HAL
open science

Baladodiffusion et enseignement des langues vivantes : relations entre introduction d'un nouvel outil, pratiques enseignantes

Fabienne Chassain

To cite this version:

Fabienne Chassain. Baladodiffusion et enseignement des langues vivantes : relations entre introduction d'un nouvel outil, pratiques enseignantes. Linguistique. 2013. hal-01864794

HAL Id: hal-01864794

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01864794v1

Submitted on 30 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

Université de Lorraine

MEMOIRE

Présenté en vue d'obtenir

un Master 2 de Sciences du Langage

SPECIALITE : Sciences de l'Ingénierie et de la Didactique des Langues

par

Fabienne Chassain

Baladodiffusion et enseignement des langues vivantes :

Relations entre introduction d'un nouvel outil, pratiques enseignantes et autonomisation de l'apprentissage.

(VOLUME I)

Soutenu le 26 juin 2013

Sous la direction de Mme Sophie Bailly et codirection de Mme Eglantine Guély Costa

---

MEMBRES DU JURY

Mme Sophie Bailly, Professeure, Université de Lorraine.
M. Claude Normand, Maître de conférences, Université de Lorraine.
Mme Eglantine Guély Costa, ATER, Université de Lorraine.

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes les plus sincères remerciements à Mme Eglantine Guély Costa et à Mme Sophie Bailly pour l'extrême gentillesse dont elles ont fait preuve à mon égard. C'est grâce à leur aide précieuse et à leurs nombreux conseils que j'ai pu mener à bien ce travail.

Je tiens également à remercier l'équipe de chercheurs du CRAPEL de Nancy qui m'a soutenue en mettant à ma disposition le fruit de leur travail et en me guidant dans la mise en œuvre de mes recherches.

Enfin, j'exprime ma gratitude envers l'ensemble des enseignants qui ont bien voulu consacrer un peu de leur temps pour répondre à mes questions sur la baladodiffusion et leurs pratiques professionnelles et sans qui cette étude n'aurait pas été possible.

Parmi ces nombreux collègues, je pense tout particulièrement aux deux enseignantes de Limoges qui n'ont pas hésité à m'accueillir dans leurs classes avec beaucoup de bienveillance et de compréhension.

SOMMAIRE

INTRODUCTION…….....….6

I) Cadre théorique et contexte institutionnel……...…...…….8

1 La baladodiffusion…….……..……..8

1-1 Définition...……8

1-3 Caractéristiques de cet outil et spécificité pédagogique……8

1-3 Choix politiques pour sa mise en place…….……...10

1-4 Mise en œuvre institutionnelle……...……..……12

2 La notion d'autonomie……..……..…….14

2-1 Pourquoi parler de « processus d'autonomisation » ?.....14

2- 2 Autonomie et CECRL……...……..……....17

3 Rôle de l'enseignant et choix pédagogiques en fonction des théories de référence……...19

3-1 Du behaviorisme aux approches dites « transmissives »……..……..…19

3-1-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de l'approche behavioriste…….....19

3-1-2 Avantages de ce type d'approche pour l'enseignant.....19

3-1-3 Apports de ce type d'approche pour l'apprenant….....20

3-1-4 Approche behavioriste et processus d'autonomisation..……....21

3-2 Usage de la baladodiffusion et pédagogie différenciée……..…....…...22

3-2-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de la pédagogie différenciée……..……..……..……...….22

3-2-2 La baladodiffusion : un outil d'individualisation pour l'enseignant……..23

3-2-3 L'utilisation du MP3 comme moyen de remédiation pour l'apprenant.....24

3-3 Baladodiffusion, cognitivisme et constructivisme……...25

3-3-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de ces deux approches…….25

3-3-2 Type de pédagogies pouvant être mises en relation avec ces deux approches…….……..….…….26

3-3-3 Vers une pédagogie dite « active » : redéfinition du rôle de l'enseignant……..……...28

3-3-4 Baladodiffusion, constructivisme et autonomie : quels apports pour l'apprenant ?.....29

3-4 Baladodiffusion et approche socioconstructiviste……33

3-4-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de cette approche..33

3-4-2 Type de pédagogies pouvant être mise en relation avec cette approche……...33

3-4-3 Positionnement de l'enseignant et type d'évaluation privilégié..36

*3-4-4 Apports pour l'apprenant d'une approche socio-constructiviste*37

3-5 Vers une approche éclectique?.....39

3-5-1 Les dangers d'une pédagogie techno-centrée……..38

3-5-2 Varier les approches et les supports pédagogiques…….40

3-6 Exemples de mises en œuvre pratiques de la baladodiffusion…...……..41

II) Méthodologie et analyse des données recueillies……..……...48

1 Moyens mis en œuvre pour la réalisation de cette étude…….……48

1-1 Objectifs visés……...……...48

1-2 Genèse et mise en œuvre du projet……..……48

1-3 Quelques précisions concernant le public interrogé..……..58

1-4 Explicitation du référencement des citations……..…….59

2 Analyse des données recueillies sur le terrain…….……59

2-1 Avis des utilisateurs……..……...59

2-2 Baladodiffusion et reconfiguration du rôle de l'enseignant……61

2-2-1 Nouvel outil et changements de pratiques d'enseignement…..…61

2-2-2 Baladodiffusion et relations entre enseignants et apprenants.....63

2-2-3 Baladodiffusion et individualisation de l'enseignement……..65

2-2-4 La baladodiffusion et évaluation……..…66

2-3 Baladodiffusion et reconfiguration temporelle……...70

2-3-1 Baladodiffusion et gestion du temps en classe…….…….70

2-3-2 Baladodiffusion et travail de préparation pour l'enseignant…....74

2-4 Baladodiffusion et reconfiguration spatiale……...……..76

2-4-1 Quels changements dans la spatialité de la salle de classe ?.....76

2-4-2 Baladodiffusion et ouverture sur l'extérieur…...……...…79

2-5 Baladodiffusion et reconfiguration des interactions entre pairs...……82

2-5-1 Baladodiffusion et travail en groupe……82

2-5-2 Concilier un outil individualisant avec le groupe classe……..…83

2-6 Baladodiffusion et apprentissages : quels atouts pour l'apprenant ?.....85

2-6-1 Baladodiffusion et gestion du stress…….85

2-6-2 Baladodiffusion et concentration……...…..86

2-6-3 Baladodiffusion et notion de plaisir……...……..87

2-6-4 Baladodiffusion et mode d'apprentissage en autonomie…….88

2-6-5 Avis sur les progrès réalisés……90

CONCLUSION……..93

Bibliographie……...……...95

Sitographie……..……100

Table des annexes……102

Table des figures……..102

Liste des sigles et abréviations.....103

INTRODUCTION

Le 18 mars 2010, le ministère de l'Education Nationale publie un bulletin officiel dans lequel il stipule que « durant l'année scolaire 2010-2011, chaque établissement doit pouvoir proposer dans une ou plusieurs classes de langues une utilisation de la diffusion par baladeur. » Même si cette décision politique n'a pas été suivie des moyens nécessaires à la mise en place d'un tel projet, ce texte témoigne néanmoins de l'importance accordée par les pouvoirs publics à l'apprentissage des langues vivantes par le biais de la baladodiffusion. Pourquoi s'orienter vers ce type de dispositif ? Il semble que l'on puisse apporter trois types de réponses à cette question. Tout d'abord, même si le rapport Eurydice (2013) ne place pas la France en mauvaise position par rapport à ses voisins européens, l'Education Nationale ne véhicule pas une bonne image concernant l'apprentissage des langues vivantes, tout particulièrement en ce qui concerne l'expression orale de ses étudiants. Dans un second temps, conscients que l'arrivée des nouvelles technologies est en train de révolutionner notre société, les pouvoirs publics se doivent de ne pas laisser la fracture numérique s'installer dans notre pays et c'est donc à l'Ecole d'intégrer ces nouveaux outils afin de permettre à chacun de maîtriser ces nouveaux modes de communication. Enfin, comme nous allons le voir tout au long de ce travail, la baladodiffusion apporte de véritables changements dans la manière d'appréhender l'apprentissage des langues vivantes notamment en redonnant à l'oral un rôle qui, jusqu'à présent, avait été délaissé au profit de l'écrit.

En intégrant un nouvel outil à leurs pratiques pédagogiques, les enseignants vont donc se trouver face à de nouvelles perspectives didactiques face auxquelles ils devront se positionner. Ce travail propose donc d'essayer de comprendre quels choix les enseignants de langues privilégient, pour quelles raisons et dans quels buts. De manière assez récurrente, il apparaît que cet outil offre un potentiel autonomisant très intéressant. Ce constat m'a amenée à confronter les ouvertures pédagogiques offertes par la baladodiffusion à l'utilisation effective qu'en font des enseignants de langues au sein de leurs classes.

Pour mieux cerner l'étendue de cette recherche, il m'a donc semblé utile de contextualiser l'utilisation de la baladodiffusion sur le territoire national et de redéfinir la notion d'autonomie afin de mieux comprendre la manière dont les enseignants la considéraient et la mettaient en œuvre concrètement au sein de leurs classes par le biais de la baladodiffusion.

Ainsi, cette étude devrait permettre de mettre en relation le rôle de l'enseignant et ses choix pédagogiques à sa manière de mettre en place la baladodiffusion et de prendre en compte l'autonomisation de l'apprenant.

C'est dans le but de pouvoir rattacher cette réflexion à mes propres pratiques professionnelles que j'ai volontairement délimité l'utilisation de la baladodiffusion dans le cadre de l'Education Nationale pour des élèves de lycée et de collège. D'autre part, je

trouvais particulièrement intéressant d'analyser comment l'intégration d'une nouvelle technologie pouvait aider des apprenants débutants ou peu expérimentés à développer leurs propres stratégies d'apprentissage grâce au rôle de leur enseignant.

Ce travail va donc tenter d'apporter des éléments de réponses aux deux questions suivantes : en quoi l'adoption d'un nouvel outil tel que la baladodiffusion peut entraîner un changement des pratiques enseignantes et dans quelles mesures ces remises en cause de pratiques pédagogiques peuvent inciter l'enseignant à laisser davantage d'autonomie à l'apprenant au moment d'acquérir une nouvelle langue ?

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, la partie théorique de ce mémoire sera donc consacrée à l'analyse de la mise en place effective de la baladodiffusion au sein de l'Education Nationale et à l'explicitation de la notion d'autonomie en fonction de notre contexte d'étude. Je tenterai ensuite d'analyser les différentes approches pédagogiques existantes afin de voir quel type d'utilisation de la baladodiffusion ces théories proposent aux enseignants et dans quelle mesure ces pratiques d'enseignement peuvent permettre à l'apprenant de faire preuve d'autonomie face à son apprentissage.

Dans un second temps, je justifierai mes choix méthodologiques pour la mise ne œuvre de cette recherche et j'expliquerai la manière dont j'ai recueilli l'ensemble des données qui illustrent ce travail. Enfin, pour tenter de répondre au sujet de ce mémoire, j'analyserai l'ensemble des témoignages recueillis afin de confronter les propos d'enseignants et d'apprenants issus de mon terrain d'étude aux éléments théoriques avancés en première partie.

I) Cadre théorique et contexte institutionnel

1 La baladodiffusion

1-1 Définition

Le terme de baladodiffusion (ou diffusion pour baladeur) est en fait une traduction québécoise du mot anglais « podcasting ». Ce mot est apparu en 2004 en référence au modèle de baladeur « ipod » de la marque Apple. Dès lors, le terme « podcast » désigne à la fois la diffusion de programmes que l'on peut regarder en différé sur internet et l'ensemble des documents sonores ou visuels téléchargeables.

Dans le cadre de notre étude, le terme français de baladodiffusion est donc plus restrictif puisqu'il désigne l'utilisation en cours de langues d'un baladeur MP3[1](ou MP4) à des fins pédagogiques. Dans le BO[2] n° 21du 25 mai 2006, la Commission générale de terminologie et de néologie la définit comme suit : « Mode de diffusion sur l'internet de fichiers audio ou vidéo qui sont téléchargés à l'aide de logiciels spécifiques afin d'être transférés et lus sur un baladeur numérique. » Plus concrètement, il s'agit de permettre aux apprenants d'utiliser les fonctions de lecture d'un fichier son ou d'une vidéo afin d'effectuer en autonomie un travail de compréhension orale sur un document en langue étrangère. L'autre particularité du baladeur est qu'il offre la possibilité d'enregistrer des productions orales et de les réécouter théoriquement sans contraintes spatiales ou temporelles. Enfin, cet outil peut également être utilisé pour ses fonctions de transfert et de diffusion de fichiers numériques.

1-2 Caractéristiques de cet outil et spécificité pédagogique

Comme nous allons le voir dans le prochain paragraphe, un véritable effort national a été mis en œuvre afin de développer l'usage de la baladodiffusion au sein des établissements scolaires français. Parallèlement à cela, les salles de classes (et particulièrement en langues vivantes) s'équipent progressivement en TBI[3],

[1] MP3 est l'extension et le nom généralement donné aux fichiers sonores encodés au format de compression MPEG Audio Layer 3, le terme MP4 signifie que l'appareil peut également lire et enregistrer de la vidéo. Dans le cadre de ce travail, j'utiliserai les termes MP3 ou MP4 en fonction du contexte pour désigner l'utilisation de la baladodiffusion en cours de langue.
[2] BO : Bulletins Officiels édités par le Ministère de l'Education Nationale.
[3] TBI : Tableau Blanc Interactif.

vidéoprojecteurs, et ordinateurs sous diverses formes. Alors pourquoi rajouter à cela la baladodiffusion ? S'agit-il d'un phénomène de mode ? Cet outil n'est-il pas voué à devenir très vite obsolète compte tenu de la rapidité avec laquelle les nouvelles technologies évoluent ? En réponse à ces questions, il est intéressant de consulter les différents sites académiques de l'Education Nationale pour constater que cet outil offre de véritables possibilités pédagogiques à la fois spécifiques et complémentaires par rapport à l'ensemble des TICE[4] pouvant être mises à la disposition des enseignants. Certes, les fonctions d'enregistrement et d'écoute individuelle existaient déjà depuis la mise en place de laboratoires de langues mais combien d'établissements scolaires en sont aujourd'hui équipés ? Même si de nombreux logiciels permettent de palier à ce déficit en s'adaptant aux salles pupitres, la disponibilité de ces dernières est généralement insuffisante pour couvrir les besoins des nombreux enseignants de langue présents dans les établissements. D'autre part, la structure figée de ces équipements ne facilite aucunement les interactions entre apprenants, nécessaires pour la mise en œuvre d'une pédagogie active. Par conséquent, l'utilisation de la baladodiffusion permet à l'enseignant qui le souhaite de mettre en place un véritable travail d'expression et de compréhension orale de manière individualisée moyennant un faible coût d'investissement. De par ses caractéristiques fonctionnelles, le baladeur MP3 permet également à l'apprenant de développer ses propres stratégies d'apprentissage. En effet, cet outil incite l'apprenant à être actif, ne serait-ce que parce qu'il l'oblige à manipuler les fonctions d'écoute (globale ou morcelée), d'enregistrement et de transfert de fichiers son ou vidéo. Si par exemple l'enseignant propose une compréhension orale sur MP3, chaque apprenant sera libre de choisir la stratégie d'apprentissage qui lui conviendra le mieux. De plus, la maniabilité et la légèreté du matériel permettent aux élèves de pouvoir facilement se mouvoir à l'intérieur, voire à l'extérieur de la salle de classe. La baladodiffusion propose donc une véritable alternative par rapport aux manuels scolaires puisque cet outil offre une totale liberté dans le choix des supports que l'enseignant pourra télécharger sur les baladeurs MP3 (dans la mesure où ceux-ci respectent la législation en vigueur). Ainsi, les élèves pourront avoir à disposition une quantité infinie de documents authentiques et actuels. En fonction du matériel qui sera à leur disposition (MP3 ou MP4), ils pourront étudier à leur rythme des documents sonores ou visuels. A ce sujet, l'utilisation des écouteurs offre à chaque apprenant une meilleure qualité d'écoute de l'enregistrement, tout en évitant les bruits parasites inhérents à la salle de classe. Grâce à ce procédé, chaque élève gagne en concentration et en sérénité face à son travail.

D'autre part, il ne faut pas négliger l'aspect ludique de cet outil qui peut être un moyen de remotiver certains apprenants peu en phase avec un enseignement plus traditionnel. S'il est évident que l'aspect innovant de cet outil ne durera qu'un temps, il a au moins le mérite de rapprocher l'Ecole du quotidien d'une majorité d'apprenants très enclins aux nouvelles technologies. Pour la minorité d'élèves qui n'y auraient pas accès, l'utilisation de la baladodiffusion est un moyen simple les initier à l'utilisation des TICE et dans le cas où ils seraient autorisés à emmener les baladeurs MP3 chez eux,

[4] TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

cette initiative peut également permettre de réduire la fracture numérique existant entre les foyers équipés en nouvelles technologies et les autres. Mais comme nous le verrons tout au long de ce travail, si les possibilités pédagogiques offertes par l'utilisation de la baladodiffusion sont nombreuses et variées, l'efficacité de son utilisation dépendra essentiellement des choix didactiques de l'enseignant qui voudra intégrer cet outil à son enseignement.

1-3 Choix politiques pour sa mise en place

Dès 2006, de nombreuses universités dans différents pays comme le Canada, les Etats-Unis et la France ont commencé à proposer à leurs étudiants la possibilité de télécharger en audio ou en vidéo plusieurs cours disponibles sur le net. Les nombreux avantages qui se dégagent de ce nouveau mode d'enseignement vont inciter les pouvoirs publics par l'intermédiaire de la sous-direction des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) du ministère de l'Éducation Nationale à élargir ce type de pratiques à plusieurs établissements scolaires.

Les différents ministres de l'Eduction Nationale (Xavier Darcos en 2007 puis Luc Chatel en 2009) appuieront les initiatives des établissements désirant s'investir dans l'enseignement des langues utilisant les nouvelles technologies et plus précisément la baladodiffusion.

En novembre 2009, Reynald Montaigu et Raymond Nicodeme publient un rapport pour l'IGEN[5] sur les modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues vivantes. Dans ce rapport établi à partir de visites dans divers établissements scolaires, afin de développer les activités liées à la pratique de la baladodiffusion, ils préconisent :

> - de favoriser la constitution de bases de ressources sonores et/ou vidéo libres de droit, formellement identifiées en termes de niveau de compétences par référence au CECRL, aussi bien au niveau académique que national.
> - de favoriser la mise en œuvre des Espaces Numériques de Travail par convention entre les recteurs et les collectivités territoriales afin de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques pour les élèves et la mutualisation des pratiques par les enseignants.
> - de favoriser l'achat de baladeurs numériques destinés à l'activité pédagogique des élèves dans les établissements scolaires et à l'extérieur de ceux-ci.
> - d'utiliser les équipes pédagogiques constituées dans les académies autour des interlocuteurs académiques pilotés par la SD TICE[6] afin de constituer des ressources pédagogiques et de mutualiser les bonnes pratiques. Pour cela il convient de renforcer l'encadrement pédagogique de ces équipes au

[5] IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale.
[6] SDTICE : Sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

> niveau académique par les IA IPR[7] qui n'exercent pas toujours le nécessaire encadrement de ces équipes interlangues.
>
> - d'accroître de façon massive la formation des professeurs de langues vivantes à l'usage de la baladodiffusion.

Le 15 février 2010, lors d'un discours sur le thème « Réussir l'école numérique », Luc Chatel avait déclaré : « en langues vivantes, des outils comme la baladodiffusion et la visioconférence avec des interlocuteurs natifs permettent à chaque élève d'améliorer sa compréhension et son expression orale, à son rythme. »

Dans l'encart n°2 du bulletin officiel du 18 mars 2010, il est clairement stipulé que :

> l'amélioration des compétences orales des élèves est désormais indissociable du recours au numérique. De plus en plus de ressources numériques interactives sont aujourd'hui disponibles tandis que des outils comme la diffusion par baladeur permettent d'accroître le temps d'exposition à la langue, d'enregistrer simplement les élèves et d'évaluer leurs compétences orales.
>
> Durant l'année scolaire 2010-2011, chaque établissement doit pouvoir proposer dans une ou plusieurs classes de langues une utilisation de la diffusion par baladeur. Un guide d'utilisation de cet outil expliquant comment réaliser ce projet dans l'établissement sera disponible avant l'été.

Dans la circulaire n° 2010-008 du 29-1-2010 traitant de la réforme des lycées, la partie consacrée à l'enseignement des langues vivantes insiste sur le fait que les enseignants doivent favoriser les moments de pratique authentique de la langue grâce aux outils nomades numériques.

> La diffusion pour baladeur ou « baladodiffusion » (utilisation de ressources audio ou vidéo sur un baladeur numérique) permet d'augmenter le temps d'exposition des élèves à une langue authentique. Sa souplesse d'utilisation autorise des contextes et des modalités de mise en œuvre variés pour faciliter l'entraînement à la compréhension et à l'expression orales. Si les activités d'écoute, de visionnage de documents, ou d'enregistrement de l'élève peuvent être menées au sein de la classe ou de l'établissement scolaire, elles prennent aussi tout leur sens en dehors du lycée et au domicile via l'espace numérique de travail (ENT). La familiarité des lycéens avec les baladeurs numériques (audio ou vidéo) ou autres outils nomades (ordinateurs ou téléphones portables), la grande disponibilité de ces appareils et leur simplicité d'utilisation permettent d'envisager une généralisation rapide de leur usage.

Cette volonté politique de généraliser l'usage du MP3 pour l'enseignement des langues vivantes se retrouve également au sein des universités. A ce sujet, en juillet 2010, Valérie Pécresse, alors ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche,

[7] IA IPR : Inspection d'académie – inspecteur pédagogique régional.

a présenté les mesures prévues dans le cadre du plan de relance en faveur du développement du numérique à l'Université «Wifi, Podcast, Environnement numérique de travail pour tous». Lors de cette conférence de presse, elle a déclaré que « 10 millions d'euros permettront d'achever la couverture Wifi des campus et 6 millions d'euros seront consacrés aux équipements nécessaires à la diffusion des cours en Podcast. »

Vincent Peillon, actuel ministre de l'Education Nationale a invité le 13 décembre 2012 quelques 300 spécialistes de la question du numérique et de l'enseignement pour leur présenter sa « stratégie pour le numérique à l'Ecole ». Ce plan très ambitieux vise pour 2013 la création d'un « conseil du numérique éducatif » qui mettrait en relation le ministre en charge du numérique avec les collectivités territoriales, les différents acteurs de l'éducation, et les partenaires privés de la filière numérique. Dès 2013, un plan de formation de 150000 enseignants sur 2 ans devrait les amener à obtenir la certification C2i2[8] et les CNDP[9] devraient proposer aux élèves une large banque de ressources éducatives libres de droit. Les collectivités locales devraient également être soutenues afin de pouvoir assurer la maintenance du matériel et aider la généralisation des ENT[10] au sein des établissements scolaires. Enfin, à l'horizon 2017, les CNDP devraient mettre à disposition des enseignants « un espace de construction entre pairs » afin de faciliter les échanges pédagogiques sur le sujet des nouvelles technologies.

D'autre part, depuis 2007, plusieurs séminaires et colloques ont été organisés sur le sujet afin de permettre aux acteurs politiques et aux membres de l'Education Nationale de suivre l'avancée des productions réalisées grâce à ce nouvel outil.

1-4 Mise en œuvre institutionnelle

Afin d'assurer un suivi des investissements réalisés par les collectivités territoriales et les différents partenaires éducatifs, chaque rectorat a désigné un enseignant conseiller TICE. Cette personne ressource est chargée de coordonner les différentes actions pédagogiques liées au développement des TICE dans les établissements scolaires. Elle est le lien privilégié entre les rectorats de chaque académies, les corps d'inspection et les enseignants. Par ailleurs, chaque académie possède son propre site avec une partie consacrée à l'utilisation de la baladodiffusion. On y trouve généralement des comptes rendus d'expériences pédagogiques avec parfois des séquences de cours entièrement détaillées. Ces sites proposent également un grand nombre de ressources en lignes avec toutes sortes de podcasts téléchargeables triés par langues et par thèmes. De nombreux conseils pratiques y sont très souvent donnés afin de guider l'enseignant dans l'achat du matériel tout en lui rappelant les écueils juridiques face auxquels il doit se prévenir

[8] C2i1 : Certificat informatique et internet niveau 2.
[9] CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique.
[10] ENT : Espace Numérique de Travail.

avant de mettre en place un tel projet. Bon nombre de ces sites renvoient en lien sur les pages d'Eduscol et sur le guide pratique de la baladodiffusion édité en 2010 par Direction Générale de l'Education Scolaire.

Les initiatives des CRDP[11] et CDDP[12] peuvent également être très intéressantes pour faciliter les échanges entre enseignants sur leurs expériences pédagogiques. Ces centres peuvent généralement prêter gratuitement des lots de baladeurs MP3 et organisent régulièrement des stages de formation continue sur le sujet de la baladodiffusion. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les stages proposés par le PAF[13] sur l'utilisation de la baladodiffusion en cours de langues remportent un vif succès.

Face à ce déploiement de moyens pour faciliter le développement de l'enseignement des langues grâce à la baladodiffusion, il est étonnant de constater que dans les faits, l'utilisation de cet outil par les professeurs de langues vivantes reste très marginale. Après avoir beaucoup discuté auprès d'enseignants sur le sujet, je pense pouvoir apporter quelques éléments de réponses à cette situation paradoxale. Tout d'abord, les enseignants se montrent très intéressés par ce nouvel outil mais ils sont de suite effrayés par l'investissement personnel que cela va leur demander pour trouver des fichiers son adaptés à leurs séquences et corriger individuellement chaque expression orale. D'autre part, monter un projet de baladodiffusion requiert une certaine maîtrise des nouvelles technologies et la peur de ne pas savoir convertir un fichier ou se trouver face aux élèves dans une situation problématique freine également la bonne volonté de certains. De plus, beaucoup d'enseignants qui utilisent la baladodiffusion se plaignent du manque de solidité du matériel qui a du mal à résister aux diverses manipulations des apprenants. Et lorsque tous ces écueils matériels semblent être franchis, il s'agit dès lors d'intégrer un nouveau médium dans sa manière d'enseigner, ce qui implique toujours une plus ou moins grande remise en question de ses pratiques pédagogiques et c'est ce changement didactique qui peut également expliquer la réticence de certains enseignants à se lancer dans un projet de baladodiffusion. Car la vraie question qui se pose alors est : que faire avec un MP3 en cours de langue ? Face à cette problématique, il y a presque autant de réponses que de personnalités d'enseignants et la réflexion menée grâce à cette recherche m'a permis de comprendre à quel point un baladeur MP3 n'est qu'un outil et qu'il ne doit pas être une fin en soi. Ainsi, l'utilisation de la baladodiffusion va inciter chaque enseignant à se repositionner face à sa manière d'enseigner et à l'autonomie plus ou moins grande qu'il souhaite donner à ses élèves. C'est donc cette corrélation entre l'intégration de ce nouvel outil et la notion d'autonomie que je vais tenter ici de mettre en évidence. Mais pour cela, il me faut avant tout définir plus précisément cette notion.

[11] CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique.
[12] CDDP : Centre Départemental de Documentation Pédagogique.
[13] PAF : Plan Académique de Formation.

2 La notion d'autonomie

2-1 Pourquoi parler de « processus d'autonomisation » ?

L'autonomie…une notion si vaste que de nombreux chercheurs se sont vu dans l'obligation de la redéfinir afin de restreindre son champ d'application.

Parmi les nombreuses théories qui entourent ce concept, parler de « processus d'autonomisation » comme l'a explicité Rivens (2008) semble être la définition la mieux adaptée à notre sujet d'étude.

En effet, du fait que nous soyons dans un contexte institutionnel, l'autonomie donnée à l'apprenant restera malgré tout limitée par les consignes de l'enseignant. De même, tout professeur, de par ses fonctions, sera amené à évaluer l'évolution du processus d'acquisition de la langue de chaque apprenant. Par conséquent, il ne s'agit pas ici de laisser l'apprenant totalement seul dans ses choix didactiques comme cela serait le cas dans un apprentissage en autodidaxie. Il ne s'agit pas non plus de le laisser utiliser à sa guise un outil en lui donnant des conseils de méthodologie ou en le guidant vers des ressources appropriées comme pour un apprentissage en autodirection. Ce travail se veut beaucoup moins ambitieux puisque tout au mieux, il s'agira de voir comment un enseignant peut utiliser ce nouvel outil pour amener l'apprenant vers davantage d'autonomie langagière, voire d'autonomie d'apprentissage. L'autonomie langagière est donc appréhendée comme un but ultime et idéal à atteindre. Idéal dans le sens où une infime proportion d'apprenants auront comme objectif ou atteindront un excellent niveau de maîtrise de la langue cible, surtout lorsqu'on s'adresse à un très large public comme c'est le cas en collège. Cependant, cela ne doit pas empêcher l'enseignant de garder cet objectif en ligne de mire tout en restant à l'écoute des besoins spécifiques de chaque apprenant. L'image de la pyramide inversée proposée par Liquète et Maury (2007) semble particulièrement parlante au moment d'analyser ce processus.

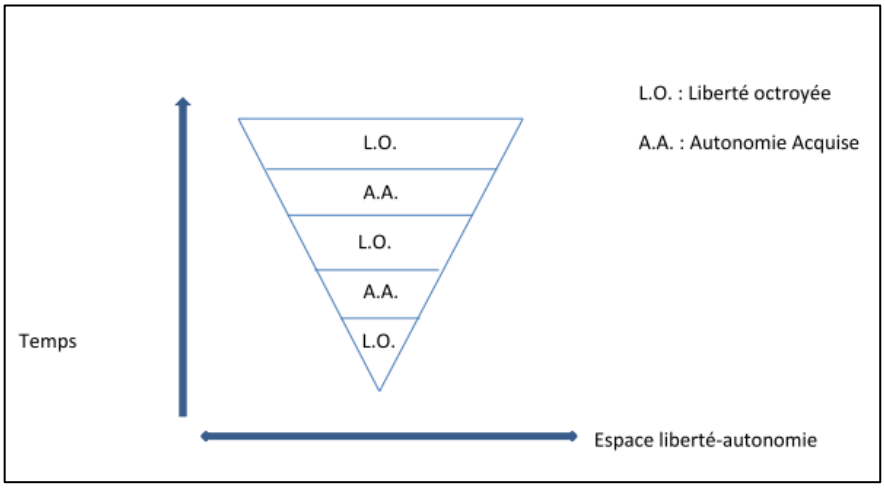


Figure 1 : Ecole des cadres dans le domaine de l'animation, Bruxelles in Liquète et Maury (2007).

La base étroite de la pyramide symbolise la faible autonomie dont l'apprenant dispose en début de tout type d'apprentissage. Plus l'enseignant laissera de liberté à ce dernier, et plus sa marge d'autonomie augmentera, et ainsi de suite jusqu'à obtention d'un large sommet symbolisant une acquisition d'autonomie optimale. Ce schéma reprend l'idée de « désétayage progressif faisant croître la responsabilité de l'élève » comme l'explique Duhamel (2010 :4). Dès lors, le rôle de l'enseignant ne se borne plus à transmettre un savoir, il doit avant tout être un soutien, une sorte de béquille temporaire nécessaire à l'apprenant afin de lui laisser le temps de se construire progressivement son propre savoir et de mettre en place les stratégies d'apprentissage qui lui seront les mieux adaptées. C'est ici que la notion d'outil apparaît car c'est bien pour aider, guider, motiver et structurer l'apprenant dans sa construction de savoirs et savoir-faire que l'enseignant pourra utiliser les nouvelles oportunités d'apprentissage que peuvent offrir la baladodiffusion. Ainsi, au traditionnel triangle didactique mettant en jeu Savoir / Enseignant / Apprenant, il est intéressant d'ajouter l'outil [appelé « médias » dans le schéma proposé par Alava (2011 : 150) et tenter de voir en quoi l'introduction d'un quatrième paramètre peut favoriser une prise d'autonomie de la part de l'apprenant. Comme le montre le schéma ci-dessous, le processus d'autonomisation (symbolisé par une étoile) peut donc apparaître à la fois du côté de l'enseignant qui décidera de favoriser la prise d'autonomie dans ses choix didactiques, mais également du côté de l'apprenant qui devra s'approprier ce nouvel espace de liberté pour progressivement faire évoluer ses stratégies d'apprentissage tout en gagnant en aisance linguistique.

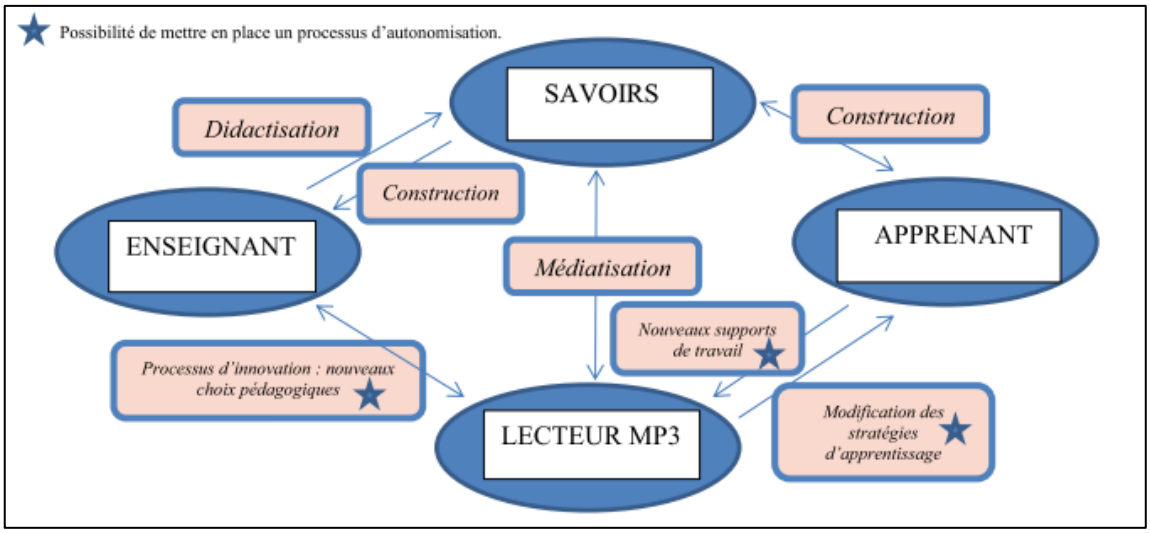


Figure 2 : Adaptation personnelle du schéma de Alava (2011 : 150) sur les processus de médiatisation.

Le rôle essentiel de l'enseignant dans ce processus d'autonomisation sera donc mis en avant dans ce travail puisque c'est bien lui qui, en amont, décidera de la part de responsabilisation qu'il donnera à l'apprenant. C'est de cette manière que l'élève pourra s'approprier ce nouvel outil et l'utiliser comme un moyen de mettre en œuvre les objectifs qu'il s'était fixés. Cette notion de « responsabilité » sera donc intrinsèquement

liée à celle d'autonomie puisque c'est par ce biais que l'apprenant sera progressivement invité à prendre en main son apprentissage grâce aux nouvelles opportunités pédagogiques que lui offrira l'utilisation du MP3.

Le deuxième acteur essentiel de ce schéma est bien sûr l'apprenant et la notion d'autonomie en tant que processus doit forcément tenir compte de l'agent qui recevra cette opportunité de liberté potentielle. Ici, il convient de prendre en compte sa capacité à remettre en question ses représentations langagières et méthodologiques afin qu'il puisse progresser dans son acquisition d'autonomie. Ainsi, avant de proposer une activité, l'enseignant pourra prendre en considération le public à qui il s'adresse en se posant la question de la maturité de l'apprenant en matière de prise d'autonomie combinée à son rapport face à l'outil. Ces deux paramètres pourront donc être analysés par l'enseignant afin d'accompagner chaque élève dans la mise en œuvre de ce processus d'autonomisation des apprentissages afin de respecter le cheminement propre à chaque apprenant. De même, si le fait d'intégrer un nouvel outil peut être pour beaucoup une source de stimulation, il ne faut pas oublier que cette « injonction » d'autonomie dont fait référence Linard (2003) au sujet des nouvelles technologies peut également être source d'angoisse pour un public qui n'y serait pas préparé.

D'autre part, il semble périlleux de parler de processus d'autonomisation en des termes généraux puisque ce processus sera forcément individuel et devra tenir compte des représentations que l'apprenant a pu se forger tout au long de son passif éducatif. Il existe en effet toute sorte de « blocages » (par exemple psychologiques) face à l'apprentissage d'une langue mais ses freins face à la nouveauté peuvent également être variables en fonction de l'âge et donc évoluer avec le temps. C'est le cas par exemple de la notion de spontanéité qu'il est intéressant de prendre en considération au moment d'aborder une langue étrangère et d'adopter un nouvel outil. D'une manière générale, un enfant aura moins d'appréhension à prendre des risques pour s'exprimer dans une langue étrangère qu'un adolescent qui tiendra davantage compte du regard de ses pairs et du poids de l'institution. A l'autre extrémité du processus, un adulte aura plutôt tendance à analyser sa manière d'intégrer une langue vivante en fonction des objectifs qu'il s'est donnés et des représentations qu'il possède sur les stratégies d'apprentissage qui lui semblent être les meilleures, très souvent figées par ses souvenirs d'ancien apprenant. Si cette notion de spontanéité est valable pour l'apprentissage d'une langue vivante, elle l'est tout autant pour l'utilisation d'un outil innovant même s'il s'agit de deux cheminements d'apprentissage totalement distincts l'un de l'autre. L'acquisition d'une plus grande autonomie (avec ou sans l'aide d'un outil facilitateur) est donc un processus individuel et complexe. L'enseignant, comme nous le verrons au cours de ce travail, devra donc tenir compte de nombreux facteurs «cognitifs, psychoaffectifs et sociaux » (in Linard 2003 :6) sans oublier le contexte institutionnel au sein duquel a lieu cet apprentissage. Ainsi, la complémentarité des notions « d'autonomie politique » et « d'autonomie cognitive » proposée par Lahire (2001 :154) semble particulièrement importante à l'heure de resituer ce processus d'autonomisation dans un contexte donné. Afin de guider les enseignants dans la part de l'autonomie qu'ils doivent consacrer à

leurs pratiques, le Conseil de l'Europe a mis au point en 2001 le CECRL[14]. L'adoption de ce texte a profondément changé les pratiques éducatives pour l'enseignement des langues vivantes et il est donc intéressant d'analyser ce document afin de souligner l'importance que les politiques ont, depuis quelques années, donné à la notion d'autonomie.

2- 2 : Autonomie et CECRL

Si le conseil de l'Europe a décidé de publier le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL), c'est parce que ce document a pour vocation de redéfinir l'enseignement des langues vivantes au niveau européen afin de mettre en place une politique commune à l'ensemble des pays membres. L'élaboration de ce document va être essentielle car il va profondément changer la façon d'aborder l'enseignement des langues vivantes avec l'élaboration de grilles de compétences basées sur les besoins langagiers de l'apprenant. Ce document aura l'avantage d'offrir à l'enseignant des descripteurs qui préciseront la séparation des aptitudes à acquérir en expression ou en compréhension aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette nouvelle manière d'appréhender l'enseignement va s'élargir sur l'ensemble des domaines de l'enseignement et va déboucher en France sur la notion de « Socle Commun » et sur la mise en place des « livrets de compétences ». Cette mini-révolution est donc particulièrement intéressante car elle va entraîner la refonte des programmes qui pour la première fois laisseront une large place à la notion d'autonomie.

Comme nous le repréciseront plus tard, l'adoption du CECRL va radicalement orienter l'enseignement des langues vivantes vers une perspective actionnelle basée sur l'élaboration de tâches communicatives (2001 : 15). La mise en place de cette nouvelle approche va donc inviter les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Dès lors, il s'agira de prendre en compte les besoins communicationnels afin d'amener chaque apprenant à devenir acteur en « les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie » (2001 :46). Par ces termes, le CECRL invite donc l'enseignant à aller au-delà de l'autonomie langagière puisqu'il s'agit de permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage (2001 : 110) :

> ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication […] L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus

[14] CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

> conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leur choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs besoins, motivation, caractéristiques et ressources.

Par la suite, le CECRL redéfinit le rôle de l'enseignant dont les fonctions vont bien au-delà de l'ancien modèle transmissif. Ce texte encourage le travail en groupe et invite l'enseignant à « adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner leurs activités en plus de conseiller et de contrôler. » (2001 : 111)

L'intégration des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues est encouragée : elles y sont considérées comme un potentiel à exploiter (2001 : 10) pour favoriser « un enseignement autoguidé » et elles pourront servir de « base pour un travail de groupe (discussions, négociations, jeux coopératifs et compétitifs, etc.)» (2001 : 112)

Au moment d'aborder le sujet de l'évaluation (2001 : 141) le cadre européen souligne l'importance qui doit être donnée à l'évaluation formative dans le but de « s'approprier l'information […] pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. » Pour atteindre cette capacité, le CECRL insiste sur le fait que l'apprenant devra avoir reçu « une formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back. »

D'autre part, l'enseignant qui mettra en place cette évaluation formative devra également permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer. Là encore, le CECRL préconise de travailler «de manière autonome à l'aide de matériel d'auto-apprentissage ». (2001 : 111)

Ainsi, l'élaboration du CECRL a permis d'établir une cohérence dans l'enseignement des langues vivantes en intégrant progressivement la notion d'autonomie depuis le tout début de l'acquisition d'une langue étrangère jusqu'à son éventuelle maîtrise par un apprenant dit « expérimenté ».

3 Rôle de l'enseignant et choix pédagogiques en fonction des théories de référence

3-1 Du behaviorisme aux approches dites « transmissives »

3-1-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de l'approche behavioriste

Au début du XXème siècle, le psychologue John Watson remet en cause les théories d'apprentissage d'un point de vu comportementaliste (ou behavioriste) en s'inspirant des travaux d'Ivan Pavlov sur le conditionnement animal. Il considère que les êtres humains s'adaptent sans cesse à leur environnement et que le processus d'apprentissage qui en découle peut être scientifiquement observable et mesurable. Cette théorie sera confortée par les travaux de Skinner qui permettront d'avancer que l'apprentissage est la résultante d'un conditionnement opérant répondant à des stimuli qui seront intégrés par l'apprenant suite à un renforcement positif ou négatif. Ce mode d'apprentissage en vogue jusque dans les années 60 correspond donc à un enseignement dit « traditionnel » puisqu'il restreint le rôle de l'enseignant à celui d'un « transmetteur de savoirs » qui garde le contrôle absolu sur les modalités d'apprentissages de l'élève comme l'explicite ici Holec (1991 : 2).

> Traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage : c'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et tâches) à mettre en œuvre, de déterminer les modalités d'utilisation de ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'a d'autre responsabilité que celle de faire les activités qui lui sont proposées : il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage.

Aujourd'hui, l'avancée des recherches en psychologie cognitive et en didactique a remis en cause cette vision trop simpliste d'un mode d'appropriation d'un savoir par un individu qui ne serait qu'un réceptacle de l'information. Cependant, cette théorie a mis en évidence un certain type d'apprentissage que l'on peut retrouver aujourd'hui encore dans bon nombre d'exercices mis en œuvre par le biais de la baladodiffusion.

L'utilisation d'un lecteur MP3 en classe offre à l'enseignant un large éventail de choix didactiques. Parmi toutes ces possibilités, chaque enseignant va se positionner en laissant plus ou moins de marges à l'apprenant pour faire preuve d'autonomie. Il est donc intéressant de s'attarder sur certaines pratiques didactiques qui, aujourd'hui encore, peuvent s'apparenter à une approche behavioriste qui va à l'encontre d'une démarche autonomisante.

3-1-2 Avantages de ce type d'approche pour l'enseignant

Lorsqu'un enseignant doit tester un nouvel outil face à ses élèves, la peur de l'inconnu l'incite parfois à mettre en place des choses simples et rassurantes. C'est en tout cas ce que m'ont confié certains collègues novices dans l'utilisation de la baladodiffusion. Cette idée est confirmée par une étude de Guichon (2012 : 16) :

> Guichon, qui a étudié les utilisations de ces outils par les enseignants de langue, conclut que les enseignants favorisent les outils de diffusion au détriment des outils de manipulation et de publication car ces derniers modifient en profondeur le rôle joué par l'enseignant en entraînant une perte de contrôle d'une partie de la situation pédagogique et impliquent une réorganisation matérielle chronophage, difficile à mettre en place, et nécessitant des compétences techno-pédagogiques plus avancées.

C'est pour cela que certains enseignants vont, dans un premier temps, adapter leurs anciennes pratiques de cours au nouvel outil qu'ils ont à leur disposition. Dans un tel cas de figure, le baladeur MP3 va se substituer à leur voix ou à l'enregistrement diffusé à l'ensemble de la classe. Même si cette première approche permet une individualisation de l'écoute, il n'en demeure pas moins que si l'enseignant ne remet pas en cause ses pratiques pédagogiques, il pourra continuer à adopter une attitude dirigiste dans la manière d'imposer ses choix de documents et d'obliger l'apprenant à suivre des consignes très strictes. De même, un exercice de compréhension orale pourra par exemple déboucher sur une évaluation écrite ou orale typiquement sommative si l'enseignant récupère les productions des apprenants sans leur laisser la possibilité de s'autoévaluer.

L'autre cas de figure serait d'utiliser les fonctions de retour d'écoute maîtrisée et d'enregistrement du MP3 afin d'amener l'apprenant à s'approprier des structures linguistiques et des modèles rythmiques, phonétiques et phonologiques propres à la langue étudiée. Cette approche très contraignante pour l'apprenant peut donc être qualifiée de « behavioriste » puisqu'elle permet de mettre en place des mécanismes réflexes que l'élève pourra intégrer de manière plus ou moins consciente par le biais de la réécoute et de la répétition. Cette caractéristique du baladeur MP3 va également amener l'apprenant à repérer ses erreurs et s'autocorriger de manière presque mécanique. C'est ce que Thorndike (1931) a nommé la « théorie connexionniste » en démontrant que pour qu'un apprentissage puisse se réaliser, l'individu procédait à une série d'essais erreurs qui à terme lui permettait d'aboutir à une amélioration de la situation initiale.

3-1-3 Apports de ce type d'approche pour l'apprenant

S'il est clair qu'une approche transmissive (voire behavioriste) de l'enseignement soit critiquable en de nombreux points, il n'en demeure pas moins qu'elle présente quelques avantages qu'il serait dommage d'occulter totalement.

Tout d'abord, ce type d'apprentissage permet aux apprenants de prendre confiance en eux de manière progressive pour ceux qui utilisent la baladodiffusion pour la première fois. Le simple fait de s'exprimer dans une langue étrangère est en soi perturbant pour bon nombre d'apprenants comme le souligne Gremmo (1995 : 43) :

> l'apprentissage d'une langue vivante constitue pour l'apprenant un processus de remise en cause qui génère chez lui un sentiment de déstabilisation et d'insécurité.

Lorsqu'à cela on ajoute la difficulté d'utiliser un nouvel outil, l'apprenant peut alors se trouver en réelle difficulté. L'enseignant doit donc, surtout s'il se trouve face à un public jeune, tenir compte de l'appréhension que peuvent ressentir certains apprenants. Dans un premier temps, il est possible de proposer des exercices simples même s'ils ne laissent à l'apprenant aucune marge d'autonomie. L'avantage du baladeur MP3 est qu'il permet aux élèves les plus timides de verbaliser des sons, de se les approprier à leur propre rythme, et de se réécouter à l'abri des regards extérieurs.

Un enseignement du type behavioriste peut donc s'avérer utile afin de rassurer certains apprenants qui pourraient se trouver en difficulté si on leur demandait de faire preuve d'autonomie dès les premières séances d'utilisation de la baladodiffusion.

L'éternel problème de l'enseignement collectif est que ce type d'exercices conviendra tout à fait à des apprenants qui auront besoin de se sentir sécurisés alors que d'autres trouveront ces activités répétitives et d'un intérêt limité. Il en va de même avec l'évaluation sommative qui découle d'une approche behavioriste ou d'un enseignement dit « traditionnel ». Beaucoup d'élèves se confortent dans un type d'évaluation qui découle d'une production leur demandant peu de réflexion et d'investissement personnel. De même, le principe de « renforcement positif » comme peut l'être l'attribution d'une bonne note reste chez la plupart des apprenants la principale source de motivation. Même si des études (comme nous le verrons plus tard) tendent à prouver qu'une motivation intrinsèque soit plus efficace qu'une motivation extrinsèque, il n'en demeure pas moins que ce mode de fonctionnement doit également être respecté à partir du moment où il permet de générer chez l'apprenant l'énergie nécessaire à tout processus d'apprentissage.

3-1-4 Approche behavioriste et processus d'autonomisation

Comme nous l'avons déjà précisé, l'approche behavioriste considère l'apprenant comme un réceptacle de l'information, ce que les associationnistes comme Watson (1913) appelleront la « boîte noire ». Une telle approche donne à l'enseignant un rôle

prépondérant puisqu'il sera le seul décideur de la manière dont l'apprenant devra acquérir la langue étudiée. Le professeur imposera donc à l'élève ses choix d'énoncés à étudier, dictés par ses goûts personnels, par la méthode du manuel utilisé, voire même par un logiciel. Face à ce schéma d'apprentissage, l'élève sera déresponsabilisé et il adoptera une attitude totalement passive en apprenant sans avoir à se demander pourquoi ni comment. D'autre part, un apprentissage mécanique d'une langue vivante va amener l'apprenant à intégrer des structures de langue figées qu'il aura du mal à adapter dans une situation de communication authentique. En effet, une utilisation behavioriste de la baladodiffusion va insister sur l'aspect linguistique de l'apprentissage de la langue au détriment de sa composante discursive et socio-culturelle. De même, cet outil étant propice à l'individualisation de l'enseignement, le professeur doit donc rester vigilant afin de maintenir les interactions entre pairs au sein de la classe.

Une autre caractéristique de l'approche behavioriste est que ce type d'enseignement donne la priorité à une évaluation sommative. La nécessité de mettre en œuvre une évaluation formative qui permette à l'apprenant de prendre du recul sur son apprentissage est d'ailleurs une des priorités du CECRL. La plupart des préconisations du Cadre Européen vont donc à l'encontre de cette approche et prône une centration sur l'apprenant dans le but de favoriser son autonomie d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit rester vigilent au moment d'intégrer un nouvel outil tel que le MP3 dans ses pratiques pédagogiques et même si cette approche peut s'avérer utile ponctuellement, elle ne doit en aucun cas être systématisée.

3-2 Usage de la baladodiffusion et pédagogie différenciée

3-2-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de la pédagogie différenciée

Face à la démocratisation de l'enseignement, et notamment l'apparition du collège unique en 1975, les enseignants se sont vus confrontés au problème de la gestion de l'hétérogénéité dans leurs classes. Parallèlement à cela, les apports de la psychologie différentielle ont montré qu'il existait plusieurs styles cognitifs (analytiques ou globalisants / visuels, auditifs ou kinesthésiques) et que l'appétence cognitive de l'apprenant était en lien direct avec son état psychologique. Dès 1973, L. Legrand avait déjà tenté d'apporter une réponse à ce problème d'hétérogénéité en inventant le terme de « pédagogie différenciée » qui, comme son nom l'indique, a pour objectif de tenir compte des différences de capacités et de modes d'apprentissage des apprenant en leur apportant des solutions individuelles.

3-2-2 La baladodiffusion : un outil d'individualisation pour l'enseignant

Le caractère individuel du baladeur MP3 change inévitablement le rôle de l'enseignant qui ne se trouve plus dans la position du seul détenteur d'un savoir à transmettre face à un groupe d'apprenant. Dès lors, la centration se fera forcément sur chaque individu et l'enseignant restera disponible pour apporter une aide et une réponse aux questions de chacun. L'adoption de ce nouvel outil implique donc un changement dans la gestion de l'espace-classe qui peut soit s'apparenter à la mise en place d'un travail en groupe, soit créer une nouvelle configuration de travail où chaque apprenant se retrouve seul et paradoxalement isolé au sein d'un groupe. Dans tous les cas de figures, ce nouvel agencement de l'espace va créer un nouveau rapport entre l'enseignant et l'apprenant qui facilitera une remédiation individuelle et permettra la mise en place d'une évaluation formative.

En ce qui concerne l'évaluation de l'oral, comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail, l'utilisation du baladeur MP3 offre à l'enseignant la possibilité de mieux évaluer l'expression et la compréhension orale tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. De plus, l'intégration de ce nouvel outil a incité bon nombre d'enseignants à remettre en question leurs pratiques pédagogiques et à créer de nouveaux modes d'évaluation de l'oral.

D'autre part, du fait que cet outil permette de démultiplier le temps de parole de chacun, l'enseignant peut donc mieux comprendre et remédier aux difficultés de ses élèves de manière individuelle. Mais au-delà de l'individualisation propre à l'outil, la baladodiffusion permet à l'enseignant qui le souhaite de mettre en place une véritable pédagogie différenciée. En effet, grâce au MP3, l'enseignant peut diversifier les supports de travail (notamment en compréhension orale) et les répartir en fonction des difficultés de chacun. Même si une telle démarche demande beaucoup plus de préparation pour l'enseignant, elle sera forcément bénéfique pour les apprenants qui seront bien plus motivés par la réalisation tâches adaptées à leur niveau de langue. Ainsi, les plus faibles pourront être valorisés dans la réalisation de tâches qui seront à leur portée alors que les plus avancés ne risqueront plus de s'ennuyer face à un rythme de travail qui leur semblerait trop lent.

Cette approche différenciée peut également être mise en place en fonction du degré d'autonomie que l'on donne à chaque apprenant grâce au MP3. Si l'on parle de « processus d'autonomisation », c'est bien parce que l'autonomie peut difficilement être enseignée ou imposée. L'idéal étant que l'enseignant puisse proposer à ses élèves des tâches à réaliser qui tiennent compte du degré d'autonomie déjà acquise par chacun. Les consignes données pour la réalisation d'un travail pourraient par exemple laisser une grande liberté d'expression pour les apprenants les plus à l'aise alors que les recommandations pourraient être plus structurées pour les apprenants ayant besoin d'un cadre précis et rassurant. Mais si cet outil offre de nouvelles possibilités de mises en œuvre pédagogiques, il en va de même de l'apprenant qui va pouvoir s'approprier ce

nouveau mode de communication et bénéficier d'un temps de parole individuel prolongé.

3-2-3 L'utilisation du MP3 comme moyen de remédiation pour l'apprenant.

Si l'on se place du point de vue de l'apprenant, la possibilité d'écouter à son propre rythme et autant de fois que nécessaire un énoncé oral place pour la première fois sur le même plan un document auditif et écrit. Tout comme il le ferait lors d'une lecture silencieuse, un apprenant peut enfin s'approprier le document oral pour l'analyser en déployant la stratégie d'apprentissage qui lui semblera la plus efficace. Comme l'a montré l'étude de Roussel (2008), certains apprenants vont privilégier une écoute morcelée et analytique alors que d'autres utiliseront une approche plus globale pour arriver à saisir l'idée principale de l'énoncé. Cette individualisation du support permet donc à l'apprenant de faire preuve d'autonomie dans sa manière d'aborder le document et de gérer le temps d'écoute qui lui est imparti. Il en va de même pour une production orale. L'apprenant ayant la possibilité d'effacer et de réenregistrer sa production orale, il sera alors libre de gérer son niveau d'exigence personnelle face à un travail à rendre. Dans ce cas de figure, l'autonomie laissée à l'apprenant fait directement appel à sa motivation intrinsèque et c'est certainement ce qui explique que plusieurs élèves avouent avoir recommencé des dizaines de fois un enregistrement avant d'avoir sélectionné celui qui lui semblait satisfaisant. De plus, le fait de pouvoir entendre sa propre voix est quelque chose de tout à fait improbable dans un schéma de communication authentique et pourtant, cette propriété du baladeur MP3 offre à l'élève un outil de remédiation exceptionnel. En effet, pour la première fois, l'apprenant va avoir la possibilité de prendre conscience de la manière dont il parle une langue étrangère. Cette réécoute va donc être la première étape de son auto-évaluation et en se réenregistrant, l'élève va pouvoir s'autocorriger tant d'un point de vue syntaxique que phonologique ou prosodique. C'est ce que Linard (2008 : 240) appelle le « feed-back » et qu'elle considère comme élément majeur de la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant :

> un mécanisme essentiel de l'autorégulation des systèmes autonomes est la boucle de rétroaction (retour d'information à la source ou feedback). Cette boucle permet au système d'être informé en permanence des effets de son action sur l'extérieur et de la contrôler, par comparaison entre effet attendu et effet obtenu et par correction des écarts observés (feedback négatif). Dans les systèmes complexes, la boucle de rétroaction porteuse du résultat de l'opération passée, est couplée à la boucle de pro-action (feedforward) porteuse des états ou objectifs futurs à atteindre et les deux boucles interagissent de façon continue. Cette relation entre cause et effet, passé et futur permet aux systèmes autonomes de se corriger en permanence et de maintenir leur équilibre face aux aléas de l'environnement.

Cette prise d'autonomie grâce au « feed-back » va également permettre à l'apprenant de prendre peu à peu confiance en lui. Pour les élèves qui avouent ne pas oser prendre la parole en classe par peur de commettre des erreurs, cette phase intermédiaire d'expression orale en continu via le lecteur MP3 peut s'avérer être très utile et rassurante. Le fait de véritablement prendre la parole de manière prolongée peut également les faire évoluer face à certaines représentations de l'apprentissage d'une langue qui consisteraient à maîtriser avant tout la grammaire et la conjugaison pour pouvoir s'exprimer. De même, le passage à un mode d'expression beaucoup plus axé sur l'oral peut enfin valoriser les apprenants ayant plus de difficultés en expression écrite.

Il semble donc indéniable que l'approche différenciée de l'enseignement d'une langue vivante soit par de nombreux aspects bénéfique au développement cognitif de l'apprenant et qu'en ce sens, l'utilisation du MP3 représente pour l'enseignant un outil particulièrement intéressant.

3-3 Baladodiffusion, cognitivisme et constructivisme

3-3-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de ces deux approches

En 1948, l'invention de l'ordinateur invitera des mathématiciens comme Neumann à remettre en cause l'approche behavioriste. Avec l'approche cognitiviste, les scientifiques considèrent que, à l'instar de cette machine, le cerveau humain traite les informations qu'il recueille et manipule comme s'il s'agissait de symboles informatiques. Dès 1932 Lashley avait déjà contredit la théorie behavioriste en montrant qu'elle était incapable d'expliquer des processus d'apprentissage très complexes comme peuvent l'être l'acquisition du langage chez l'être humain. Miller (1956) démontrera que la capacité de mémorisation chez l'être humain, contrairement à celle de l'ordinateur, est limitée et qu'elle tient compte de paramètres complexes et variés. Et c'est en 1956 que Chomsky s'opposera aux théories behavioristes avec ses travaux sur la « grammaire générative ».

Parallèlement à cela, dès 1923 Piaget avance que l'apprentissage est en fait la résultante d'une construction mentale qui se fait en différentes étapes qu'il nommera « équilibration, assimilation, accommodation et maturation » : cette théorie donnera naissance au «constructivisme ». Selon lui, l'apprenant construit ses propres structures mentales en interagissant avec son environnement et il acquière de nouvelles connaissances en se basant sur ce qu'il sait déjà. Pour Ausubel (1969), ce phénomène « d'ancrage » explique que tout apprentissage se fasse grâce à des connections entre un nouvel élément et la structure cognitive propre à chaque individu. Quant à Perrenoud (2004 : 12), il résume le constructivisme de la manière suivante :

> seuls les " antipédagogues " croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, à la façon d'un héritage. Mais le mécanisme n'a rien à voir avec un transfert de biens. La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les *reconstruire*, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Quant aux compétences, elles se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience.

L'autre particularité de cette théorie est qu'elle attache une grande importance à la motivation qui sera primordiale pour qu'un individu intègre facilement un nouvel apprentissage.

Par conséquent, si l'on considère qu' « apprendre c'est construire », alors l'enseignant doit donc mettre en place une pédagogie qui soit la plus active possible afin que l'apprenant ne puisse pas rester passif face à son apprentissage.

3-3-2 Type de pédagogies pouvant être mises en relation avec ces deux approches

a) Favoriser une pédagogie active

Au début du XXème siècle, Ferrière va être le premier à parler d'«école active » dans ses publications. En 1920, ses théories vont inspirer d'autres pédagogues tels que Decroly pour qui l'essentiel sera de mettre l'enfant en situation de découverte ou encore Freinet qui s'intéressera à l'apprentissage par « tâtonnement expérimental ». Ensemble, ils créeront les bases de l'Ecole Nouvelle et remettront en question les principes de l'enseignement traditionnel en s'intéressant au bien-être psychologique de l'enfant. Cette centration sur l'apprenant va les amener à mettre en œuvre une pédagogie dans laquelle l'enfant va construire ses savoirs à travers des situations de recherche. C'est en étant acteur de ses apprentissages que celui-ci va progressivement devenir autonome. C'est en cela qu'ils vont rejoindre les théories cognitivistes de Piaget pour qui « éduquer » signifie « produire des créateurs » tout en s'inspirant de la réflexion de l'apprentissage par la pratique (le « learning by doing ») de Dewey (1916) résumée par le schéma ci-dessous :

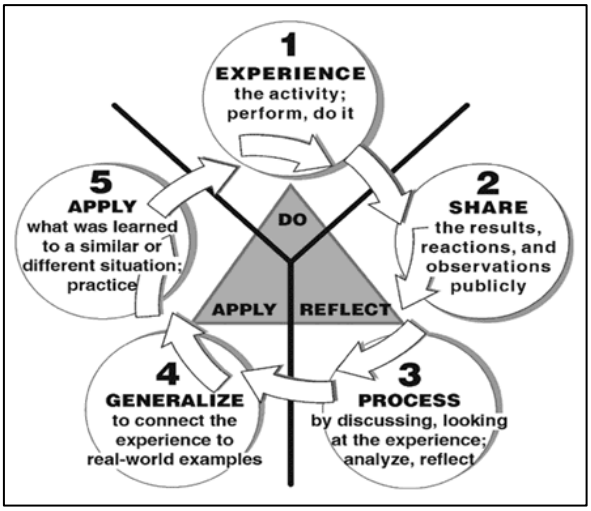


Figure 3 : Schéma du « learning by doing » inspiré des réflexions de Dewey[15].

Alors que la pédagogie active fut fortement décriée toute la première moitié du XXème siècle, elle fait aujourd'hui partie intégrante de la didactique des langues à travers la mise en place de la « perspective actionnelle » du CECRL.

b) Perspective actionnelle et baladodiffusion

Les directives du CECRL mettent en avant que le fait de communiquer n'a de sens que dans l'action réelle. Il s'agit donc d'ancrer l'apprentissage d'une langue dans un contexte qui puisse s'approcher au mieux d'une situation authentique. Ce positionnement devra permettre à l'apprenant d'intégrer son apprentissage par le biais de l'action tout en faisant preuve d'autonomie. Concrètement, la mise en œuvre de cette théorie va se traduire par la réalisation de « tâches » à effectuer et l'introduction de la baladodiffusion en cours de langue ouvre un grand nombre de perspectives pédagogiques allant dans ce sens. La nouvelle interaction qui se créé entre l'apprenant et le baladeur l'oblige à ne pas rester passif. Le simple fait de manipuler l'outil l'invite à s'intéresser au contenu des fichiers distribués et à réaliser la tâche qui lui est attribuée de manière individuelle. A l'heure de mettre en place les cinq activités langagières nécessaires à l'apprentissage d'une langue vivante (écouter, lire, écrire, s'exprimer à l'oral en continu, en interaction), l'utilisation du MP3 peut être un formidable outil pour favoriser les tâches de compréhension et d'expression orale. De plus, si l'enseignant a la possibilité d'amener l'apprenant à compléter son travail sur internet, les possibilités pédagogiques offertes par la baladodiffusion se trouvent alors démultipliées. Dans un tel cas de figure, la notion de perspective actionnelle prendra tout son sens puisque l'élève

[15] Schéma mis en ligne sur le site de la Washingtown State University Extention (http://4h.wsu.edu/challenge/)

aura à sa disposition une quantité infinie de ressources authentiques qui l'amèneront à développer de nombreuses compétences à l'heure de réaliser sa tâche.

c) Les atouts de la mise en œuvre d'une pédagogie documentaire

En invitant l'apprenant à s'approprier un savoir par le biais de la recherche documentaire pour ensuite la restituer et répondre ainsi à ses besoins personnels (ou aux attentes de l'enseignant), il est possible d'avancer que la pédagogie documentaire favorise la mise en place d'un processus d'apprentissage autonomisant. Le but est également d'aiguiser l'esprit critique en sélectionnant les documents dignes d'intérêts (situation d'apprentissage) tout en maîtrisant les nouvelles technologies (situation d'usage). La découverte des documents mis à sa disposition pour la réalisation de son projet va amener l'apprenant à intégrer du lexique et des structures grammaticales contextualisées tout en réactivant ce qu'il avait déjà acquis. De plus, l'axe de ses recherches va inviter l'apprenant à découvrir par lui-même les particularités d'une civilisation étrangère à travers de nombreux documents authentiques.

D'autre part, dans le cadre du collège, l'ensemble des compétences acquises lors de la réalisation d'une tâche assistée par ordinateur permet de valider les items du B2i[16], nécessaire à l'obtention du diplôme national du brevet. Le fait d'associer plusieurs TICE à un projet de baladodiffusion permet donc à l'apprenant d'acquérir une méthodologie de recherche qui l'amènera à gagner en autonomie d'apprentissage, ce qui lui permettra également de créer des passerelles entre ses différents domaines d'enseignement.

3-3-3 Vers une pédagogie dite « active » : redéfinition du rôle de l'enseignant

Par la mise en place d'une pédagogie active, l'enseignant va revoir sa manière de concevoir ses cours afin d'amener ses élèves à construire par eux-mêmes leurs propres savoirs et savoir-faire. Cette approche va profondément redéfinir le rôle de l'enseignant qui sera bien plus qu'un simple transmetteur de savoirs : il sera alors un facilitateur d'apprentissages, un guide ou un conseiller. L'objectif même de l'apprentissage va évoluer puisque la priorité ne va plus être d'acquérir une compétence langagière précise dictée par une programmation linéaire. Désormais, l'enseignant va se soucier des besoins de l'apprenant et lui donner l'espace de liberté nécessaire à l'acquisition de son autonomie comme l'expliquent Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 50) :

> l'interventionnisme n'est pas directif, il ne vise pas à l'exhaustivité, tout ne pourra être couvert. Il s'agit de lancer des processus, de créer un cadre à l'intérieur duquel l'apprenant pourra fonctionner de manière non prévue.

[16] B2i : Brevet informatique et internet.

De même, l'enseignant va être amené à donner autant d'importance au processus d'acquisition qu'à la production finale de l'apprenant. Afin de permettre à l'apprenant de prendre conscience de sa progression, le professeur va favoriser l'évaluation formative en mettant en œuvre ce que l'on appelle des « micro-tâches ». Ces tâches intermédiaires auront pour but de motiver l'apprenant qui sera rassuré par des objectifs réalisables à court terme avant d'être englobés dans un projet plus ambitieux concrétisé par la « tâche finale ». En cela, l'utilisation du MP3 en cours de langue s'avère être un outil particulièrement adapté à la mise en œuvre d'une pédagogie active. L'adoption de la baladodiffusion incite généralement l'enseignant à modifier sa posture face au groupe-classe puisqu'il restera disponible pour chacun des apprenants à qui il aura laissé davantage de liberté et de responsabilité dans la résolution de la tâche à effectuer. C'est ce que Linard (2003 : 5) a résumé en ces termes lorsqu'elle présente les avantages des TICE dans une approche actionnelle :

> les TIC sont par excellence des outils interactifs pour voir, faire, représenter et échanger. Elles sont donc particulièrement appropriées à l'accompagnement de l'action empirique et aux méthodes des pédagogies dites « actives », au sens de C. Freinet, ou « interactives » au sens socio-cognitif actuel. Bien utilisées dans tous leurs potentiels cognitifs de manipulation, transformation, circulation et stockage des connaissances, elles peuvent aussi rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage à la conceptualisation.

Malheureusement, comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail, tous les enseignants n'ont pas la possibilité de coupler l'utilisation du MP3 avec un travail de recherche sur internet.

Mais si cet outil offre de nouvelles opportunités pour permettre à l'enseignant de rendre sa pédagogie plus active, plaçons-nous maintenant du côté de l'apprenant pour voir en quoi la baladodiffusion peut lui permettre de faire preuve d'autonomie dans son apprentissage.

3-3-4 Baladodiffusion, constructivisme et autonomie : quels apports pour l'apprenant ?

Comme nous l'avons déjà vu, le principal avantage du baladeur MP3 est qu'il offre à l'apprenant la possibilité de moduler son utilisation en fonction de ses besoins. Dans le cas où l'apprenant puisse emmener son lecteur MP3 à la maison, cela lui permet de prolonger son temps d'exposition à la langue étrangère tout en le responsabilisant face à son apprentissage. Ainsi, l'élève pourra par exemple choisir le nombre d'écoutes ou d'enregistrements de sa production qui lui seront nécessaires à la réalisation d'un travail qu'il estimera satisfaisant. Cet espace de liberté lui permettra également de planifier son

temps d'apprentissage afin d'optimiser son efficacité face au travail à réaliser. Il pourra par exemple choisir de travailler plutôt le matin, le soir, en semaine, le week-end, à l'avance ou à la dernière minute. C'est ce que Holec (1991 : 4) souligne en ces termes lorsqu'il parle d'un apprentissage en autonomie :

> il s'agit ici d'acquérir un certain nombre de savoirs et de savoir-faire techniques concernant […] la détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage : par exemple apprendre à déterminer les circonstances (lieux, moments, fréquences, durées) dans lesquelles on apprend le mieux, à adapter son rythme d'apprentissage au contenu et au type d'apprentissage que l'on pratique.

D'autre part, la notion de temps limité imposée par l'heure de cours peut générer du stress chez certains apprenants. L'idée de pouvoir disposer du temps que l'on souhaite pour apprendre ou produire un énoncé peut rassurer les élèves plus lents ou plus perfectionnistes. Mais le fait de délocaliser les productions personnelles de l'élève en-dehors de la salle de classe peut être à double tranchant. D'un côté, il peut intrinsèquement motiver l'apprenant comme il peut, à l'opposé, recréer des disparités entre ceux qui travailleront à la maison et les autres. C'est ce qu'a constaté Henn (2008 : 51) lors d'une étude menée auprès d'étudiants qui avaient la possibilité de travailler en autonomie à l'aide de podcasts :

> par contre, nous avons pu constater que notre deuxième objectif – la diversification des outils pour favoriser l'individualisation des apprentissages, notamment au bénéfice des plus faibles parmi nos étudiants – n'est que partiellement atteint. L'utilité des podcasts pour la remédiation (mise à niveau) est fortement relativisée par les résultats de l'enquête d'évaluation. Nous n'en déduirons pas pour autant que la méthode ou le média sont inadéquats, mais rappellerons que certains étudiants n'arrivent pas à trouver le temps nécessaire à leur apprentissage, un facteur qui semble, en toute logique, jouer surtout pour les plus faibles.

Dans le cas d'apprenants en milieu scolaire, il serait intéressant de voir dans quelle mesure l'utilisation de la baladodiffusion à la maison peut avoir une influence sur la motivation de l'élève face à son travail personnel. Bien sûr, il ne faut pas attendre de miracles de ce dispositif mais le fait de permettre à l'apprenant de créer des liens entre son travail scolaire et l'ensemble des nouvelles technologies dont il dispose dans son environnement personnel peut optimiser son apprentissage qui sera dès lors enrichi par toute sorte de supports qu'il aura à sa disposition. C'est ce que Temperman (2007 : 181) appelle « outil à potentiel cognitif » dans le sens où le MP3 peut offrir à l'apprenant une véritable extension de ses capacités cognitives s'il arrive à mettre en relation ses apprentissages avec l'environnement matériel et social dont il dispose. Cette même idée est d'ailleurs explicitée dans le schéma ci-dessous mettant en évidence un exemple de « connectivisme » présentant l'ensemble des possibilités dont peut disposer un apprenant pour approfondir son apprentissage grâce aux nouvelles technologies.

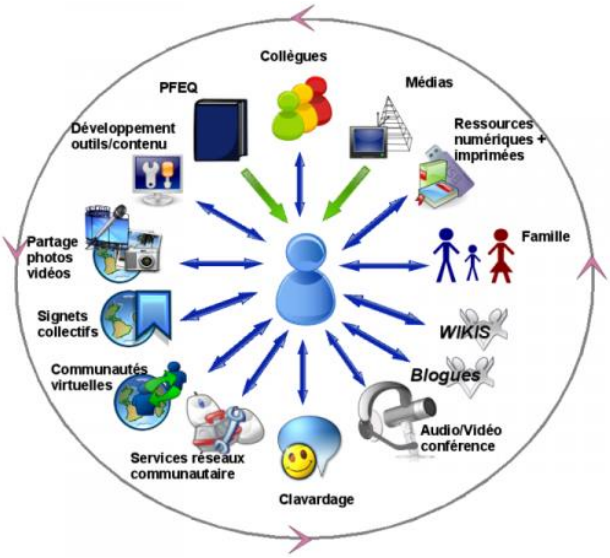


Figure 4 : Schéma de l'apprenant réseauté est une adaptation du schéma « The Networked Teacher » de Couros (2006).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant soucieux d'intégrer les TICE à sa pédagogie devra donc partiellement lâcher prise sur le contrôle absolu de son enseignement s'il souhaite que l'apprenant puisse optimiser les potentialités d'apprentissage offertes par ces nouveaux outils. C'est d'ailleurs ce que résument Maury et Liquète (2007) en ces termes :

> le savoir professoral est progressivement relativisé et mis en concurrence avec les offres de la société de l'information. Face au flux d'informations mis à sa disposition, l'apprenant doit se prendre en charge et réorganiser son mode de travail sans qu'il y ait forcément un suivi ou une prescription scolaire. Il s'agit donc de s'adapter pour repérer les informations pertinentes, prendre de la distance et faire preuve d'esprit critique. Il n'est plus question d'emmagasiner un savoir encyclopédique dans le seul but de le restituer tel quel.

D'autre part, dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie active (associée ou non à un accès à internet), l'utilisation de la baladodiffusion permet à l'apprenant de mettre en place l'ensemble des stratégies d'apprentissage dites « directes » évoquées par Oxford (1990). Le tableau ci-dessous reprend donc l'ensemble des stratégies mises en œuvre par l'apprenant lors d'un travail effectué via l'utilisation d'un baladeur MP3.

Type de stratégie	Technique	Travail de C.O. avec MP3	Travail d'E.O. avec MP3	Production associée à une recherche via internet
Stratégie de rappel :	Regrouper en unités significatives	X		X
	Créer des associations entre neuf et connu	X		X
	Associer à un contexte	X		X
Stratégies cognitives :	Répétition		X	X
	Prise de notes	X		X
	Analyse de nouvelles expressions	X		X
Stratégies de compensation :	Deviner intelligemment	X		X
	Utiliser la circonlocution	X	X	X
	Inventer des mots		X	

Classement des stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors d'un travail de baladodiffusion complétée par un accès à internet. Libre adaptation du tableau proposé par R. Oxford (1990).

Il est intéressant de souligner ici que le caractère autonomisant de la baladodiffusion permet véritablement à l'apprenant de développer des stratégies de compensation qui sont en soi source de création. A priori, on pourrait croire que cette phase de compréhension ou d'expression en autonomie amènera l'apprenant à commettre de nombreuses erreurs. Mais c'est justement parce qu'il se sent responsabilisé face à son travail que l'élève va se motiver intrinsèquement pour rechercher des solutions à ses problèmes d'expression. C'est ce que Lang (2010 : 66) résume en ces termes pour expliquer l'amélioration de la compétence linguistique induite par ce processus :

> personne n'aime s'exprimer de manière fautive, et dans la plupart des cas les élèves essaient de soigner leur langue le plus possible tout en cherchant à se faire comprendre. Le travail sur la forme langagière s'impose quand cela fait du sens, ce qui motive davantage les élèves parce que ce travail, souvent détesté, est intégré dans un contexte plus vaste. Ainsi, le travail sur la grammaire, sur l'orthographe ou sur le vocabulaire fait du sens, et les structures langagières acquises peuvent tout de suite être utilisées.

Par la pédagogie active, l'apprenant construit donc lui-même son apprentissage, il lui donne du sens et se l'approprie. C'est par l'action que l'élève va développer les stratégies d'apprentissage les plus pertinentes à la réalisation de son projet. Grâce à l'auto-évaluation, la planification des tâches et la fixation d'objectifs à plus ou moins

long terme, l'apprenant va mettre en place un système d'autorégulation lui permettant d'intégrer progressivement de nouvelles compétences. En prenant conscience de ce processus, l'élève va pouvoir développer ses stratégies métacognitives et acquérir ainsi une autonomie d'apprentissage qu'il pourra réinvestir dans d'autres domaines d'enseignement.

3-4 Baladodiffusion et approche socioconstructiviste

3-4-1 Théoriciens de référence et caractéristiques de cette approche

Cette approche met en avant le fait que l'apprentissage soit un processus dynamique qui doive tenir compte du contexte social au sein duquel il se réalise. C'est par le partage, la confrontation et la négociation avec autrui que chaque individu va pouvoir construire ses propres connaissances. En 1934, Vygotsky va préciser ce concept en avançant que c'est grâce à l'aide de l'adulte que l'enfant va pouvoir réaliser certaines tâches qu'il n'aurait pas pu mettre en œuvre sans ce soutien : c'est ce qu'il appelle la « zone proximale de développement ». Dans un second temps, par un procédé de maturation psychologique, l'apprenant va être capable de construire son propre apprentissage de manière autonome. Au début des années 80, les travaux de Perret-Clermont (1979), Doise et Mugny (1981) ont montré que les interactions entre apprenants produisaient un conflit cognitif dont la résolution permettait à chaque individu de reconsidérer son propre point de vue. C'est ce phénomène de décentration qui engendre un progrès cognitifs chez l'apprenant qui pourra co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.

3-4-2 Type de pédagogies pouvant être mise en relation avec cette approche

a) Pédagogie de groupe et pédagogie coopérative

Dans les années 1920, Cousinet s'intéresse au rôle des interactions sociales entre apprenants dans la construction de la pensée de l'enfant. Egalement associé au mouvement de « l'Ecole Nouvelle », il va favoriser le travail en groupes afin de permettre à chaque apprenant de construire son apprentissage par l'observation, l'expérimentation et la confrontation d'idées entre pairs. En responsabilisant le groupe et en favorisant ses interactions, l'enseignant va pouvoir s'effacer au profit de l'élève qui gagnera en autonomie et mettra en place ses propres stratégies d'apprentissage.

En 1994, D. Johnson et R. Jonhson approfondiront cette approche avec la « pédagogie coopérative » qui permet de mettre en avant les valeurs de partage, respect et encouragement pour favoriser l'apprentissage de chaque apprenant au sein d'un groupe. Ainsi, l'élève « apprend à coopérer » tout en « apprenant en coopérant ». Cette pédagogie se fonde sur l'importance des interactions constructives entre élèves, la responsabilisation de chacun au sein du groupe et l'évaluation finale de la production collective.

Comme nous allons le voir dans la suite de ce travail, ces méthodes d'apprentissage se retrouvent aujourd'hui dans la pédagogie de projet et l'approche communicative, toutes deux préconisées par les directives de l'Education Nationale.

b) Approche communicative et perspective actionnelle du CECRL

Cette approche met en évidence que la pratique d'une langue vivante résulte essentiellement d'interactions entre individus. A ce titre, cette méthodologie envisage l'apprentissage à travers des actes de paroles qui devront tenir compte des situations de communication dans lesquelles se trouve l'apprenant : où, quand, et avec qui communique-t-on ? Les apports de cette approche se retrouvent aujourd'hui dans le CECRL qui préconise l'apprentissage des langues par le biais de compétences langagières à acquérir tant du point de vue de la compréhension que de l'expression. Même si cette approche favorise l'oral, l'écrit ne devra pas pour autant être négligé. L'ensemble des compétences à acquérir seront répertoriées et classifiées selon une norme européenne allant du niveau A1 à C2[17]. Mais si l'approche communicative met en avant le fait qu'apprendre une langue soit avant tout « parler » avec l'autre, l'émergence de la perspective actionnelle va compléter cette idée en ajoutant qu'apprendre une langue, c'est aussi « agir » avec l'autre.

Cette notion est très clairement explicitée par le CECRL (2001 : 15) puisqu'en qualifiant l'apprenant « d'acteur social », il resitue l'apprentissage d'une langue vivante par rapport à son contexte social.

> Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur

[17] A1 : niveau « introductif » ou « découverte », C2 : niveau « maîtrise » d'après les critères d'auto-évaluation recommandés par l'Union Européenne.

> d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Dans le cadre d'une collaboration concrète avec autrui, Puren va affiner cette notion en parlant d' « approche co-actionnelle ». Cette réflexion met en avant les principes de partage, d'entraide et de collaboration qui permettent aux apprenants de progresser collectivement et individuellement dans leurs apprentissages. Puren (2004 : 12) souhaite intégrer la notion de coaction à l'approche par « tâches » du CECRL et il le justifie de la manière suivante :

> La perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne. Il ne s'agit donc plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en langue étrangère.
>
> C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie les « coactions » de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants.

Bourguignon (2006 : 64) précisera cette notion en la qualifiant de « communiqu'actionnelle » en rapprochant les liens entre l'apprentissage d'une langue vivante, la prise en compte de son contexte social et la mise en œuvre de tâches à réaliser :

> avec la perspective actionnelle, tâche d'apprentissage et tâche sociale sont liées. Il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'usager. L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation.

c) Et pourquoi pas une pédagogie de projet ?

C'est en 1927 que Dewey théorise sur l'apprentissage en milieu scolaire en considérant que l'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer. Sa réflexion sur le « learning by doing » va inspirer les pédagogues de l'Ecole Nouvelle (notamment Ferrière et Freinet) qui tenteront de mettre en place une pédagogie permettant de motiver les apprenants via la réalisation d'un projet concret. Ce type d'approche va inciter le groupe d'apprenants à choisir le thème de leur réalisation, vérifier sa faisabilité, et verbaliser leurs désirs et leurs besoins. Tout au long de leur travail, les apprenants pourront s'autoévaluer afin de comparer l'avancée de leur production par rapport à leur objectif de départ. Enfin, l'ultime étape de

présentation du produit fini auprès de ses pairs valorise le travail effectué par chaque apprenant tout en lui donnant le recul nécessaire à l'autocritique.

S'il est intéressant de rattacher cette théorie à notre travail sur la baladodiffusion, c'est parce qu'il est tout à fait envisageable de se servir du baladeur MP3 pour mettre en place une pédagogie de projet. La mise en œuvre d'une telle démarche pourra permettre à chaque individu de gagner en autonomie en apprenant à développer au sein du groupe sa créativité, son esprit d'initiative, d'organisation et d'analyse.

3-4-3 Positionnement de l'enseignant et type d'évaluation privilégié

Comme nous venons de le voir, la mise en œuvre d'une approche socioconstructiviste offre de nombreuses perspectives éducatives et c'est la raison pour laquelle cet apprentissage actif est particulièrement prisé en école primaire et élémentaire. En revanche, si le poids de l'enseignement transmissif freine à sa mise en place dans l'enseignement secondaire et universitaire, l'apprentissage des langues vivantes fait ici fonction de pionnier. Cela est dû à la nature même de cette matière qui justifie la mise en place de cette approche comme l'expliquent Germain et Netten (2004 : 65) :

> comme il s'agit d'apprendre à communiquer dans une L2, le recours à un modèle socioconstructiviste s'impose, dans la mesure où tout message à transmettre est considéré comme le produit d'une interaction entre interlocuteurs et entre un interlocuteur et son environnement. […] il reste que, lorsqu'il s'agit de développer la communication orale, rien ne peut remplacer, à l'heure actuelle, la communication interactive face à face.

L'enseignant de langue vivante ayant toujours à l'esprit de favoriser la prise de parole de ses élèves, il aura à cœur de créer des situations d'apprentissage qui seront les plus proches possibles d'une situation de communication authentique. En matière de compréhension ou d'expression orale en interaction, l'enseignant pourra donc utiliser la baladodiffusion pour faciliter les échanges entre apprenants comme nous le verrons plus tard à travers plusieurs exemples de mise en application de projets. Là encore, ces pratiques pédagogiques vont inciter l'enseignant à endosser un nouveau rôle et à laisser à l'apprenant d'avantage d'autonomie. Dans le cadre d'une pédagogie de groupe, la principale fonction de l'enseignant sera de coordonner les différents projets (aide logistique et méthodologique) tout en favorisant le dialogue entre pairs. Pour cela, il devra opérer à des choix stratégiques dans la composition de ses groupes (ou binômes) qui dépendront du projet mis en œuvre et du type de classe qu'il devra gérer. Afin d'optimiser le bon fonctionnement du groupe et l'efficacité des résultats, l'enseignant pourra par exemple mettre en place des équipes par affinité , par niveaux (similaires ou différents), ou pourquoi pas par sexes. D'autre part, si l'on considère qu'une classe est comparable à une microsociété, le rôle de l'enseignant est également d'en assurer la

cohésion et ce genre de travaux doit également permettre à chaque apprenant (citoyen en devenir) de trouver sa place au sein du groupe.

Pour ce qui est de l'évaluation, l'enseignant pourra privilégier son caractère formatif en mettant en exergue l'investissement personnel de chaque apprenant au sein du groupe tout au long du projet. A ce sujet, il devra être vigilent sur la bonne répartition des tâches afin d'éviter qu'un apprenant ne soit lésé par des interactions négatives qui seraient alors contre-productives. A différents stades du projet, l'enseignant pourra également inviter les apprenants à s'inter-corriger (au sein du même groupe ou d'un groupe à l'autre) afin de favoriser des sentiments d'entre-aide ou de compétitivité. Généralement, l'évaluation sommative se fera sur le produit fini qui pourra également être valorisé en étant exposé au reste de la classe ou à toute autre personne concernée par le projet.

3-4-4 Apports pour l'apprenant d'une approche socio-constructiviste

L'une des causes de l'échec scolaire peut s'expliquer par le fait qu'un enseignement prodigué ne fasse pas sens chez l'apprenant. L'élève n'a pas envie d'apprendre une langue parce qu'il n'en voit pas l'utilité ou parce qu'il ressent que le mode d'apprentissage qui lui est proposé est en inadéquation avec ses besoins pragmatiques.

C'est en ce sens que l'approche socio-constructiviste permet de remotiver certains apprenants en proposant de véritables interactions qui se rapprocheront au mieux d'un schéma de communication authentique. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, l'aspect motivationnel de cette approche est très important car elle tient compte du côté socio-affectif de l'apprentissage. En développant la notion d'entre-aide, l'apprenant se sent rassuré face à la tâche qu'il a à accomplir. D'autre part, le fait de travailler par affinité ou de se sentir impliqué dans un projet commun peuvent être une véritable source d'émulation pour l'apprenant. Slavin (1995 : 112) in Baudrit (2005 :51) résume très bien l'importance de l'apprentissage entre pairs en ces termes :

> le carctère socio-affectif du groupe, ses échanges intellectuels, et la signification des thèmes étudiés constituent pour les élèves les premières sources du sens de l'effort à fournir pour apprendre.

Par une approche socioconstructiviste, l'apprenant va acquérir de nouvelles connaissances par l'interaction qu'il aura avec ses pairs tout en développant sa propre construction identitaire. Cette confrontation (positive ou négative) avec le groupe va responsabiliser l'apprenant qui devra faire preuve de savoir-vivre tout autant que de savoir-faire. Et c'est paradoxalement par ce principe de différenciation par rapport à ses pairs que l'élève va apprendre à devenir autonome. C'est ce à quoi Blin (1998 : 217) fait référence en explicitant ici les notions « d'indépendance » et « d'interdépendance » :

> si la notion d'indépendance est familière aux décideurs qui s'engagent dans un processus d'autonomisation de l'apprenant, celle d'interdépendance l'est souvent beaucoup moins, bien que centrale pour toute socialisation et réelle interaction. En effet, l'autonomie trouve ses racines dans nos interactions avec les autres et avec les savoirs que nous tentons d'acquérir.

Ce principe de confrontation à autrui est également essentiel pour permettre à l'apprenant de s'autoévaluer puisque c'est en se comparant avec ses pairs que l'apprenant pourra véritablement prendre conscience de son niveau et de ses éventuelles difficultés. C'est également en transférant ses connaissances à ses camarades que l'apprenant pourra structurer sa pensée, fixer des savoirs et prendre du recul par rapport à ses processus d'apprentissage. Il est d'ailleurs intéressant de noter à quel point l'apport méthodologique d'un élève sera parfois très bien adapté à la problématique d'un camarade. D'autre part, en fonction des tâches à réaliser, les rôles des apprenants seront amenés à changer ce qui amènera chaque individu à expérimenter des sentiments allant de l'humilité à la fierté. Mais si l'apprentissage de la vie en société est nécessaire, il ne faut pas pour autant faire d'angélisme vis-à-vis de cette approche. L'enseignant qui décide de mettre en œuvre une pédagogie de groupe doit rester particulièrement vigilent pour que chaque apprenant arrive à s'épanouir et tirer profit des échanges qu'il aura avec ses pairs. A ce sujet, Meirieu souligne qu'en fonction de sa personnalité, l'apprenant peut tirer profit, ou au contraire être pénalisé, par la mise en œuvre d'une pédagogie de groupe[18] :

> par ailleurs, rien ne garantit que, dans un groupe de travail, la confrontation entre les points de vue des différents membres (ce que les psychologues nomment le conflit sociocognitif dans sa phase interpersonnelle) ait bien lieu. On peut assister à une prise du pouvoir par un des membres, à des processus de fascination ou d'exclusion qui évacueront de fait une véritable interaction cognitive.

De même, la résolution du conflit cognitif engendré par la mise en commun d'idées différentes ne pourra s'effectuer que dans la mesure où chaque individu sera disposé à éventuellement remettre en question ses propres représentations. Si tel n'est pas le cas, la collaboration sera impossible et les apprenants concernés ne pourront pas raisonnablement progresser. C'est en cela que, comme nous l'avons déjà vu, le rôle de l'enseignant est important car il devra être attentif à la constitution des groupes tout en endossant la fonction d'arbitre pour les prises de décisions importantes dans le cadre du projet de chaque groupe.

[18] Citation extraite du site personnel de Meirieu : http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm

3-5 Vers une approche éclectique?

3-5-1 Les dangers d'une pédagogie techno-centrée

Comme l'expliquent très bien Gremmo et Riley (1995 : 85) dans le passage ci-dessous, l'adoption d'une nouvelle technologie telle que la baladodiffusion doit inciter l'enseignant à rester vigilant quant à son utilisation :

> il ne faut pas cependant tout attendre des machines en elles-mêmes. I1 est même fréquent de voir que l'uti1isation d'une technologie nouvelle par un technicien enthousiaste se fait au profit de modalités pédagogiques au mieux peu réfléchies, aux pires rétrogrades : un exercice structural reste un exercice structural, qu'il soit sur papier ou sur ordinateur. Ainsi, les nouvelles technologies contribuent à faciliter la prise en charge individuelle, et la réussite personnalisée, mais elles ne la provoquent pas systématiquement.

Ainsi, l'enseignant doit toujours garder à l'esprit que l'adoption d'une nouvelle technologie ne doit pas être une fin en soi puisqu'elle se doit avant tout d'être au service de l'apprentissage de l'apprenant. C'est donc de la responsabilité de l'enseignant de faire en sorte que l'outil serve sa pédagogie en amenant si possible l'apprenant vers davantage de prise d'autonomie. A ce sujet, il est intéressant de s'arrêter sur la théorie de Crookall & al. (1992 : 99) citée en français par Blin (1998 : 4) afin de mieux comprendre les différents usages possibles d'une nouvelle technologie. D'après eux, il existe quatre types d'environnements d'apprentissage reliant l'ordinateur et l'apprenant :

> a) environnement "déterminé" par ordinateur ("EDO"), où l'apprenant exécute seul une série d'exercices informatisés
>
> b) environnement "contrôlé" par ordinateur ("ECO"), où les apprenants peuvent collaborer au cours de la réalisation d'activités programmées de manière séquentielle
>
> c) environnement "basé" sur l'ordinateur ("EBO"), où l'apprenant participe individuellement mais activement aux activités interactives proposées
>
> d) environnement "assisté" par ordinateur ("EAO") où les décisions sont généralement le fruit d'une interaction et d'une négociation entre apprenants prenant place dans une situation sociale où l'ordinateur n'intervient pas.

Dans ce cas précis, Crookall & al. se sont intéressés à l'ordinateur mais le rapport entre l'usage pédagogique mis en œuvre sur l'outil et l'autonomie d'exécution de l'apprenant peut tout à fait s'adapter à la baladodiffusion. Par conséquent, en fonction des tâches que l'enseignant aura choisi de mettre en œuvre, l'élève pourra être dépendant de l'outil (comme dans le cas d'un EDO ou ECO) ou au contraire développer

plus ou moins d'esprit d'initiative et de créativité (comme peuvent le permettre un EBO ou EAO).

D'autre part, la baladodiffusion a la particularité d'offrir à l'apprenant la possibilité de se concentrer sur son travail (grâce aux écouteurs) et de produire des énoncés personnalisés. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette caractéristique a ses avantages mais l'enseignant devra faire attention à ne pas systématiser cette pratique de cours s'il ne souhaite pas mettre en péril la spontanéité d'intervention et la cohésion du groupe classe. De même, l'enseignant doit éviter l'écueil d'une pédagogie techno-centrée au sein de laquelle son rôle de technicien prendrait le pas sur celui de pédagogue. C'est cette même idée que Caron & al. (2007 : 55) reprennent en bilan du travail d'étude qu'ils ont mené auprès d'étudiants ayant utilisé la baladodiffusion :

> l'usage pédagogique de cette technologie pourrait être interprétée comme une résistance à franchir ce seuil et brouiller les espaces. Elle pourrait aussi être lue comme une résistance contre une dérive possible de l'adoption de cette technologie : désinvestir la relation pédagogique de sa centralité vers une approche de recherche solitaire des connaissances.

Dans son article sur l'usage des TIC par les lycéens, Guichon (2012 : 16) souligne également le danger des nouvelles technologies qui auraient tendance à rompre certaines interactions entre l'enseignant et l'apprenant :

> toutefois, les entretiens permettent de repérer quelques critiques vis-à-vis de ces outils de diffusion qui "mettent encore plus de la distance entre le prof et l'élève".

D'autre part, même si dans le cas de la baladodiffusion ces propos sont à modérer, le principe de précaution relatif à l'usage intensif des nouvelles technologies incombe également à la responsabilité de l'enseignant. S'il est vrai que ce dernier ne dispense à chaque apprenant qu'une ou deux heures de cours dans la journée, il n'en demeure pas moins que la question sanitaire peut être soulevée dans le cas d'une généralisation de l'emploi de ces outils dans le cadre scolaire, cumulé à un usage privé parfois intensif. En reprenant les réflexions de chercheurs tels qu'Aiken et Epstein (2000) ou Collins (1994), Linard (2003 : 12) souligne ici la nocivité potentielle d'un usage abusif des nouvelles technologies sur la santé de ses utilisateurs :

> les auteurs listent les effets négatifs avérés, puissants et divers, de l'ordinateur à haute dose à l'école : biologiques, cognitifs, psychologiques, sociaux. Et ils n'hésitent pas à qualifier de "savoirs toxiques " (toxic knowledge) certains aspects sournois des nouveaux modes imposés d'accès à la connaissance.

Cet axe de recherche nous incite donc à faire preuve de prudence avant de vanter les mérites d'un enseignement essentiellement basé sur l'apport des nouvelles technologies. Mais au-delà de cela, l'expérience montre à quel point les élèves s'habituent et se

lassent de tout ce que l'enseignant s'évertue à leur proposer. Face à ce phénomène, le professeur n'a d'autre choix que de s'interroger continuellement sur ses pratiques pédagogiques.

3-5-2 Varier les approches et les supports pédagogiques

L'utilisation de la baladodiffusion sera donc d'autant plus efficace qu'elle ne sera pas systématisée. C'est en variant les supports d'apprentissage que l'enseignant évitera le désintérêt de ses élèves et que ceux-ci pourront développer leur adaptabilité. De plus, si l'utilisation du baladeur MP3 se prête particulièrement bien aux tâches d'expression et de compréhension orales, son utilisation régulière pourrait amener l'enseignant à délaisser les travaux liés à l'aspect écrit de la langue. Même si les directives du CECRL laissent une part importante à l'aspect communicatif de la langue, il n'en demeure pas moins que l'expression et la compréhension écrites sont des compétences langagières qui ne doivent pas être négligées.

Mais au-delà de la variété des supports d'enseignement utilisés, le véritable éclectisme consiste à ce que l'enseignant ne s'enferme pas dans une méthodologie sclérosée. Cette démarche est d'autant plus importante que chaque individu possède ses propres stratégies d'apprentissage et que c'est en proposant diverses approches didactiques que l'enseignant pourra répondre aux nécessités de chacun. C'est ce que Gremmo et Riley (1995 : 92) résument en ces termes :

> une autre constatation découle de ces recherches : aucune méthodologie d'enseignement des langues vivantes n'est neutre en termes de styles d'apprentissage. Chaque méthodologie favorise certains types d'apprenants et en désavantage d'autres. Un exercice de grammaire par exemple, ou un exercice de traduction seront plus compréhensibles, mais aussi plus utiles pour des apprenants qui ont tendance à favoriser des stratégies analytiques, fondées sur un processus de construction de règles.

D'autre part, si l'innovation permet de faire progresser ses élèves, encore faut-il qu'ils soient prêts à accueillir ce bouleversement. Dans un cadre institutionnel, « innovation » peut difficilement être synonyme de « révolution » car l'enseignant devra tenir compte du poids des représentations inhérentes au système scolaire. Le retour ponctuel à un cours plus traditionnel permettra par exemple de structurer une séquence pédagogique par une trace écrite claire et rassurante. D'après Goigoux (2011 : 3), cette nécessité d'éviter toute situation potentiellement anxiogène est particulièrement vraie lorsqu'on s'adresse à des élèves en difficulté :

> les élèves les plus vulnérables ont besoin d'une pédagogie qui respecte une « loi d'optimum » proposant un habile dosage entre une forte part de connu (répétitions intra-tâches) et une moindre, mais néanmoins consistante, part de nouveauté (variabilités intra- et inter-tâches).

En adoptant une pédagogie éclectique, l'enseignant pourra garder la liberté d'action nécessaire à la mise en place d'une pédagogie au service des besoins de chaque apprenant.

Mais comme nous allons le voir, les différentes approches pédagogiques mises en œuvre pour amener l'apprenant à faire preuve d'autonomie dépendent bien plus du choix didactique de l'enseignant que du support utilisé. Ainsi, l'efficacité de la baladodiffusion en la matière variera en fonction des activités que l'enseignant aura décidé de mettre en place avec ses élèves.

3-6 Exemples de mises en œuvre pratiques de la baladodiffusion

Le caractère proactif de la baladodiffusion permet à l'apprenant de faire preuve d'un minimum d'autonomie méthodologique par le simple fait d'utiliser les fonctions « pause », « arrêt » et « réécoute » du baladeur. Mais la notion d'autonomie est bien plus vaste et elle dépend à la fois du type d'activité proposée à l'apprenant et des consignes données par l'enseignant pour réaliser cette tâche. Il est donc très difficile de définir avec précision le degré d'autonomie inhérent à un type de travail demandé. Malgré tout, le tableau ci-dessous permet de répertorier un certain nombre d'activités qu'il est possible de mettre en place grâce à la baladodiffusion pour l'apprentissage d'une langue vivante. Les tâches réalisées avec un MP3 y sont répertoriées en fonction du degré d'autonomie qu'elles laissent à l'apprenant sur une échelle allant de 0 à 5. Comme nous l'avons précisé, cette appréciation reste approximative, d'autant plus que l'autonomie linguistique de l'apprenant dépendra également du type d'évaluation qui sera mise en place par l'enseignant. En effet, en fonction de l'objectif fixé par le professeur, celui-ci pourra décider d'évaluer une même tâche de manière sommative ou formative. Ainsi, il pourra se montrer plus ou moins disponible pour apporter une aide linguistique et méthodologique à l'apprenant qui, dans certains cas, pourra bénéficier de l'aide de ses camarades ou de supports divers (dictionnaire, cahier, internet, etc.). Là encore, le choix de l'enseignant de faire travailler ses élèves de manière individuelle ou en groupe jouera un rôle dans la prise d'autonomie de l'apprenant et certaines activités seront plus ou moins adaptées pour la mise en œuvre d'une pédagogie de groupe. La possibilité de mettre en place une pédagogie autonomisante grâce à l'utilisation du MP3 dépend donc du type d'activité choisi par l'enseignant et de la manière dont il mettra en œuvre cette activité.

Exemple de tâches réalisées avec le MP3/4	Type d'approches pédagogiques en relation avec la tâche	Objectifs visés par l'enseignant	Compétences mises en œuvre	Mise en œuvre possible d'un travail en groupe ?	Estimation du degré d'autonomie relatif à la tâche réalisée
• récitation de l'alphabet, d'un poème…	• behaviorisme • pédagogie différenciée	• aide à la mémorisation auditive de lexique et de structures syntaxiques. • prise de confiance en soi.	EO	Non	1
• exercices de type virelangue.	• behaviorisme • pédagogie différenciée	• travail sur la phonologie de la langue.	EO	Non	1
• lecture expressive d'un document authentique (possibilité d'y associer la gestuelle pour le théâtre).	• pédagogie différenciée • constructivisme • pédagogie coopérative	• travail sur l'accentuation et le rythme par imitation. • mémorisation kinesthésique • travail de répétition pour la mise en scène d'un texte de théâtre • meilleure appréhension de la langue étrangère	EO	Oui / Non	2
• réécoute de dialogues, de chansons, de texte de théâtre, d'extraits de films…	• pédagogie différenciée	• découverte de la langue par son côté ludique et attrayant. • apport culturel du document authentique. • appropriation du texte par la réécoute. • mémorisation visuelle sur les documents vidéo.	CO / EO	Non	2

Exemple de tâches réalisées avec le MP3/4	Type d'approches pédagogiques en relation avec la tâche	Objectifs visés par l'enseignant	Compétences mises en œuvre	Mise en œuvre possible d'un travail en groupe ?	Estimation du degré d'autonomie relatif à la tâche réalisée
• dictée de mots (ou d'un texte court). • repérage de l'accent tonique. • Prise de note sur un document sonore.	• behaviorisme • pédagogie différenciée • constructivisme	• apprentissage du lexique par écoute et répétition • entraînement à la prononciation • transcription des mots enregistrés pour développer la compétence orthoépique.	CO / EE / EO	Non	2
• compléter un texte lacunaire, des amorces de phrases, remplir un QCM ou un vrai/faux.	• pédagogie différenciée • constructivisme	• discrimination auditive.	CO / EE	Non	2
• entrainement aux examens, prise de parole en continu pour préparer un exposé…	• pédagogie différenciée	• entrainement à la prise de parole en continu et dédramatisation de l'exercice demandé.	EO	Non	3
• repérage de l'information principale d'un document sonore ou vidéo. • réécoute du document pour en dégager des informations précises.	• pédagogie différenciée • constructivisme • pédagogie active	• choix de la stratégie d'écoute (globale ou morcelée).	CO / EO	Non	4
• réalisation d'interviews ou de sondages auprès de locuteurs natifs (assistants ou lors d'un voyage scolaire…)	• pédagogie active • pédagogie coopérative	• mise en situation pour interagir face à de la langue authentique.	CO / EO	Oui	4/5

Exemple de tâches réalisées avec le MP3/4	Type d'approches pédagogiques en relation avec la tâche	Objectifs visés par l'enseignant	Compétences mises en œuvre	Mise en œuvre possible d'un travail en groupe ?	Estimation du degré d'autonomie relatif à la tâche réalisée
• réécoute et réenregistrement de sa production pour s'autocorriger (ou s'inter-corriger).	• pédagogie différenciée • constructivisme • pédagogie active • pédagogie coopérative	• prise de conscience méthodologique. • mise en avant des notions d'entre-aide et de citoyenneté.	CO / EO	Oui / Non	4
• enregistrement oral de sa production écrite. • Ex : bulletin météo, sketchs, reportages…	• pédagogie différenciée	• explicitation des critères d'évaluation d'une production orale.	EE / EO	Oui / Non	3
• production orale improvisée (individuelle ou en interaction) sur un thème déjà étudié. • Ex : slogan publicitaire, interviews, débats, doublages de films …	• constructivisme • pédagogie active • pédagogie coopérative	• gestion du stress (améliorer les temps d'hésitation…). • mise en place de stratégies de contournement et de compétences heuristiques. • réactivation des prérequis.	EO	Oui / Non	5
• réécoute pour sélectionner la meilleure production orale.	• constructivisme • pédagogie active	• dédramatisation grâce à la notion de « brouillon oral ». • prise de recul face à sa manière de s'exprimer en langue étrangère.	CO	Oui / Non	4

Exemple de tâches réalisées avec le MP3/4	Type d'approches pédagogiques en relation avec la tâche	Objectifs visés par l'enseignant	Compétences mises en œuvre	Mise en œuvre possible d'un travail en groupe ?	Estimation du degré d'autonomie relatif à la tâche réalisée
• travailler sur un corpus de documents et les synthétiser pour la réalisation d'une tâche finale (exposé, projet global…)	• constructivisme • pédagogie active • pédagogie documentaire • pédagogie coopérative • pédagogie de projet	• développement de l'esprit critique et sélection des informations pertinentes. • mise en place de stratégies de planification.	EO / CE	Oui / Non	5
• réaliser une web radio en enregistrant différentes chroniques tout au long de l'année.	• constructivisme • pédagogie active • pédagogie coopérative • pédagogie de projet	• mobilisation de connaissances variées. • émulation par un projet collectif.	EO	Oui	5
• partager ses productions via l'ENT de l'établissement, un blog de langue, des échanges interclasses…	• pédagogie active • pédagogie coopérative • pédagogie de projet	• valorisation du travail accompli. • autoévaluation grâce à la comparaison. • ouverture sur l'extérieur.	CO CE B2i	Oui	4
• ajouts de contenus sur sa production orale grâce à internet (fond sonore, images…)	•constructivisme • pédagogie active	• validation de compétences informatiques. • personnalisation du travail (motivation intrinsèque).	B2i	Oui / Non	5

Ce tableau récapitulatif n'a pas la prétention de donner une liste exhaustive de toutes les activités qu'il est possible de réaliser avec la baladodiffusion mais il permet plus modestement de mettre en évidence que les activités pédagogiques choisies par l'enseignant favorisent plus ou moins l'autonomie de l'apprenant. Comme nous allons également le constater grâce aux données recueillies dans la troisième partie de ce travail, si la plupart des enseignants apprécient l'utilisation du MP3 pour enseigner les langues vivantes, leur façon d'utiliser les baladeurs MP3 peut s'avérer être très différente. Le degré d'autonomie qu'ils laisseront à leurs apprenants variera donc en fonction des supports choisis, des consignes données et de la manière dont ils présenteront ce nouvel outil à leurs apprenants.

II) Méthodologie et analyse des données recueillies

1 Moyens mis en œuvre pour la réalisation de cette étude

1-1 Objectifs visés

L'objectif de cette recherche est de tenter d'évaluer l'impact de l'intégration d'une nouvelle technologie telle que la baladodiffusion sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant et ses répercussions éventuelles sur le processus d'apprentissage de l'apprenant.

Plus concrètement, il s'agit de voir si le fait d'intégrer ce nouvel outil peut amener l'enseignant à laisser davantage d'autonomie à l'apprenant par la mise en œuvre de projets innovants, une nouvelle gestion du temps et de l'espace, et une remise en cause de son mode d'évaluation de l'oral. Est-ce que le fait d'adopter la baladodiffusion peut aller jusqu'à modifier le rôle de l'enseignant ? Et en ce qui concerne l'apprenant, cet outil lui permet-il de faciliter les situations de communication avec ses pairs ? Lui offre-il la possibilité d'appréhender son apprentissage de manière autonomisante ? Dans quelle mesure cet outil lui permet-il de prendre confiance en lui et de le motiver ? Pour tenter de répondre à ces questions, j'ai choisi d'aller à la rencontre d'enseignants et d'apprenants utilisant la baladodiffusion en cours de langue afin de pouvoir confronter différents points de vue sur ce sujet.

1-2 Genèse et mise en œuvre du projet

Dans un premier temps, j'ai assisté à « un café pédagogique » organisé par le CRDP de Nancy traitant des différents usages de la baladodiffusion. Cette réunion nous a permis de découvrir plusieurs exemples de mise en œuvre effective du dispositif. Les enseignants réunis pour l'occasion ont pu échanger sur leur mise en œuvre personnelle de la baladodiffusion, sur les problèmes rencontrés ou sur leurs appréhensions à mettre en place cet outil au sein de leurs classes. Cet échange très intéressant m'a donné envie de rencontrer d'autres enseignants et j'ai alors été surprise de constater que l'utilisation de la baladodiffusion était moins courante que je ne le pensais et que les décisions politiques pour équiper les établissements scolaires étaient très variables d'une région à l'autre.

Pour pallier à la difficulté de m'entretenir physiquement avec les enseignants et afin d'obtenir un maximum de points de vue sur la question, j'ai utilisé les sites internet de chaque académie pour entrer en contact avec des professeurs utilisant la baladodiffusion en langue

vivante depuis le primaire jusqu'au secondaire. J'ai été agréablement surprise du taux de retour de ces questionnaires puisque parmi les 74 enseignants contactés, 61 d'entre eux ont pris le temps de me renvoyer le document complété en justifiant chaque réponse avec beaucoup de sérieux. Ces questionnaires m'ont donc permis de rassembler de nombreux témoignages comportant à la fois des données quantitatives par le biais des questions fermées alors que les questions ouvertes complétaient ces informations d'un point de vue plus qualitatif.

Comme le montre l'exemplaire ci-joint, le but de ce questionnaire était de constater le mode d'utilisation du MP3 par les enseignants, leur avis sur l'efficacité du dispositif et les éventuelles remises en cause pédagogiques liées à l'intégration de ce nouvel outil au sein de leurs classes. Ce retour concret sur la mise en place effective de la baladodiffusion était également l'occasion d'analyser la place donnée à l'autonomie par les enseignants en fonction de ces trois axes de recherche.

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

1) **Utilisez-vous la baladodiffusion**

☐ très régulièrement? ☐ régulièrement? ☐ très occasionnellement?

2) **Combien d'élèves travaillent en même temps sur les MP3 ***

☐ moins de 12? ☐ entre 12 et 20? ☐ plus de 20?

3) **Vos élèves ont-ils la possibilité d'emmener le MP3 chez eux ?**

☐ oui ☐ non

4) **Avez-vous rencontré des difficultés matérielles pour utiliser cet outil ?**

☐ oui ☐ non

Justifiez :

5) **Pensez-vous que cet outil a changé vos pratiques professionnelles ? Si oui, vous pouvez donner des exemples de projets mis en place.**

☐ oui ☐ non

Justifiez :

6) **L'utilisation du MP3 en classe a-t-elle changé vos rapports avec vos élèves ?**

☐ oui ☐ non

Justifiez :

7) **L'utilisation du MP3 a-t-elle permis à vos élèves de progresser en CO ?**

☐ oui ☐ non

Justifiez :

8) L'utilisation du MP3 a-t-elle permis à vos élèves de progresser en EO ?

☐ oui ☐ non

Justifiez :

9) L'utilisation du MP3 a-t-elle changé votre manière d'utiliser l'espace de votre salle de classe ?

☐ oui ☐ non

Justifiez :

10) L'utilisation du MP3 vous a-t-elle amené à penser autrement votre gestion du temps ?

☐ oui ☐ non

Justifiez :

11) - La baladodiffusion vous a-t-elle amené à évaluer les élèves de manière différente ?

oui non

Justifiez :

12) La mise en place de la baladodiffusion vous demande-t-elle beaucoup de travail supplémentaire ?

oui non

Justifiez :

13) - Vos élèves ont-ils la possibilité de s'isoler lors des enregistrements ?

oui non

Justifiez :

14) Avez-vous du mal à trouver des fichiers sources ?

oui non

Justifiez :

15) Espace libre si vous souhaitez rajouter un avis supplémentaire concernant l'utilisation de la baladodiffusion en cours de langues.

Parallèlement à cela, je me suis rendue dans plusieurs établissements scolaires de régions différentes (Lorraine, Pas-de-Calais et Limousin) afin d'échanger directement avec des enseignants. Pour trois d'entre eux, j'ai souhaité réaliser un entretien semi-dirigé[19]afin de prendre le temps de traiter de ce sujet plus en profondeur. Cet échange a été particulièrement

[19] La transcription de ces entretiens est consultable en annexe.

intéressant puisqu'il a permis à ces enseignants de répondre ouvertement aux mêmes questions proposées dans le questionnaire tout en ouvrant la discussion sur d'autres difficultés rencontrées découlant plus ou moins directement de l'utilisation de la baladodiffusion en cours de langue.

Dans un second temps, ces enseignants m'ont autorisée à m'entretenir individuellement avec 12 de leurs élèves. L'âge de ces apprenants variant entre 13 et 16 ans, il était intéressant d'analyser les différences à la fois dans leur manière d'appréhender ce nouvel outil et dans la manière dont ils arrivaient à s'exprimer sur le sujet. Je leur ai tout d'abord posé des questions sur l'utilisation qu'ils faisaient de leurs MP4 pour ensuite les amener à se positionner sur leur ressenti face à cet outil (difficultés d'usage, sentiment de progrès et changement par rapport à un cours plus traditionnel).

Etant donné la faible proportion d'enseignants utilisant la baladodiffusion en primaire, il ne m'a pas été possible d'interroger d'apprenants plus jeunes mais l'expérience de ces entretiens auprès d'élèves de 5ème m'a montré à quel point il était difficile de les questionner sur leurs pratiques car ils ont eu beaucoup de mal à argumenter leurs propos.

Les questionnaires d'apprenants ont donc repris ces mêmes problématiques résumées sous forme de 9 questions comme le montre l'exemplaire ci-dessous :

QUESTIONNAIRE APPRENANT :

1) **Combien de travaux as-tu réalisé avec ton MP4?**

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 ○ plus de 10 ○ je ne sais plus

2) **Qu'as-tu fait avec ton MP4?**

Justifie :

3) As-tu aimé travailler avec un lecteur MP4 ? Pourquoi ?

○ oui ○ non

Justifie :

4) As-tu l'impression d'avoir fait des progrès grâce au MP4 ?

○ oui ○ non

Justifie :

5) Est-ce que tu préfères parler en espagnol avec le professeur et l'ensemble de la classe ou seul avec ton MP4?

○ avec le professeur et l'ensemble de la classe ○ seul avec mon MP4

Justifie :

6) **As-tu eu des difficultés à utiliser le baladeur MP4 ?**

oui non

Justifie :

7) **As-tu travaillé seul ou en groupe avec ton MP4 ? Quelle situation préfères-tu et pourquoi ?**

j'ai plutôt travaillé seul

j'ai plutôt travaillé en groupe

je préfère travailler seul

je préfère travailler en groupe

Explique pourquoi :

8) As-tu l'impression que tes rapports avec ton professeur sont différents quand tu utilises le MP4?

○ oui ○ non

Justifie :

9) Dans quel type d'établissement étudies-tu?

☐ Collège ☐ Lycée

Ces questionnaires ont donc été distribués par 5 enseignantes de langue aussi bien en collège qu'en lycée. Le taux de retour de ces questionnaire a été très satisfaisant puisque la très grande majorité des apprenants ont rendu de document dûment complété quelques jours plus tard à leur professeur. L'ensemble des données récoltées se présentent sous la forme suivante :

- 18 questionnaires ont été recueillis après d'élèves de 5ème ayant utilisé la baladodiffusion en classe bilangue (anglais/allemand) dans un collège situé en zone rurale près de Boulogne/Mer (62). La particularité de cet établissement est que le choix a été fait de prêter pendant un an un lot de baladeurs MP4 offerts par le Conseil Général du Pas-de-Calais à chaque élève de cette classe bilangue.
- 49 proviennent d'un collège situé en Zone d'Education Prioritaire dans la banlieue nord de Limoges (87). L'établissement a obtenu un prêt du CDRP du Limousin d'une valise de baladodiffusion Babilom comportant 35 baladeurs MP4 en début et fin d'année scolaire. Ce matériel était à disposition de l'ensemble des professeurs de

langue, même s'il a été utilisé prioritairement par l'enseignante d'espagnol auprès d'élèves de 3ème et 4ème LV2[20].

- 83 proviennent d'un lycée de centre-ville de Limoges. Trois enseignantes en anglais LV1 et espagnol LV2 se sont chargées de les distribuer auprès de leurs élèves de seconde, première, terminale et BTS.

Afin de pouvoir traiter en parallèle les réponses apportées par les enseignants et les apprenants, j'ai souhaité analyser l'ensemble des données recueillies (entretiens individuels et questionnaires) de manière thématique. Dans certains cas, ce procédé m'a permis de comparer le ressenti des professeurs et de leurs élèves face à une même question, mettant ainsi en exergue quelques divergences de points de vue.

Enfin, afin de mieux saisir la mise en œuvre de la baladodiffusion au sein d'une classe, j'ai tenu à observer plusieurs cours en lycée comme en collège munie d'une grille d'observation[21]. Les critères de cette grille m'ont permis de mettre en évidence le type de pédagogie mis en œuvre par l'enseignant, le degré de prise d'autonomie de l'apprenant et les différentes interactions présentes entre les acteurs de la classe.

1-3 Quelques précisions concernant le public interrogé

Afin de nuancer la représentativité des résultats de l'enquête, il est important de souligner qu'une partie des enseignants interrogés est très engagée dans le développement des TICE au sein de l'Education Nationale. En effet, un certain nombre d'entre eux sont responsables de formation ou ont l'habitude de publier leurs travaux sur les différents sites académiques. C'est sans doute ce qui explique en partie l'enthousiasme et la forte implication de ces enseignants dans la mise en œuvre de projets utilisant la baladodiffusion.

Au fur et à mesure des entretiens réalisés auprès des trois collègues interrogés, je me suis rendue compte que ces trois enseignants avaient des manières très différentes d'aborder la baladodiffusion. L'enseignante du collège situé dans le Pas-de-Calais avait fait le choix de confier à chaque élève de 6ème un baladeur MP4 dans le cadre d'une classe bilangue afin que ceux-ci puissent s'approprier le matériel et réaliser chez eux des productions orales ou des écoutes de documents sonores en prolongement du cours. A l'inverse, l'enseignant travaillant dans un collège de Nancy utilise très régulièrement la baladodiffusion au sein même de ses cours en donnant la priorité à l'expression orale la plus spontanée possible afin de développer l'autonomie de ses élèves. Enfin, l'enseignante exerçant dans un collège de la banlieue nord de Limoges étant novice dans la pratique de ce dispositif, elle a tout d'abord utilisé les MP4 qui lui étaient prêtés lors de tâches de compréhensions orales ou dans le but d'évaluer ses élèves sur des productions orales apprises par cœur. En fin d'année scolaire, elle a pu mettre

[20] LV2 : Langue vivante seconde.
[21] Plusieurs exemples de grilles d'observations de séances sont disponibles en annexe.

en place des évaluations de tâches finales au cours desquelles les apprenants étaient invités à travailler en autonomie sur un sujet donné grâce aux MP4.

En ce qui concerne les résultats obtenus grâce aux questionnaires d'apprenants, ils sont également à relativiser car il s'agit pour 54% d'entre eux de lycéens qui ont essentiellement utilisé les MP3 comme un mode d'évaluation de l'oral. Pour beaucoup, la baladodiffusion a été peu utilisée au cours de l'année (entre 3 et 5 fois pour 42% d'entre eux) et essentiellement en tant qu'outil de préparation aux examens. Beaucoup d'élèves interrogés n'ont donc pas pu apprécier la baladodiffusion comme un outil pouvant être ludique ou convivial comme cela peut être le cas lorsqu'il est utilisé lors de travaux en interaction. Par conséquent, 83% des élèves ayant plutôt travaillé seuls avec leur MP3, il leur a été difficile de se prononcer pour dire s'ils auraient préféré travailler en groupe. Cette manière spécifique d'utiliser la baladodiffusion explique peut-être que 43% d'entre eux n'ont pas eu l'impression d'avoir progressé grâce à cet outil et que 48% des élèves interrogés préfèrent travailler avec l'ensemble de la classe plutôt que seul avec son MP3.

1-4 Explicitation du référencement des citations

Afin de pouvoir analyser les données recueillies lors de cette étude, j'ai choisi de citer des extraits des entretiens réalisés auprès d'enseignants (E1 à E3) et d'apprenants (A1 à A13). Les lettres FC font référence à mes initiales et elles correspondent donc aux questions que j'ai pu poser au cours de ces échanges. Lorsque ces citations font référence à des justifications extraites des questionnaires, elles sont précédées du chiffre correspondant au numéro de la question. Par exemple : 6/E18 correspond à la réponse donnée à la question n°6 de l'enseignant n°18. A titre indicatif, les 67 premières réponses des questionnaires d'apprenants ont été obtenues par des collégiens alors que les 83 réponses suivantes proviennent de lycéens. L'intégralité des données étant jointe en annexe de ce travail, il est possible de s'y référer afin de contextualiser les propos cités dans cette deuxième partie.

2 Analyse des données recueillies sur le terrain

2-1 Avis des utilisateurs

Aussi bien les entretiens réalisés individuellement que les résultats obtenus grâce aux questionnaires montrent que les enseignants ont globalement un avis très positif sur l'usage de la baladodiffusion en cours de langue. Même si l'étude détaillée des données recueillies permettra de souligner les nuances à apporter vis-à-vis des inconvénients liés à la mise en œuvre de la baladodiffusion, la grande majorité des enseignants interrogés se montrent plutôt enthousiastes face aux possibilités pédagogiques offertes par cet outil comme le montrent les trois témoignages suivants :

E3 : Moi dès que j'ai commencé à l'utiliser, je voulais plus la lâcher. (la mallette)

15/E4 : Comment faire sans ?

15/E15 : Outil facile d'emploi qui ouvre de nouvelles perspectives de mises en œuvre de nos cours.

Beaucoup d'enseignants mettent en avant l'efficacité du dispositif sur la compréhension et l'expression orales.

15/E3 : Cela me parait maintenant indispensable de travailler avec la balado pour aider au maximum à améliorer leurs compétences de l'oral.

15/E7 : J'aime beaucoup car, pour peu d'investissements, il y a beaucoup de profit pour les élèves.

15/E11 : Je reste motivée par l'usage du MP3 même si je n'ai pas les conditions idéales pour l'utiliser. Je regrette de ne pas en profiter plus largement : la compréhension orale m'intéresse mais je suis bloquée par des raisons matérielles.

Certains enseignants soulignent également le fait que cet outil soit apprécié par les apprenants et suggèrent que la baladodiffusion ait pu remotiver certains de leurs élèves. Un professeur dit par exemple que « cette pratique a redonné une bouffée d'oxygène au cours de langue » (15/E15) alors qu'un autre dit qu'il s'agit d'un « super outil que les élèves aiment manipuler » (15/E14).

En ce qui concerne les apprenants, il est intéressant de noter que 89% d'entre eux avouent avoir aimé travailler avec un lecteur MP3 malgré des conditions d'utilisation qui associaient souvent le baladeur à un nouvel outil d'évaluation. Cette appréciation dépendait également des besoins d'apprentissage de la langue. Les collégiens avaient tendance à se référer à la communication avec leurs pairs alors que les lycéens gardaient en vue l'objectif de la préparation aux examens. Certains témoignages corroborent les chiffres recueillis en insistant sur le côté innovant de l'outil (4/A2) « ça changeait des devoirs écrits » alors que d'autres mettent en avant la facilité d'usage du matériel :

A4 - Moi je suis pour qu'on continue avec le MP4, c'est plus simple, c'est plus facile.

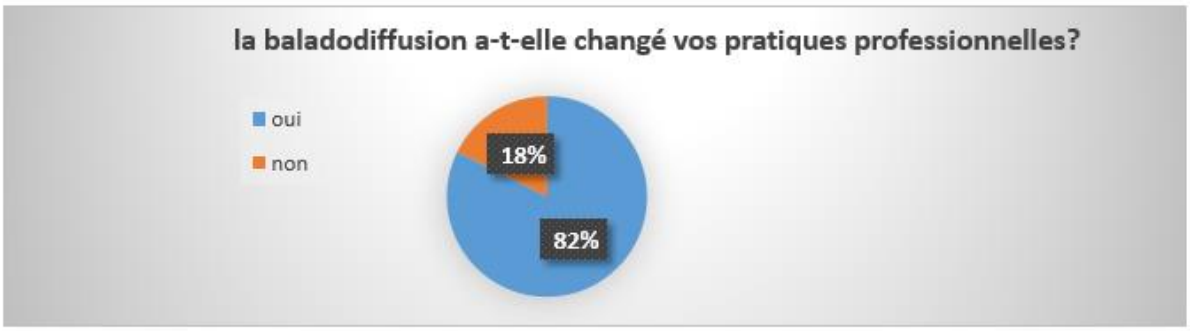
Les deux témoignages suivants permettent de constater que la baladodiffusion a permis de remotiver certains élèves en proposant une nouvelle forme de remédiation ou en séduisant certains élèves par son aspect à la fois ludique et proactif.

> « FC - Je voulais savoir ce que tu avais pensé de l'utilisation du MP4 en classe.
>
> A9 - Ben moi j'aime bien parce que vu qu'en espagnol je galère un peu beaucoup, ça m'aide un peu plus et voilà… »
>
> 3/A67 : C'est très bien comme méthode et très captivant.

Cette idée de changement ressentie par plusieurs apprenants ne s'explique pas seulement par la nouveauté du matériel utilisé. Comme nous allons le voir, les enseignants sont les premiers à dire que l'usage de la baladodiffusion a généralement modifié leurs pratiques d'enseignement.

2-2 Baladodiffusion et reconfiguration du rôle de l'enseignant

2-2-1 Nouvel outil et changements de pratiques d'enseignement



82% des enseignants interrogés déclarent que cet outil a changé leurs pratiques professionnelles. Il semble en effet logique que le fait de devoir s'adapter à un nouvel outil puisse motiver les enseignants à faire évoluer leurs habitudes didactiques sous divers aspects comme le montrent les témoignages suivants :

> E2 : Chaque nouvelle technologie nous apporte quelque chose. Donc au début il faut se forcer à créer des documents, à trouver des écoutes et puis après, ça devient un réflexe, on se dit « tiens, on pourrait faire ça en plus ».
>
> E3 : Donc là on intègre la mallette. Donc évidemment qu'on réfléchit, qu'on change la préparation de nos cours mais c'est pas non plus une révolution. Après on réfléchit comment on va faire…comment on va l'intégrer mais c'est pas non plus monstrueux à faire.

Reste à savoir si l'enseignant a choisi de se tourner vers la baladodiffusion parce qu'il avait envie de véritablement remettre en cause ses pratiques professionnelles ou, à l'inverse, est-ce l'arrivée de ce nouvel outil qui l'a invité à changer sa manière d'enseigner ? S'il m'est impossible d'apporter une réponse à cette question, il est toutefois intéressant de remarquer que le fait d'adopter la baladodiffusion a été pour quelques enseignants l'occasion de remettre profondément en cause leurs pratiques pédagogiques alors que pour d'autres, le MP3 n'est considéré que comme un nouveau support sur lequel ils ont pu reproduire les schémas d'enseignements auxquels ils étaient déjà habitués depuis la mise en place du CECRL (c'est à dire une pédagogie active et centrée sur l'apprenant).

Lorsque l'on interroge les enseignants sur l'explication de ces changements, le mot « autonomie » revient à de nombreuses reprises, mais que se cache-t-il vraiment derrière cette notion ? Là encore, se sont bien la personnalité et les pratiques pédagogiques de l'enseignant qui définissent la marge d'autonomie qui sera laissée à l'apprenant grâce à cet outil. Dans les exemples suivants, E1 se réfère à une autonomie méthodologique (savoir « se débrouiller tout seul ») alors qu'E3 donne à ce terme un sens beaucoup plus large.

> E1 : Moi je prends toujours 2 ou 3 heures sur mes cours d'espagnol pour leur apprendre à utiliser un fichier son sinon c'est même pas la peine de commencer. Donc après ils s'aident, ils s'entraident […] Il faut que les élèves sachent où aller chercher donc ça prend du temps à leur montrer comment se débrouiller tout seul. Donc ça développe aussi l'autonomie.

> E3 : Auparavant, j'avais l'habitude de faire ma CO collective avec trois écoutes ou un petit peu plus si besoin mais les élèves travaillaient ensemble et il n'y avait pas d'autonomie ou d'individualisation par rapport à leur travail.

Ainsi, l'autonomie d'usage inhérente à l'utilisation du MP3 peut être un leurre si l'enseignant n'offre pas à l'apprenant la possibilité de mettre à l'épreuve plusieurs stratégies d'apprentissage. C'est le cas de cette enseignante qui n'autorisait pas ses élèves à utiliser les fonctions de « pause » ou de « réécoute » du MP4 afin de respecter à la lettre les nouvelles directives concernant la manière de mettre en place une compréhension orale :

> E3 : On nous a expliqué qu'en première écoute ils se débrouillent, deuxième écoute c'est le prof qui donne une consigne, et c'est uniquement sur cette consigne qu'ils doivent se focaliser, troisième écoute également.

De même, le témoignage d'apprenants a montré que bien souvent, les tâches d'expression orales avec MP3 ne laissaient aucune place à l'autonomie de l'apprenant puisqu'il s'agissait d'entraînements pour des examens ou de récitation de textes appris par cœur.

> A11 - Je me suis enregistrée et il fallait donner les réponses par cœur.

> 5/ E3 : Préparation de la CO et de l'EO du bac.

A l'inverse, un autre témoignage d'enseignant montre qu'il a pris conscience que l'utilisation du MP3 permettait d'exploiter de vraies perspectives d'autonomie langagière.

> 15/E17 : Le problème de "lecture" se pose. Si on veut avoir un vrai oral, il faut surveiller que les élèves parlent vraiment à partir de notes et ne font pas un "écrit oralisé".

Par conséquent, la baladodiffusion n'offrira des possibilités de remises en cause pédagogiques qu'à la seule condition que les enseignants qui l'utilisent souhaitent saisir ces opportunités d'innovation. L'ensemble des données recueillies sur le sujet offre au moins le mérite de souligner que quel que soit le degré d'innovation intégré dans les pratiques pédagogiques des enseignants, une majorité d'entre eux a le sentiment d'avoir évolué dans son rôle de didacticien grâce à l'adoption de la baladodiffusion. Mais qu'en est-il de leur rôle de pédagogue ?

2-2-2 Baladodiffusion et relations entre enseignants et apprenants

Aussi bien de la part des enseignants (à 63%) que de la part des apprenants (à 87%), une majorité des personnes interrogées estiment que l'apparition du MP3 n'a pas changé les relations entre le professeur et ses élèves. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que depuis l'adoption du CECRL, les professeurs de langue ont pris l'habitude de travailler en groupes et de respecter l'apprentissage individuel de chaque apprenant. Il semblerait donc que la vraie révolution dans le rapport « enseignant/apprenants » se soit faite bien en amont, lors du passage d'un enseignement transmissif à une pédagogie centrée sur l'apprenant. C'est en ce sens que l'adoption de la baladodiffusion n'a pas fondamentalement changé le rôle de l'enseignant et, comme le démontrent les témoignages suivants, le MP3 reste avant tout un outil au service d'un choix pédagogique personnel :

> « FC - Et est-ce que vous avez senti que ça avait changé vos rapports avec les élèves ?
>
> E3 - Non. De toute façon on le faisait déjà, ce genre de travail même si ils ne s'enregistraient pas, on le faisait. »
>
> « FC - Et est-ce que tu as l'impression que quand tu travailles avec le MP4 ça change l'ambiance de la classe ?
>
> A4 - Non. Mme X., elle continue à faire ses cours normalement. On l'utilise que pour certains devoirs et certains documents sinon c'est un cours normal. »
>
> 8/A24 : Les rapports avec mon professeur sont les mêmes avec ou sans MP4.

6/ E5 : Je cherche toujours à mettre mes élèves au centre, quels que soit les outils utilisés.

6/E18 : Il serait dommage que tout passe par cet outil qui justement doit rester un support, rien de plus.

Ce constat peut malgré tout être nuancé sur quelques points particuliers.

Tout d'abord, certains enseignants ont remarqué que le fait d'utiliser un outil plus en phase avec l'univers personnel de l'apprenant a permis de modifier le rapport entre le professeur et l'élève. D'autre part, l'aspect « intimiste » du MP3 peut rassurer certains élèves qui auraient du mal à s'exprimer devant le reste de la classe, créant ainsi une relation beaucoup plus individualisée avec l'enseignant.

E2 : C'est vrai que l'élève qui a un petit peu plus de mal à s'ouvrir en classe va oser un peu plus sur le MP4 mais bon…généralement, on retrouve la même timidité quand même… Peut-être qu'ils nous voient plus comme des profs dans le coup pour avoir une technologie comme ça mais sinon, non.

6/E1 : Certains enregistrements font appel au vécu des élèves. Par exemple, parler d'un proche qu'on admire ou pour lequel on a une affection particulière. Beaucoup d'élèves se confient beaucoup plus facilement en s'enregistrant sur leur MP4 et parlent, par exemple, de leurs grands-parents avec beaucoup de tendresse et d'émotion. Ce type de confession ne sera jamais faite en classe.

6/E11 : Plus de complicité et le sentiment de travailler ensemble.

Les deux témoignages suivants font partie des 37% d'enseignants qui pensent que l'utilisation de la baladodiffusion a changé les rapports qu'ils avaient avec leurs élèves. Dans ces deux cas de figures, l'enseignant met une fois de plus en avant le caractère autonomisant de la baladodiffusion pour justifier que cet outil leur a permis d'adopter un nouveau rôle. Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie de ce travail, le fait de rendre l'apprenant plus autonome change le statut de l'enseignant qui ne se présentera plus comme le détenteur d'un savoir à transmettre mais comme un guide dont la fonction sera d'aider l'apprenant à découvrir ses propres stratégies d'apprentissage. Dans ce cas de figure, l'enseignant n'aura plus un discours uniforme destiné à l'ensemble de la classe mais il sera au contraire disponible pour répondre individuellement aux sollicitations des apprenants qui en exprimeront le besoin.

6/ E3 : Ils ont acquis plus d'autonomie, donc je suis moins dans le frontal qu'auparavant et plus près de leurs demandes personnelles, en particulier avec les élèves les plus timides qui n'osent pas prendre la parole devant les autres.

6/E27 : Je suis toujours à leur écoute en cas de difficultés et je veille à ce que chaque élève fasse le travail demandé. Mais comme ils travaillent plus en autonomie, avec la possibilité de retour en arrière, peut-être qu'ils me sollicitent moins.

Ce témoignage montre d'ailleurs que plus les apprenants gagnent en autonomie et moins ils ont besoin de faire appel à l'enseignant.

2-2-3 Baladodiffusion et individualisation de l'enseignement

De par sa configuration, le MP3 est l'outil idéal pour permettre à l'enseignant de mettre en œuvre une pédagogie individualisée et différenciée. Bien sûr, cette caractéristique de la baladodiffusion est apparue à travers de nombreux témoignages d'enseignants et d'apprenants qui soulignent le fait que cet outil leur a permis de mieux cibler et donc mieux répondre aux éventuelles difficultés rencontrées dans la réalisation d'une tâche en langue étrangère.

> 5/ E 32 : Il permet de travailler en pédagogie différenciée, de donner des consignes différentes en fonction de l'élève et de son niveau.
>
> 5/E50 : Plusieurs activités en même temps. Tous les élèves ne travaillent pas forcément au même moment les mêmes choses.
>
> 5/ E1 : Individualisation du travail d'écoute à partir d'un document en compréhension orale mis en commun pour la poursuite du cours. Individualisation des apprentissages (travaux différents en fonction du niveau des élèves et de leurs besoins spécifiques). Individualisation des entraînements (répétition de mots, lecture de texte, phrases à réaliser, paragraphes ou exposés complets à enregistrer avant le devoir final).
>
> 6/E17 : On passe plus de temps à aider les élèves, et de façon plus privilégiée, à l'écart des autres qui sont affairés.
>
> A5 - Ça permet que l'enseignante voie plus tes fautes, on entend mieux, et pour nos difficultés, au cas par cas, c'est plus facile.

La mise en place d'une pédagogie peut donc s'effectuer à différents niveaux. Comme le montrent ces témoignages, certains enseignants ont profité de cet outil pour distribuer des documents différents en fonction du niveau des élèves. D'autres soulignent que le fait de pouvoir apporter une aide méthodologique ou linguistique au cas par cas constitue en soi une remédiation différenciée. Enfin, le fait que cet outil permette à l'apprenant de pouvoir travailler à son propre rythme est un atout essentiel de la baladodiffusion pour l'aider à trouver la stratégie d'apprentissage qui lui conviendra le mieux.

> 5/ E15 : L'écoute individuelle s'intègre à l'intérieur de la séance et permet une personnalisation des stratégies d'apprentissage.
>
> 10/E30 : Comme les élèves travaillent à leur rythme, même si je détermine un temps maximum pour l'écoute ou l'enregistrement, il faut prévoir des activités supplémentaires pour les élèves plus en avance.

Si l'aspect individualisant du baladeur s'avère être un outil très intéressant pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, comme nous allons le voir, il offre également de nombreux avantages relatifs à l'évaluation de l'oral.

2-2-4 La baladodiffusion et évaluation

a) Un nouvel outil pour mieux évaluer l'oral

77% des enseignants disent que l'utilisation de la baladodiffusion les a amenés à évaluer de manière différente. La plupart des professeurs interrogés s'accordent à dire que l'adoption du MP3 en cours de langue a facilité et rendu plus juste et plus précise la notation de la participation en classe. En effet, quoi de plus difficile et parfois arbitraire que d'attribuer en fin de trimestre une note d'oral, qui plus est coefficientée, à chaque élève. Beaucoup de facteurs peuvent expliquer qu'un élève ne souhaite pas s'exprimer à l'oral. Il peut s'agir bien évidemment d'un élève timide ou temporairement en souffrance mais parfois d'autres facteurs moins visibles peuvent échapper à l'enseignant comme le fait d'être mal placé ou mal intégré dans sa classe. De même, cette note pénalise forcément les élèves qui auront besoin de plus de temps pour comprendre ou produire un énoncé. Dans tous ces cas de figures, l'utilisation du MP3 permet de corriger cette injustice comme le montrent les témoignages suivants :

> 11/E5 : Sans commune mesure en particulier sur l'expression orale. Je ne suis plus dans la note de participation mais vraiment dans l'évaluation avec des critères extrêmement précis que je peux noter grâce à la correction en asynchrone.
>
> 11/E25 : Certainement de façon plus juste (Possibilité de revenir en arrière, comparer avec d'autres enregistrements).
>
> 11/E46 : Une évaluation de l'oral plus régulière et plus 'juste', dans le sens ou on peut réécouter et vraiment cibler s'il y a des problèmes de grammaire, mais aussi d'intonation et de prononciation... on peut y revenir et les surligner, et les élèves peuvent les écouter et les corriger, ce qui n'est pas le cas lors d'un oral ou d'une PPC en classe.
>
> 5/ E7 : Production des élèves beaucoup plus abondante.
>
> 8/A21 : J'aime bien parler ou lire des textes devant la classe mais le baladeur lui permet [à l'enseignant] de nous écouter et nous corriger mieux qu'en classe.

Ces témoignages soulignent également que la baladodiffusion permet de mieux évaluer l'oral et de façon plus fréquente, ce qui permet à l'apprenant de se perfectionner et de mieux intégrer les critères de cette évaluation. Cette nouvelle approche de l'évaluation de l'oral permet à l'apprenant de prendre confiance en lui et elle se traduit généralement par une augmentation de la note finale.

> E1 : Je pars de ce qu'est l'élève et j'essaye de voir jusqu'où il est allé. Donc c'est vraiment une notation individuelle.

11/E1 : De façon beaucoup plus positive et avec des critères variés et précis (correction de la langue, phonologie, aisance, cohérence, contenu).

11/E10 : Barème plus généreux les premières fois pour leur donner confiance et envie, évaluation à oreille reposée plus objective et plus facile qu'en direct.

« FC - Alors en quoi ça t'aide ?

A9 - Ben, je peux réessayer plusieurs fois. Donc ça permet d'avoir un bon enregistrement pour avoir une meilleure note. »

De plus, ce nouveau mode d'évaluation a entraîné la mise en œuvre d'outils beaucoup plus précis pour arriver à évaluer les différentes formes d'expression orale tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif.

« FC - Comment vous faites exactement pour corriger les travaux ? Vous avez des grilles ?

E2 - Oui des grilles de correction avec le respect des consignes, comme on fait généralement pour une rédaction sauf que il y a la prononciation en plus, y'a les repères grammaticaux, y'a un petit peu de tout quoi. »

11/E2 : Evaluation dans les différentes activités langagières avec apparition de cette distinction sur le bulletin.

Reste à résoudre le problème du temps nécessaire à la correction de ces productions orales. Comme nous le verrons plus loin, cette activité prend énormément de temps aux enseignants, au point d'amener parfois quelques-uns à se décourager.

12/E26 : La correction est excessivement longue... et ça revient trop souvent ! …j'y passe un temps fou et je déteste cela. Parmi mes collègues, je suis la seule à continuer, beaucoup optent pour l'évaluation en direct. Je crois que ça tient plus de l'évaluation de la compétence orale que de l'usage du MP3.

La difficulté soulignée ici ne vient-elle pas du fait que beaucoup d'enseignants tendent à vouloir maîtriser la correction de l'oral comme ils le faisaient jusqu'ici sur une production écrite? La solution à ce problème ne serait-elle pas de favoriser une évaluation formative plutôt que sommative ?

11/E11 : Je les laisse beaucoup plus s'entraîner, effacer leurs productions, je leur donne plus d'autonomie sur leur production.

Une autre solution pour répondre à cette difficulté serait que l'enseignant n'ait pas à corriger la totalité de productions orales de ses apprenants en les rendant plus autonomes et en les amenant à développer des stratégies d'autoévaluation (voire d'inter-évaluation).

b) Baladodiffusion : autoévaluation et autocorrection

Les fonctions d'enregistrement et de réécoute du baladeur MP3 sont un formidable outil pour permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs aussi bien phonétiques, linguistiques, que rythmiques. Même si de nombreux apprenants disent ne pas aimer entendre leur voix, la baladodiffusion offre l'opportunité de pouvoir prendre du recul sur sa production orale, comme c'était jusqu'à présent le cas avec une production écrite sur laquelle il est possible de revenir.

> 8/E44 : Le fait de pouvoir se réécouter est aussi très intéressant (même s'ils détestent ça!) car cela permet une autocritique.

> E3 : Ça a été énorme les remarques qu'ils m'ont faites « ah, comment je parle, Madame ! » « oh là là, l'accent ! ». Ils se sont rendus compte par rapport à l'expression orale de la façon dont ils s'exprimaient en langue étrangère, et ça c'est bien. Ils ont pris du recul.

> « FC - Est-ce que tu as l'impression d'avoir fait des progrès grâce au MP4?

> A2 - Ben oui parce qu'on devait se présenter et ça c'est pas mal parce qu'après on se réécoute et on peut recommencer si on voit qu'on a oublié des lettres, au lieu que ce soit sur une feuille ou autre chose. »

> A13 - Dans la prononciation ouais ça c'est pratique parce que on s'entend. Parce que quand on parle des fois on se rend pas compte qu'on fait des fautes de prononciation alors que quand on s'entend, on s'en rend compte, par exemple le « g » on le fait pas bien, enfin ouais, on s'en rend compte.

> 3/A97 : Oui car ça me permet de savoir combien de fois je m'arrête pour chercher mes phrases. Je laisse beaucoup de blanc.

> 4/A50 : Oui, grâce à l'écoute de ma propre voix, j'arrive à mieux gérer mon ton, mon débit et mon intonation.

Par ce procédé, les apprenants améliorent non seulement leurs productions orales en se corrigeant mais ils gagnent également en autonomie d'apprentissage en prenant le recul nécessaire pour analyser les erreurs qu'ils ont pu commettre et trouver le moyen d'y remédier.

> 3/A96 : C'est un travail autonome qu'on peut réécouter et ainsi s'améliorer.

> 4/A49 : Je peux m'enregistrer plusieurs fois, et comprendre et réparer où j'ai fait des erreurs.

En étant libre de pouvoir recommencer une production orale autant de fois qu'il le souhaite, l'apprenant va pouvoir mettre en place ses propres critères d'autoévaluation.

> A13 : C'est pratique parce qu'on peut recommencer autant de fois qu'on veut pour que ce soit bien.

Si une grande majorité des enseignants s'accorde à dire que la baladodiffusion est un outil très intéressant pour favoriser l'autocorrection, il appartient malgré tout à chacun d'entre eux

de mettre en place une pédagogie invitant l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et des moyens qu'il peut mettre en place pour remédier à ses lacunes.

> E1 - Effectivement, est-ce que je leur demande de s'autocorriger, de se réécouter ? Ben ils le font automatiquement parce que quand ils enregistrent, c'est leur premier réflexe : « je vais écouter ce que j'ai dit ! » et donc l'autoévaluation elle est systématique.
>
> E2 : On leur demande de garder tous les fichiers toute l'année et on leur fait réécouter et ils ont vu eux-mêmes la différence.

Mais l'autoévaluation a ses limites et il est intéressant de noter que le problème lié à la correction différée des productions orales n'a pas du tout été abordé par les enseignants alors qu'il a été souligné par de nombreux apprenants. Par ces témoignages, nous pouvons constater qu'un grand nombre d'élèves sollicitent une interaction avec l'enseignant (et avec leurs pairs) pour leur apporter une correction linguistique et lexicale instantanée. Cette demande semble être particulièrement forte en collège, à l'heure où l'apprenant a très peu d'autonomie langagière et dans un contexte où l'aide de l'enseignant peut s'avérer être rassurante.

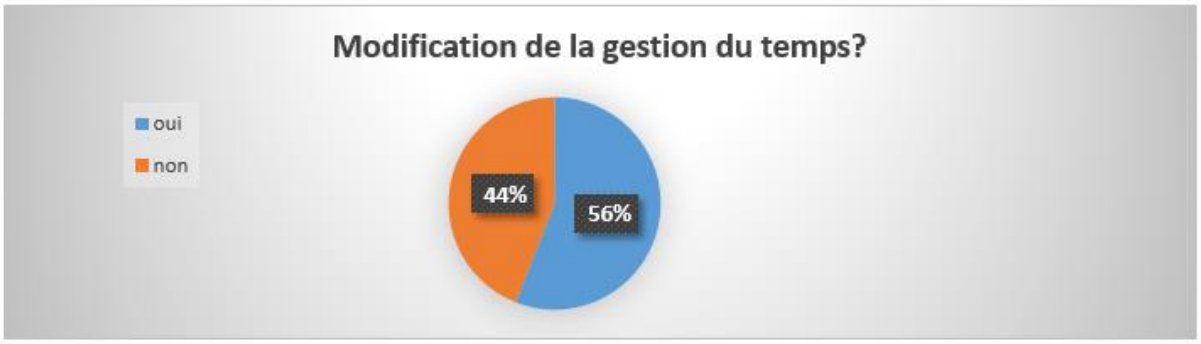
> « A10 - D'un côté c'est bien parce qu'on peut recommencer si on se trompe par contre d'un autre côté c'est un peu embêtant parce que du coup on montre pas directement au professeur alors il peut pas nous corriger à l'instant, on sait nos fautes qu'après.
>
> FC : - Ca ça te gêne, ce décalage dans le temps ?
>
> A10 : - Oui parce que du coup on peut oublier ce qu'on devait faire… »
>
> 5/A3 : Je préfère avec le professeur car, si je n'ai pas compris, il peut me le répéter et me l'expliquer.
>
> 5/A12 : Je préfère parler avec mon professeur et l'ensemble de la classe car ils peuvent me corriger tandis que le MP4 non.
>
> 8/A45 : Le MP4 ne nous corrige pas et nous aide pas lorsque l'on cherche un mot, alors que le professeur oui.

A noter que sur l'ensemble des questionnaires, un seul apprenant a notifié qu'il préférait ce principe de correction différée, très certainement parce que le regard de l'enseignant l'impressionne plus qu'il ne l'aide.

> 5/A25 : Je préfère parler seul avec le MP4 car le professeur l'écoute par la suite.

La mise en place de la baladodiffusion implique donc un certain nombre de changements dans la manière d'appréhender l'enseignement. Ce décalage temporel de l'évaluation souligné par les apprenants n'est pas le seul point sur lequel l'utilisation de la baladodiffusion peut interférer.

2-3 Baladodiffusion et reconfiguration temporelle



44% des enseignants pensent que l'utilisation du MP3 n'a pas eu d'influence sur la gestion de leur temps. Cependant, si l'on analyse de plus près les réponses données par l'ensemble des professeurs interrogés, il est intéressant de voir à quel point la notion de « gain » ou de « perte » de temps suscite de nombreux avis très contradictoires.

2-3-1 Baladodiffusion et gestion du temps en classe

a) Un gain de temps pour l'expression orale de chacun

Une chose est sûre, tout enseignant qui utilise la baladodiffusion en expression orale dira que cet outil a permis de démultiplier le temps de parole de chaque apprenant. Ce constat a également été établi par quelques élèves qui se sont rendus compte que lorsque l'ensemble de la classe s'enregistre en même temps, cela libère du temps pour faire autre chose même si, comme nous le verrons plus tard, certains regrettent ce temps d'écoute mutuelle. D'autre part, cet outil présente évidemment l'avantage de permettre aux apprenants à se préparer à une expression en continu comme cela est demandé lors d'un exposé ou d'un examen oral sans perte de temps en cours.

> E1 : Alors qu'avec le MP3, l'ordinateur, tu vas t'enregistrer et là, si tu veux parler pendant une heure, tu peux parler pendant une heure, même si tu supprimes après quoi… . Donc là, le temps de parole, ou le temps d'écoute est démultiplié.
>
> 10/E9 : 25 élèves qui enregistrent leur EO mettent à peu près le même temps que 2.
>
> E2 : En cours on n'a pas toujours le temps de faire passer 30 élèves sur plusieurs minutes alors que là ils ont pu rendre des travaux allant jusqu'à 4-5 minutes, donc quelque chose qui travaille l'expression en continu et là, ça c'est un gros progrès.
>
> 5/E51 : J'ai pu évaluer tous mes élèves de Terminales en expression orale et cela m'a fait gagner beaucoup de temps en classe.

> 10/E33 : Cela m'a fait gagner pas mal de temps en classe (moins à la maison!) et m'a permis de travailler plus facilement différentes compétences en une heure.

> 11/E41 : Plus de perte de temps à écouter des exposés par exemple.

Bien sûr, pour les apprenants qui ont la possibilité d'emmener chez eux les baladeurs MP3, ce gain de temps en classe se trouve à nouveau démultiplié puisque les tâches d'expression ou de compréhension orales peuvent alors être accomplies en travail personnel.

> 10/ E4 : Gain de temps puisque des activités auparavant faites en classe se font à la maison.

Mais si le bénéfice pour l'apprenant semble indéniable, les avis des enseignants sur cette question du temps sont néanmoins très partagés car beaucoup d'entre eux s'accordent à dire que la mise en place du matériel demande beaucoup de temps et d'énergie.

b) Une perte de temps pour faire face à certaines difficultés matérielles

Il est important de noter que la gestion matérielle est très variable d'un établissement à l'autre. Lors de mon stage, j'ai par exemple assisté à des cours où l'enseignante avait tout le matériel à disposition en permanence dans sa salle de classe. Inversement, dans un grand lycée de centre-ville, j'ai pu constater à quel point il était difficile pour l'enseignante de mettre en place la baladodiffusion. Après avoir préalablement réservé la mallette via l'ENT de l'établissement, il fallait qu'elle prévoie du temps pour aller récupérer le matériel situé dans un local distancié de 4 étages de sa salle de classe, sachant que l'ascenseur ne peut pas toujours être utilisé. Une fois dans sa salle de classe, elle devait télécharger ses documents depuis sa clé USB sur chacun des MP4 avant de pouvoir les distribuer aux élèves. En fin d'heure, après avoir récupéré sur sa clé et effacé les travaux d'élèves sur le poste maître, le même trajet était éventuellement à refaire pour laisser le matériel à disposition des autres collègues. Dans un tel cas de figure, il est tout à fait compréhensible que la bonne volonté de certains enseignants soit parfois mise à mal.

> 10/E7 : Il faut prévoir du temps pour la préparation des documents, leur chargement sur les MP3, le chargement des batteries, la distribution et récupération des mp3 (avec les écouteurs correctement enroulés si possible pour éviter l'effet spaghetti façon nœud gordien la fois suivante) puis la récupération des fichiers à évaluer.

> 12/E35 : Du point de vue organisation, cela est aussi plus difficile à gérer puisqu'il faut réserver le matériel, le transporter en classe (la valise est relativement lourde). Lorsqu'il faut changer de salle de classe, la manutention peut être un frein. De même si un collègue réserve le matériel juste après votre heure de cours.

Généralement, les réticences par peur d'être confronté à des difficultés techniques viennent de la part des enseignants (à 41%) alors que l'utilisation de cet outil n'a pas posé de problème pour 94% des apprenants interrogés. S'il est évident que de par leur fonction de concepteur les enseignants sont beaucoup plus impliqués que les élèves, cette appréhension vient également du fait que beaucoup d'entre eux craignent de se trouver techniquement en difficulté face à l'ensemble de la classe.

Les enseignants qui avouent avoir rencontré des soucis matériels soulignent des problèmes de batteries, de mauvaises manipulations de la part des élèves ou de formats de fichiers incompatibles avec le MP3. Il faut également ajouter que l'apparition des problèmes techniques semble être proportionnelle aux sommes investies dans la mise en place du projet de baladodiffusion. Les collègues qui disposaient de peu de moyens financiers ont dû se confronter à de nombreux soucis de maintenance et de perte de temps dans la mise en place du dispositif pour chaque heure de cours. Evidemment, les autres collègues qui ont pu bénéficier d'une importante aide pécuniaire (généralement par le Conseil Général de leur département) ont pu investir dans du matériel très couteux mais dont l'utilisation au quotidien était beaucoup plus facile et fiable sur le long terme.

> 4/E1 : Le MP3 peut tomber en panne lors du travail d'écoute ou d'enregistrement. Les élèves font des erreurs de manipulation. Les MP3 se sont déchargés car un collègue les a utilisés entre temps. Impossible de déposer le fichier sur un ordinateur car le MP3 n'est plus reconnu par l'unité centrale.
>
> 4/E35 : Certains MP4 n'enregistrent pas forcément les productions des élèves, il faut bien vérifier... Cela peut être ennuyeux !
>
> E2 : Le problème du MP4 c'est de devoir recharger chaque MP4 et c'est pas facile. Ça prend vraiment beaucoup de temps à chaque fois. Certains n'ont pas les bons formats, parfois l'ordinateur ouvre, parfois il faut le forcer, enfin c'est pas évident.
> 15/E12 : Le choix du matériel est important. Nos MP3 ne sont pas performants ni assez faciles à utiliser donc c'est un problème.

D'autre part, se pose le problème de la maintenance du matériel et de l'appréhension de certains collègues à devoir affronter seuls d'éventuelles défaillances techniques. Dans un tel cas de figure, le rôle des référents TICE de chaque académie peut s'avérer être d'une grande

utilité afin de proposer aux enseignants qui le souhaitent un soutien logistique ainsi que des espaces de rencontres et de partages.

> 15/E19 : Un bon outil... il nous faudrait maintenant davantage de formations 'pratique' où on échange avec les collègues sur les documents utilisés, façons de travailler en classe, ce qui marche, ce qui ne marche pas... on se sent un peu seul dans sa classe, à tenter, à passer du temps... du coup on fait les trucs que nous maîtrisons, sans forcément essayer d'aller plus loin...

Du côté des apprenants, les quelques difficultés d'utilisation sont généralement apparues chez les plus jeunes et ont été très vite résolues. En fait, l'appréhension semble bien plus venir du côté des enseignants. Plusieurs d'entre eux m'ont avoué avoir été surpris de l'aisance avec laquelle leurs élèves avaient appris à manipuler le matériel distribué.

> « FC - Et est-ce que tu as eu des difficultés à utiliser le MP4 toute seule ?
>
> A2 - Ben au début c'est un peu dur parce que on sait pas trop où aller mais après ça va, on s'habitue et c'est facile quand même à utiliser. »
>
> « FC - Et tu as eu des difficultés à utiliser le MP4 ?
>
> A3 - Ben comme c'est tactile, des fois c'était compliqué, des fois ça se bloquait et en fait on cliquait sur un autre bouton et des fois c'était un peu dur mais des fois ça allait. »
>
> E2 : Pour les élèves c'est plus que sympa, ça va avec leur génération, y'a même pas besoin de leur expliquer comment ils fonctionnent puisque généralement ils ont déjà tous maîtrisé l'outil bien avant.
>
> E3 : Alors il n'y a eu aucun problème, avec eux, ils ont l'habitude de manipuler avec leurs MP3 ou leurs téléphones donc ça a été très très vite.

Mais sur l'ensemble des questionnaires d'apprenants, les termes « facile » et « simple » apparaissent 49 fois et 30 fois pour lorsqu'il s'agit de qualifier la baladodiffusion ce qui prouve à quel point les élèves n'ont majoritairement eu aucune difficulté pour utiliser ce nouvel outil.

Si l'utilisation de la baladodiffusion s'avère donc être très aisée pour l'apprenant, parfois un peu moins pour l'enseignant, le véritable problème se pose davantage pour ce dernier en terme de travail supplémentaire en dehors des heures de cours.

2-3-2 Baladodiffusion et travail de préparation pour l'enseignant

61% des enseignants interrogés estiment que la mise en œuvre de la baladodiffusion nécessite beaucoup de travail supplémentaire à la maison. Là encore, les avis sur la question sont très tranchés mais malgré tout, le temps consacré à la correction des productions orales revient à de nombreuses reprises dans les commentaires apportés par les enseignants.

> 4/ E10 : La correction est très chronophage et c'est difficile de faire un suivi vraiment précis d'un enregistrement lorsqu'il y a plus de 15 enregistrements à récupérer et à évaluer, puis rendre les évaluations et réenregistrer pour améliorer.
>
> 12/E25 : La correction! C'est infernal.
>
> 12/E12 : Beaucoup de temps consacré à l'écoute des prestations orales des élèves avec élaboration d'une fiche individuelle de remédiation.
>
> 11/E29 : Cela demande beaucoup d'investissement au professeur et contribue à augmenter la pression, le stress de la journée de travail et augmente la charge de travail personnel (correction, manipulation.....).

Une autre cause souvent donnée pour expliquer cette surcharge de travail personnel vient de la recherche de documents audio ou vidéo.

75% des collègues interrogés estiment ne pas avoir rencontré de problèmes pour trouver des fichiers sources mais c'est justement cette gestion de l'abondance de ressources, surtout en anglais qui là encore, demande beaucoup de temps. D'autre part, plusieurs enseignants

avouent avoir du mal à trouver des documents sonores ou visuels libres de droits qui correspondent aux objectifs de la séquence qu'ils avaient prévue.

> « FC : - Et au niveau du temps de préparation à la maison ?
>
> E1 : - Ah ben on ne fait plus que ça ! Ça a augmenté la charge de travail, ça c'est certain. Mais c'est pas tellement la façon de travailler qui a augmenté la charge de travail. Ce sont les outils, c'est-à-dire qu'on commence à aller chercher sur internet un document sonore et puis voilà, trois heures après on se retrouve encore sur internet parce que c'est super intéressant, parce que celui-là ce qu'il a fait c'est pas mal…et il va falloir s'auto-discipliner sinon on ne fait plus que ça.»
>
> 14/E14 : C'est très facile pour un professeur d'anglais de trouver des centaines de ressources... on peut s'y perdre peut-être!

Un enseignant propose une solution à ce problème en conseillant de partir du document authentique pour créer sa séquence.

> 14/E20 : C'est toujours difficile de trouver un document qui entre parfaitement dans le cadre de ce que vous voulez faire. Il faut créer les séquences autour du document sonore et pas l'inverse!

Il faut également préciser que l'accès à ces ressources audio ou vidéo n'est pas le même en fonction des langues enseignées : elles sont par exemple beaucoup plus nombreuses en espagnol qu'en allemand. D'autre part, cette profusion de documents mis à disposition sur internet pose toujours le souci des droits à la diffusion et de leur caractère plus ou moins authentique.

> 14/E11 : C'est toujours long, surtout si on veut constituer des ressources libres de droit.
>
> 14/E2 : Peu de ressources vidéo pour des débutants.
>
> 14/E19 : Surtout pour les élèves de niveau A1, où les documents sont soit très enfantins soit didactisés parfois pseudo authentiques mais rarement authentiques.

Là encore, un manque de compétences en informatique peut décourager certains enseignants lorsqu'il s'agit de devoir transformer l'extension de divers fichiers pour les rendre lisibles sur les baladeurs.

> 14/E22 : C'est compliqué voire inaccessible car trop technique.

De très nombreux témoignages soulignent cependant que cela leur a demandé beaucoup d'investissement au départ mais qu'avec l'expérience, la somme de travail personnel supplémentaire leur semble de plus en plus gérable. Ces témoignages sont bien sûr à nuancer puisque 39% des enseignants interrogés ont tout de même répondu que l'utilisation de la baladodiffusion ne leur a pas demandé « beaucoup » surcharge de travail.

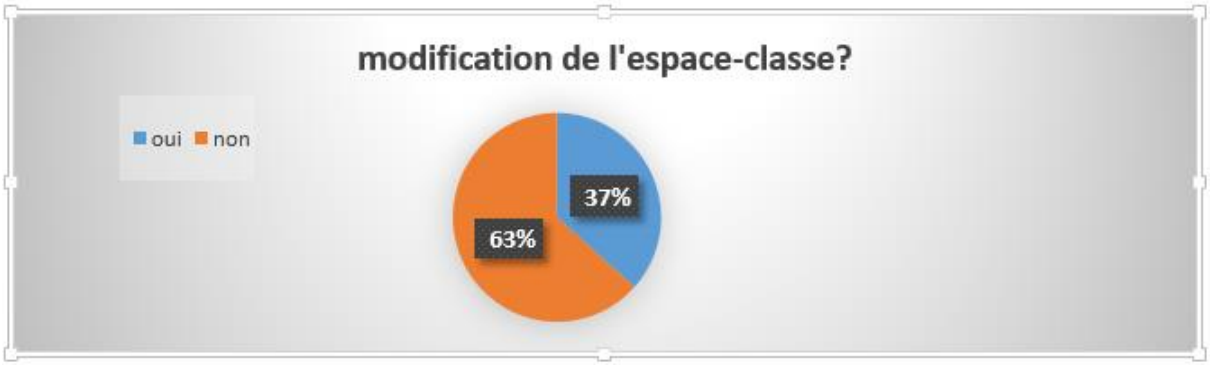
> 10/E5 : Le temps de correction des fichiers audio diminue avec les années…

> 12/E1 : Il n'est pas plus difficile de trouver et de didactiser des ressources audio et vidéo pour la balado que pour la préparation d'un cours. L'évaluation d'enregistrements ne me prend pas plus de temps que la correction de copies et est souvent plus agréable et plus enrichissante.

La particularité de la baladodiffusion est donc qu'elle permet de travailler de manière asynchrone mais à cela, il faut bien sûr ajouter la dimension mobile de cet outil et toutes les conséquences pédagogiques qui en découlent.

2-4 Baladodiffusion et reconfiguration spatiale

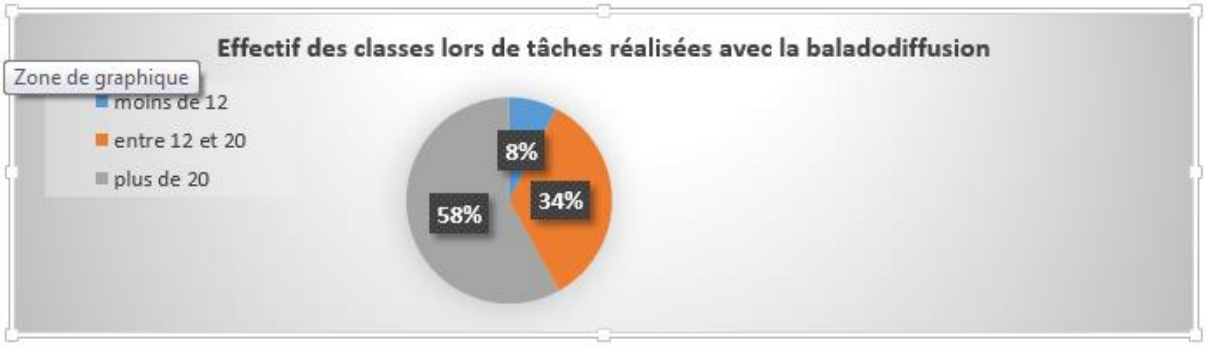
2-4-1 Quels changements dans la spatialité de la salle de classe ?



Lorsque l'on demande aux enseignants si l'utilisation du MP3 a changé leur manière d'utiliser l'espace de leur salle de classe, 63% d'entre eux répondent par la négative. Cette réponse s'explique par le fait que beaucoup d'entre eux ont déjà l'habitude de travailler en groupes, bien souvent avec une disposition de tables en pôles de 4 élèves.

Le témoignage suivant montre cependant que c'est bien l'arrivée des nouvelles technologies qui a amené l'enseignant à revoir la configuration de sa salle de classe.

> 9/E13 : Peut-être est-ce surtout la coïncidence de l'arrivé des baladeurs, d'un achat de vidéoprojecteur et de l'attribution d'une salle dont je suis la seule utilisatrice qui fait que ma disposition de salle a changé (ilots) et que je pratique plus souvent des "ateliers" (un ilot en lecture, un ilot en écoute, un ilot en production...).



Malgré cela, les questionnaires montrent qu'une majorité des enseignants qui utilisent la baladodiffusion n'a pas la possibilité de travailler en groupe comme ils le souhaiteraient puisque 58% d'entre eux l'utilisent avec des effectifs supérieurs à 20 élèves par classe. Dans ces conditions, la mise en place de la baladodiffusion peut s'avérer être difficile comme le montrent de nombreux témoignages allant dans ce sens.

> 13/E28 : Je cherche une solution depuis trois ans et je n'ai rien trouvé de satisfaisant.
>
> « FC : - C'est un problème au niveau de la gestion de l'espace ?
>
> E1 : - C'est plus qu'un problème ! Ça rend les choses, au bout du compte, un peu impossibles parce que quand on a 15 élèves ça fonctionne, quand on en a 30, ça devient ingérable. C'est gérable avec des classes qui ne posent pas de problèmes. »

S'il est important de souligner ici les problèmes liés à la gestion de l'espace c'est bien parce que cette contrainte matérielle peut interférer sur le bon déroulement d'une séance pédagogique, allant parfois jusqu'à décourager certains collègues d'utiliser la baladodiffusion en expression orale.

> 9/ E17 : Je ne peux pas utiliser les MP3 en classe, les salles étant trop petites, et la prise de parole devient rapidement cacophonie : les élèves sont gênés et distraits par le bruit.
>
> 13/E18 : Si je leur permets d'aller dans le couloir, ils attendent sagement leur tour sans travailler...

Ce souci lié à la mise en œuvre de travaux d'expression orale a également été ressenti par plusieurs apprenants qui avouent avoir été gênés dans la réalisation de leur travail.

> A12 : - J'arriverais plus à me concentrer sans le MP4 que avec. J'arrive pas à me concentrer…j'sais pas, entendre des autres parler avec aussi ça me dérange.
>
> A13- Enfin ça fait du bruit…on entend les autres parler autour de nous, donc des fois on essaye d'écouter les autres et après on se perd un peu…et après il faut recommencer, il faut recommencer…
>
> 3/A9 : […] c'était un peu le bazar pour travailler.

Pour solutionner ce problème, certains enseignants ont choisi de scinder la classe en deux afin de proposer des activités différentes à chacun des groupes.

> « FC : - Donc vous travaillez toujours avec le groupe classe ?
>
> E1 : - Oui toujours… après, on peut essayer de s'organiser autrement, c'est-à-dire, on en met 15 sur les ordinateurs, 15 au milieu de la salle…mais là encore, les élèves ont toujours plein d'interrogations alors, il faut se diviser encore plus j'ai l'impression… »
>
> 9/E15 : Souvent, en interaction orale, je fais l'inverse : les élèves qui s'entraînent sont dans les couloirs, et ceux qui sont évalués sont dans la salle. Mais la surveillance est vraiment laborieuse.
>
> 10/E11 : Pendant que des élèves travaillent avec les baladeurs, les autres sont en autonomie sur une activité donc l'espace-temps est coupé en deux.

11/E21 : Prévoir des activités pendant que les autres terminent et pendant la récupération et vérification du matériel.

L'autre alternative est donc de permettre aux élèves de s'isoler pour qu'ils puissent s'enregistrer sans se gêner mais comme le montre le résultat de cette enquête, 46% des enseignants interrogés avouent ne pas avoir cette possibilité.

Ce problème semble plus facile à gérer en lycée qu'en collège puisqu'il est impossible pour un professeur de laisser des adolescents sans surveillance.

E1 : Autant en lycée je trouve que c'est bien plus simple de dire au gamin prends ton MP3 et va te promener sur le gazon et puis fait ton travail. Au collège c'est pas possible donc ça limite le MP3.

9/ E5 : J'annexe parfois le couloir devant les portes de la salle, éventuellement la cage d'escalier (qui fait caisse de résonance, pratique pour les petites voix timides), les quatre coins de la salle sont très recherchés aussi, et sinon, certains élèves (en particulier les 6èmes et 5èmes) aiment s'enregistrer sous la table qui les isole un peu du bruit des autres.

Pour parer à ce problème, chaque enseignant tente de trouver sa propre solution, plus ou moins satisfaisante : certains utilisent le CDI (5/E50), d'autres le self (9/E16) ou encore l'amphithéâtre du lycée (13/E37).

Bien sûr, pour les enseignants qui ont la possibilité de laisser les élèves emporter les MP3 chez eux, l'autre solution est d'inciter à la prise de parole en continu en-dehors de l'établissement scolaire.

9/E2 : Je n'utilise pas les MP4 en classe.

13/E10 : Pour permettre aux élèves de s'enregistrer, je leur demande de le faire chez eux et de déposer leurs enregistrements sur l'ENT, ce qui est la seule possibilité de s'isoler réellement.

Les témoignages suivants montrent que cette possibilité de délocaliser le travail d'expression oral profite également à un petit nombre d'élèves qui préfèrent s'enregistrer chez eux, dans leur environnement et loin du regard de l'enseignant ou de leurs pairs.

« FC - Et si tu avais la possibilité d'emmener le MP4 chez toi, est-ce que tu penses que ça serait une bonne idée ?

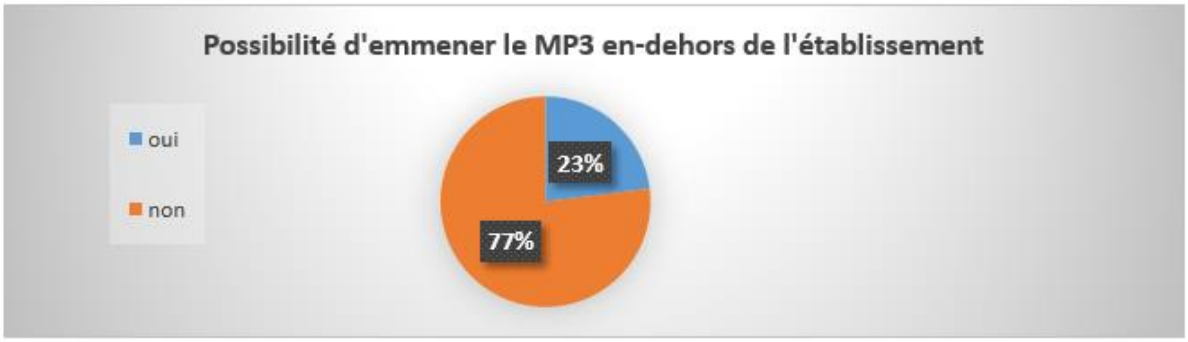
A10 - Oui. Vu qu'on est tout seul, on serait peut-être moins intimidé. Parce que quand on parle dans le vide comme ça, les autres au début ils nous regardent bizarrement. Bon après ils font pareil mais quand tout le monde le fait, en fait, on se perd parce qu'il y a tout le monde qui dit à peu près la même chose donc on sait plus trop où on en est et c'est pas évident. »

4/A3 : J'ai pu réfléchir seule dans ma chambre, sans bruits et sans personne qui puisse répondre à la question posée à ma place.

A ce sujet, il me semble intéressant de citer les travaux ce Caron (2007) sur l'utilisation de la baladodiffusion en-dehors des établissements scolaires. Alors que l'on pourrait croire que la baladodiffusion amènerait l'apprenant à étudier dans des endroits plus plaisants (dans un espace familier ou dans la nature…), cette enquête a montré que l'apprenant préférait généralement écouter des podcasts dans des endroits propices à la réflexion, « liés à leurs habitudes de travail ». Ce rapport est corroboré par une étude menée par Deal (2007 : 3) aux Etats-Unis qui démontre que 80% des étudiants visionnent ou écoutent leurs podcasts sur un ordinateur plutôt que sur un support mobile.

Malgré cela, le fait de pouvoir utiliser la baladodiffusion en-dehors de l'établissement scolaire ouvre de nouvelles possibilités didactiques mais comme nous allons le voir, peu d'enseignants ont la possibilité de mettre en œuvre ce type de pédagogie.

2-4-2 Baladodiffusion et ouverture sur l'extérieur



Le résultat de cette enquête montre bien que la possibilité d'utiliser la baladodiffusion en travail personnel à la maison fait encore figure d'exception puisque 77% des enseignants interrogés gardent les baladeurs MP3 au sein de leur établissement. Même si les professeurs sont conscients des possibilités pédagogiques qu'offrent l'usage de la baladodiffusion en-dehors de la salle de classe, cela sous-entend généralement qu'il faille attribuer le matériel à un seul enseignant et à une seule classe. Pour d'évidentes raisons financières, ce mode d'utilisation est souvent difficile à mettre en place mais en discutant avec des enseignants ou des élèves, d'autres facteurs peuvent expliquer ce choix.

Les témoignages suivants soulignent par exemple de problème de la responsabilité de laisser un matériel relativement fragile et malgré tout assez couteux entre les mains d'élèves parfois peu respectueux vis-à-vis de ce qui leur est prêté par l'Education Nationale.

E3 : Nous on est dans un établissement qui n'est pas forcément très facile donc on n'envisage aucun prêt de matériel. Ça reste en classe, mais en aucun cas on prêterait les MP4, non non non non non. Ça n'a pas été envisagé en tout cas.

4/ E7 : En prêt à l'année sur une classe : oublis, MP3 pas rechargés, perdus, endommagés...

Il est intéressant de constater que cette appréhension est également partagée par plusieurs apprenants comme en témoignent ces deux collégiens :

« FC - Est-ce que tu penses que ça serait une bonne idée si tu pouvais emmener le baladeur chez toi ?

A9 - Pas forcément parce que chez nous on a tous quelque chose pour s'enregistrer…et puis avec les risques de casse, chez nous ça pourrait être un petit peu plus tendu quoi ! »

3/A5 : Non car il y a trop de responsabilité et il est trop fragile.

De même, certains projets peuvent être également freinés par la direction des établissements scolaires par crainte de mauvaise utilisation du matériel. Une enseignante m'a par exemple confié que lors du choix entre un lecteur MP3 ou MP4, le conseil d'administration de son établissement avait refusé la fonction vidéo des baladeurs suite à des soucis rencontrés avec des films tournés dans l'établissement à l'aide de téléphones portables. Un autre problème à gérer est bien sûr l'éventuelle propagation de virus informatiques via la baladodiffusion.

E1 : Non, c'est le gros souci parce que au niveau de l'administration la politique est de dire non par peur des vols et surtout par peur des virus.

Le caractère mobile du MP3 semble à priori ouvrir un très grand nombre de perspectives d'apprentissage pour l'apprenant puisque grâce à cet outil, il a désormais la possibilité de compléter son apprentissage en langue étrangère en téléchargeant sur internet tout type de documents authentiques qu'il peut ensuite partager avec ses camarades ou même son enseignant. Cependant, dans son rapport sur l'usage de la baladodiffusion en milieu universitaire, Caron (2007) a montré que les étudiants avaient beaucoup de mal à prendre ce genre d'initiatives pour améliorer leurs stratégies d'apprentissage. Cette étude a mis en évidence qu'ils font clairement la distinction entre l'usage d'un MP3 à des fins académiques en vue d'une évaluation et l'utilisation de ce même outil à des fins personnelles rattachées à des notions de plaisir dans le cadre de leurs loisirs. Ces témoignages soulignent l'importance des consignes données par le professeur qui, par ses choix didactiques, peut inciter, autoriser ou au contraire interdire à l'apprenant de disposer librement du baladeur qui lui est confié pour pouvoir développer une démarche d'apprentissage autonomisante.

Il est toutefois intéressant de noter que lorsque j'ai interrogé les apprenants, pourtant très jeunes, sur ce qu'ils pourraient faire avec un MP3 à la maison, un certain nombre d'entre eux ont été capables de développer par eux-mêmes des stratégies d'apprentissage.

« FC : Et est-ce que tu aurais aimé pouvoir l'emmener chez toi ?

A8 - Euh oui, pourquoi pas ! C'est vrai que ça peut aider pour apprendre la leçon par exemple, pour apprendre des phrases, pour se les réciter et s'enregistrer et après écouter. »

A7 - Après si pour réciter les leçons, pour s'évaluer à l'oral, pour savoir si on prononce bien les mots, après donner le lendemain à la professeure le baladeur…ça si ça pourrait être bien mais sinon…non.

A4 - Par exemple faire des devoirs oraux. Y'a pas longtemps on a travaillé sur une vidéo et on n'a pu l'écouter qu'une fois en fin de cours parce que on n'avait pas le temps de faire plus alors du coup on a dû reprendre le cours d'après alors que si c'est sur le MP4 on peut le réécouter et répondre aux questions.

Ces exemples tendent à démontrer que les apprenants, même très jeunes, possèdent des compétences méthodologiques d'apprentissage de langue mais qu'ils ne s'autorisent pas, ou ne se donnent pas la peine de les mettre en pratique avec leurs MP3. Là encore, le rôle de l'enseignant est primordial car c'est par ses consignes de travail à la maison qu'il incitera (ou proscrira) la prise d'autonomie de l'élève face à son apprentissage.

Même si le fait de pouvoir transporter des documents sonores ou vidéo en-dehors de l'établissement représente une avancée considérable par rapport à un cours plus traditionnel, les témoignages suivants montrent que les enseignants que j'ai pu rencontrer l'utilisent prioritairement en continuité du cours, comme ils l'auraient fait avec un support écrit.

E2 : J'utilise la baladodiffusion plus comme prolongement du cours, c'est à dire pour leur donner du travail à la maison ou leur faire écouter des choses en prolongement du cours mais à la maison.

E2 : Ils ont aussi eu des travaux à faire sur papier à la maison en écoutant et en répondant au questionnaire en même temps et en plus ils ont pu travailler à leur rythme.

A1 : Puisqu'on l'avait à la maison on pouvait écouter de l'allemand, des dialogues que la prof elle nous donnait et aussi on pouvait enregistrer des dialogues en allemand ou en anglais et puis après on pouvait les réécouter.

Mais si l'on revient à l'utilisation la plus commune de la baladodiffusion en cours de langue, la principale nouveauté vient du fait qu'elle offre généralement deux cas de figures dans l'utilisation de l'espace. Comme nous l'avons vu, un travail en groupe nécessite une disposition de la salle en îlots afin de faciliter les échanges alors qu'un travail individuel sur MP3 implique un isolement nécessaire pour la concentration de l'apprenant.

Cette nouvelle gestion de l'espace va donc entraîner de nouvelles interactions entre les apprenants qui, comme nous allons le voir, pourront avoir des conséquences diamétralement opposées en fonction du choix didactique de l'enseignant.

2-5 Baladodiffusion et reconfiguration des interactions entre pairs

2-5-1 Baladodiffusion et travail en groupe

Parmi les possibilités de travail offertes par la baladodiffusion, beaucoup d'enseignants ont choisi de mettre en place une pédagogie active et communicationnelle en faisant travailler les apprenants par groupes. D'après les témoignages recueillis, un grand nombre d'élèves apprécient ce mode d'utilisation de la baladodiffusion car, en plus de les mettre dans une véritable simulation de communication, cela leur permet de faire preuve d'entraide et de solidarité.

> E1 : Mais moi je suis surpris parce que je trouve qu'il y a beaucoup de respect entre les élèves…alors ils se parlent mal mais ils se respectent aussi beaucoup. De plus en plus, les très bons prennent le temps du travail pour ceux qui ont le plus de mal et inversement.
>
> « FC - Et est-ce que tu préfères travailler en groupe ou en cours normal ?
>
> A1 - Ben je trouve que c'est bien de travailler en groupe parce que quand tu sais pas et ben t'as les autres qui savent et du coup on met tout ça en commun et voilà ! »
>
> « FC - Et tu as bien aimé travailler en groupe ?
>
> A2 - Oui, c'était bien parce que on est plus sûr de soi déjà parce que on est avec les autres déjà c'est mieux. Et puis c'est plus drôle déjà enfin on s'amuse bien. Et ben ça va plus vite à rechercher les phrases parce qu'on est plus. Du coup on prend moins de temps à trouver les phrases pour les dire après. »
>
> « FC - Et tu préfères travailler comme ça en interaction ou tout seul ?
>
> A8 - En interaction quand même ! On a moins peur de l'échec quand on est plusieurs. »
>
> « FC - Et tu préfères être toute seule avec ton MP4 ou justement en interaction ?
>
> A10 - En interaction parce qu'on se sent moins seule déjà parce que quand on est tout seul on a l'impression de parler dans le vide et ça fait un brouhaha dans la classe donc on a du mal à se concentrer, c'est pas évident. Alors que quand on est deux, on arrive un peu à se repérer et c'est plus évident. »

Ces témoignages montrent bien que l'intérêt de ce genre d'activité est qu'il permet aux apprenants de découvrir par eux-mêmes une méthodologie de travail. C'est donc en confrontant leurs points de vue, en se répartissant les tâches à accomplir et en se libérant de l'aide linguistique de l'enseignant qu'ils acquièrent progressivement de l'autonomie d'apprentissage.

> E1 : L'entraide, elle se fait beaucoup plus facilement, et puis « Monsieur comment on dit ça ? » « Alors attends, je peux pas me diviser en cinquante alors prends un dictionnaire » et je les vois bouger dans la salle pour aller s'aider.

C’est donc en donnant plus de liberté et de responsabilités aux apprenants face à la réalisation de leur projet qu’ils pourront s’investir personnellement et faire preuve d’autonomie.

> 6/E 10 : Elle (la baladodiffusion) participe de la responsabilisation de l'élève face à son apprentissage et donc d'un transfert du pilotage de cet apprentissage.

C’est par ce biais qu’ils pourront par exemple explorer les fonctionnalités de l’outil et de le combiner à d’autres supports afin rendre une production plus personnalisée.

> « FC - Et pourquoi c’était bien par rapport à un cours normal ?
>
> A1 - Ben déjà parce qu’on est seul et puis après on pouvait faire ce qu’on voulait. Enfin pas ce qu’on voulait mais on pouvait y mettre des images et tout donc on était un peu libres on va dire… »

Mais comme le montrent les résultats de cette enquête, l’utilisation du MP3 en travail en groupe reste très souvent marginale c’est pourquoi il est également intéressant de s’interroger sur les conséquences que peuvent avoir l’usage de la baladodiffusion de manière individuelle par rapport aux interactions entre les différents membres de la classe.

2-5-2 Concilier un outil individualisant avec le groupe classe

Etrangement, un seul enseignant a souligné le paradoxe lié à la conception de cet outil qui est sensé améliorer la communication alors qu’il propose un mode d’utilisation individuelle.

> 5/ E28 : Je pense que c'est un bon outil pour multiplier les entraînements, mais qui nuit néanmoins à la communication entre nos élèves.

Il est intéressant de noter que du côté des apprenants, de très nombreux témoignages ont souligné ce problème, ce qui montre à quel point les élèves sont attachés aux interactions entre les différents acteurs de la classe. Il transparaît à travers ces témoignages que les échanges avec leurs camarades sont une source d’aide et de motivation, notamment chez les adolescents pour qui la construction de soi passe par le regard des autres.

> 5/A21 : Je préfère travailler avec le professeur et l'ensemble de la classe car cela permet de parler face à un groupe qui nous permet de prendre confiance en nous.
>
> « FC - Est-ce que tu as l’impression d’avoir fait des progrès grâce à ça ?
>
> A4 - Ben comme je parle plus fort, on m’entend mieux alors ça peut aider. Mais du coup si je reparle devant la classe, j’ai pas vraiment progressé parce que je suis toujours aussi timide. »
>
> 4/A51 : J'ai l'impression que de passer à l'oral devant toute la classe est mieux pour faire des progrès.

Plusieurs apprenants ont ressenti qu’il était nécessaire de pouvoir se mesurer auprès de leurs pairs afin de mieux évaluer leur maîtrise de la langue.

A5 - Ben on est tous en autonomie et on parle tous en même temps, y'a beaucoup trop de bruits alors que quand chacun passe, y'a un moment de silence, il faut l'écouter. Ça permet de voir ce qui va pas aussi. Alors qu'avec la machine, on le fait tous en même temps, on peut pas écouter les autres, on peut pas savoir qu'est-ce qui ont fait les autres par rapport à nous, du coup ben on peut pas se repérer.

Pour certains, le regard porté par la classe est même comparé à un jury d'examen !

« FC - Est-ce que tu as aimé travailler avec le MP4 ?

A5 : - Non pas trop. Parce que je préfère passer devant la classe comme ça ça nous entraîne pour plus tard, pour le travail, pour le bac par exemple, pour les épreuves orales.

FC - Et tu penses que tu peux pas t'entrainer pour le bac avec les MP4 ?

A5 - Ben si mais devant toute la classe, la classe c'est un peu comme si c'était le jury, comme ça ça nous entraine plus alors qu'en parlant devant le baladeur on est tout seul. »

Pour d'autres, la classe doit rester est un lieu d'échanges et de convivialité et c'est cette dynamique du groupe qui leur fait défaut lorsqu'ils sont seuls devant le MP3.

« FC - Et si tu devais choisir entre le cours traditionnel et le cours avec le baladeur ?

A8 - Alors là par contre je pense que je choisirais quand même le cours traditionnel parce que il y a un côté vivant et humain en fait qu'il y a pas avec le MP4. Avec le MP4, c'est dans son coin, on s'écoute et puis voilà. Enfin je trouve qu'il faudrait pas remplacer le côté humain qu'il y a avec le prof. »

5/A37 : Je préfère parler en espagnol avec le professeur et l'ensemble de la classe car c'est plus marrant tous ensemble que seul avec le MP4.

5/A46 : Je préfère parler avec le professeur et l'ensemble de la classe car il y a plus de contacts et d'échanges ; c'est mieux que de parler à un MP4.

5/A31 : Car je trouve ça plus vivant.

5/A52 : Avec l'ensemble de la classe c'est mieux car on se parle entre nous et on se connaît mieux.

Parmi le groupe d'élèves interrogés, certains appréciaient tout particulièrement le fait de pouvoir jouer une pièce de théâtre devant toute la classe et le fait de devoir réciter leur texte sur un baladeur MP3 a été pour eux une véritable frustration.

« FC - Et vous étiez évalués à l'oral sur le texte que vous aviez enregistré.

A7 - Oui enfin ça dépend. Soit c'est avec le MP4, soit c'est devant toute la classe. Sachant que devant toute la classe c'est mieux pour la mise en scène parce que on peut avoir du matériel, s'en servir comme au théâtre alors qu'avec le MP4… »

5/A45 : Moi je préfère parler devant toute la classe car nous pouvons faire de la mise en scène et puis nous ne parlons pas à un objet.

« FC - Mais la classe c'est différent parce qu'il y a aussi les copains…

> A5 - Oui mais il y a aussi le professeur. Donc quand le professeur nous regarde ça nous donne envie de faire mieux. En même temps, le prof il nous voit, avec les gestes qu'on fait, par exemple une pièce de théâtre, ben y'a les gestes qui comptent alors que sur le baladeur et ben il nous voit pas, il nous entend seulement. »

Ce dernier témoignage montre bien que grâce au MP3, l'élève a pu prendre conscience de l'aspect communicationnel d'une langue vivante. Il s'est rendu compte que l'apprentissage d'une langue doit s'appréhender de manière globale, mélangeant ainsi un aspect linguistique, plurisensoriel et affectif.

C'est en partie ce qui peut expliquer que beaucoup d'apprenants pensent que la baladodiffusion ne doit pas se substituer à une authentique situation de communication. A ce sujet, il est intéressant de noter que le mot « machine » apparaisse à huit reprises avec une connotation négative dans les données recueillies.

Il est donc rassurant de constater que certains apprenants aient compris la finalité de l'apprentissage d'une langue vivante et qu'ils ne considèrent pas la matière d'un point de vue purement scolaire. Dans ce cas, le MP3 doit être considéré comme un outil dont la fonction est de faciliter la prise de parole et non comme une fin en soi. Mais justement, cet outil rempli-t-il toujours cette fonction ?

Bien sûr, ce ressenti négatif face à la mise en œuvre de la baladodiffusion dépend avant tout de la personnalité de l'apprenant et l'utilisation du MP3 ne peut donc pas faire l'unanimité. Mais si le côté individualisant de l'outil ne plaît pas à certains, l'ensemble des résultats obtenus par cette enquête montre qu'une majorité d'apprenants comme d'enseignants apprécient néanmoins cet outil pour les nombreux avantages pédagogiques qu'il présente.

2-6 Baladodiffusion et apprentissages : quels atouts pour l'apprenant ?

2-6-1 Baladodiffusion et gestion du stress

L'état de stress de certains apprenants ne doit être négligé tant pour le bien-être général de l'individu que pour l'efficacité de son travail. Une étude réalisée par Elkhafaifi (2005) a en effet démontré qu'il existait une corrélation entre les résultats des étudiants lors de tests de compréhension orale et leur degré d'anxiété. A ce sujet, il est intéressant de noter que le terme de « stress » apparaît 25 fois dans les enquêtes réalisées et que parmi ces occurrences, 18 apprenants y font référence pour expliquer que l'utilisation du baladeur MP3 leur a permis de mieux gérer ce sentiment. Lorsqu'il s'agit de s'exprimer face à leurs camarades, 7 apprenants vont jusqu'à employer le mot « peur », un apprenant (4/A111) dit que grâce au MP3 il a « osé parler et recommencé » et un autre (5/A29) parle de « jugement » lorsqu'il se réfère au regard de ses camarades.

Par conséquent, dans le cas de classes où la présence de fortes personnalités peut inhiber certains élèves, le recours à la baladodiffusion peut véritablement redonner confiance en soi à des apprenants qui avaient beaucoup de mal à s'exprimer dans un contexte de cours plus

traditionnel. En individualisant la prise de parole, la baladodiffusion peut donc permettre aux apprenants les plus timides de surmonter leur appréhension face la langue étrangère comme le montrent également plusieurs témoignages d'enseignants.

> 5/ E35 : Découverte de certains élèves muets en classe et qui s'expriment bien chez eux ; je les sollicite donc plus souvent en classe.

> 8/E2 : Les plus timides et discrets en classe sont parfois les plus bavards sur mp4. J'ai obtenu des enregistrements qui dépassent parfois les 20 min!

> 8/E16 : Ils reprennent confiance en eux grâce au MP3 puisqu'il n'y a plus la crainte d'être écoutés (ou moqués) par les camarades de classe.

> 5/ E18 : Plus d'autonomie notamment dans la CO et plus de responsabilisation au niveau de l'EO, surtout pour les plus timides qui ne peuvent plus se reposer sur les plus à l'aise puisque le MP4 permet une gestion optimale du temps.

De même, cet outil est d'un grand secours pour les apprenants les plus perfectionnistes qui préfèrent ne pas participer plutôt que de risquer de commettre une erreur. Cet outil les rassure en leur laissant le temps de recommencer plusieurs fois leur production avant d'être validé. Ce processus de dédramatisation d'ailleurs est une étape nécessaire avant que l'apprenant puisse faire preuve d'autonomie langagière.

> 5/E52 : Les élèves se sentent plus à l'aise, ils peuvent se re-écouter, changer, refaire... ils entendent leurs erreurs et les corrigent... cela a donné plus confiance à certains élèves, et du coup après ils participent plus facilement en classe.

> A2 : Le plus dur c'est de faire parfait pour pas faire de fautes en le disant surtout. C'est ça qui m'a pris le plus de temps.

2-6-2 Baladodiffusion et concentration

Lors d'un travail de compréhension orale en langue étrangère, il est absolument nécessaire que l'apprenant ait les meilleures conditions d'écoute pour pouvoir se concentrer sur le document diffusé. En cela, l'usage des casques en baladodiffusion permet non seulement d'optimiser la qualité de l'écoute mais elle permet également d'éviter les bavardages et autres sources de distraction.

> 3/A69 : Meilleure compréhension, évite les bruits parasites.

> 3/A71 : Beaucoup plus agréable d'entendre le son dans des écouteurs que par des enceintes.

> 3/A75 : Permet de s'isoler du bruit extérieur, permet de mieux entendre et de mieux voir la vidéo, idéal pour les myopes.

D'autre part, l'outil obligeant l'apprenant à ne pas rester passif, ce dernier s'implique donc davantage et reste plus concentré sur son écoute.

7/E47 : Ils se concentrent plus lors des écoutes, ils sont moins passifs et du coup c'est plus efficace.

3/A73 : On peut gérer le déroulement de la vidéo (pauses). On voit mieux la vidéo.

Dans certains cas, le phénomène de concentration est également à mettre en relation avec la notion de temps imparti pour réaliser une tâche. En laissant davantage de temps à l'apprenant, celui peut se sentir rassuré et ainsi être plus efficace dans la réalisation de son travail.

4/A46 : J'ai l'impression d'avoir fait des progrès grâce au MP4 car quand je passe au tableau il peut arriver des fois d'oublier le texte alors que quand je passe avec le MP4 j'arrive plus à me concentrer.

2-6-3 Baladodiffusion et notion de plaisir

C'est parce que la notion de plaisir est l'un des principaux facteurs de la motivation intrinsèque qu'il est très important que l'enseignant mette en œuvre une pédagogie plaisante et attractive. De ce point de vue, cette enquête a montré que beaucoup d'apprenants, surtout chez les plus jeunes, ont été séduits par l'aspect ludique de la baladodiffusion.

« FC - Et est-ce que tu as l'impression que le fait de travailler comme ça ça change tes rapports avec le professeur ?

A2 - Euh ben oui. On s'intéresse plus à la matière et tout ça. »

« FC - Est-ce que tu as aimé utiliser le MP4.

A8 - Oui, franchement j'ai bien aimé. Je trouve qu'il y a un côté ludique justement qui motive. »

3/A10 : Car c'est amusant.

E1 : On s'amuse, on fait des fautes et petit à petit, les fautes elles perdent de leur importance et l'élève n'a plus peur de parler.

L'aspect novateur de la baladodiffusion a également beaucoup plu aux apprenants pour deux raisons. Tout d'abord, le fait de travailler sur un nouveau support permet à l'enseignant de réactualiser son approche pédagogique et il semblerait qu'un grand nombre d'apprenants y soient sensibles. D'autre part, le fait d'intégrer une nouvelle technologie à l'enseignement d'une matière permet de recréer un lien entre l'univers de l'apprenant et celui du milieu scolaire.

E3 : C'est un travail différent, on envisage l'espagnol autrement, du coup… c'est nouveau, on est motivé. Après ça retombe, parce que quand ils sont habitués, ça devient un peu un automatisme mais au début, ça les a intéressé, ils avaient envie.

E6/24 : L'utilisation de cet objet permet une approche moins scolaire, plus actuelle, qui parle davantage aux élèves.

« FC - Et tu as aimé utiliser le MP4 ?

A2 - Oui ben c'était bien parce que généralement on pense pas à utiliser ça à l'école. Ben c'est pour écouter de la musique et tout ça. Ben là c'était bien. »

3/A15 : Car c'est original comme façon de communiquer.

3/A4 : Ça changeait des cahiers et des livres.

Bien sûr, l'aspect novateur du MP3 ne durera qu'un temps et dès lors qu'il deviendra un support habituel de travail, l'aspect ludique de la baladodiffusion sera beaucoup moins évident. Comme toujours, si l'enseignant souhaite motiver ses apprenants, surtout pour les plus jeunes, il devra sans cesse trouver de nouvelles manières d'utiliser le baladeur pour que cet outil reste attrayant auprès de ses élèves.

2-6-4 Baladodiffusion et mode d'apprentissage en autonomie

Le dernier atout de la baladodiffusion qui sera souligné dans ce travail va être bien sûr son aspect autonomisant. En analysant les réponses apportées par les questionnaires et entretiens, la notion d'apprentissage en autonomie apparaît sous diverses formes.

Dans les deux témoignages suivants, la notion d'autonomie d'apprentissage peut être mise en relation avec les travaux de Roussel & al. (2008) sur les différentes stratégies cognitives mises en œuvre par les élèves lors d'une tâche de compréhension orale réalisée à l'aide d'un baladeur MP3. Cette étude montre que c'est en autorégulant son mode d'écoute que l'apprenant va expérimenter différentes stratégies d'apprentissage (globale ou analytique). Au fur et à mesure que l'apprenant prendra de l'assurance en compréhension orale, il pourra moduler la stratégie mise en œuvre afin de gagner en efficacité d'écoute.

E2 : Il y a des élèves qui comprennent en une écoute, il y a des élèves qui en ont besoin de 3 ou 4 pour revenir sur un mot ou un groupe de mots. Bon ben là, ils font ce qu'ils veulent, ils reviennent comme ils veulent sur la compréhension, ça c'est un gros avantage.

E1 : On écoute à sa vitesse, si tu as besoin de réécouter tu réécoutes toi-même,…oui, l'élève devient autonome.

D'autre part, en étant libre d'utiliser comme il le souhaite le baladeur, l'apprenant va devoir apprendre à autogérer le temps qui lui est imparti et à planifier les différentes étapes nécessaires à la réalisation de la tâche à accomplir.

E3 : […] Je leur donne 5 minutes pour relire, je leur dis « vous avez 5-10 minutes pour faire vos enregistrements et vous écouter et choisir le bon enregistrement». Donc il faut qu'ils gèrent leur temps.

Le témoignage suivant rend compte d'un autre type d'autonomie d'apprentissage, à savoir celle que l'on pourrait associer à une pédagogie active ou au « learning by doing » de Dewey. C'est donc par tâtonnement expérimental que l'apprenant va pouvoir acquérir de nouvelles compétences qu'il pourra dès lors transférer dans un autre contexte.

> 15/E21 : Ils deviennent plus actifs et acteurs de leur apprentissage. Ils se rendent compte aussi qu'ils peuvent faire pareil chez eux et certains le font...

Lorsque l'élève suivante tente d'expliquer en quoi l'utilisation de la baladodiffusion lui permet de travailler en autonomie, elle se réfère tout d'abord au fait qu'elle travaille seule, c'est-à-dire sans avoir recours à l'enseignante. Parallèlement à cela, elle met en exergue que l'autonomie, c'est aussi se responsabiliser face à la tâche à réaliser en choisissant par exemple les supports que l'on va utiliser et la manière dont on va mettre en œuvre le travail demandé.

> « FC - Et en quoi est-ce que ça change d'un cours traditionnel ?
>
> A3 - Ben on est en groupe et on est en autonomie, on fait ce qu'on veut, c'est nous qui décidons de ce qu'on va choisir.
>
> FC - Qu'est-ce que tu entends par autonomie ?
>
> A3 - Ben des fois les profs ils passent voir mais souvent on est tout seul comme ils sont que deux. Ben on choisit ce qu'on va faire. »

Enfin, le dernier témoignage permet de mettre à jour une autre forme d'autonomie, à savoir l'autonomie langagière que l'apprenant devra apprendre à développer s'il souhaite pouvoir s'adapter à toute interaction spontanée en langue étrangère.

> « FC - Alors c'était des questions que tu avais préparé à l'écrit ?
>
> A6 - Oui mais on peut aussi le faire à l'improvisation…enfin, si on est assez fort.
>
> FC - Et tu as pu improviser un petit peu ?
>
> A6 - Oui, j'ai changé parfois les tournures. Parce que je m'en rappelais pas, c'est impossible sinon de tout retenir mais on peut changer et si on se rend compte que c'est faux on peut recommencer. »

2-6-5 Avis sur les progrès réalisés

Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils ont l'impression que la baladodiffusion a permis à leurs élèves de progresser en expression orale, 89% pensent que oui. Ce chiffre très élevé est renforcé par le témoignage de nombreux apprenants qui ont apprécié de pouvoir se réentendre pour corriger plus particulièrement leur élocution et leur prononciation.

> « FC - Tu as l'impression d'avoir fait quelques progrès avec ça ?
>
> A8 - Euh oui oui oui, j'ai l'impression d'avoir fait des progrès. Parce que c'est vrai que j'ai tendance à parler vite, à pas articuler. Alors qu'avec le MP4 j'articule mieux. »
>
> 4/A90 : Je parle un peu plus fort et j'articule mieux les mots.
>
> A8 - J'ai fait une pièce de théâtre. On devait répéter les phrases en imitant le ton, tout ça. Je trouve que ça m'avait bien aidé pour la prononciation et le débit, l'intonation. J'avais pu entendre ma voix en fait, ce qui fait que j'avais pu améliorer après ce qui n'allait pas.
>
> E2 : Au niveau prononciation, au niveau fluidité, les élèves vraiment avaient fait de gros progrès. On leur a fait écouter ce qu'ils nous ont dit fin septembre et ce qu'ils nous ont dit fin décembre et les phrases n'avaient rien à voir, c'était beaucoup plus fluide.

Certains enseignants ont également noté des progrès en expression orale par le simple fait que les élèves qui habituellement ne parlaient jamais en cours s'expriment enfin à voix haute. Cette dédramatisation face à la langue agit souvent comme un désamorçage qui permet à l'apprenant de réaliser d'importants progrès à plusieurs niveaux de son apprentissage.

> E1 : Comme ceux qui ont des difficultés ont quand même les moyens de s'exprimer grâce à l'oral, ils gardent le moral. Et petit à petit, même l'écrit commence à devenir intéressant, même pour les plus en difficulté.
>
> « FC - Et est-ce que ça t'a donné l'impression de plus parler que quand tu es en cours ?
>
> A2 - Ben oui parce que on devait forcément parler en allemand ou en anglais alors du coup pour l'expression on a bien progressé parce que on devait nous-même faire ça, trouver les choses, du coup on a augmenté en choses qu'on a trouvées. »

En ce qui concerne les progrès réalisés en compréhension orale, ils sont bien évidemment plus difficiles à constater pour les enseignants. Malgré tout, 71% d'entre eux estiment que la baladodiffusion a permis à leurs apprenants de progresser en la matière. Comme nous l'avons vu, cet outil favorise la concentration sur le document mais surtout, il a permis à l'apprenant de développer son propre mode d'apprentissage. En multipliant le nombre d'écoutes de documents authentiques, l'apprenant peut en effet apprendre à sélectionner l'information essentielle de l'enregistrement. Comme nous l'avons déjà évoqué, il peut moduler ses écoutes afin de peaufiner sa compréhension en fonction des objectifs qu'il se sera donné.

> 7/E5 : Le fait d'écouter un fichier son en autonomie améliore l'attention et donc le travail des élèves.
>
> 7/E8 : Plus d'entrainement en classe et hors la classe. Gain d'autonomie pour certains, capables d'aller chercher seuls des documents audio sur internet à partir de liens déposés sur l'ENT. Moins d'appréhension donc progrès.
>
> 7/E11 : Je suis mes élèves sur 3 ans au lycée et ceux qui ont commencé la balado dès la 2nde ont de meilleurs résultats et sont moins inhibés à l'oral, leur phonologie est meilleure, ils ont moins d'appréhension face à l'écoute d'un document long dont ils ne comprennent pas tous les mots.
>
> 7/E2 : Meilleurs résultats en certification.
>
> « FC - Tu as trouvé ça bien ?
>
> A10 - Oui parce qu'on peut réécouter autant de fois qu'on veut.
>
> FC - Et tu as pu rédiger beaucoup de choses ?
>
> A10 - Ben plus qu'à l'oral. »

Malgré ces témoignages plutôt encourageants, l'étude des questionnaires montrent que beaucoup d'enseignants ont eu du mal à se prononcer sur le sujet car ils n'avaient que très peu, voire jamais, utilisé la baladodiffusion en compréhension orale. Cela s'explique en partie par le fait que la mise en œuvre du dispositif au sein de la classe demande du temps et de l'énergie et que le bénéfice apporté par une écoute individuelle et autonome d'un document sonore soit difficilement perceptible par l'enseignant.

7/E34 : Je ne me vois pas glisser 28 dossiers sur 28 MP3 car je dois faire un branchement pour chacun.

7/E14 : J'ai travaillé une ou deux fois en CO avec les baladeurs mais après avoir interrogé les élèves, ceux-ci n'en ont pas vu de bénéfice et moi non plus donc je ne le fais plus.

D'autre part, certains enseignants préfèrent lire le document lors des tâches de compréhension orale afin d'y apporter leur propre rythme ou gestuelle qui pourront être autant de stratégies didactiques pour capter l'attention des élèves et faciliter la compréhension du document.

7/26 : Je ne vois plus aucun intérêt à utiliser le MP3 en classe. La répétition des écoutes et l'usage d'une fiche de CO ne remplaceront jamais les stratégies données par le professeur. A la maison, pour multiplier les écoutes, oui.

En ce qui concerne l'avis des apprenants sur la question, ce sont généralement les élèves qui n'ont pas aimé travailler avec le MP3 qui disent ne pas avoir progressé grâce à cet outil.

3/A20 : (As-tu aimé travailler avec le MP3?) Non, ça ne sert pas à grand-chose.

4/A9 : On aurait plus progressé sans le MP4.

4/A17 : Cela fait comme si je le faisais à l'oral devant tout le monde.

Une fois de plus, la corrélation entre la personnalité de l'apprenant et l'efficacité de la baladodiffusion transparaît à travers l'exemple suivant :

« FC - Est-ce que tu as l'impression que tu as fait des progrès grâce au MP4 ?

A5 - Non, non pas vraiment. Enfin, ça dépend, si on est quelqu'un de timide, ça permet de parler. Alors comme moi je suis pas quelqu'un de timide, ça revient au même. »

S'il s'avère difficile de mesurer concrètement les progrès réalisés en langue grâce à la baladodiffusion, les résultats de cette enquête auront malgré tout le mérite de souligner qu'une grande majorité d'enseignants ont effectivement l'impression que cet outil a permis à leurs apprenants d'améliorer leurs compétences en expression et compréhension orale. Ce sentiment très positif permet donc d'avancer qu'au vu de ces témoignages, l'usage de la baladodiffusion en cours de langue serait un moyen efficace pour offrir aux apprenants de nouvelles perspectives d'apprentissage.

CONCLUSION

Dans un premier temps, l'objet de ce travail était de savoir si le fait d'adopter la baladodiffusion en cours de langue entraînait un changement dans les pratiques professionnelles de l'enseignant. C'est ce que semblent démontrer les résultats des enquêtes réalisées, ou tout du moins le sentiment qu'ont eu les enseignants interrogés sur la question. Lorsqu'il s'agit de confronter ce ressenti à la réalité du terrain, quelques points essentiels apparaissent.

Tout d'abord, il semble effectivement que l'intégration de la baladodiffusion ait parfois entraîné quelques changements d'ordre spatio-temporels dans l'organisation des cours.

Ensuite, l'adoption de ce nouvel outil a incité les enseignants à mettre en place une pédagogie essentiellement centrée sur l'apprenant, favorisant par ce biais une plus grande écoute des besoins de chacun par la mise en place d'une approche beaucoup plus différenciée.

Même si cette vision de l'enseignement est déjà intégrée depuis longtemps dans les pratiques d'enseignement, cet outil permet malgré tout de conforter l'enseignant dans son rôle de coordinateur face à une pédagogie de plus en plus active et en lien avec les recommandations du CECRL.

Mais surtout, l'usage de la baladodiffusion a véritablement permis de donner à l'oral une place de premier ordre puisqu'en individualisant la production et l'écoute de documents sonores, cet outil offre à l'enseignant un très large spectre de possibilités didactiques très intéressantes.

Dans un second temps, il s'agissait de savoir si ces changements de pratiques d'enseignement pouvaient amener l'enseignant à mettre en œuvre une pédagogie autonomisante. Les données recueillies pour ce travail montrent que beaucoup de collègues associent la baladodiffusion à la notion d'autonomie mais l'analyse détaillée de ces témoignages montre que dans la réalité, très peu de projets mis en place permettent véritablement à l'apprenant de développer des stratégies d'apprentissage en autonomie.

Bien souvent, les enseignants parlent d'autonomie lorsqu'ils soulignent l'aspect individualisant du MP3 alors que le mode d'apprentissage qu'ils offrent à leurs élèves réitère des schémas didactiques peu innovants. Il s'avère donc que la mise en œuvre de la baladodiffusion dépende avant tout du parcours professionnel et des représentations propres à chaque enseignant.

C'est sans doute ce qui peut expliquer que sur le terrain le potentiel autonomisant de la baladodiffusion soit sous-exploité pour bon nombre d'enseignants soucieux de garder la maîtrise sur la manière de transférer un savoir à leurs apprenants. Ce phénomène est peut-être à mettre en relation avec le fait qu'il s'agisse d'enseignants de collège et de lycée dont la pédagogie a pour but d'atteindre des objectifs fixés par un programme officiel. L'autre explication pourrait venir d'un manque de formation comme le montrent d'ailleurs un certain

nombre de témoignages d'enseignants, souvent demandeurs de conseils et de soutien pour améliorer leurs pratiques professionnelles.

En ce qui concerne les apprenants, les données recueillies ont permis de dégager d'intéressants points de vue sur le sujet. Il ressort des différents témoignages qu'ils apprécient ce mode d'apprentissage pour son côté ludique, innovant et interactif lorsqu'il est utilisé en travail de groupe. Beaucoup d'apprenants soulignent également le fait que la baladodiffusion soit un outil particulièrement intéressant pour pouvoir travailler à son rythme et de manière individuelle aussi bien en expression qu'en compréhension orale. En revanche, le point sur lequel de nombreux avis divergent est à mettre en relation avec les interactions au sein de la classe. Si les plus réservés apprécient le caractère rassurant de la baladodiffusion, d'autres élèves regrettent cependant la perte de convivialité entre apprenants lorsque cet outil est utilisé de façon individuelle.

Malgré la somme importante de témoignages d'apprenants recueillis lors de cette enquête, les résultats obtenus doivent cependant être relativisés puisqu'ils ne reflètent le travail que de quatre enseignantes peu expertes dans l'usage de la baladodiffusion. Il pourrait donc être intéressant de comparer ces résultats avec le témoignage d'autres apprenants qui utiliseraient la baladodiffusion de façon plus régulière et surtout plus inventive.

D'autre part, beaucoup de témoignages soulignent l'aspect innovant de la baladodiffusion au point que cet aspect va parfois jusqu'à occulter les apports pédagogiques de cet outil. Il serait donc intéressant d'avoir plus de recul temporel afin de voir si l'utilisation du MP3 en cours de langue tendra à se banaliser et changera profondément les pratiques pédagogiques des enseignants ou si, au contraire, cet outil n'est pour l'instant qu'un phénomène de mode qui aura pour vocation de disparaître au profit d'autres technologies.

Ce travail m'aura donc permis de voir en quoi l'arrivée d'un nouvel outil pouvait ouvrir de nouvelles perspectives didactiques. La confrontation de divers points de vue sur le sujet et l'observation de cours mettant en œuvre la baladodiffusion m'ont particulièrement intéressées car cela m'a permis de remettre en cause mes propres pratiques pédagogiques. Cette étude m'a également donnée envie de surmonter certaines appréhensions que je pouvais ressentir vis-à-vis des nouvelles technologies et de la mise en place d'une pédagogie autonomisante pour mes apprenants.

J'espère donc avoir la possibilité d'expérimenter très prochainement cet outil au sein de mes classes en mettant en œuvre un projet globalisant portant sur la création d'une « radio de classe » dont chacun des programmes serait issu d'un podcast enregistré en fin de séquence pédagogique. Chaque apprenant aurait alors la possibilité de s'investir personnellement en apportant sa contribution à l'élaboration d'une production commune qui serait le reflet de compétences acquises tout au long de l'année. En choisissant la manière d'aborder chaque thème étudié, les apprenants pourraient au fil du temps développer un certain nombre de savoirs et savoir-faire facilitant à terme la prise d'autonomie et l'expression orale en respectant les goûts, rythmes d'apprentissage et niveaux de langue de chacun.

Bibliographie

ABE, D. et GREMMO, M.-J. « Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent ». *Mélanges Pédagogiques 12*. Université de Nancy 2: CRAPEL.1981.

ABE, D., HENNER-STANCHINE, C. et REGENT, O. « Apprentissage de l'expression orale en autonomie. Implication de l'approche actionnelle ». *Mélanges Pédagogiques 12*. Université de Nancy 2: CRAPEL.1978.

ALAVA, Séraphin, « Médias, médiatisation et processus de formation », Université de Toulouse II, 2001, 242 p., [En ligne : http://tel.archives ouvertes.fr/docs/00/65/31/64/PDF/HDR_ALAVA.pdf].

ALBERO, Brigitte, « L'autoformation en contexte institutionnel », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 137, 2001, [En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2854_t1_0163_0000_1].

ALSINA, Nadya, « L'apprentissage en autonomie. », *ISSN 1937-5697Romanitas Lenguasny literaturas romances*, Vol.3 numéro 1, 2008, [En ligne : http://humanidades.uprrp.edu/romanitas/espanol/volumen1/alsina.html].

ASLIM YETIS, Veda, « La Compréhension et l'Expression Orales en Langue Etrangère: Travailler avec les Balados », Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2011, p. 61-75.

ATLAN, Janet, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », *Alsic, Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 3 / 1, 2000, p. 109-123.

BAGNOLI, Paola, DOTTI, Eduardo, PRADERI, Rosina [et al.], « La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. », *Tercer foro de lenguas ANEP*, [En ligne : http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf].

BAILLY, Nadine et COHEN, Michael, « Approche communicative», 2009,[En ligne: http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html].

BAILLY S., COLACO L., KELES M., MENDEZ C., «Une innovation au lycée : l'autodirection en langues », *Les approches non-conventionnelles en didactique des langues, Les cahiers de l'ASDIFLE* n° 19, Paris, 2007.

BAUDRIT, Alain, « L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique. », *Revue Française de Pédagogie*, 2005, p. 160.

BLIN, Françoise, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Études de linguistique appliquée*, vol. / 110, 1998, p. 215–226.

BOULANGER, C, « Préparation pour l'autonomie en expression orale ». *Mélanges Pédagogiques 12. Université de Nancy 2: CRAPEL*, 1972.

BOURGUIGNON, Claire, « De l'approche communicative à l'«approche communic-actionnelle» une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. », *Les revues synergies du GERFLINT*, p. 58-73, 2007.

CARON, André, CARONIA, Letizia et WEISS-LAMBROU, Rhoda, « La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile », *International Journal of technologies in Higher Education*, p. 57, 2007.

CARRÉ, Philippe, « L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités... », *Université Paris X – Nanterre*, [En ligne : http://www.pratiques-de-la-formation.fr/etutorat/data/downloads/7pillierscarre.pdf].

CARTON, Francis, « L'autonomie, un objectif de formation », *CRAPEL/ATILF, Nancy 2*, 2011, [En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/66/52/PDF/article_Carton_21.pdf].

CATROUX, Michèle, « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », *IUT Bordeaux I Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025*, 2006, p. 1-14.

CHACÓN, C. T. et PÉREZ, C. J., « El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera », *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, vol. / 39, 2011, pp. 41–54.

CHAPUT, Anne-Charlotte, « De l'apprentissage de l'autonomie à l'autonomie réelle : mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages. Pourquoi et à quel prix? », *Université Sorbonne Nouvelle Paris III, 2007*, pp. 2-30, [En ligne : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/-Presentation,990-.html].

COLLAS, Stéphanie, « Bilan de l'expérimentation de la baladodiffusion dans l'enseignement des langues vivantes »,[En ligne : http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/italien/Baladodiffusion_Bilan.pdf].

CONSEIL DE L'EUROPE, « Un cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer. », Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 2001, p. 192, [En ligne : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf].

CUQ, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ». CLE international, 2003.

DANQUIN, Rémy et GUIDAT, Isabelle, « Guide pratique de la baladodiffusion - Langues vivantes », 2010, [En ligne : http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/].

DEAL, Ashley, « A Teaching with Technology White Paper », *Office of technology for education*, 2007, p. 1-15.

DEMAIZIÈRE, Françoise et NARCY-COMBES, Jean-Paul, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. », vol. 8 / 1, 2005, p. 45-64.

DUCATE, Lara et LOMICKA, Lara, "Podcasting : an effective tool for honing language student's pronunciation ?", *Language Learning & Technology*, Vol 13, numéro 3, 2009, pp. 66-86.

DUDA, Richard, « Autonomisation et scolarisation en contexte scolaire ». *Mélanges Pédagogiques 12*. Université de Nancy 2: CRAPEL, 1988.

DUHAMEL, Bénédicte, « L'apprentissage de l'autonomie de l'élève. », Formation BEP-ASH .Caen, 2010.

DUMAZIER, Joffre, « L'autoformation en contexte institutionnel. », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 137 / 1, 2001, p. 163-164.

ELKHAFAIFI, Hussein, « Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom », *The Modern Language Journal*, 2005, p. 206-220.

GENELOT, Sophie et TUPIN, Frédéric, « Evaluation des pratiques pédagogiques : les atouts d'une approche méthodologique plurielle, le cas du programme Evlang », *Communication au 4ème congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation.*, Lille, 2001, p. 5-8.

GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan, « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », *Université du Québec à Montréal, Memorial University of Newfoundland, Canada*, vol. 7, 2004, (« ALSIC »), p. 55-69.

GREMMO, Maire-José et RILEY, Philip, « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *vol. 23, Mélanges CRAPEL*, 1995, p. 81-107, [En ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/07_gremmo_riley.pdf].

GOIGOUX, R., « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2011, p. 52, 22-30.

GUELY, Eglantine, « Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques », *40e rencontres des journées de l'Asdifle, Les approches non conventionnelles en didactiques des langues, Nancy*, 2008, [En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570347/].

GUICHON, Nicolas, « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. », *Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation, vol. 19*, 2012.

GUICHON, Nicolas, « Revue sticef.org », *Sticef, Revue Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation*, volume, 2012, [En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm].

HANACHI-FERHOUNE, Nora, *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe*, Université Mentouri Constantine - Département de Langue et Littérature françaises, 2008, 135 p., [En ligne : http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf].

HENN, Carola, « Podcasting et langues étrangères La baladodiffusion, outil de différenciation dans l'apprentissage des langues étrangères. », *Faculté de Traduction et d'Interprétation – Ecole d'Interprètes Internationaux Université de Mons-Hainaut*, 2008, (« Education – Formation – e-288 »), p. 45-53.

HOLEC, Henri, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Mélanges Pédagogiques*. Université de Nancy 2, CRAPEL, 1990, p.75-87.

HOLEC, Henri, « Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage », *Education Permanente n°*, vol. 107, 1991, [En ligne : http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf].

HOLEC, Henri, « L'approche communicative, cru 1982 », *Mélanges pédagogiques*, 1982 [En ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4holec-2.pdf].

KOENI G - WIŚNI EWSKA, Ana, *Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs - Volume_1_Dissertation.pdf*, Université de Provence et Université Adam Mickiewicz, 2011, [En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/23/19/PDF/Volume_1_Dissertation.pdf].

KOZANITIS, Anastassis, « Échelle des façons d'apprendre et d'enseigner à l'intérieur de l'épistémologie constructiviste de l'enseignement - historique_approche_enseignement.pdf », *Bureau d'appui pédagogique de l'Ecole Polytechnique*, 2005, [En ligne : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf].

LAFFONT, Pauline, « Développer la motivation à apprendre dans les dispositifs d'autoformation guidée. », *Université Lumière*, Lyon 2, 2005.pp 2-63.

LAHIRE, Bernard, « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. », *Revue Française de Pédagogie*, 2001, p. 151-161. [En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812]

LANG, Eva, *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique*, University of Zurich, 2010, 537 p., [En ligne : http://www.zora.uzh.ch/45128/1/Eva_Lang.pdf].

LEGRAND, Louis, « Pédagogie différenciée », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, P. Champy et C. Étévé (Dir.). Paris : Nathan, 1994.

LEMARCHAND, Sarah et OLIVIER, Katia, « Enregistrement de cours en vue de leur baladodiffusion », *Lavoisier*, vol. 7, (« Distances et savoirs »), 2009, p. 205 à 217.

LINARD, Monique, « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. », *Université Paris X - Nanterre*, 2003, p. 241-263.

MAQUART, Valérie, « Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au CLYC - Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en autodirection? », 2012, 90 p.

MAURY, Yolande et LIQUÈTE, Vincent, *Le travail autonome: Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, 2007, 224 p., [En ligne : http://books.google.fr/books?id=sQNGnEE0pIQC&pg=PT56&lpg=PT56&dq=vincent+liquete+pyramide+de+l+autonomie&source=bl&ots=ne3Mg7Fr8K&sig=75q0_-JCgCFB7KIIHpsPs28B9Uc&hl=fr&sa=X&ei=gYwrUbSuDsmQhQeKyICQBw&sqi=2&ved=0CD4Q6AEwAg].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège espagnol - BO N°7 hors série », 2007, [En ligne : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_espagnol-vol3.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Socle-Grilles-de-reference-palier1_166995.pdf (Objet application/pdf) », 2011, [En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-reference-palier1_166995.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf», 2011, [En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf].

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Bulletin officiel du 18 mars 2010 - encart n°2 : préparation de la rentrée 2010. »,[En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html#1.4%20Acc%C3%A9l%C3%A9rer%20le%20d%C3%A9veloppement%20du%20num%C3%A9rique%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole].

MONTAIGU, Reynald et NICODEME, Raymond, « Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues », 2009, [En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/Racine/29/5/2009-100_enseignement_langues_140295.pdf].

PERRENOUD, Philippe, « Qu'est-ce qu'apprendre? », *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève*, Enfance & Psy, 2004, p. 9-17.

PUREN, Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23 / 1, 2004, p. 10-26.

RICHARD, Martin, « La baladodiffusion au service d'une pédagogie active », *Distances et savoirs*, vol. 7, 2009, p. 191-204.

RIVENS MOMPEAN, Annick et EISENBEIS, Martine, « Autoformation en langues: quel guidage pour l'autonomisation? », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5 / spécial'Recherches en didactique des langues _ L'Alsace au coeur du plurilinguisme', 2008, [En ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens_Eisenbeis_Cahiers-Acedle_6-1.pdf].

RODRIGUEZ SEARS, Ana, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu´à nos jours », *Cuadernos del Marqués de San Adrian*, [En ligne : http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm].

ROULET, Bernard, TODOROV, Tzvetan, TROUSSON, Alain, « Qu'apprend-on au collège? », 2002, [En ligne : http://www2.cndp.fr/archivage/valid/complements/36554/pdf/0RC00789.pdf].

ROUSSEL, Stéphanie, RIEUSSEC, Angelika, NESPOULOUS, Jean-Luc, « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », *Alsic*, Vol. 11, n° 2. 2008, p. 37.

TEMPERMEN, Gaëtan et LIÈVRE, Bruno DE, « Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. », *Distances et savoirs*, vol. 7 / 2, 2009, p. 179-190.

Sitographie

ACADÉMIE DE BESANÇON, « La baladodiffusion en espagnol », [En ligne : http://artic.ac-besancon.fr/espagnol/pages/mp3.htm#ressources].

ACADÉMIE DE PARIS, « L'espagnol par le cinéma et les TICE », [En ligne : http://crdp.ac-paris.fr/cinevo_esp2/].

ACADÉMIE DE POITIERS, « Baladodiffusion : séquence filmée en TES- Autour des langues - Pédagogie - », [En ligne : http://ww2.ac-poitiers.fr/langues/spip.php?article231].

ACADÉMIE DE POITIERS, « Ressources audio : fichiers mp3- Espagnol - Pédagogie », [En ligne : http://ww2.ac-poitiers.fr/espagnol/spip.php?article62].

ACADÉMIE DE ROUEN, « Podcast d'etablissements scolaires », [En ligne : http://podcast.ac-rouen.fr/aide_radio.php].

ACADÉMIE DE VERSAILLES, « Les expérimentations et les nouveaux usages dans l'académie de Versailles - Portail langues de l'académie de Versailles »[En ligne : http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article281#outil_sommaire].

ACADÉMIE DE VERSAILLES, « Espagnol - Audio Lingua - mp3 en anglais, allemand, espagnol, italien, russe, portugais, chinois et français », [En ligne : http://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique4&debut_articles_recents=40#pagination_articles_recents].

ACQUIER, Régine, « Travailler en groupe - Les Amphis de France 5 - Vidéo - Canal-U », [En ligne : http://www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/travailler_en_groupe.245]. Consulté le23 mars 2013.

AGENCE NATIONALE DES USAGES DES TICE -, « Apports de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues »,[En ligne : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/apports-de-la-baladodiffusion-pour-l-apprentissage-des-langues-47.htm].

AGENCE NATIONALE DES USAGES DES TICE, « Baladodiffusion en anglais et ouverture internationale »,[En ligne : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/baladodiffusion-en-anglais-et-ouverture-internationale-1208.htm].

AGENCE NATIONALE DES USAGES DES TICE, « Un logiciel au service de l'expression orale », [En ligne : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/-1189.htm].

BÉRAUD, Virginie, « Espace Pédagogique : espagnol - Aconsejar, recomendar (Séquence réalisée avec des élèves de 3ème LV2) », [En ligne : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1246276168950/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=1163345011890].

CRDP AQUITAINE, « CDDP 24 : BALDODIFFUSION », [En ligne : http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp24/Esp@ce%20TICE/b-outilnomadeBALADO.asp]. Consulté le27 février 2013.

DECI, Richard, « Motivation intrinsèque et extrinsèque - », [En ligne : http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19].

DEMAIZIÈRE, Françoise, « AEM - Autonomie, autoformation, formations ouvertes... Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC », [En ligne : http://didatic.net/article.php3?id_article=63].

DUGAL, Dominique, « La pédagogie de projet », [En ligne : http://www.er.uqam.ca/nobel/k34005/pedagogie_%20projet.htm].

EURYDICE, « Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012 », Conseil de l'Europe, 2013, [En ligne : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR_HI.pdf].

HOUGARDY, A., HUBERT, S. et PETIT, C., « Pédagogie du projet? », « @pprentissage et utilisation d'Internet », 2001, [En ligne : http://www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF].

LANDSBERGER, Joseph Frank, « L'auto-motivation: 2. Motivation intrinsèque/ 3. Motivation extrinsèque », [En ligne : http://www.studygs.net/francais/motivation1.htm].

MEIRIEU, Philippe, « La pédagogie de groupe »,[En ligne : http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm].

MERIEU, Philippe, « Site de Philippe Meirieu », [En ligne : http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Diffusion pour baladeur, baladodiffusion, podcasting... : notions, définitions »,[En ligne : http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/baladodiffusion/notions/definitions].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « L'Agence nationale des Usages des TICE - La baladodiffusion au service de l'enseignement des langues au collège », [En ligne : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/la-baladodiffusion-au-service-de-l-enseignement-des-langues-au-college-1181.htm].

MINITÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Apprendre avec de nouveaux outils », [En ligne : http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/b].

RODIER, Christian, « La perspective actionnelle : évolution ou révolution ? - », [En ligne : http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle.html].

VELASCO, Monica, « Espace Pédagogique : espagnol - Elaboration d'une émission radio », [En ligne : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1197822460125/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=1165402743281].

Table des annexes

Annexe 1 : Entretiens d'enseignants ……..……3

Annexe 2 : Entretiens d'apprenants ……..……18

Annexe 3 : Résultats des questionnaires enseignants……44

Annexe 4 : Résultats des questionnaires apprenants……..…70

Annexe 5 : Grilles d'observations …..……91

Table des figures

Figure 1 : Ecole des cadres dans le domaine de l'animation, Bruxelles in Liquète et Maury (2007). 15

Figure 2 : Adaptation personnelle du schéma de Alava (2011 : 150) sur les processus de médiatisation. 15

Figure 3 : Schéma du « learning by doing » inspiré des réflexions de Dewey et mis en ligne sur le site de la Washingtown State University Extention..... 27

Figure 4 : Schéma de l'apprenant réseauté est une adaptation du schéma « The Networked Teacher » de Couros (2006). 31

Liste des sigles et abréviations

B2i : Brevet Informatique et Internet (niveau 1).

C2i1 : Certificat Informatique et Internet (niveau 2).

CDDP : Centre Départemental de Documentation Pédagogique.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

> Ce document établit des niveaux de langues allant de **A1** pour les débutants à **C2** pour les apprenants les plus expérimentés.
>
> Le cadre commun découpe l'apprentissage d'une langue en **5 compétences langagières :**
>
> **CE** (compréhension écrite)
> **EE** (expression écrite)
> **CO** (compréhension orale)
> **EOC** (expression orale en continu)
> **EOI** (expression orale en interaction).

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique.

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

ENT : Espace Numérique de Travail.

IA IPR : Inspection d'académie – inspecteur pédagogique régional.

IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale.

LV2 : Langue vivante seconde.

PAF : Plan Académique de Formation.

SDTICE : Sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Fabienne Chassain, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :

- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/