans le chapitre 4 «L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », nous retrouvons une partie dédiée à l'audiovisuel en tant qu'activité de réception. Elles concernent les activités d'écoute et de lecture, et parmi elles, sont citées dans ce chapitre : « suivre des yeux un texte lu à haute voix», « regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré » et « utiliser les nouvelles technologies(multimédia, cédérom, etc.). ». Nous comprenons alors que certains supports numériques pourraient aider, voir pousser et encourager les élèves à participer à l'oral, surtout lors de la découverte des documents étudiés en classe.

2. Dynamique sociale et réussite académique en anglais

2.1. L'impact des expériences personnelles des élèves sur leur participation à l'oral en classe d'anglais

La revue académique « Journal of Educational Psychology » présente des études mettant en lumière l'impact significatif des expériences personnelles des apprenants sur leur participation en classe et leur capacité à exprimer leurs idées. Ces recherches démontrent que lorsque les sujets enseignés résonnent avec les vécus des élèves, ces derniers sont plus enclins à s'engager activement dans les discussions et à s'investir pleinement dans leur apprentissage. De plus, ils sont plus susceptibles d'articuler leurs pensées de manière claire et de partager leurs perspectives lorsqu'ils se sentent personnellement concernés par le contenu enseigné.

Il est également dit que les enseignants peuvent favoriser une participation plus dynamique en intégrant des éléments pertinents sur le plan personnel dans leurs cours. Cela peut se traduire par l'encouragement des élèves à partager leurs expériences, l'utilisation d'exemples concrets et la création d'un environnement où les contributions des apprenants sont valorisées.

Ainsi, il convient à l'enseignant de créer un environnement inclusif en valorisant les contributions individuelles et les connexions au sein de la classe.

2.2. Rôle de la psychologie sociale dans les interactions en classe

En dehors de l'aspect personnel qui affecte la participation des élèves en classe, il est démontré que l'aspect social est aussi un facteur important.

La revue scientifique « Journal of Personality and Social Psychology » est spécialisée dans la psychologie sociale et dans l'étude de la personnalité. A l'intérieur, nous retrouvons trois sections : « Attitudes and Social Cognition » (« Les Attitudes et la Cognition Sociale »), « Interpersonal Relations and Group » (« Les Relations Interpersonnelles et les Processus de Groupe ») et « Personality Processes and Individual Differences » (« Les Processus de Personnalité et les Différences Individuelles »).

Les textes de la première et troisième partie de cette revue démontrent que nos pensées et croyances influencent le comportement qu'on a en société. Chaque personne présente des différences au niveau de son comportement, de ses émotions, de sa gestion du stress et de sa motivation en général. Ainsi, la condition de chaque élève aura un impact sur ses pensées et ses croyances, donc sur son comportement social. L'école, souvent caractérisée comme une micro-société en sociologie, n'échappe pas à cette règle. La cognition de chaque élève jouera un rôle important sur ses interactions et sa motivation. Ce lien est donc propre à chacun, c'est ainsi que nous nous retrouvons parfois dans des classes très hétérogènes où certains élèves sont très motivés pour participer à l'oral, et d'autres qui au contraire auront plutôt tendance à s'abstenir.

2.3. Perspective cognitive-neuroscientifique sur la mémoire et l'apprentissage

Nous avons vu que l'approche empirique a un rôle crucial sur leurs comportements, ainsi que sur leur participation en salle de classe. Toutefois, il est du devoir du professeur de transmettre les connaissances nécessaires à ses élèves pour qu'ils puissent développer et mettre en œuvre leurs compétences sémantiques. Ainsi, ils pourront créer et formuler leurs propres idées.

L'article « Cognitive neuroscience perspective on memory : overview and summary » dit que la mémoire de travail est un système multicomposant. En effet, la mémoire déclarative concerne les informations que nous pouvons exprimer consciemment, comme la mémoire des expériences personnelles (mémoire épisodique) et la mémoire des connaissances générales (mémoire sémantique). La mémoire non-déclarative, quant à elle, est l'apprentissage inconscient par l'expérience, les habitudes, la pratique. Il est insisté que la consolidation de la mémoire implique des processus de consolidation synaptique et systémique, qui transforment la mémoire temporaire en une forme stable et durable. Alors, il convient en classe d'anglais, de mettre à jours les connaissances des élèves assez régulièrement pour qu'ils puissent s'en souvenir et les utiliser par la suite créer des liens ou de nouvelles idées.

3. Augmenter la prise de parole des élèves à l'aide de supports numériques

3.1. Point historique du numérique et de l'Ecole

Belisle (2010), artiste multimédia et créatrice d'œuvres numériques observe que « les apprenants aujourd'hui et leurs usages spontanés des technologies dans et en dehors de l'école, mettent en évidence les ruptures avec l'enseignement traditionnel ». Puren, didacticien des langues-cultures (1988) affirme que le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes en France remonte jusqu'au début du XIXème siècle. Depuis, les organisations, ressources et dispositifs dans les classes de langue n'ont cessé d'évoluer. En effet, avec le développement et la démocratisation du numérique dans la société, l'Education Nationale a très tôt tenté de trouver des solutions pour s'adapter aux élèves, et c'est dans les années 1960 que la méthodologie audio-visuelle a commencé à être mise en place dans les salles de classe.

3.2. L'école dans l'ère du numérique

D'abord, l'Inspection Générale du premier degré propose de « faire du numérique une réelle priorité pédagogique ». Qui dit intérêt pédagogique pour le numérique dans le premier degré, dit sa continuité dans le second degré. En effet, la mise en place du Socle Commun de Connaissances et de Compétences du 23 Avril 2005 (loi Fillon) prévoit huit compétences à

développer chez les élèves et parmi elles nous retrouvons une partie dédiée au numérique. Le 8 juillet 2013, la loi de la refondation de l'École est adoptée, et cette loi vise également le développement des usages du numérique à l'école.

Eduscol, site internet français regroupant des informations pour accompagner le personnel de l'éducation, partage de nombreuses ressources et modalités de construction de cours. Sa fiche « Afficher le contenu d'un équipement individuel mobile sur un écran collectif » nous apprend que « faire travailler une classe entière sur un même document est classique et se pratique depuis longtemps, que ce soit à l'aide d'une carte murale, des manuels ou bien d'un document photocopié ou vidéo-projeté. ». Cette fiche nous informe également que les compétences numériques ont une influence sur la « communication et collaboration » notamment pour « interagir ; partager et publier ; collaborer » en classe.

Mais alors, quelle est la place de la vidéo-projection en classe d'anglais ?

3.3. La vidéo-projection : une méthode promue par l'Education Nationale

Pour améliorer l'attention et la participation des élèves, Eduscol conseille et fait la promotion de l'utilisation de la vidéo-projection en classe. Dans la ressource « Enseigner les langues vivantes » du site, nous apprenons que « la vidéoprojection associée à la diffusion du son contribue à focaliser l'attention des élèves et participe à leur motivation. ». En effet, la combinaison sonore et visuelle participe formellement à l'intérêt et à la motivation des élèves. Nous notons deux types de vidéos : celles qui sont didactiques (conçues spécialement pour apprendre quelque chose comme par exemple une notion linguistique) et celles qui sont couramment appelées « authentiques » puisqu'elles ne sont pas à la base dédiée à une exploitation en classe, ce sont souvent des vidéos extraites d'autres vidéos ou bien de films etc.

Séraphin Alava (2015), professeur des universités à l'IUFM de Toulouse, est chercheur dans la place des médias dans le processus d'enseignements et d'apprentissages. Dans son article « Les usages vidéo des jeunes : quels intérêts pédagogiques ? », il mentionne un conseiller pédagogique nommé Christian Vincent qui a défini trois modalités d'usages du support vidéo : « la vidéo comme sujet d'étude permettant de former les jeunes à une analyse

critique des médias et à une littératie médiatique ; la vidéo comme support pédagogique qui permet d'accéder à des situations vraies de langues, d'explorer en 2D ou 3D des espaces non accessibles, de découvrir des expériences scientifiques réelles ; la vidéo comme objet qui permet de développer la production autonome des élèves, facilite la créativité et renforce la maîtrise de ces outils par une pratique sociale accessible et contextuelle ». Dans ce sens, nous comprenons que l'utilisation d'une vidéo en classe peut être très variée, mais également bénéfique pour les élèves.

Dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, le chercheur Stephen Krashen (1985) a proposé plusieurs hypothèses dont l'« input ». Cette théorie met en avant le fait que pour qu'une pratique de la langue soit effective, la compréhension est nécessaire. Concrètement, l'apprenant doit pouvoir comprendre parfaitement le document sur lequel il travaille en classe, ou bien son professeur qui est en train de parler. Dans ce sens, les outils présentés aux élèves doivent comporter des éléments qui pourraient les aider dans leur compréhension, comme le contexte, ou bien des faits de langue déjà vus ou travaillés auparavant. Ceci impactera alors la prise de parole des élèves et les échanges au sein de la classe.

Formulation de la problématique

Les lectures réalisées tout au long de ce pré-mémoire démontrent que la transmission d'une langue vivante passe par plusieurs moyens, dont l'expression orale. Dans une classe d'anglais, les élèves devraient avoir un temps de parole assez conséquent, voire plus que celui de l'enseignant. Pour cela, le professeur doit pouvoir mettre en place des activités qui favoriseraient la prise de parole des élèves. Nous avons constaté la promotion faite par l'Education Nationale concernant l'utilisation du numérique en classe. En effet, les chercheurs spécialisés dans le domaine de l'enseignement et du numérique ont démontré que le format vidéo aidait les élèves à être plus attentifs en classe, à les motiver et à leur faire prendre la parole. Nous avons également vu que le STT est plus important pendant une activité de découverte / de pratique, plutôt que pendant une explication de règle linguistique par le professeur par exemple. Pendant les explications linguistiques, culturelles et pragmatiques, il est évident que le temps de parole du professeur sera beaucoup plus important que celui des élèves. C'est pourquoi pour notre étude, il serait plus judicieux de cibler un moment précis du cours pour mesurer la prise de parole de l'élève. Dans une séance pédagogique de cours en anglais, la phase de réception correspond à la phase de découverte d'un document. Les élèves repèrent des faits de langue, des éléments linguistiques, culturels etc. De cette façon, c'est pendant la phase de réception que l'on pourrait utiliser et exploiter au mieux le support vidéo pour faire prendre la parole aux élèves. Alors, nous essayerons de répondre à la question de recherche suivante : **En quoi l'utilisation du document vidéo comme activité de réception peut-elle améliorer la prise de parole des élèves en classe d'anglais ?**

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons donc à vérifier l'hypothèse suivante : l'utilisation du document vidéo en tant qu'activité de réception pourrait améliorer la prise de parole des élèves en classe d'anglais, que ce soit en termes de qualité ou bien de quantité.

L'hypothèse nulle (celle que l'on cherche à rejeter), stipule que l'utilisation du document vidéo en tant qu'activité de réception n'a aucun impact positif supplémentaire sur la participation des élèves en classe d'anglais par rapport à l'utilisation d'un document iconographique ou audio. En conséquence, nous explorerons les différents types de vidéos pouvant être utilisés avec les élèves pour tester nos hypothèses.

Détermination d'un protocole adaptable

Pour répondre à notre problématique, nous élaboré un protocole et nous l'avons mis en place afin de procéder à une description et analyse des résultats. Dans un premier temps, nous allons définir le public avec lequel nous travaillons. Dans un second temps, nous détaillerons les variables à manipuler. Après cela, nous expliciterons les modalités d'intervention. Enfin, nous examinerons les facteurs secondaires à prendre en compte lors de l'évaluation de notre protocole.

1. Public concerné

Le protocole que nous avons mis en place concerne deux classes de 3^{ème} du collège public Marcelle Pardé à Dijon. Notre premier groupe, que nous nommerons « groupe A » est composé de 23 élèves, tandis que notre deuxième groupe que nous appellerons « groupe B » est composé de 27 élèves.

Le groupe A et le groupe B sont tous les deux disposés dans la salle de classe sous forme d'îlots. Chaque îlot dispose d'une fiche de participation avec le nom des élèves qui s'y trouvent. A chaque intervention juste, intéressante ou enrichissante ils sont récompensés avec des « very good » exprimés à l'oral par le professeur. Ainsi, c'est aux membres de l'îlot de mettre une barre qui correspond à côté du terme employé sur leur fiche de participation. Les autres termes sont « good » et « be quiet », ce dernier étant utilisé pour les bavardages ou bien pour les comportements inappropriés en classe.

2. Les variables à manipuler

Dans le cadre de notre protocole, la précision de notre sujet d'étude est primordiale. Pour cela, nous avons affiné nos objectifs d'évaluation pour que les données soient le plus compréhensibles et exactes possible.

Notre variable dépendante (ce que l'on mesure) est la prise de parole des élèves après le premier visionnage d'un document vidéo pendant la phase de réception.

Notre variable indépendante (la modalité d'intervention) est l'utilisation pendant la phase de réception d'une vidéo, d'une image iconographique ou d'un document audio. Ces deux derniers formats nous serviront de manipulations pour nous permettre de voir s'il y a une différence de participation des élèves selon le type de document numérique utilisé en classe pendant la phase de réception.

Afin de savoir si notre variable indépendante a une influence sur notre variable dépendante, nous allons nous appuyer sur trois indicateurs. Le premier est un questionnaire qui va nous servir de **pré-test** et de **post-test**. Le deuxième et troisième indicateur sont respectivement la quantité et la qualité de participation orale des élèves lors de la découverte d'un nouveau support numérique pendant les **tests** que nous allons effectuer.

2.1. Premier indicateur : le pré-test et post-test avec à l'aide d'un questionnaire

Afin de comprendre l'intérêt que portent les élèves aux différents types de documents, ainsi que pour cerner les raisons de leurs participations, nous avons demandé aux élèves du groupe A et du groupe B de répondre à deux questionnaires, identiques pour les deux groupes. Le premier a été rempli au début du protocole, tandis que le deuxième a été rempli par ces mêmes élèves à la fin du protocole. Vous pouvez trouver ces questionnaires dans l'annexe de ce mémoire.

Le pré-test (premier questionnaire) a été le même pour le groupe A et pour le groupe B, et il a été effectué au début de la séquence pédagogique sur le thème de l'environnement, dont l'intitulé de la tâche finale était : « Tu travailles pour l'organisation internationale de la WWF et tu es chargé.e de créer la page de présentation du site internet. »

Le post-test (deuxième questionnaire), qui a été rempli en fin de protocole, a permis de voir si il y a eu des changements d'avis ou de ressentis de la part des élèves entre le début et la fin de notre étude. De plus, quelques questions ont été ajoutées au deuxième questionnaire pour nous permettre d'avoir plus de précisions sur les raisons de participation des élèves lors de la phase

de découverte d'un document et sur la place du numérique en cours d'anglais. Ce post-test a été effectué à la fin de la séquence pédagogique sur le thème de l'art de rue. L'intitulé de la tâche finale de cette séquence était : « Tu participes à un concours de street art tu présentes ton œuvre au jury pour tenter de gagner le titre de la meilleure œuvre de street art de l'année. »

Le pré-test, les tests et le post-test ont été les mêmes pour les deux groupes. Seulement, les tests, qui consistent à varier les supports lors de la phase de découverte d'un document, ont quelque fois été changés. En effet, nous avons parfois changé le type de support utilisé pour un des deux groupes pour justement voir s'il pouvait avoir une différence de participation des élèves entre ces deux groupes. Durant ces manipulations, le format était la seule chose qui changeait, le contenu du document était quasiment le même.

2.2. Deuxième indicateur : la quantité de participation des élèves

Il est important de souligner que la prise de parole ne garantit pas nécessairement sa compréhension. Ainsi, toute tentative de s'exprimer en anglais, même si elle n'est pas totalement pertinente, sera considérée comme un effort valable et pris en compte dans notre évaluation.

La quantité sera mesurée par le nombre d'interventions des élèves, qu'il s'agisse de réponses directes, de reformulations en anglais ou de questions pour clarifier des éléments du contenu. Nous prendrons uniquement en compte les interventions en anglais, en fournissant si nécessaire une assistance lexicale aux élèves. Les questions posées pour clarifier le contenu de la vidéo ou les instructions du professeur seront également enregistrées. Nous prendrons en considération leur capacité à **décrire**, à **analyser**, ainsi qu'à **apporter un lien, qu'il soit personnel ou bien en rapport avec d'autres thèmes ayant été ou pouvant être étudiés en classe.**

2.3. Troisième indicateur : la qualité de participation des élèves

Pour évaluer la qualité de participation des élèves, nous allons nous appuyer sur le CECRL.

2.3.1. Les différents niveaux de langue présents dans le CECRL

Selon l'échelle globale des niveaux communs de compétences du CECRL, le niveau B1 représente en langue vivante un élève qui : « Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement les raisons ou explications pour un projet ou une idée. »

Le niveau A2 représente un élève qui : « Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement, proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Enfin, un élève ayant le niveau A1 est un élève qui : « Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. »

2.3.2 Critères retenus dans le CECRL pour évaluer la qualité de participation des élèves

En utilisant les critères du CECRL, nous avons élaboré une grille d'évaluation afin d'évaluer et d'analyser la qualité de prise de parole des élèves. La grille d'évaluation étant assez consistante, nous la plaçons dans l'annexe de ce mémoire. En revanche, nous allons prendre le temps d'explicitier chaque élément de notre tableau dans cette partie.

D'abord, nous évaluerons la réception (compréhension et interprétation de la langue), ensuite l'interaction (l'expression et la création de la langue) et enfin la linguistique (maîtrise globale d'une langue) des élèves.

Pour évaluer la réception des élèves, nous nous sommes d'abord rendus dans la partie qui correspond aux « activités de réception et stratégies » du référentiel. Le critère « Comprendre des annonces et instructions orales » correspond à la capacité de l'élève de comprendre les attentes et consignes du professeur.

Ensuite, dans le domaine des « activités d'interaction orale et stratégies », le critère « Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose) » coïncide avec l'échange d'idées en classe. Nous entendons ici une réelle coopération entre eux, contrairement à des tours de parole imposés par le professeur. Ici, les élèves partagent, réagissent, rebondissent sur certaines idées etc. Nous évaluons alors l'échange d'information, l'intervention nouvelle dans la classe vers une construction d'opinion.

Enfin, nous nous sommes appuyés sur plusieurs critères du domaine des « Compétences linguistiques ». Parmi eux, l'« Etendue du vocabulaire » permettra d'identifier la richesse et variété du répertoire de l'élève, ainsi que d'évaluer la vasteté de son champ lexical. La « Maîtrise du vocabulaire », quant à elle, permet de voir si l'élève emploie correctement ses mots de vocabulaire ou pas. En d'autres termes, l'élève devra utiliser un vocabulaire conforme à son contexte. Dans le critère « Correction grammaticale », notre cible est l'utilisation correcte de la grammaire anglaise. Le critère de la « Maîtrise du système phonologique » inclut la prononciation correcte des consonnes, des voyelles, des liaisons, de l'accentuation, du rythme et de l'intonation. Pour évaluer l'élève dans l'adaptation de son langage en fonction du sujet dans un contexte de classe, nous avons décidé de les évaluer grâce au critère de la « Correction sociolinguistique ». La prise en compte de la « Cohérence et cohésion » contribue à évaluer la qualité de la syntaxe de l'élève qui prend la parole. En effet, un élève qui prend la parole se doit d'être un minimum compréhensible par ses camarades, ainsi que par son professeur. Avec le critère « Développement thématique » de la grille, nous évaluons la description simple du contenu du document par l'élève ayant pris la parole. L'évaluation de la prise de parole touche

indubitablement l'aisance de l'élève. En effet, la facilité qu'un élève a à prendre la parole joue sans doute sur la qualité générale de son propos. Néanmoins, l'évaluation de l'aisance de l'élève peut dépendre du jugement subjectif du professeur. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de retenir le critère « Aisance à l'oral » dans notre tableau, mais en se concentrant uniquement sur les pauses et les hésitations lexicales, tout en gardant à l'esprit que si l'élève perd ses mots ou bien recherche un mot un particulier, il peut toujours demander en anglais avec « What's the English for ... ». Pour finir, le critère « Précision » du CECRL nous permettra d'identifier si l'élève qui a pris la parole a compris le sens et les idées principales du document étudié pendant la phase de découverte. Cela inclut l'utilisation de la langue anglaise de manière exacte et détaillée, c'est-à-dire avec une précision grammaticale, un choix précis des mots, une capacité à transmettre des informations, leur avis ou bien une analyse sans ambiguïté.

3. Les différentes modalités d'intervention

Avec le groupe A et le groupe B, nous aurons l'occasion de travailler avec des vidéos, des images iconographiques et un document audio.

Pour ces deux groupes, la plupart des documents étudiés seront identiques. Par ailleurs, d'autres supports seront volontairement différents pour chacun des deux groupes. En effet, pour un des tests, nous utiliserons un document sous format vidéo pour le groupe A, et un autre sous forme d'image iconographique pour le groupe B pour voir si la participation des élèves change en fonction d'un support différent qui a tout de même le même contenu. Dans ce cas, le groupe A jouera le rôle de groupe expérimental et le groupe B sera nommé comme groupe témoin.

Concernant les vidéos que nous allons voir, certaines seront didactiques et d'autres authentiques. La vidéo didactique est originellement destinée à un public non anglophone, qui souhaite apprendre ou approfondir ses connaissances linguistiques, pragmatiques et/ou culturelles en anglais. Ces vidéos sont généralement tirées de manuels scolaires, ou bien de sites du gouvernement, qui rentrent dans le programme de la compétence visée. Elles sont donc sous les exigences du CECRL. Les vidéos authentiques, quant à elles, sont initialement destinées à

un public déjà anglophone, puisque ce sont des vidéos de toute sorte que l'on peut retrouver dans pratiquement toutes les plateformes web. Certaines d'entre elles peuvent bien évidemment être utilisées et exploitées en classe, puisqu'elles peuvent présenter des notions linguistiques, pragmatiques et/ou culturelles que le programme scolaire souhaite que l'on aborde. Ce genre de vidéos peuvent permettre aux élèves de prendre la parole sur des notions abordées dans celles-ci.

Parmi les vidéos authentiques, nous notons celles qui sont explicites et les autres qui sont au contraire implicites. Les vidéos explicites sont celles qui ne portent pas d'ambiguïté dans leur sens : les élèves peuvent tout de suite comprendre le sens de la vidéo. Les vidéos implicites, quant à elles, sous-entendent une ou plusieurs choses subtiles ou suggérées. L'implicite mène généralement à une interprétation, puisqu'elles demandent de réfléchir et d'avoir un regard personnel et subjectif à l'information. Le format implicite peut concerner plusieurs éléments du document concerné, comme l'absence de texte, l'absence de personnages, d'acteurs etc, ou au contraire la présence de ces derniers. La présence ou l'absence de ces éléments peuvent faire réfléchir les élèves et développer leur sens de l'analyse et/ou de critique.

A la suite du premier visionnage du document vidéo, la première observation de l'image iconographique ou bien de la première écoute du document audio, nous guiderons les élèves en leur posant exactement les mêmes questions à chaque fois. En effet, elles porteront sur la description générale, sur l'analyse, ainsi que sur ce qu'ils peuvent dire en rapport avec le document. Ils pourront alors décrire, analyser, exprimer leurs ressentis, expériences personnelles et pourquoi pas proposer des ouvertures. Ils seront assez libres dans la limite d'une salle de classe.

Dans ce sens, les vidéos implicites peuvent permettre aux élèves de réfléchir, de rassembler leurs connaissances, de construire un avis, et peut-être même de créer une discussion ou un débat autour du sujet concerné. Les vidéos explicites impliqueraient plutôt des rassemblements de connaissances et reformulations de la part des élèves.

Enfin, nous garderons en tête que la prise de parole des élèves peut aussi être influencée par les éventuelles phases d'anticipation qui donneront des outils pour mieux comprendre le document en question. En effet, un document qui présente des notions déjà vues ou travaillées en classe n'aura pas le même impact sur la participation des élèves qu'un document qui ne présente aucune notion vue auparavant. Ainsi, nous gardons à l'esprit que les élèves pourront participer plus et/ou avec de meilleures interventions lors de la découverte d'un nouveau document faisant partie d'un thème déjà étudié, ou bien qui est tout simplement en cours d'étude.

4. Les facteurs secondaires à prendre en compte

Il est évident que les documents utilisés en classe ont souvent tendance à être choisis voire modifiés pour se mettre au niveau des élèves. Lorsqu'on travaille avec une vidéo, un document iconographique ou un audio, nous mettons en quelque sorte les élèves dans une situation d'évaluation. C'est pourquoi, il faut garder en tête que la situation artificielle de la salle de classe peut être totalement différente de celle du monde réel. L'objectif de notre étude est de permettre aux élèves, à travers une phase de découverte d'un document, de s'exprimer, d'échanger leurs idées, de proposer de nouvelles pistes etc.

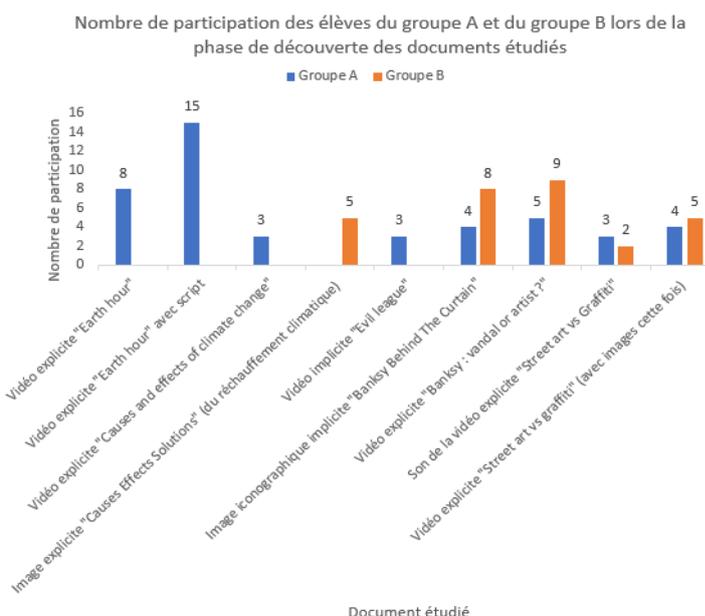
Or, quelques limites du document vidéo sont d'ores et déjà notables. En effet, la combinaison du son et de l'image peut aider les élèves à mieux comprendre le document, tout comme elle pourrait les mettre en difficulté. C'est plus particulièrement le cas des documents authentiques où les élèves peuvent être contrariés quant à l'accent, l'intonation et/ou au début de parole du locuteur. De plus, nous savons que l'implicite peut laisser place à l'imagination, donc enclencher la prise de parole des élèves. En revanche, en ce qui concerne les vidéos, audios ou images iconographiques explicites, le risque qui se présente est qu'il ne reste plus rien à dire ou à rajouter à l'oral.

Ces éléments sont à prendre en compte quant à l'analyse des données que nous allons récolter, afin d'avoir un regard le plus juste et critique possible.

L'analyse des données collectées

1. Les tests

1.1. Quantité de participation des élèves du groupe A et B lors de la découverte des documents étudiés



Quelques précisions concernant ces données :

- Entre le premier visionnage de la vidéo « Earth hour » et le deuxième cette fois-ci avec le script de la vidéo, il y a eu 7 participations en plus. Au total, il y a donc eu 15 participations pendant la phase de découverte de cette vidéo.
- Pour le groupe A, entre la première écoute de la vidéo « Street art vs Graffiti » et le deuxième visionnage de ce même document cette fois-ci avec les images, il y a eu 1 participation en plus. Au total, il y a donc eu 4 participations pendant la phase de découverte de cette vidéo.
- Pour le groupe B, entre la première écoute de la vidéo « Street art vs Graffiti » et le deuxième visionnage de ce même document cette fois-ci avec les images, il y a eu 3 participations en plus. Au total, il y a donc eu 5 participations pendant la phase de découverte de cette vidéo.

Dans un premier temps, nous notons que les élèves du groupe A ont généralement moins participé que les élèves du groupe B, sauf pendant les deux premiers tests où ils étaient aidés avec un script.

Hormis cela, nous remarquons que la quantité de participation des élèves ne dépend pas du caractère implicite ou explicite du document étudié. Nous n'observons pas non plus de différence significative dans la quantité de participation des élèves entre l'étude d'une vidéo et celle d'une image iconographique.

Néanmoins, nous observons une forte baisse dans la quantité de participation des deux groupes lors de l'étude d'un document audio. Ces résultats nous montrent donc que la quantité de prise de parole des élèves est plus élevée lors de la découverte d'une vidéo ou d'une image iconographique que lors de la découverte d'un document audio.

1.2. Qualité de participation des élèves du groupe A et B lors de la découverte des documents étudiés

Comme annoncé dans l'ébauche de notre protocole, nous avons en effet mesuré la qualité de prise de parole des élèves lors de l'exploitation des documents pendant les tests. La grille d'évaluation étant déjà dans l'annexe en raison de sa consistance, nous plaçons également dans l'annexe les grilles d'évaluation de toutes les prises de parole des élèves lors des tests.

En examinant de près nos grilles d'évaluation et en les comparant, nous remarquons des différences dans la qualité de participation des élèves lors de la phase de découverte de vidéos, d'images iconographiques ou de documents audio. Tout d'abord, lors de l'analyse de vidéos, les critères où la majorité des élèves se situent au niveau A1 sont la "correction grammaticale", la "maîtrise du système phonologique", la "cohérence et la cohésion", l'"aisance à l'oral" et la "précision". En ce qui concerne les images iconographiques, les critères où la plupart des élèves se situent au niveau A1 sont la "correction grammaticale", le "développement thématique" et la "précision". Pour ce qui est de l'exploitation des documents audio, le critère où la majorité des élèves se situent au niveau A1 est la "correction phonologique".

Les critères non mentionnés semblent être en cours d'acquisition, voire déjà acquis par les élèves, car ils cochent les cases "A2" et "B2" pour ceux-là.

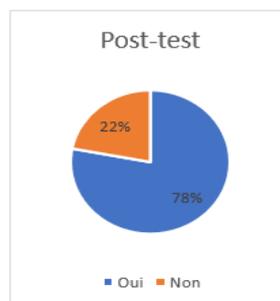
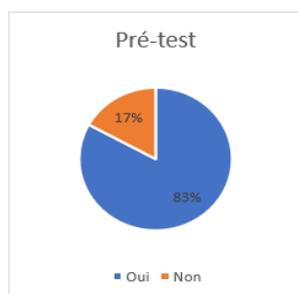
La vidéo est le support où les élèves cochent le plus de critères au niveau A1. Les points faibles des élèves lors de l'exploitation d'un document vidéo pendant la phase de découverte sont donc leurs erreurs de grammaire anglaise, leur prononciation défailante, leurs hésitations et leur syntaxe peu fluide.

Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les élèves ont souvent tendance à utiliser des mots et expressions entendus lors du premier visionnage de la vidéo. Comme ces termes sont souvent nouveaux pour eux, ils hésitent et commettent davantage d'erreurs. En revanche, lorsqu'ils découvrent une image iconographique pour la première fois, ils ont tendance à utiliser des mots et des expressions qu'ils maîtrisent déjà, ce qui réduit le nombre d'erreurs. Par ailleurs, il y a moins d'erreurs lors de l'exploitation d'un document audio que lors de l'exploitation d'un document vidéo. Cela peut s'expliquer par le fait que la vidéo combine à la fois le son et l'image : même si les élèves ne sont pas sûrs de ce qu'ils ont entendu, les images peuvent leur donner une idée approximative du contexte. À l'inverse, un document audio ne fournit pas cette aide visuelle. Par conséquent, les élèves ont tendance à éviter l'utilisation des termes qu'ils entendent dans les documents audios s'ils ne sont pas certains de leur signification.

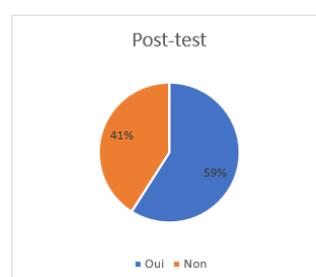
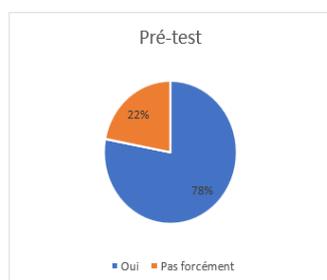
2. Le pré-test et post-test : résultats des deux questionnaires

Pourcentage d'élèves qui pensent que le type de document étudié en classe a une influence sur leur participation (lors du pré-test et du post-test) :

Groupe A :



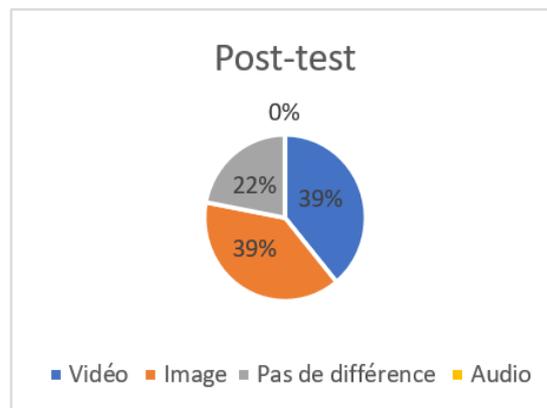
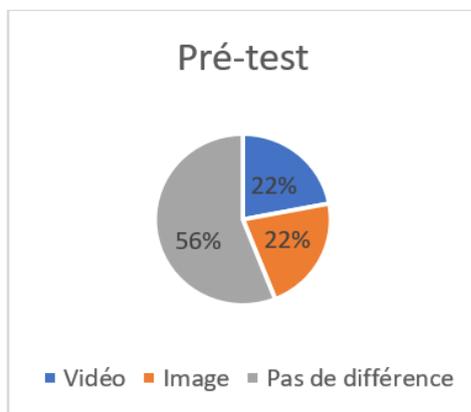
Groupe B :



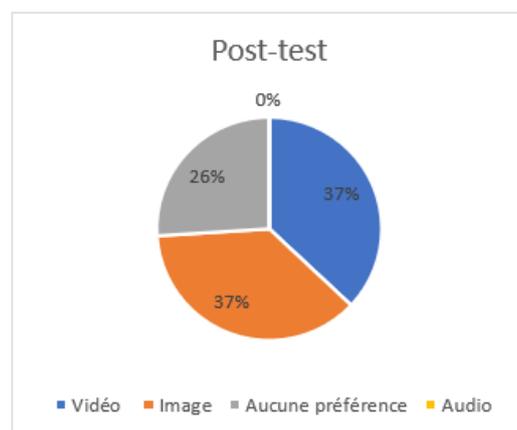
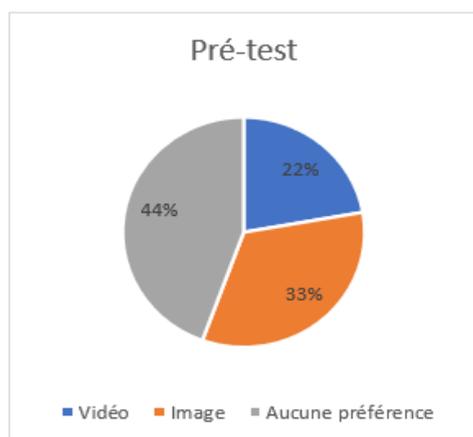
Lors du pré-test et post-test, la majorité des élèves des deux groupes affirment que le type de document étudié en classe semble tout de même exercer une influence sur leur participation.

Pourcentage d'élèves qui pensent participer plus quand on étudie ensemble les types de documents suivants (lors du pré-test et post-test) :

Groupe A :



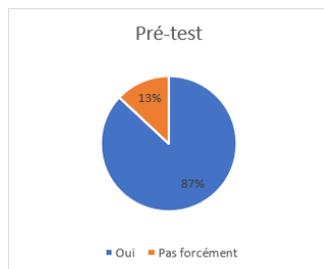
Groupe B :



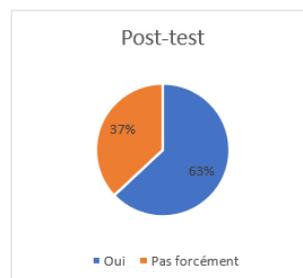
Les résultats ont montré des changements entre le pré-test et le post-test pour les groupes A et B. En effet, dans ces deux groupes, le nombre d'élèves qui pensent participer davantage lors de l'étude d'une vidéo en classe a augmenté. Ce phénomène peut être dû à une prise de conscience pendant les tests, où certains élèves auraient réalisé qu'ils participaient plus activement lors de l'étude de vidéos. Cependant, pour les deux groupes lors des post-tests, le pourcentage d'élèves qui pensent participer davantage lors de la découverte d'une vidéo par rapport à celle d'une image iconographique est identique. Par conséquent, ces données s'accordent avec l'histogramme représentant la quantité de participation des élèves, car il semble que les élèves des groupes A et B participent de manière similaire lorsqu'ils étudient une image iconographique ou une vidéo.

Pourcentage d'élèves qui pensent participer plus si ils comprennent le document étudié (lors du pré-test et post-test) :

Groupe A :



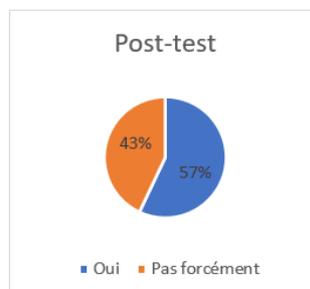
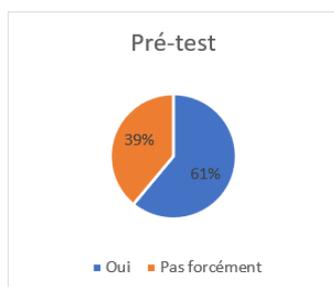
Groupe B :



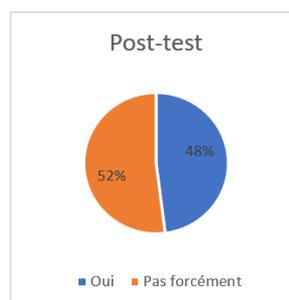
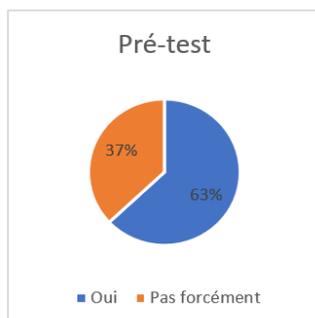
Ces données indiquent que les élèves ont davantage tendance à s'exprimer oralement lorsqu'ils ont le sentiment d'avoir saisi le contenu du document étudié.

Pourcentage d'élèves qui pensent participer plus si le document étudié traite de quelque chose qui les touche personnellement (lors du pré-test et post-test) :

Groupe A :



Groupe B :



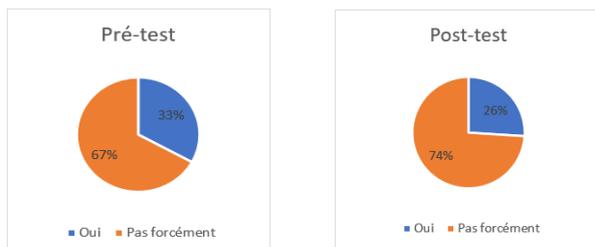
La majorité des élèves du groupe A estiment être plus enclins à participer lorsque le document étudié les concerne directement, que ce soit lors du pré-test ou du post-test. Cette tendance était également présente lors du pré-test du groupe B, cependant, nous notons un léger changement lors du post-test, avec un nombre moindre d'élèves qui partagent cet avis.

Pourcentage d'élèves qui pensent participer plus si le document étudié touche l'actualité (lors du pré-test et post-test) :

Groupe A :



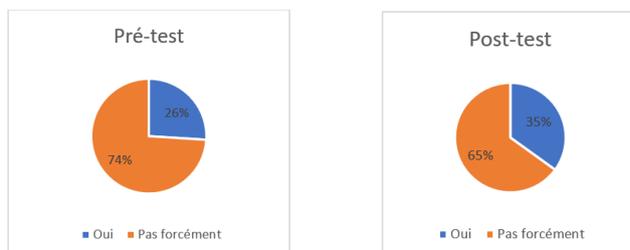
Groupe B :



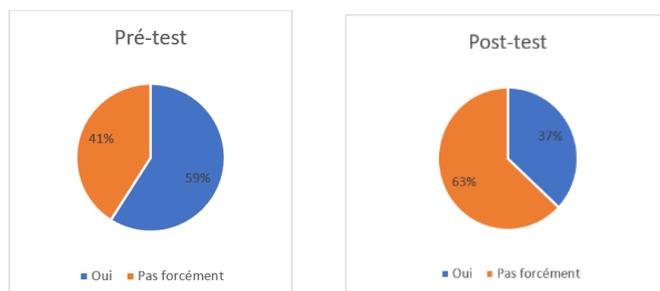
Dans le groupe A, une variation significative s'est manifestée : lors du post-test, davantage d'élèves estiment qu'ils seraient plus enclins à participer si le document étudié aborde des thématiques d'actualité, comparativement au pré-test. En revanche, ce pourcentage d'élèves, déjà minoritaire lors du pré-test dans le groupe B, s'est encore réduit lors du post-test.

Pourcentage d'élèves qui pensent participer plus si le document étudié les fait sentir engagés (lors du pré-test et post-test) :

Groupe A :



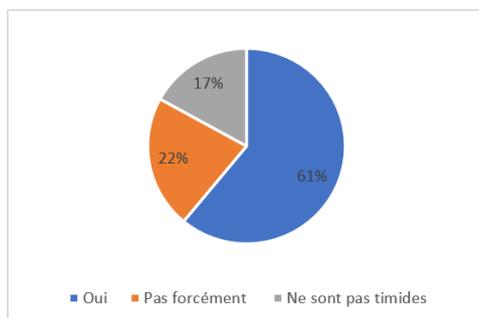
Groupe B :



Le pourcentage d'élèves du groupe A qui pensent participer plus si le document étudié les engage personnellement a légèrement augmenté entre le pré-test et le post-test, bien que cette proportion reste minoritaire par rapport à ceux qui pensent le contraire. En revanche, dans le groupe B, lors du pré-test, cette proportion était majoritaire, mais elle est devenue minoritaire lors du post-test.

Pourcentage d'élèves du post-test estimant que leur timidité peut avoir un impact négatif sur leur participation orale :

Groupe A :



Groupe B :



Lors de l'évaluation post-test, nous avons analysé l'impact de la timidité des élèves sur leur participation et nous avons constaté que la majorité des élèves du groupe A reconnaissent que leur timidité pourrait nuire à leur prise de parole en classe. En revanche, dans le groupe B, il existe autant d'élèves convaincus que leur timidité pourrait affecter leur participation orale que d'élèves pensant le contraire. Ces données pourraient également expliquer les résultats vus auparavant concernant la quantité de participation des élèves. En effet, les élèves du groupe A participaient en général un peu moins que les élèves du groupe B lors des tests.

Voici comment certains élèves du groupe A qui préfèrent l'étude d'une vidéo ont justifié leur choix : « Puisqu'une vidéo c'est un mélange d'une image et d'un audio, il y a plein de choses à dire dessus », « Car il y a plus d'informations », « Car il y a des images, c'est divertissant et amusant », « Je préfère une vidéo car il y a plus de choses à expliquer et j'ai la possibilité de plus participer » « Je trouve que je comprends mieux avec une vidéo et c'est plus intéressant ».

Voici comment certains élèves du groupe B qui préfèrent l'étude d'une vidéo ont justifié leur choix : « Car je trouve plus facile de comprendre », « Parce que on comprend mieux en vidéo et image juste en regardant », « Je trouve cela plus simple », « Car il y a des documents qui sont plus compliquer pour moi que d'autre ».

Dans le groupe A, les élèves apprécient la richesse d'informations que les vidéos offrent, combinant à la fois des éléments visuels et auditifs. Ils estiment que les vidéos sont plus divertissantes et captivantes, ce qui les incite à mieux comprendre et à participer davantage lors des discussions en classe. En revanche, dans le groupe B, les élèves mettent en avant la facilité de compréhension offerte par les vidéos, soulignant leur capacité à saisir le contenu simplement en regardant. Ils perçoivent les vidéos comme des outils plus accessibles, considérant que les documents d'autres formats peuvent être difficiles à appréhender.

Voici comment un élève du groupe A préférant l'étude d'une image a justifié son choix :
« Je préfère quand on étudie ensemble une image car je suis plus attentive, et c'est plus facile ».

Voici comment certains élèves du groupe B qui préfèrent l'étude d'une image ont justifié leur choix : « Je pense que je préfère image car elle est fixe et qu'il est plus facile de décrire son contenu », « Je préfère les images car dans les audios ou dans les vidéos, je ne comprend pas ce qui est dit », « J'arrive pas à entendre bien la plupart des mots en anglais », « Je préfère plus travailler sur une image que sur une vidéo car des fois je ne comprends pas certains mot », « Je préfère la vue image du document car c'est intéressant », « C'est plus interactif et il n'y a pas besoin de mettre pause ».

Dans le groupe A, l'élève préférant l'étude d'une image souligne sa capacité à rester attentive et à mieux comprendre le contenu lorsqu'elle se concentre sur une seule image. Cette approche semble offrir une certaine facilité et clarté dans l'assimilation des informations. Quant au groupe B, les élèves privilégiant l'étude d'une image évoquent plusieurs raisons. Certains estiment que les images fixes facilitent la description du contenu, tandis que d'autres expriment des difficultés à comprendre le contenu des audios ou des vidéos, ce qui les conduit à préférer les images. La possibilité de continuer à observer sans mettre le document en « pause » est également un facteur que ces élèves apprécient.

Aucun élève des deux groupes n'a fourni d'explication quant à sa préférence pour l'étude d'un document audio.

Voici comment certains élèves du groupe A ont proposé des méthodes d'améliorations de l'utilisation des vidéos, photos ou audios lors du post-test : « En interrogeant vraiment tout le monde », « Faire des pauses pendant la vidéo », « Pour les vidéos et les audios faire des pauses et remettre plusieurs fois l'audio ou la vidéo et pour les photos rien à changer », « Personnellement je préfère les images en couleurs. Je pense que vous gérer très bien les vidéos. Et je ne me souviens pas forcément des audios mais peut-être les faire passer plusieurs fois », « Pour les photos et vidéos ça va. Pour moi c'est plutôt les audios qu'on comprends pas toujours directement. C'est qu'une fois avoir mis en commun en posant la question où ça va donc si on interroge (peu importement) on pourra récolter plus d'information (mais j'ai l'impression que c'est de la triche) », « Quand la vidéo ou l'image est en couleurs, je préfère, quand il y a des personnages », « Pour les audios et les vidéos c'est mieux de faire des poses », « Pour les vidéos je préfère lorsqu'il y a des pause même pour les audios ».

Voici comment certains élèves du groupe B ont proposé des méthodes d'améliorations de l'utilisation des vidéos, photos ou audios lors du post-test : « Rajouter des sous-titre pendant les vidéo », « On pourrait améliorer l'utilisation avec des sous-titres », « Quand le débit de parole est élevé, il est préférable de mettre des sous-titres. En mettant des pose et en remettant plusieurs fois la vidéo », « Je pense qu'on pourrait améliorer l'utilisation des vidéos en faisant pause pour mettre des hypothèses sur chaque morceaux », « Mettre des sous-titres pour mieux comprendre et entendre la prononciation des mots », « On pourrait améliorer l'utilisation des vidéos en faisant des pauses sur des moments importants, surtout valoriser la participation en classe », « Plus de vidéos !!!!!!!!! avec beaucoup de pause », « en essayent de faire quelque chose de plus interactif », « Pour les vidéos on pourrait prendre le temps de les comprendre comme pour les images », « Peut-être pour certaines audios faire des pauses ».

Dans le groupe A, les élèves ont proposé diverses idées telles que l'interrogation de tous les élèves, l'insertion de pauses pendant les vidéos, la répétition des audios ou des vidéos pour une meilleure compréhension, et la préférence pour les images en couleur. Quant au groupe B, les élèves ont proposé l'ajout de sous-titres pour faciliter la compréhension et la prononciation des mots, ainsi que d'augmenter l'interactivité dans la classe lors des discussions autour des supports utilisés en classe. Nous en déduisons alors qu'il faudrait prendre plus de temps lors de la description et de l'analyse commune des documents.

Discussion des résultats, réponse à la problématique

1. Analyse des résultats : convergence ou divergence avec la revue de la littérature ?

1.1. L'influence des différents supports numériques pendant la phase de découverte sur la participation orale des élèves

Les étudiants expriment percevoir une corrélation entre le type de document et leur niveau de participation. Ils n'ont pas nécessairement une participation plus active lors de la visualisation d'une vidéo, **mais ils ont tout de même l'impression que c'est la cas**. Ajoutons à cela qu'ils commettent plus d'erreurs lors de l'analyse de vidéos que lors de l'examen d'images iconographiques ou de l'écoute d'audios. En effet, les élèves ont tendance à réutiliser les termes et expressions entendus lors du premier visionnage de la vidéo, ce qui entraîne des hésitations et des erreurs supplémentaires. Au contraire, lorsqu'ils examinent une image pour la première fois, ils ont tendance à utiliser des termes familiers, ce qui réduit les erreurs potentielles. Notons que les erreurs sont moins fréquentes lors de l'écoute d'un audio par rapport à la visualisation d'une vidéo. Cette différence peut être attribuée au caractère multimédia de la vidéo, qui combine à la fois le son et l'image. Lorsqu'ils découvrent une vidéo, même s'ils ne sont pas sûrs de ce qu'ils entendent, les images fournissent une certaine indication du contexte. Comme les documents audios ne bénéficient pas de cet appui visuel, les élèves ont tendance à éviter d'utiliser les termes qu'ils entendent s'ils ne sont pas sûrs de leur signification.

1.2. Des avantages évidents du support vidéo contrairement à l'image iconographique et à l'audio

Pour aider les élèves à se concentrer et à participer en classe, Eduscol recommande l'utilisation de la vidéo-projection. Selon une ressource sur l'enseignement des langues vivantes sur leur site, nous avons lu que le fait de diffuser des vidéos en classe aidait les élèves à rester concentrés et à les motiver. Les réponses des élèves des deux groupes vont dans le même sens : ceux qui préfèrent regarder des vidéos affirment être plus attentifs quand on utilise ce support en classe.

1.3. Comprendre le document pour mieux s'investir dans la participation orale

Le chercheur Stephen Krashen avançait l'hypothèse de l'« input », c'est-à-dire la nécessité de comprendre quelque chose pour mieux la mettre en pratique. L'apprenant doit pouvoir comprendre pleinement le contenu avec lequel il travaille en classe, que ce soit un document étudié ou bien l'enseignant qui s'exprime. Cette approche a directement un impact sur la participation des élèves et les interactions en classe. Les résultats des questionnaires, aussi bien pendant le pré-test que pendant le post-test, confirment cette théorie, puisque que la plupart des élèves des deux groupes estiment participer davantage lorsqu'ils comprennent ce qui est étudié.

1.4. L'actualisation des connaissances pour une récupération plus efficace des savoirs

L'article "Cognitive neuroscience perspective on memory: overview and summary" expliquait que pour retenir des informations sur le long terme, il est important de les consolider. En classe d'anglais, cela signifie qu'il faut régulièrement actualiser les connaissances des élèves afin qu'ils les retiennent et puissent les utiliser pour faire des liens ou avoir de nouvelles idées.

Lors de nos tests, nous avons revu plusieurs fois les notions abordées dans les vidéos étudiées, notamment celles sur l'environnement et l'art de rue. Pour comparer l'efficacité des vidéos par rapport aux images, nous avons passé beaucoup de temps à enseigner aux élèves comment décrire des images pendant la séquence sur l'art de rue. Cela leur a été bénéfique, puisqu'ils avaient appris à décrire une image en profondeur et nous avons pu faire des comparaisons justes.

1.5. L'affectation de l'aspect personnel sur la participation orale des élèves

Les recherches publiées dans le "Journal of Educational Psychology" montraient que lorsque des sujets abordés en classe étaient pertinents pour les élèves, ces derniers étaient plus engagés dans les discussions et investissaient davantage dans leur apprentissage. Lorsqu'ils se sentent personnellement concernés par le contenu enseigné, ils sont plus enclins à partager leurs et leurs perspectives. Les résultats des questionnaires pré-test et post-test montrent que la majorité des

élèves des deux groupes pensent participer davantage. Les enseignants peuvent donc encourager cette participation active en intégrant des éléments personnels dans leurs cours, en encourageant les élèves à partager leurs expériences et en valorisant leurs contributions.

Concernant l'influence de la timidité des élèves sur leur participation orale, les études publiées dans le "Journal of Personality and Social Psychology" indiquent que nos pensées et croyances influencent notre comportement social. Chaque individu a des différences dans son comportement, ses émotions, sa gestion du stress et sa motivation, ce qui affecte ses interactions sociales à l'école. Certaines personnes sont naturellement plus motivées pour participer à l'oral, tandis que d'autres peuvent être plus timides. Les résultats du post-test montrent que la plupart des élèves timides pensent que leur timidité peut avoir un impact négatif sur leur participation orale, comme prévu lors de nos recherches littéraires.

2. Vers une pratique professionnelle réflexive : exploiter les résultats pour enrichir sa pratique

2.1. Approfondir la description, l'analyse et l'avis sur le format vidéo pour optimiser son exploitation

Chaque type de document a ses caractéristiques uniques : l'audio comprend du son, l'image présente des éléments visuels et la vidéo combine à la fois l'image et le son. Pour compenser l'absence de son dans les images, nous avons travaillé intensément avec les élèves sur les expressions de description d'image et les expressions d'opinion. Nous voulions qu'ils soient aussi compétents pour décrire et analyser une image que pour une vidéo. Ce travail a porté ses fruits car les élèves ont participé activement aussi bien lors de l'étude d'une image que lors de l'étude d'une vidéo. Par ailleurs, le nombre d'élèves voulant davantage étudier des vidéos en classe a augmenté. Cette tendance pourrait s'expliquer par une prise de conscience pendant les tests où les élèves auraient réalisé leur meilleure implication lors de l'étude de vidéos.

Bien que nous n'ayons pas eu le temps de « combler » l'absence d'image dans les formats audio, comme nous avons « comblé » l'absence de son dans les images iconographiques en apportant des expressions de description d'image, nos manipulations nous incitent à continuer à travailler sur la description et l'analyse des vidéos, car cela semble augmenter la participation des élèves. En somme, la vidéo demeure un outil important pour encourager la participation des élèves. Il est également crucial de continuer à mettre à jour les connaissances pour une meilleure assimilation des savoirs.

2.2. Le travail en groupe, une autre solution ?

Lors de l'étude des documents pendant leur découverte, nous avons noté les réponses des élèves juste après une brève période de réflexion personnelle de leur part. Lors du post-test, un élève nous a suggéré de partager leurs idées entre eux avant de les mettre en commun avec toute la classe. Nous interprétons cela comme une volonté de mettre leurs idées en commun en binôme ou bien en petits groupes en premier lieu, pour ensuite les partager avec toute la classe. Cette approche pourrait en effet bénéficier à nos élèves.

2.3. Un encadrement reste tout de même nécessaire

Pendant ces séquences, nous avons favorisé un environnement inclusif en encourageant les contributions individuelles et les interactions entre les élèves en classe. Nous les avons encouragés à sortir de leur zone de confort en exprimant leurs opinions, leurs préférences en anglais et en établissant des liens avec d'autres sujets.

Nous avons des attentes précises : parler en anglais, leur faire comprendre que leurs idées sont importantes et les encourager à prendre en charge une partie du cours. Cependant, nous avons constaté que parfois, les élèves répondaient directement à nos questions sans construire des phrases complètes. Par exemple, lorsque nous leur demandions "What can you see?" certains répondaient simplement "A street art." Nous avons donc insisté sur l'importance de construire des phrases complètes autant que possible. Ainsi, il conviendrait aux enseignants de continuer de rappeler aux élèves ce qu'ils attendent d'eux. Dans notre cas, ce serait la description, l'analyse, l'expression d'une opinion et la création de liens avec d'autres sujets. Si des liens se forment entre leurs réponses, il ne faudrait pas hésiter à les aider pour qu'ils les voient aussi.

3. Réponse à la problématique et aux hypothèses

Dans cette étude, nous avons examiné si l'utilisation de vidéos comme activité de réception améliorerait la participation orale des élèves en classe d'anglais. En ce qui concerne la quantité, il n'y avait pas de grande différence comparée à l'étude d'autres supports numériques. En revanche, en ce qui concerne la qualité de prise de parole des élèves, nous avons vu que les élèves étaient plus enclins à prendre des risques lorsqu'ils prenaient la parole pour parler d'une vidéo. La prise de risque étant un facteur très important dans les apprentissages en général, nous valorisons cette tendance qui vise à améliorer les compétences des élèves. De plus, les données recueillies dans les deux questionnaires démontrent une volonté de la part des élèves vouloir continuer de travailler avec des vidéos en classe. Il convient donc au professeur de continuer à travailler avec ses élèves sur les spécificités du format vidéo, car nous avons observé des progrès depuis que nous avons mis en place une méthodologie de description et d'analyse de ce dernier.

Conclusion

Cette étude scientifique nous a permis de comprendre l'importance de la communication orale dans l'apprentissage des langues vivantes et la nécessité pour les enseignants de mettre en place des stratégies visant à libérer la parole des élèves. Dans un contexte où le numérique occupe une place prépondérante, l'utilisation de la vidéo en classe est une démarche pédagogique pertinente et efficace.

Cette recherche souligne l'importance de l'utilisation de vidéos comme activité de réception sur la prise de parole des élèves en classe d'anglais. Nous avons constaté que la vidéo offre un contenu riche et des éléments facilitateurs, tels que la combinaison de l'audio et de l'image, qui favorisent la compréhension et la participation des élèves. Cette observation nous amène à considérer la vidéo comme un outil précieux pour encourager la prise de parole des élèves.

Cependant, cette recherche présente quelques limites. En effet, nous n'avons malheureusement pas eu assez de temps pour travailler sur l'exploitation des documents audio, ce qui aurait permis une comparaison plus juste avec l'utilisation de la vidéo et de l'image iconographique. Pour poursuivre cette étude, il serait intéressant d'optimiser l'exploitation des documents audio afin de mieux évaluer leur impact sur la prise de parole des élèves pour ensuite comparer avec l'étude du support vidéo, le plus justement possible.

En donnant les clés méthodologiques aux élèves concernant la description et l'analyse de la vidéo, nous avons réussi à les faire progresser. De plus en plus d'entre eux envisagent donc maintenant de participer davantage lors des discussions en classe sur les vidéos. Alors, il serait judicieux pour les professeurs de poursuivre cette approche, afin de bénéficier au mieux des avantages du support vidéo.

De plus, nous pouvons envisager d'explorer d'autres formes sociales de travail en classe, telles que le travail en groupe ou par pairs, pour favoriser davantage l'interaction et l'échange d'idées entre les élèves. Ils pourraient également s'évaluer entre eux, et voir leur progression à ce sujet.

Enfin, cette recherche nous invite à continuer de réfléchir à des moyens innovants pour maintenir l'attention et la participation des élèves en classe, par exemple en explorant d'autres phases de la séance d'apprentissage, comme par exemple lors de la phase de manipulation.

Bibliographie

L'Agence des usages. (s. d.). <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-usages-video-des-jeunes-%20quelsinterets-pedagogiques.html>

Bocquet, F., Bruillard, É., Cornu, B., Guignolet, J., Moatti, D., & Véran, J. (2014). Le numérique à l'école : évolution ou révolution pédagogique ? *Revue Internationale D'éducation Sèvres*, 67, 103-118. <https://doi.org/10.4000/ries.4129>

Bruter, A. (2013). Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902). *Histoire@Politique*, 21(3), 22. <https://doi.org/10.3917/hp.021.0022>

APA PsycNet. (s. d.). <https://psycnet.apa.org/PsycARTICLES/journal/edu/116/2>

APA PsycNet. (s. d.-b). <https://psycnet.apa.org/PsycARTICLES/journal/psp/126/1>

Sridhar, S., Khamaj, A., & Asthana, M. K. (2023). Cognitive neuroscience perspective on memory : overview and summary. *Frontiers In Human Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1217093>

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) - Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) -
www.coe.int. (s. d.). Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues (CECR). <https://www.coe.int/lang-CECR>

Charlier, B. (2010). Apprendre avec les technologies. Dans *Presses Universitaires de France eBooks*. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01>

Accueil | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire. (s. d.-b). Éducol | Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire.
<https://eduscol.education.fr/>

Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69-88).

Fisch S.M. (2004), Anderson *et al.* (2001), Les usages vidéo des jeunes : quels intérêts pédagogiques ? <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-usages-video-des-jeunes-quelsinterets-pedagogiques.html>

France. (1902). *Journal officiel de la République française*.
[https://www.legifrance.gouv.fr/download/secure/file/\\$aEUyYWn2e54cDN@FxCj](https://www.legifrance.gouv.fr/download/secure/file/$aEUyYWn2e54cDN@FxCj)

Kostadinovska-Stojchevska, B., & Popovikj, I. (2019). TEACHER TALKING TIME VS. STUDENT TALKING TIME : MOVING FROM TEACHER-CENTERED CLASSROOM TO LEARNER-CENTERED CLASSROOM. *International Journal Of Applied Language Studies And Culture*, 2(2), 25-31.
<https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*.
<https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA35128831>

L'Agence des usages. (s. d.-b). <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-usages-%20video-des-jeunes-quelsinterets-pedagogiques.html>

Langues vivantes. (s. d.). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire. <http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/enseigner/ressources-et-usagesnumeriques/outils-et-pratiques-numeriques/la-%20video-projection-tni.html>

Larousse, É. (s. d.). *Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne.* <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Unis pour notre École. (s. d.). Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/>

Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (s. d.). Gouvernement.fr. <https://www.gouvernement.fr/le-ministere-de-l-enseignement-superieur-de-la-recherche-et-de-l-innovation>

Annexes

Le pré-test (premier questionnaire) :

NOM Prénom : _____

Classe : _____

Je pense que le type de document (vidéo, image, audio, texte etc) étudié en classe a une influence sur ma participation (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Non

Je pense que je **participe plus** quand on étudie ensemble (entourez la réponse qui correspond) :

- Une vidéo - Une image - Pas de différence de participation entre les deux

Je pense que je participe plus quand je comprends le document étudié (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Pas forcément

Je pense que je participe plus si la vidéo/image étudiée parle de quelque chose qui me touche personnellement (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Pas forcément

Je pense que je participe plus si la vidéo/image étudiée parle de quelque chose qui touche l'actualité (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Pas forcément

Je pense que je participe plus si la vidéo/image étudiée me fait me sentir engagé (entourez la bonne réponse) :

- Oui - Pas forcément

Le post-test (deuxième questionnaire) :

NOM Prénom : _____

Classe : _____

Je pense que le type de document (vidéo, image, audio, texte etc) étudié en classe a une influence sur ma participation à l'oral (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Non

Je pense que je **préfère** quand on étudie ensemble (entourez la réponse qui correspond) :

- Une vidéo - Une image - Un audio - Aucune préférence

Sauriez-vous expliquer pourquoi vous préférez un type de document plutôt qu'un autre ?

Si oui, vous pouvez vous exprimer 😊 : _____

Si non, vous pouvez passer à la question d'après

Je pense que je **participe plus** quand on étudie ensemble (entourez la réponse qui correspond) :

- Une vidéo - Une image - Un audio - Pas de différence de participation entre les deux

Je pense que je **participe plus quand je comprends** le document étudié (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Pas forcément

Je pense que je participe plus si le document étudié parle de quelque chose qui me touche **personnellement** (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Pas forcément

Je pense que je participe plus si le document étudié parle de quelque chose qui touche **l'actualité** (entourez la réponse qui correspond) :

- Oui - Pas forcément

Je pense que je participe plus si le document étudié me fait me **sentir engagé** (entourez la bonne réponse) :

- Oui - Pas forcément

Si je suis quelqu'un de plutôt timide en général, je pense que ma timidité peut parfois avoir un impact négatif sur ma participation (entourez la bonne réponse) : (Répondez sincèrement, IL N'Y A AUCUN JUGEMENT BIEN SUR !)

- Oui - Pas forcément - Je ne suis pas timide



Comment pourrait-on améliorer l'utilisation des vidéos, photos ou audios en classe ?

MERCI BEAUCOUP !!

La grille d'évaluation pour mesurer la qualité de prise de parole des élèves :

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.	Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs.	Peut suivre des directives détaillées.
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)	Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples.	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange courant et simple sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension	Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions.
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
MAITRISE DU VOCABULAIRE	Pas de descripteur disponible.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
CORRECTION GRAMMATICALE	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
MAITRISE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois

	mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.	étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.	perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.	Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
DEVELOPPEMENT THEMATIQUE	Pas de descripteur disponible.	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.
COHERENCE ET COHESION	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
AISANCE A L'ORAL	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
PRECISION	Pas de descripteur disponible.	Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.

Résultats des tests concernant la qualité de participation des élèves :

En bas à gauche, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe A après le premier visionnage de la vidéo « Earth hour » de la plateforme Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=XxIMib4e8f8>). C'est une vidéo explicite qui dénonce le changement climatique. En bas à droite, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe A après le deuxième visionnage de cette même vidéo, cette fois-ci avec le script de la vidéo sous leurs yeux. Il y a donc eu 7 participations en plus.

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales	E5		E8, E6, E15, E1, E18, E2, E22
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)	E8, E6	E5, E2	E15, E1, E18, E22
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire	E8	E6, E15, E5, E2	E1, E18, E22
Maîtrise du vocabulaire		E8, E5	E6, E15, E1, E18, E2, E22
Correction grammaticale	E5, E2	E1, E18	E8, E6, E15, E22
Maîtrise du système phonologique	E8, E5	E1, E2	E6, E15, E18, E22
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique	E5	E8, E6, E15, E18, E2, E22	E1
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique		E8, E6, E15, E1, E5, E18, E2, E22	
Cohérence et cohésion	E5	E8, E6, E1, E18, E22	
Aisance à l'oral	E1, E5	E8, E2, E22	E6, E15, E18
Précision	E8, E5, E2	E6, E15, E1, E18, E22	

Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire		E1	E5, E20, E22, E4, E5, E22
Maîtrise du vocabulaire			E5, E20, E22, E4, E1, E5, E22
Correction grammaticale			E5, E20, E22, E4, E1, E5, E22
Maîtrise du système phonologique	E5, E20, E22	E4, E1, E22	E5
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E5, E20, E22, E4, E1, E5, E22
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique			E5, E20, E22, E4, E1, E5, E22
Cohérence et cohésion			E5, E20, E22, E4, E1, E5, E22
Aisance à l'oral		E20, E22, E4	E5, E1, E5, E22
Précision			E5, E20, E22, E4, E1, E5, E22

En bas à gauche, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe A après le premier visionnage de la vidéo « Causes and Effects of Climate Change » de la plateforme Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=G4H1N_yXBIA). C'est une vidéo explicite qui expose les causes et conséquences du réchauffement climatique. En comparaison, nous avons à droite la qualité de participation des élèves du groupe B après la première observation de l'image iconographique prise sur le site (<https://www.science-sparks.com/great-climate-change-resources-for-kids/>). C'est une image explicite qui expose les causes et conséquences du réchauffement climatique également.

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E6, E12, E17
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)		E6, E12, E17	
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire		E6, E12, E17	
Maîtrise du vocabulaire			E6, E12, E17
Correction grammaticale	E6, E12, E17		
Maîtrise du système phonologique			E6, E12, E17
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique		E6, E12, E17	
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique		E6, E12, E17	
Cohérence et cohésion	E6, E12, E17		
Aisance à l'oral			E6, E12, E17
Précision		E6, E12, E17	

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E21, E24, E22, E9, E10
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)		E21, E24, E9	E22, E10
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire	E21	E24, E9, E22	E10
Maîtrise du vocabulaire		E21, E24, E9, E22	E10
Correction grammaticale		E21, E24, E9, E10	E22
Maîtrise du système phonologique	E24	E21, E10	E9, E22
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique		E21, E24, E9, E22, E10	
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique	E21	E24, E9, E10	E22
Cohérence et cohésion		E21, E24, E9, E10	E22
Aisance à l'oral	E24	E21, E9, E22	E10
Précision	E21, E24	E9, E22	E10

Qualité de participation des élèves du groupe A après le premier visionnage de la vidéo « Evil League : l'ultime menace » de la plateforme Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=kB5TC2KhhF0>). C'est une vidéo avec des sous-titres, implicite, qui parle d'une des causes du réchauffement climatique.

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E20, E1, E15
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E20, E1, E15
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire	E20	E1	E15
Maîtrise du vocabulaire			E20, E1, E15
Correction grammaticale	E20, E15		E15
Maîtrise du système phonologique		E20, E1	E15
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique		E20, E1, E15	
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique	E20	E1, E15	
Cohérence et cohésion	E20, E1		E15
Aisance à l'oral	E20, E1	E15	
Précision		E20, E1	E15

En bas à gauche, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe A après la première observation de l'image « Banksy Boy Behind The Curtain » (<https://musaartgallery.com/en-fr/products/banksy-behind-the-curtain>) représentant un art de rue de l'artiste Banksy. Cette image implicite peut aboutir à plusieurs interprétations. A droite, c'est la qualité de participation du groupe B avec cette même image, exploitée de la même manière.

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E5, E8, E15, E1
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)		E5	E18, E15, E1
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire		E5, E15, E1	E18
Maîtrise du vocabulaire		E5,	E18, E15, E1
Correction grammaticale	E1	E5, E15	E18
Maîtrise du système phonologique	E18, E15, E1	E5	
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique		E5, E18, E15, E1	
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique			E5, E18, E15
Cohérence et cohésion	E1	E15	E5, E18
Aisance à l'oral	E15, E1	E5	E18
Précision	E5, E18, E15, E1		

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales		E13, E4	E12, E4, E4, E5, E1, E13
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E13, E4, E12, E4, E5, E1, E4, E13
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire	E1, E13		E13, E4, E12, E4, E5, E4
Maîtrise du vocabulaire		E5, E13	E13, E4, E12, E4, E1, E4
Correction grammaticale		E12, E5, E1, E4, E13	E13, E4, E4
Maîtrise du système phonologique	E13, E4, E1, E13	E4, E12, E4	E5
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E13, E4, E12, E4, E5, E1, E4, E13
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique	E13, E4, E5, E4, E13		E12, E4, E1
Cohérence et cohésion	E13	E5	E13, E4, E12, E4, E1, E4
Aisance à l'oral	E13, E5, E1, E13	E4, E12	E4, E4
Précision		E13, E4, E12, E4	E4, E5, E13, E13

En bas à gauche se trouve la qualité de participation des élèves du groupe A après le premier visionnage de la vidéo « Banksy : vandal ou artist ? » de la plateforme Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=ob9Q1E2X3eA>). C'est une vidéo explicite qui présente l'artiste Banksy et ses œuvres les plus populaires. A droite, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe B avec cette même vidéo exploitée de la même manière.

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E21, E5, E22, E18, E4
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E21, E5, E22, E18, E4
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Étendue du vocabulaire		E22	E21, E5, E18, E4
Maîtrise du vocabulaire			E21, E5, E22, E18, E4
Correction grammaticale		E18	E21, E5, E22, E4
Maîtrise du système phonologique		E5, E22, E18, E4	E21
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique		E21, E5, E22, E18, E4	
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique			E21, E5, E22, E18
Cohérence et cohésion		E5	E21, E22, E18, E4
Aisance à l'oral	E5	E4	E21, E22, E18
Précision			E21, E5, E22, E18, E4

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E4, E13, E10, E12, E4, E5, E4, E2, E8
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E4, E13, E10, E12, E4, E5, E4, E2, E8
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Étendue du vocabulaire	E5	E13, E4, E2	E4, E12, E4, E2, E8
Maîtrise du vocabulaire		E2	E4, E13, E10, E12, E4, E5, E4, E8
Correction grammaticale	E13, E5	E4, E4, E2	E4, E10, E8, E12
Maîtrise du système phonologique	E13, E2	E5, E4	E4, E10, E12, E4, E8
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E4, E13, E10, E12, E4, E5, E4, E2, E8
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique			E4, E13, E10, E12, E4, E5, E4, E2, E8
Cohérence et cohésion	E5	E13, E8, E2	E4, E10, E12, E4, E4
Aisance à l'oral	E13	E5, E2	E4, E10, E12, E4, E4, E8
Précision	E13, E10	E12, E4, E5, E4, E2	E4, E8

En bas à gauche, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe A après la première écoute sans les images de la vidéo « Street art vs Graffiti » de la plateforme Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=gZJGTRRpCqQ>). C'est une vidéo explicite qui présente un micro-trottoir où le créateur de contenu Adam Levine Peres demande l'opinion des gens à propos de l'art de rue. En bas à droite, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe A après le passage de cette même vidéo, avec les images cette fois.

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E21, E12, E5
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E21, E12, E5
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Étendue du vocabulaire			E21, E12, E5
Maîtrise du vocabulaire			E21, E12, E5
Correction grammaticale			E21, E12, E5
Maîtrise du système phonologique	E5	E21, E12	
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E21, E12, E5
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique			E21, E12, E5
Cohérence et cohésion		E21	E12, E5
Aisance à l'oral			E21, E12, E5
Précision		E21, E21	E5

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E15, E21, E1, E6
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E15, E21, E1, E6
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Étendue du vocabulaire			E15, E21, E1, E6
Maîtrise du vocabulaire			E15, E21, E1, E6
Correction grammaticale			E15, E21, E1, E6
Maîtrise du système phonologique	E6		E15, E21, E1
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E15, E21, E1, E6
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique			E15, E21, E1, E6
Cohérence et cohésion		E21, E1, E6	E15
Aisance à l'oral			E15, E21, E1, E6
Précision	E15		E21, E1, E6

En bas à gauche, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe B après la première écoute sans les images de la vidéo « Street art vs Graffiti » de la plateforme Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=gZJGTRRrPcQ>). C'est une vidéo explicite qui présente un micro-trottoir où le créateur de contenu Adam Levine Peres demande l'opinion des gens à propos de l'art de rue. En bas à droite, nous retrouvons la qualité de participation des élèves du groupe B après le passage de cette même vidéo, avec les images cette fois.

Activités de réception	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E7, E13
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E7, E13
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire		E13	E7
Maîtrise du vocabulaire			E7, E13
Correction grammaticale		E7	E13
Maîtrise du système phonologique	E7, E13		
Compétence sociolinguistique	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E7, E13
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique		E13	E7
Cohérence et cohésion		E7	E13
Aisance à l'oral			E7, E13
Précision	E13	E7	

Activités de réception et stratégies	A1	A2	B1
Comprendre des annonces et instructions orales			E26, E13, E26, E7, E13
Activités d'interaction orale et stratégies	A1	A2	B1
Coopération à visée fonctionnelle (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)			E26, E13, E26, E7, E13
Compétences linguistiques	A1	A2	B1
Etendue du vocabulaire		E26	E13, E26, E7, E13
Maîtrise du vocabulaire			E26, E13, E26, E7, E13
Correction grammaticale		E13	E26, E13, E26, E7
Maîtrise du système phonologique		E13, E13	E26, E26, E7
Compétence sociolinguistiques	A1	A2	B1
Correction sociolinguistique			E26, E13, E26, E13, E7, E13
Compétences pragmatiques	A1	A2	B1
Développement thématique		E13	E26, E13, E26, E7
Cohérence et cohésion		E26, E26, E7, E13	E13
Aisance à l'oral	E13		E26, E13, E26, E7
Précision	E26, E13	E7	E26, E13