

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
MEEF	1 ^{er} degré
Site de formation :	TOULOUSE

MEMOIRE

**LE NUMERIQUE AU SERVICE DES STRATEGIES D'AUTOREGULATION
DE L'ECOUTE EN LANGUE SECONDE EN MATERNELLE**

Présenté et soutenu par Aurore REGNIER

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Alexa Craïs, maitresse de conférences, INSPE de Toulouse	Euriell Gobbé-Mévellec maitresse de conférences, INSPE de Toulouse
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Alexa Craïs, maitresse de conférences, INSPE de Toulouse - Euriell Gobbé-Mévellec, maitresse de conférences, INSPE de Toulouse 	
Remis le 20/05/2020	

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon encadrante Alexa Craïs pour sa disponibilité, ses apports sur le numérique ainsi que ses conseils.

Ensuite, je remercie également tous mes camarades de promotion pour les échanges qui ont fait avancer ce mémoire et pour le soutien qu'ils m'ont apporté cette année.

Un grand merci à mes collègues pour m'avoir aidé à réunir les conditions nécessaires à mon protocole.

Enfin, je souhaite remercier mes proches qui ont relu ce mémoire et su m'apporter un regard extérieur.

Table des matières

Introduction	1
1. Cadre théorique.....	4
1.1 Numérique et apprentissage des LVE.....	4
1.1.1 L'apprentissage des langues étrangères en maternelle	4
1.1.2 Le numérique.....	8
1.2 L'autorégulation.....	11
1.2.1 Pouvoir apprendre	12
1.2.2 Vouloir apprendre.....	13
1.2.3 Pouvoir s'évaluer.....	15
2. Cadre méthodologique.....	16
2.1 Problématique et hypothèses	16
2.1.1 Problématique.....	16
2.1.2 Hypothèses	16
2.2 Le contexte de recherche	17
2.2.1 La classe	17
2.2.2 Les séances d'anglais	18
2.2.3 Les tablettes	18
2.3 Protocole	19
2.3.1 Pré-test.....	19
2.3.2 Scénario de recueil de données.....	20
3. Interprétation des résultats.....	23
3.1 Résultats au regard des hypothèses.....	23
3.1.1 Effet des tablettes sur l'autonomie en CO	23
3.1.2 Effet des tablettes sur l'élaboration de stratégies d'autorégulation en CO30	
3.1.3 Discussion.....	38
Conclusion.....	40
4. Bibliographie	42
5. Annexes	45

Introduction

Depuis mai 2019, il est désormais recommandé en maternelle « une première découverte d'une langue singulière dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire. »¹ Choisir un sujet combinant le numérique et l'enseignement d'une langue seconde en maternelle s'ancrait alors pleinement dans l'actualité. En maternelle, la priorité est mise sur les activités orales dans l'apprentissage de la langue étrangère, il n'y a pas d'écrit en langue vivante étrangère (dorénavant LVE). C'est pourquoi l'oral est enseigné majoritairement au travers de chansons et jeux ayant comme supports des flashcards. Cette activité est alors une des quatre compétences travaillées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Décoder les sons et comprendre le sens d'un énoncé constituent la base d'une langue, puisque comprendre et interagir en sont les finalités. D'après le dernier rapport du CNESECO datant d'avril 2019², 40% des élèves en fin de primaire avaient un niveau inférieur à celui attendu en compréhension orale d'anglais en 2016. Cela signifie que les élèves ne comprennent qu'un lexique très limité et des notions simples comme l'heure et des petits nombres. C'est de ces faits d'actualité qu'a émergé l'intérêt pour l'enseignement de cette compétence en anglais dès la maternelle. En outre, peu d'études se focalisent sur les stratégies des élèves de cet âge face à une tâche de compréhension orale. Analyser la façon dont s'y prenaient des jeunes enfants dans ce domaine est alors apparu comme d'autant plus attractif.

Au cycle 1, les jeux et la manipulation sont fortement recommandés³. Enseigner l'anglais à travers des jeux comme des lotos, bingos ou encore jeux de Kim ont amené à un questionnement personnel. Ces supports permettaient, certes, une production orale

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, hors-série n° n°22 du 29 mai 2019, Note de service n° 2019-086. Dernière consultation le 30/06/2019 à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>.

² Rapport du Cnesco (2019). Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. Dernière consultation le 30/06/2019 à <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>.

³ Ministère de l'éducation Nationale, Programme d'enseignement du cycle de des apprentissages fondamentaux : cycle 1. (2015) Bulletin Officiel, hors-série n°11, Dernière consultation le 20/06/2019 à https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_5_08673.pdf .

importante, mais il n'y avait pas d'effet visible sur les bénéfiques en compréhension de l'oral. L'hypothèse immédiate a alors été le manque d'individualisation des jeux utilisés en classe. En effet, les jeux énoncés précédemment sont toujours réalisés en groupes, même restreints. Cela ne permet peut-être pas à tous les élèves d'avancer à leur rythme ou d'entendre clairement afin de travailler la compréhension de l'oral sans distractions détournant de la tâche : bruits extérieurs, bavardages. L'intervention rapide de certains élèves peut aussi empêcher les plus en difficulté de réfléchir à leur rythme. Ceci a amené à une réflexion sur un outil plus efficace et permettant une meilleure individualisation pour les élèves de maternelle. Les conseils et réunions d'école ont dressé le constat qu'un grand nombre d'enfants semblait maîtriser partiellement ou parfaitement les outils numériques dans le contexte de jeux ludiques, et cela dès trois ans pour certains. Ces constats témoignaient de l'utilisation de tablettes et de la télévision pour trouver le sommeil, de visionnage de dessins animés jusqu'à trois heures par jour pour certains, ou encore d'occupation à travers des jeux sur tablettes ou téléphones après le temps scolaire. Ces enfants du numérique sont nés avec le numérique et auraient grandi avec lui, il se développerait au même rythme qu'eux⁴. Il est alors apparu l'idée selon laquelle les élèves de maternelle seraient plus à l'aise avec les outils numériques que les générations précédentes. Néanmoins, cette théorie est controversée⁵. Il était donc d'autant plus intéressant de continuer dans cette direction afin d'observer si ces enfants pouvaient réellement être considérés comme des *digital natives* ou si leur usage du numérique se limitait aux réseaux sociaux et aux jeux.

Les moyens seraient également inégaux en fonction des écoles⁶. L'école où cette recherche a été menée ne possédant qu'un ordinateur portable par classe, qui plus est nécessitant d'être relié au câble Ethernet, un seul élève à la fois en aurait bénéficié. Le choix s'est alors porté sur les tablettes numériques. Afin de réaliser le recueil de données, il a fallu emprunter à la circonscription des tablettes numériques, mon école ne bénéficiant

⁴ Octobre, Stéphanie. (2014) Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales. *Informations sociales*, pp 50-60.

⁵ Octobre, Stéphanie. (2019) *Natifs et naïfs du numérique : numérique et inégalités sociales. Enjeux numériques*. N°6. Dernière consultation le 11/02/2020 à <http://www.anales.org/edit/enjeux-numeriques/2019/en-2019-06/2019-06-10.pdf>.

⁶ Baron Pierre. (2019) *Besoins numériques : certaines écoles françaises restent sous-équipées*. Dernière consultation le 11/03/2020 à <https://bulletindescommunes.net/besoins-numeriques-certaines-ecoles-FrancKarimes-restent-sous-equipees/#>.

pas de tablettes propres. Les tablettes sont plus facilement déplaçables, et les jeunes enfants ont, semble-t-il, pour la plupart tous déjà manipulé une tablette numérique⁷, ce qui permettrait de réduire les obstacles liés au support lors du recueil de données. Des résultats venant d'élèves n'ayant jamais manipulé de tablettes au préalable auraient été biaisés par la difficulté de l'utilisation de ce nouvel outil. De plus, une tablette visuelle et tactile favoriserait la manipulation grâce à son écran tactile qui peut participer au développement sensori-moteur de l'enfant⁸, là où la souris et le clavier d'un ordinateur peuvent constituer un obstacle de plus à franchir pour les élèves dont la motricité est encore en développement. Les tablettes numériques permettent ainsi à l'élève de manipuler. En outre, les tablettes ouvrent l'accès à des applications et jeux, amenant à un apprentissage ludique. Les tablettes ont alors pleinement leur place dans le programme d'enseignement du cycle 1, mais il reste à prouver leur efficacité. Les tablettes permettent-elles plus d'autonomie à l'élève ? Permettent-elles un apprentissage individualisé adapté au rythme de l'élève ? Favorisent-elles le développement de stratégies organisant l'écoute ? Peu d'études ayant été menées sur la relation entre les langues vivantes étrangères et le numérique à l'école maternelle, ce travail s'appuie essentiellement sur des recherches concernant des enfants plus âgés⁹. Cette réflexion va permettre de comparer l'effet d'outils numériques dans les procédures d'auto-régulation sur une tranche d'âge peu étudiée.

Ainsi, la problématique de ce travail est la suivante : le numérique peut-il être au service des stratégies d'auto-régulation de l'écoute en langue seconde en maternelle ? Après avoir présenté dans un premier temps les relations fortes entre l'usage du numérique et l'apprentissage des langues vivantes étrangères, nous nous concentrerons sur la question de l'auto-régulation au cours de l'activité de compréhension de l'oral avec une tablette.

⁷ Cavert, M. H., Desvignes, V., & Caron, F. M. (2019). *Enfants et écrans*. Pédiatrie ambulatoire (2nd édition), pp 217-218.

⁸ Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, et Tisseron Serge. (2013) *L'enfant et les écrans*. Un avis de l'Académie des sciences, Paris, Éditions Le Pommier. Dernière consultation le 15/03/2020 à <https://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/avis0113.pdf>.

⁹ Roussel Stéphanie et Tricot André (2015). « Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'auto-régulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. » *Alsic*, Vol. 18. Dernière consultation le 20/11/2019 à <http://journals.openedition.org/alsic/2788>.

Puis le protocole d'expérimentation en école maternelle sera proposé, suivi d'une discussion. Enfin, nous finirons par analyser les données recueillies.

1. Cadre théorique

1.1 Numérique et apprentissage des LVE

1.1.1 L'apprentissage des langues étrangères en maternelle

(1) L'éveil aux langues et la LVE dans les programmes français

Dans les programmes de maternelle en vigueur de 2015¹⁰, il est préconisé « l'éveil à la diversité linguistique », c'est-à-dire un éveil à la pluralité des langues. Cet éveil aux langues dès la maternelle est plutôt récent dans les programmes puisqu'il n'est apparu qu'en 2002. De plus, ce n'est que très récemment que la première découverte d'une langue vivante étrangère en grande section a été rajoutée aux programmes¹¹. La recherche a mis en avant les atouts d'un démarrage précoce d'une LVE notamment au niveau affectif. Ainsi Delpy, dans son article¹² rappelle que la plupart des élèves de cycle 1 sont curieux, prennent plaisir à parler une nouvelle langue et s'en amusent. De plus, diverses études empiriques qu'il cite ont montré qu'il existait une corrélation entre les performances en langues étrangères et la maîtrise de la langue maternelle.

De fait, un apprentissage précoce d'une langue seconde permettrait aux enfants de 4 à 5 ans d'améliorer leurs compétences linguistiques générales. La question de la période clé pour débiter l'apprentissage d'une langue seconde est cependant toujours en débat. Un consensus semble se faire sur une disposition optimale avant 6 ans. Un enfant pourrait acquérir une « prononciation parfaite et le développement d'habiletés linguistiques »¹³ et cela jusqu'à 8 ans. Néanmoins, passé 6 ans, cela se ferait avec plus d'efforts. La tranche d'âge la plus favorable à l'apprentissage d'une LVE serait donc de 0 à 8 ans, puisque,

¹⁰ Ministère de l'éducation Nationale, Programme d'enseignement du cycle de des apprentissages fondamentaux : cycle 1. (2015), *op.cit.*

¹¹ Ministère de l'éducation Nationale, Bulletin Officiel, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, hors-série n° n°22 du 29 mai 2019, Note de service n° 2019-086. Dernière consultation le 30/06/2019 à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>.

¹² Delpy Françoise. (2005) *Les langues étrangères dès l'école maternelle*. Spirale. Revue de recherches en éducation, n°36, « Les apprentissages à l'école maternelle. » pp. 139-148. Dernière consultation le 28/12/2019 à https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_36_1_1331.

¹³ Daloisio, M. (2007). *L'enseignement précoce des langues étrangères*. Perugia : Guerra. Dernière consultation le 10/02/2020 à http://www.academia.edu/download/32978861/Nr.5_versione_Franckese.pdf.

selon Daloisio, apprendre une langue seconde à cet âge pourrait amener à acquérir des compétences pareilles à celle d'un natif. Si l'éveil aux langues précoce peut bénéficier aux compétences linguistiques d'un enfant, pour qu'il porte ses fruits, celui-ci nécessite certaines conditions : « des objectifs réalistes, une exposition suffisante à la langue cible, suffisante en qualité et en quantité, une continuité des apprentissages, une méthodologie appropriée »¹⁴. Si l'enseignement précoce semble être bénéfique aux élèves, il faut toutefois prendre en compte qu'apprendre une langue tôt reste justement un enseignement. Il doit donc être inclus comme tel et intégré dans une progression scolaire. Il semble évident que la question reste controversée et que cela dépasse le cadre de ce travail que de trancher. En revanche, le développement de la compréhension de l'oral est unanimement souligné, c'est pourquoi nous allons nous intéresser plus particulièrement à celle-ci.

(2) La compréhension de l'oral : principe et enjeux

- Dans les textes

Depuis 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a permis de repenser l'apprentissage des langues à l'école. De ce fait, la compréhension de l'oral en langue étrangère a gagné en importance puisque les quatre différentes compétences se sont positionnées comme indispensables et d'importance égale. Dans le CECRL, il est notamment statué qu'un « enjeu majeur est d'acquérir un niveau de compréhension suffisant en langue pour pouvoir établir la communication ».¹⁵

Le niveau attendu à la fin du cycle 2 est un niveau A1 défini pour les langues. Cela signifie que, à la maternelle, l'enseignement d'une langue vivante étrangère n'étant qu'une première découverte, le niveau correspondant le mieux serait le pré-A1, ajouté récemment dans le volume complémentaire du CECRL de 2018. Pour ce qui est de la compréhension orale visée pour ce niveau, ce niveau pré-A1 n'a pas d'attendus pour les compétences « Comprendre une conversation entre tierces personnes » ni « comprendre entre auditeurs ». En effet, ce niveau étant une toute première familiarisation à la langue, le degré de compréhension se résume à de la réception simple : compréhension générale

¹⁴ Delpy Françoise. (2005) *Les langues étrangères dès l'école maternelle. Op. cit.*

¹⁵ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018).

de l'oral, compréhension d'instructions, et compréhension d'enregistrements. La compréhension orale attendue pour le niveau pré-A1 serait la compréhension de questions et affirmations courtes et simples ainsi que de mots familiers, ceux-ci prononcés lentement et clairement¹⁶. Ils doivent être accompagnés de mimes, images et peuvent être répétés. Le contexte doit être défini et familier pour les apprenants. Les apprenants de ce niveau doivent également être en mesure de reconnaître des mots appris dans des enregistrements courts et simples tant que la prononciation est lente et claire. La compréhension de l'oral est une compétence englobant des processus conscients et inconscients dont la finalité est de donner du sens au message entendu. Avant d'étudier comment améliorer la compréhension de l'oral chez les apprenants, nous nous pencherons sur la façon dont elle fonctionne et ses différents processus.

- **Principe et enjeux**

Le modèle d'Anderson (1995) distingue trois phases dans la compréhension orale : la perception, l'analyse des éléments syntaxiques et l'interprétation. Pour Stéphanie Roussel¹⁷, comprendre un message commence ainsi d'abord par la perception de phonèmes, appelé processus de bas niveau, afin de découper les mots de la langue. Si les élèves ne sont pas capables de réaliser ce premier niveau, il est alors difficile voire impossible de comprendre une phrase ou un message. Les sons sont donc à l'origine de la compréhension, l'oreille transformant les vibrations acoustiques en signaux nerveux décryptés par le cerveau. Cette phase de perception comporte elle-même des sous-phases. Lors des phases de discrimination et de segmentation, l'auditeur reconnaît des formes connues, puis, lors de la phase d'interprétation, il fait correspondre un sens aux formes. Il est donc nécessaire pour les élèves d'être capables de segmenter et discriminer les mots pour ensuite y attribuer un sens et les comprendre. Contrairement à leur langue maternelle, les élèves n'ont pas automatisé les mots et sons en langue étrangère. La conséquence est donc une surcharge cognitive pour les élèves, c'est pourquoi en

¹⁶ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018).

¹⁷ Roussel Stéphanie. (2014) *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*, La Clé des Langues. Dernière consultation le 27/04/2019 à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>.

maternelle la compréhension orale d'une langue étrangère se résume à comprendre le sens d'un mot ou d'une expression à la fois, afin de lever l'obstacle de la segmentation. La phase d'interprétation, elle, doit se faire quel que soit l'âge et le niveau d'enseignement. Ne pas comprendre ou mal comprendre ce que dit un interlocuteur empêche toute conversation en interaction. Comme le souligne Henzi Dupraz ¹⁸, l'élève a « besoin de certitude de compréhension. Tout flou, toute imperfection (flou sémantique, approximation, vague synonymie...) est source d'inhibition ». La compréhension de l'oral en langue étrangère a donc une forte influence sur l'élève et son intérêt pour la langue. C'est cette interaction entre production orale et compréhension orale qui permet l'entrée en communication, c'est pourquoi cette articulation est fondamentale.

Comme nous l'avons souligné, comprendre un message oral relève de processus complexes. Si l'on simplifie les étapes décrites précédemment, l'élève doit « percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives), identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques), comprendre le message (aptitudes sémantiques) et interpréter le message (aptitudes cognitives) »¹⁹. La compréhension auditive, c'est percevoir les sons. Tout élève est, dans les faits, capable d'entendre un énoncé, même dans une langue étrangère. La difficulté de la compréhension orale réside dans l'association de ses sons avec leur sens dans la langue étrangère, puis dans la langue maternelle. L'activité de compréhension orale passe donc d'abord par la discrimination de sons, parfois très différents de ceux de la langue maternelle, pour les mettre en lien avec le vocabulaire appris afin d'y attribuer un sens dans la langue maternelle. Il faut préciser toutefois, comme le fait Stéphanie Roussel²⁰, que les processus de compréhension doivent être vus comme formant un tout et non pas comme une série d'étapes successives détachées les unes des autres, ce qui rend cette compétence si complexe.

Ainsi, des difficultés peuvent intervenir aux différents degrés de compréhension, dues au niveau des élèves ou aux conditions d'écoute. En effet, en fonction de ceux-ci, chaque élève va développer une stratégie d'écoute qu'on voudra la plus adaptée possible au type

¹⁸ Dupraz Henri (1999) *Stratégies pour la classe d'anglais : techniques et guidages*, Lyon : CRDP de Lyon

¹⁹ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.

²⁰ Roussel Stéphanie et Tricot André (2015). *Op.cit.*

d'écoute attendu. La compréhension n'est pas une activité de réception pure. Pour que l'apprenant parvienne au sens du message, cela implique une posture d'écoute intentionnelle et la mise en place de stratégies. On peut définir ainsi ce qu'est une stratégie en compréhension de l'oral. En maternelle, les séances de langue étrangère ont lieu en groupe de demi-classe et au coin regroupement.

Selon Joigneaux ²¹, ce dispositif peut inciter certains élèves à détourner leur attention de la tâche :

« tous les élèves ne semblent pas être impliqués de la même façon durant les moments de regroupement : ceux qui éprouvent le plus de difficulté durant les ateliers sont aussi ceux qui interviennent le moins durant ces moments »

Etant témoin du même constat, cela a abouti à une réflexion sur un moyen permettant aux élèves de s'améliorer en compréhension de l'oral dès la maternelle. Les enjeux étaient alors de permettre une meilleure implication et concentration, ainsi qu'un détournement de la tâche moindre. Le numérique est par conséquent apparu comme un outil permettant éventuellement une individualisation, ce qui aboutirait à une amélioration de la compréhension de l'oral.

1.1.2 Le numérique

(1) Le numérique à l'école

Avec l'ère du numérique, le numérique s'est affirmé très présent dans les nouveaux programmes de 2015. Effectivement, en maternelle, le numérique n'est pas une discipline à proprement parler, c'est un outil transversal utilisé pour divers apprentissages dans tous les domaines. Les attendus de fin de cycle sont ainsi de savoir utiliser les outils numériques. À l'école maternelle, l'éveil à la diversité linguistique se fait uniquement de façon ludique, par l'intermédiaire de jeux ou de comptines. Ainsi, de nombreux outils numériques ont développé des jeux promettant un apprentissage ludique. En jouant, les élèves auraient moins tendance à s'ennuyer et se détourner de la tâche. Tricot et Amadiou²² argumentent que les jeux numériques sont un moyen parmi d'autres de rendre

²¹ Joigneaux Christophe. (2009) *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*, Revue française de pédagogie, 169, pp 17-28.

²² Amadiou Franck & Tricot André (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris, Editions Retz, pp 20-21.

les apprenants actifs, sans être pour autant le dispositif le plus efficace. Selon eux, afin qu'un jeu puisse être utile, il doit nécessairement contenir un scénario pédagogique. De plus, le numérique permettrait à l'élève d'apprendre à son rythme, selon ses besoins et donc de profiter d'un apprentissage différencié²³. La modernité et la diversité des outils numériques favoriseraient la motivation et l'implication des élèves. Pour Mangenot ²⁴, « l'intégration [du numérique], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». L'efficacité du numérique sur les apprentissages présupposerait qu'il y a une plus grande motivation et donc une part d'activité supérieure pour les élèves. Les outils numériques donneraient alors lieu à une meilleure implication de l'élève et une évolution de ses compétences. Cette hypothèse sera par la suite approfondie au travers de l'outil qu'est la tablette.

(2) Les tablettes

L'introduction des tablettes tactiles dans les écoles permet de nouvelles pratiques pédagogiques, plus collaboratives et permettent d'accompagner chaque élève. Cet outil met en œuvre des activités diversifiées, s'adaptant à tous les domaines d'apprentissage, à tous les niveaux ainsi qu'aux besoins spécifiques de chaque enfant. Dans un rapport sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire de 2016²⁵, l'institut Montaigne recommande l'usage de tablettes numériques dès la maternelle. Les élèves évoluant dans un quotidien numérique, le rapport argumente qu'il est nécessaire pour eux de développer des compétences en utilisant ces outils. Selon ce rapport, l'utilisation de tablettes pourrait répondre aux « défaillances de notre système éducatif ». En effet, celles-ci permettraient d'individualiser l'enseignement en fonction des progrès comme des difficultés de chaque élève. 9,1 millions de foyers en France étaient ainsi équipés de tablettes en 2016²⁶. Ce rapport recommande d'autant plus les tablettes pour des apprentissages en phonologie et

²³ Ministère de l'éducation Nationale, Plan numérique, Dernière consultation le 22/02/2020 à <https://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>.

²⁴ Mangenot, François. (2000). *Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues*. Notions en questions N°5 : Interaction, interactivité et multimédia, ENS Editions, pp 11-18.

²⁵ Institut Montaigne (2016) : *Le numérique pour réussir dès l'école primaire*. Dernière consultation le 22/02/2020 à https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/institut_montaigne_le_nu_merique_pour_reussir_des_l_ecole_primaire.pdf.

²⁶ Gleizes François, Burricand Carine. (2015) *Équipement en ordinateur et accès à Internet en forte croissance*, Insee, division Conditions de vie des ménages. Dernière consultation le 23/02/2020 à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1379756>.

compréhension de l'oral : « pour la phonologie par exemple [...], un outil numérique adapté pourra répéter inlassablement la prononciation de tel ou tel phonème ». L'apprenant peut ainsi écouter un énoncé prononcé par un locuteur natif ou une voix de synthèse, ce qui induit la possibilité d'avoir accès à de multiples écoutes pour pouvoir avancer à son rythme. La compréhension de l'oral est un processus qui requiert attention et concentration. Les jeunes apprenants ont cependant du mal à concentrer leur attention au sein d'un groupe classe ou demi-classe où le nombre des élèves entraîne du bruit. Une étude²⁷ a mis en évidence la corrélation entre la difficulté à écouter le professeur avec le niveau de bruit qui pourrait être un bon reflet d'un niveau de bruit trop élevé dans la classe, et montre que celui-ci affecte les performances de l'élève. La tablette numérique permet à l'élève un enseignement individualisé, induisant une meilleure disposition à l'écoute. Roussel démontre également que l'utilisation d'un outil numérique donne de meilleurs résultats en compréhension de l'oral qu'une écoute collective imposée par l'enseignant²⁸. Des études comme celle de Ferrer, Belvis et Pamies²⁹ montrent que des apprenants en difficulté de 10-11 ans estiment que les outils numériques ont permis une amélioration de leur niveau scolaire ainsi que de leur participation en classe. La tablette aiderait les élèves plus timides à s'extraire du regard des autres et de la pression du groupe classe.

Toutefois, préférence et performances tendent à être confondues³⁰. Une tablette peut être préférée par les élèves et perçue comme plus utile sans pour autant avoir un meilleur résultat sur leurs performances qu'un autre support. Les apprenants ne seraient pas objectifs quant à l'évaluation de l'utilité d'un outil. La plus-value d'un outil numérique dépend également du type de tâche proposé³¹. Quel que soit le support utilisé, l'apprentissage doit rester explicite sinon l'élève se perd dans les images, sons, animations et ne perçoit plus l'objectif d'apprentissage de la tâche. Ce constat sera donc

²⁷ Mir, Laurence. (2008). *Le bruit en classe : un facteur de stress pour les enfants?* Environnement, Risques & Santé, Volume 7, n°1, pp5-6.

²⁸ Stéphanie Roussel, Angelika Rieussec, Jean-Luc Nespoulous et André Tricot. (2008) *Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde*, Alsic, Vol. 11, n° 2. Dernière consultation le 07/04/2020 à <https://journals.openedition.org/alsic/413>;

²⁹ Ferrer, F., Belvis, E., & Pamies, J. (2011). *Tablet PCs, academic results and educational inequalities*. Computers & Education. pp 280–288.

³⁰ Amadiou Franck & Tricot André (2014). *Op. cit.*, pp 14-15.

³¹ *Ibidem*, pp 12-13.

à prendre en compte lors de l'interprétation des résultats de l'expérimentation. Après avoir dressé les liens entre l'usage des tablettes et l'apprentissage des LVE, nous étudierons la question de l'autorégulation au cours de l'activité de CO avec une tablette.

1.2 L'autorégulation

Nous avons vu que la tablette donnerait lieu à l'individualisation des apprentissages. L'élève pourrait ainsi mettre en pause, réécouter et recommencer à son rythme. Réguler son attention, planifier une action, repérer les erreurs et se corriger sont des processus qui relèvent de la métacognition, c'est-à-dire de sa propre cognition. Etant donné que, selon Joelle Proust³², l'activité cognitive regroupe tout ce qui passe lorsque l'on pense, on pourrait en déduire que la métacognition serait liée à un apprentissage auto-régulé. Pour Amadiou et Tricot, l'autorégulation impliquerait que l'apprenant va déterminer un but d'apprentissage et faire des choix quant à son apprentissage³³. Un apprentissage autorégulé résulterait de la mise en place d'une stratégie pour atteindre le but donné. L'apprenant évaluerait alors lui-même ses progrès en fonction du but.

Cependant, Amadiou et Tricot³⁴ argumentent qu'un apprentissage autorégulé nécessiterait également différentes stratégies d'apprentissage chez une même personne. Lorsqu'une stratégie s'avèrerait inefficace, l'apprenant devrait être en mesure de le constater afin de pouvoir affiner la stratégie, ou en changer. Selon eux, les apprenants capables de s'autoréguler seraient alors les plus efficaces dans la tâche. Pour Roussel³⁵, les apprenants doivent ainsi planifier leur écoute pour qu'elle soit plus efficace. L'absence d'anticipation globale de la tâche (contenu et usage de l'outil) conduirait à une surcharge cognitive en mémoire de travail et à une stratégie d'écoute désordonnée et par conséquent improductive. Dans son étude³⁶, Joelle Proust partage cet argument. Selon elle, pour que l'autorégulation soit réussie, elle nécessiterait trois conditions : pouvoir apprendre, vouloir apprendre, et pouvoir s'évaluer.

³² Proust Joelle (2018) *La métacognition, les enjeux pédagogiques de la recherche*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. Dernière consultation le 07/04/2020 à https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/metacognition_gt5.pdf.

³³ Amadiou Franck & Tricot André (2014). *Op. cit.*, pp 26-27.

³⁴ *Ibidem*, pp 26-27.

³⁵ Roussel Stéphanie et Tricot André (2015). *Op. cit.*

³⁶ Proust Joelle (2018), *ibidem*.

1.2.1 Pouvoir apprendre

Pour pouvoir apprendre, l'élève aurait besoin de plusieurs prédispositions : avoir un niveau suffisant pour effectuer la tâche, et comprendre l'objectif d'apprentissage³⁷. Pour Roussel³⁸, il faut avoir un niveau suffisant pour effectuer la tâche. Celui-ci se déclinerait par la maîtrise de deux aspects : le contenu et l'usage de l'outil. Cette étude de Roussel démontre ainsi que grandir avec un baladeur lecteur mp3 pour écouter de la musique apprend uniquement aux élèves comment écouter de la musique, et non pas à s'en servir efficacement dans un autre contexte. Dans une classe d'allemand, les élèves en difficulté dans cette langue n'arrivaient pas à utiliser efficacement ce même lecteur MP3 lors d'une compréhension orale. L'utilisation de lecteurs MP3 entraînait une activité cognitivement trop coûteuse pour ces élèves. Les apprenants devaient comprendre le document oral tout en régulant leur écoute afin de répondre aux consignes, c'est-à-dire décider où s'arrêter, revenir en arrière, réécouter tel passage... Dans *L'apprentissage des langues*³⁹, les auteurs établissent ainsi que les élèves en difficulté ne tireraient alors aucun bénéfice de l'utilisation d'un outil numérique pendant une compréhension orale. Roussel parle de « double peine »⁴⁰ puisque ces élèves ont deux difficultés : la compréhension orale de la langue et la régulation de leur écoute. L'outil ne ferait qu'augmenter la difficulté pour ces apprenants. Ainsi, comme le souligne Roussel⁴¹, afin que les stratégies soient efficaces, il semblerait opportun que l'élève puisse apprendre à utiliser l'outil.

Nous avons vu que pour des stratégies d'autorégulation se mettent en place, en plus de l'outil, l'apprenant devrait également avoir un niveau suffisant pour effectuer la tâche. Ainsi, il semblerait que l'élève ait besoin de connaissances, sinon il ne pourrait pas s'engager dans l'apprentissage. Selon, Vygotski⁴², il s'agit de ne pas brûler les étapes de la Zone Proximale de Développement. Cette zone contient ce qu'il est possible pour un enfant d'acquérir étant donné ses acquisitions antérieures. Cependant, Joelle Proust⁴³ rappelle que la tâche ne doit pas non plus être trop simple, sinon il n'y a plus d'enjeux et

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Roussel Stéphanie , Rieussec Angelika , NespouLéas Jean-Luc et Tricot André. (2008). *Op. cit.*

³⁹ Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz, pp. 52.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 56.

⁴¹ Roussel Stéphanie , Rieussec Angelika , NespouLéas Jean-Luc et Tricot André. (2008) *ibidem*.

⁴² Vygotski Lev (2019) *Pensée et Langage*, Paris : La dispute.

⁴³ Proust Joelle (2018) *op. cit.*

l'investissement est moindre. Roussel⁴⁴ a mis en évidence l'efficacité d'un dispositif d'écoute individuel, mais a montré que celui-ci dépendait fortement du niveau initial des apprenants dans la langue d'écoute. Pour les élèves en difficulté dans la langue seconde, les processus de bas niveau semblaient peu automatisés. Ils avaient donc besoin de temps pour traiter l'information. Ces arrêts et temps de réflexion étaient sans doute trop longs pour accéder à terme au sens global du message. Roussel et Tricot⁴⁵ ont par ailleurs observé qu'une anticipation par l'activation des connaissances préalables sur l'écoute permet une meilleure performance. Le niveau initial de l'apprenant aurait alors un impact sur les choix de stratégies, et donc sur sa compréhension orale. Le niveau initial semblerait déterminant quelles que soient les conditions d'écoute. Un apprenant de niveau faible pourrait recourir à la même stratégie qu'un élève de bon niveau, mais pour des raisons différentes. Ils n'obtiendraient alors pas nécessairement le même résultat en compréhension.

1.2.2 Vouloir apprendre

Pour Joelle Proust⁴⁶, l'autorégulation reposerait sur l'engagement attribué à la tâche. Une bonne régulation conduirait l'élève à apprendre avec plaisir tandis qu'une mauvaise régulation pourrait mener à l'évitement de l'école, le détournement des tâches, le décrochage, et un sentiment d'échec qui se solderait par un refus d'apprendre. Pour pallier cela, il serait sans doute nécessaire d'explicitier l'objectif de la tâche de l'activité. Joelle Proust⁴⁷ affirme alors qu'une bonne autorégulation interviendrait lorsque les buts sont en lien avec l'objectif de l'activité, celui-ci ayant été explicité et compris. Roussel⁴⁸ met ainsi en avant la place de l'enseignant en amont de la tâche, en observant une forte relation de cause à effet des consignes données avant la tâche d'écoute. L'enseignant semblerait avoir un rôle prépondérant dans la façon dont est perçue la tâche et par conséquent l'intérêt de celle-ci. Selon Roussel⁴⁹, une activité ludique renforcerait l'intérêt pour la tâche. De plus, les élèves efficaces dans l'autorégulation chercheraient à maîtriser ce qu'ils étudient. Plus

⁴⁴ Roussel Stéphanie , Rieussec Angelika , NespouLéas Jean-Luc et Tricot André. (2008) *op. cit.*

⁴⁵ Roussel Stéphanie et Tricot André (2015). *op. cit.*

⁴⁶ Proust Joelle (2018) *op. cit.*

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ Roussel Stéphanie et Tricot André (2015). *op. cit.*

⁴⁹ *Ibidem.*

précisément, la motivation devrait être intrinsèque, c'est-à-dire que les apprenants devraient chercher à progresser, acquérir des nouveaux savoirs ou compétences pour soi. Darleen Pollet explique alors que c'est le plaisir, le contenu, l'envie d'apprendre, de se dépasser et la curiosité qui motivent l'élève⁵⁰. À l'inverse, une motivation extrinsèque mènerait vraisemblablement à une mauvaise autorégulation et serait motivée par la volonté de dépasser les autres apprenants ou de plaire à l'enseignant. Les apprenants confiants en eux-mêmes vont, pour Joelle Proust⁵¹, percevoir la difficulté comme un défi qui va les motiver. C'est d'ailleurs l'estime de soi qui va aussi permettre aux enfants d'adopter des buts de maîtrise, aussi associée au sentiment d'auto-efficacité. Ce sentiment proviendrait de la confiance qu'ont les élèves quant à leur capacité à organiser, exécuter, réguler une action dans le but d'atteindre leur objectif. En effet, le sentiment d'auto-efficacité affecterait notamment son engagement, son désir d'apprendre et donc sa motivation. Par ailleurs, Darleen Pollet⁵² note que ce sentiment d'auto-efficacité serait lié à la perception de l'activité par l'élève. Une tâche jugée intéressante et explicite favoriserait alors ce sentiment. De plus, la perception de contrôlabilité de l'activité serait également un facteur dans l'estime de soi de l'apprenant. Si l'élève se sent autonome, responsable de prendre des décisions sur l'activité, et se sent libre de faire des choix, cela permettrait éventuellement d'élever l'estime de soi. L'activité cognitive pourrait alors être favorisée par l'enseignant en permettant à l'élève d'être maître de son apprentissage en se présentant comme aide. Enfin, la perception de sa propre compétence serait également un des facteurs de l'estime de soi. En d'autres termes si l'élève se sent capable ou non d'atteindre le but recherché. Cette vision de sa compétence est renforcée par les encouragements positifs de l'enseignant. Celui-ci aurait ainsi un rôle important dans la construction de l'estime de soi de l'élève, et dès lors, son engagement.

⁵⁰ Pollet, Darleen. (2015). *Motiver les élèves à apprendre, un jeu d'enfant*. Analyse FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel). Dernière consultation le 07/04/2020 à <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/12/14-15-MOTIVER-LES-%C3%89L%C3%88VES-%C3%80-APPRENDRE-UN-JEU-D%E2%80%99ENFANT.pdf>.

⁵¹ Proust Joelle (2018) *op. cit.*

⁵² Pollet, Darleen. (2015). *Op. cit.*

1.2.3 Pouvoir s'évaluer

Une bonne autorégulation passerait par la capacité à s'évaluer. En effet, pour réguler, adapter, modifier sa stratégie, il faut pouvoir l'évaluer. S'évaluer comporte deux axes selon Joelle Proust⁵³ : la prédiction et l'évaluation. Avant la tâche, l'apprenant devrait pouvoir estimer l'effort qu'il va devoir réaliser. Après avoir accompli la tâche, l'élève devrait arriver à conclure si l'objectif est atteint ou non en fonction de critères de réussite. Là encore, le rôle de l'enseignant semble important, puisqu'il va permettre à l'élève de s'appropriier les critères de réussite. Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h⁵⁴ rappellent dans leur ouvrage qu'un élève n'est pas autonome par défaut, il faut lui apprendre à le devenir en l'amenant à se saisir des étapes nécessaires à l'autorégulation afin de les automatiser. En fonction de l'évaluation de réussite du but, l'apprenant régulera alors son apprentissage : ajuster la stratégie, refaire la même, ou abandonner. Ces décisions seront-elles-mêmes liées au sentiment de confiance et à la source de motivation selon la manière dont l'erreur est perçue par l'apprenant. Afin qu'un outil numérique tel que la tablette permette d'améliorer des stratégies d'autorégulation en compréhension orale, il semblerait qu'il faille que l'élève soit préparé. L'élève aurait donc besoin de pouvoir apprendre grâce à ses connaissances, de vouloir apprendre en développant une motivation interne et pouvoir s'évaluer. Dans ces trois aspects, l'enseignant a un rôle important puisqu'il aide l'apprenant à construire cette autorégulation en établissant des objectifs explicites et un climat de classe dirigé sur des buts intrinsèques⁵⁵. L'enseignant devrait permettre à l'élève d'être acteur de son apprentissage tout en se plaçant comme médiateur guidant cette autonomie.

⁵³ Proust Joelle (2018) *op. cit.*

⁵⁴ Roussel, Stéphanie, & Gaonac'h, Daniel. (2017). *op. cit.*, pp. 59-60.

⁵⁵ Amadiou Franck & Tricot André (2014). *op. cit.*, pp 26-27.

2. Cadre méthodologique

2.1 Problématique et hypothèses

2.1.1 Problématique

La problématique de ce mémoire serait ainsi : Le numérique peut-il être au service des stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde en cycle maternelle ?

2.1.2 Hypothèses

Notre hypothèse de départ (H1) est axée sur l'idée que l'utilisation de tablette permettrait à chaque élève de développer des stratégies d'autorégulation favorisant l'écoute de l'anglais en maternelle. Ainsi, chaque élève adapterait le jeu à son niveau, en ré-écoutant un mot plusieurs fois si besoin, refaisant les jeux plusieurs fois pour mémoriser les correspondances entre sons et sens, permettant de ce fait à l'élève de se tromper autant de fois que nécessaire.

Une autre hypothèse (H2) qui découle de la première serait donc que l'utilisation des tablettes pour la compréhension orale aiderait chaque élève à prendre en charge son propre apprentissage, lui accordant plus d'autonomie. Cependant, au regard de l'étude de Stéphanie Roussel et d'André Tricot⁵⁶, il ressort que le niveau initial de l'apprenant dans la langue étudiée joue un rôle prépondérant sur la compréhension orale d'un document. Dans l'expérimentation de Roussel, ceux ayant le meilleur niveau lors des tests de langue sont les élèves ayant le mieux compris le document proposé. On peut ainsi penser que chez des élèves performants, les stratégies d'autorégulation seront organisées et rapides, c'est-à-dire que ces élèves auront d'emblée un meilleur niveau et donc auront peu besoin de faire plusieurs écoutes. L'étude des résultats de son expérimentation montre néanmoins que la préparation à l'écoute d'un document a une forte influence sur sa compréhension. Les résultats les plus significatifs de l'expérimentation seraient donc ceux venant des élèves dont le niveau est le plus fragile. Il s'agira ici de vérifier si la tablette permet à ces élèves de développer de meilleures stratégies d'autorégulation (H1) et une plus grande autonomie dans leur apprentissage (H2). Le protocole présenté ci-

⁵⁶ Roussel Stéphanie et Tricot André (2015), *op. cit.*

dessous a alors pour objectif de tester les hypothèses 1 et 2, pour les confirmer ou les réfuter.

Le contexte de la classe dans lequel la recherche est effectuée sera présenté. Après une présentation du protocole, les données collectées seront décrites et analysées.

2.2 Le contexte de recherche

2.2.1 La classe

Au cours de cette seconde année de Master, j’enseigne en tant que professeure des écoles stagiaire au sein d’une classe de 21 élèves, dans un double niveau de moyenne et grande sections. Dans le cadre du recueil de données de ce mémoire, il apparaît primordial en premier lieu de situer la classe du point de vue des apprentissages en éveil aux langues. En discutant avec les collègues de l’école, il est apparu que les élèves de moyenne section n’avaient été confrontés que très peu à des situations d’éveil aux langues par le passé.

Les langues étrangères avaient en revanche été abordées avec les élèves de grande section dans le cadre de l’exposition et projet d’école sur l’interculturalité l’année passée. En amont de la mise en place de la séquence en langue anglaise, les élèves ont donc bénéficié d’une séquence d’éveil aux langues à partir de la chanson « Frère Jacques » présentée sur le site institutionnel EOLE⁵⁷. Celle-ci a permis un premier éveil aux langues pour les élèves de moyenne section, ainsi que pour certains élèves de grande section qui n’avaient pas encore intégré cette pluralité des langues. Cependant, la notion de langue était encore abstraite chez certains élèves, même de grande section. Du point de vue socioculturel, les enfants de cette classe ont des profils variés : parents bilingues, parents monolingues (langue française essentiellement), ou encore parents étrangers s’exprimant peu en français. Une élève de la classe (grande section) suit des cours d’anglais particuliers hors temps scolaire. Les compétences langagières des élèves de cette classe sont par conséquent très diverses.

⁵⁷ Séquences conçues dans le cadre d'une recherche visant à mesurer les effets d'approches plurilingues sur l'apprentissage du français.

2.2.2 Les séances d'anglais

Les séances d'anglais se déroulaient le lundi après-midi. Certains élèves de moyenne section étaient encore à la sieste, puisqu'un réveil échelonné était mis en place pour ce niveau de 14h45 à 15h10. Puis, certains des jeux de la séance étaient remobilisés durant d'autres temps courts dans la semaine. La séquence portant sur les parties du corps a été commencée en période 2. Afin de ne pas mettre les élèves en surcharge cognitive comme nous avons pu le voir dans la cadre théorique, l'expérimentation n'a porté que sur les cinq mots de vocabulaire appris lors des séances 1 à 4 ([cf annexe 1](#)). Les élèves ont appris à prononcer ces mots de différentes façons comme préconisé par les programmes en vigueur. À chaque séance, l'album *Big green monster* était lu, cette lecture était suivie d'un rappel des mots appris la séance précédente puis de l'apprentissage de deux nouveaux mots par le biais de jeux (type jeux de Kim) avec des flashcards : *point to, what's missing, show me*. Le pré-test a eu lieu après la séance 5, en fin de période 2, où ils avaient alors appris sept mots de vocabulaire sur les parties du corps. L'expérimentation s'est déroulée durant les périodes trois et quatre.

2.2.3 Les tablettes

Les élèves n'avaient jamais utilisé de tablettes numériques dans le cadre scolaire. Nous avons vu dans le cadre théorique qu'afin d'éviter la surcharge cognitive et favoriser les stratégies d'autorégulation, il fallait que les élèves sachent utiliser l'outil. Ne connaissant pas quels enfants étaient familiers avec cet outil, les élèves ont pu, en amont de l'expérimentation, manipuler cet outil lors des temps d'accueil du matin. Cette exploration de l'outil était cadrée puisqu'un compte classe avait au préalable été créé sur www.leaningapps.org et les jeux présélectionnés sur ce compte ressemblaient à celui utilisé pour le recueil de données, mais sur des thèmes différents, et en français. De cette manière, les élèves ont pu s'entraîner à l'outil mais également au jeu, afin d'exclure cet obstacle en cas de réfutation des hypothèses. Certains élèves ont, lors de cette familiarisation, eu diverses difficultés. Ces élèves ont alors pu manipuler les tablettes plus longuement afin que l'outil ne soit pas une barrière à l'apprentissage, comme vu précédemment dans le cadre théorique. Cette familiarisation a d'emblée permis de

reconnaître les élèves que l'on pourrait qualifier de *digital natives*, et ceux qui n'en étaient pas.

2.3 Protocole

2.3.1 Pré-test

Le pré-test effectué en décembre devait permettre d'observer l'attitude des élèves entre eux, vis-à-vis de l'enseignant, leurs stratégies d'autorégulation, et leurs attitudes d'écoute et de compréhension sans le numérique. Cela avait pour visée ensuite d'observer les mêmes critères qu'avec la tablette afin de voir si la tablette leur avait effectivement permis d'être plus autonomes et de développer de meilleures stratégies d'autorégulation. Le pré-test consistait en un loto sur les cinq mots choisis pour l'expérimentation, les élèves étant en maternelle, choisir plus de cinq mots les aurait mis en difficulté, au risque même de fausser l'expérimentation ([cf annexe 2](#)). Chaque planche comportait quatre images, afin que les élèves ne procèdent pas par déduction pour la dernière image. Il y avait assez de cartes pour chaque élève. Toutes les cartes étaient étalées faces visibles au centre de la table.

Ce pré-test a pu être effectué pendant que l'autre stagiaire était en charge de la classe, ce qui a permis de s'isoler dans une pièce avec six élèves à chaque fois. Les élèves étaient installés à une table ronde. Comme la classe n'avait pas eu de séances d'anglais depuis deux semaines (une seule stagiaire se chargeant de ce domaine), avant de commencer la partie de loto, les mots de vocabulaire ont été revus très rapidement avec les élèves ainsi que leur correspondance sémantique. Pendant le pré-test, le nom d'une partie du corps était clairement énoncé. Les élèves devaient alors prendre la carte qui correspondait au nom énoncé, vérifier s'ils l'avaient sur leur planche, et si oui ils pouvaient la mettre dessus. Ils pouvaient aussi ne pas la prendre du tout s'ils savaient instantanément qu'ils ne l'avaient pas sur leur planche. Le loto avait été choisi car les élèves ont l'habitude d'y jouer et avaient clairement identifié les règles. Les élèves ont chacun à leur tour effectué plusieurs parties afin de pouvoir observer chacun d'entre eux.

En vue de valider ou d'invalider les hypothèses, il a été nécessaire d'observer les élèves en situation de compréhension orale avec un jeu pour ensuite comparer les élèves en compréhension de l'oral avec une tablette. Lors du pré-test, les élèves étaient suivis au

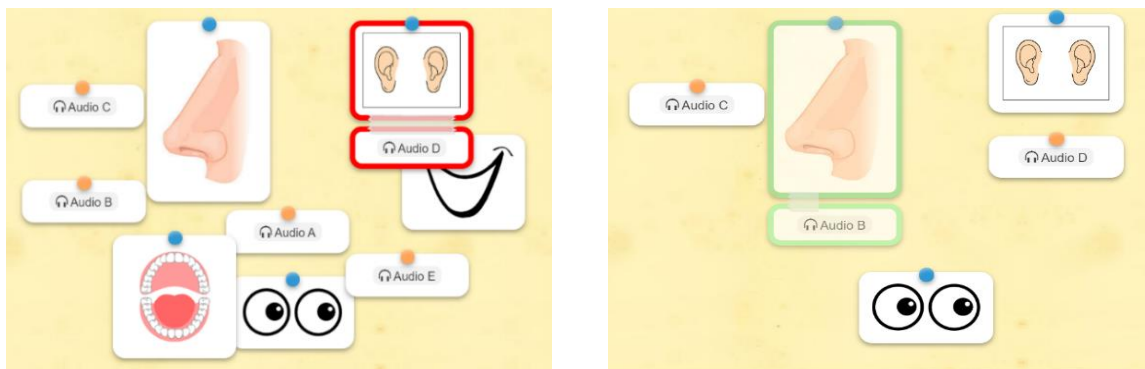
travers d'une grille d'observation aux critères les plus objectifs possibles (cf annexe 3). Sur cette grille, les mots trouvés lors de la séance de jeu sont répertoriés afin d'établir leur niveau qui servait de comparaison lors de l'expérimentation. L'attitude des élèves quant à l'enseignante était observée : s'il y avait beaucoup de demandes d'aides, de questions, ou autre comportement envers l'enseignante. Cela mettait en lumière leur autonomie, la compréhension du jeu, l'estime de soi, ainsi que l'origine de leur motivation. Un autre critère d'observation était l'engagement des élèves. Ce critère permettait également d'observer la concentration, l'attention des élèves, leur autonomie vis-à-vis de leurs camarades ou certaines stratégies d'autorégulation. La dernière colonne de cette grille d'observation permettait de rajouter d'autres stratégies mises en place par les élèves qui n'auraient pas été mentionnées.

2.3.2 Scénario de recueil de données

Tout comme lors du pré-test, le recueil de données a pu s'effectuer pendant que l'autre stagiaire avait la classe, ce qui a permis de s'isoler avec les élèves au calme, et donc de bénéficier des mêmes conditions que lors du pré-test. Le recueil de données a été réalisé par petits groupes composés de deux à cinq élèves, puisqu'il y avait cinq tablettes disponibles. Observer cinq élèves à la fois s'est néanmoins avéré compliqué, c'est pourquoi il y a eu progressivement des groupes plus restreints. Le déroulé du jeu, les règles, l'objectif visé et les critères de réussite étaient donnés en petits groupes dans un souci de meilleure explicitation. Lors de l'expérimentation, les élèves avaient une tablette chacun. La tablette était déjà ouverte sur le jeu puisque ce mémoire est centré sur l'exercice d'écoute.

Dans ce jeu⁵⁸, il y a cinq enregistrements de noms de parties du corps et cinq images de parties du corps correspondantes. Ces images sont les mêmes que celles des flashcards utilisées pour les jeux durant la séquence ainsi que pour le loto du pré-test. Pour réussir le jeu, les élèves doivent associer les enregistrements aux bonnes images. Il leur suffisait de cliquer sur l'enregistrement pour l'écouter.

⁵⁸ <https://learningapps.org/8729957>.



Pour associer deux cartes, il faut en rapprocher une et la déposer par-dessus l'autre. Si la paire est correcte, elle devient verte et disparaît. Si elle devient rouge et reste collée, alors la paire est incorrecte. Appuyer deux fois sur le scotch liant la paire incorrecte délie les deux cartes. Les élèves pouvaient refaire le jeu plusieurs fois s'ils le souhaitaient, écouter autant de fois les enregistrements et tester plusieurs possibilités. C'était une des limites de ce jeu puisque les élèves pouvaient essayer au hasard et finir par trouver de cette façon. Nous avons toutefois émis l'hypothèse qu'au bout de quelques fois, les élèves développeraient des stratégies d'autorégulation autres que le hasard afin de réussir ce jeu par eux-mêmes. Les élèves avaient la possibilité d'arrêter quand ils avaient réussi ou qu'ils estimaient être assez entraînés. Lors de l'expérimentation, les élèves étaient installés à une table. Leurs comportements étaient alors observés selon des questions précises :

- Les élèves me sollicitent-ils ? Pour des questions de lexique, d'utilisation de la tablette ou être rassurés ?
- Les élèves semblent-ils déconcertés ? Ont-ils des interactions entre eux ?
- Cliquent-ils partout au hasard ou paraissent-ils développer des stratégies d'organisation ? Nous entendons par là : écouter d'abord tous les extraits, écouter plusieurs fois un enregistrement afin d'être sûrs, associer en premier lieu les mots qu'ils connaissent pour éliminer ceux qu'ils connaissent moins bien ?
- Refont-ils plusieurs fois le jeu ou une seule fois ? Quel est leur engagement ? Les élèves s'arrêtent-ils vite, leur attention est-elle constante ou variable ?

Ces questions ont servi de critères d'observation pour la grille de l'expérimentation (cf [annexe 4](#)). Les points de focalisation pour l'observation étaient les mêmes que pour le pré-test : l'autonomie, la compréhension du jeu, l'estime de soi, et l'origine de leur motivation au regard de leur attitude envers l'enseignant. Puis l'engagement des élèves

était tout comme le pré-test un critère fournissant des indications à propos de la concentration, l'attention des élèves, leur autonomie vis-à-vis de leurs camarades ou certaines stratégies d'autorégulation. Une autre colonne permettait de renseigner d'autres stratégies mises en place par les élèves qui n'auraient pas été mentionnées et d'indiquer si l'élève avait effectué le jeu plusieurs fois. Une fois qu'un élève avait fini, il était sollicité individuellement avec des questions afin de vérifier ses stratégies et son ressenti :

- A-t-il trouvé ça difficile ou facile ? Pourquoi ? À cause/Grâce à la tablette ?
- Comment a-t-il fait pour réussir ? Est-ce qu'il a utilisé une stratégie/technique particulière ?
- Est-ce qu'il a refait ou pas le jeu ? Pourquoi ? Est-ce que c'était plus facile la deuxième fois ? Qu'a-t-il fait de différent ?

Les réponses à ces questions sont également mentionnées dans la dernière colonne de la grille des résultats de l'expérimentation. Cela indiquait le ressenti de l'élève vis-à-vis de l'outil et de la tâche, et permettait d'observer s'il avait compris l'objectif ainsi que le but qu'il avait poursuivi. En outre, faire verbaliser les élèves était le moyen de revenir sur les stratégies d'autorégulation utilisées. Ainsi, il était possible de comprendre celles choisies consciemment et leurs raisons. Sur la grille d'observation de l'expérimentation, les mots trouvés lors du pré-test par chaque élève étaient reportés et la liste était actualisée en gras afin de comparer.

3. Interprétation des résultats

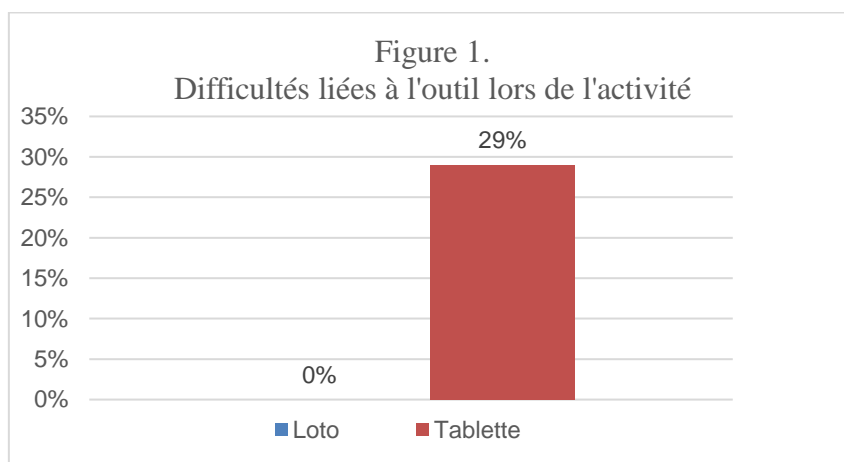
3.1 Résultats au regard des hypothèses

Au regard des outils méthodologiques présentés (grilles d'observation du pré-test et de l'expérimentation), les données recueillies permettent de comparer les stratégies d'autorégulation des élèves lors de la compréhension orale du même lexique avec ou sans tablette. Les résultats seront présentés en regard des deux hypothèses présentées dans notre cadre méthodologique. Pour rappel, cette classe comporte 21 élèves. Sur ces 21 élèves, 7 sont en difficulté en anglais, soit 33%. De plus, 7 élèves sont très à l'aise dans ce domaine et 7 élèves se trouvent entre les deux niveaux. Pour plus de clarté, ces groupes seront respectivement désignés comme pré A1, A1 et A1+. L'hypothèse selon laquelle les élèves sont plus autonomes en compréhension de l'oral avec la tablette a été étudiée en prenant en compte plusieurs facteurs : la relation entre la charge cognitive et l'outil, l'individualisation des apprentissages et le mimétisme, puis enfin la place de l'enseignant et l'attention des élèves.

3.1.1 Effet des tablettes sur l'autonomie en CO

(1) Outil et charge cognitive

Le graphique suivant met en avant les difficultés en lien avec l'outil utilisé, relevées lors du pré-test et lors du recueil de données.



Lors du pré-test, on note sur [la figure 1](#) que tous les élèves avaient compris les règles d'utilisation des cartes et planches du loto. Ce constat peut s'expliquer par la familiarité des élèves avec l'outil et la facilité de manipulation. Par conséquent, parmi les difficultés rencontrées par les élèves lors de la tâche d'écoute du pré-test, il convient de reconnaître qu'aucune n'était liée à l'outil. On peut donc en déduire que, lors de cette tâche, les élèves utilisaient l'outil loto de manière autonome. En revanche, lors du recueil de données, il est possible d'observer sur [la figure 1](#) que 29% des élèves ont éprouvé des difficultés à réaliser la tâche du fait de la tablette. Il apparaît alors ici que l'outil peut être une barrière pour certains élèves. C'est le cas de l'élève 1 et l'élève 2, qui sont des élèves de moyenne section performants en règle générale. Cependant, ces deux élèves se sont avérés fortement déstabilisés par l'utilisation de la tablette, et ce même en l'ayant manipulée plusieurs fois au préalable lors des temps d'accueil.

En s'appuyant sur la grille d'observation ([cf annexe 4](#)), on remarque que l'élève 1 a eu besoin de beaucoup d'aide de l'enseignante afin de réaliser l'activité. Pourtant, lorsque l'enseignante lui demandait la signification de l'audio, il était capable de dire instantanément la traduction en français. La difficulté de cet élève résidait donc dans la manipulation de l'outil. Effectivement, une fois que l'élève 1 entendait un mot, il faisait glisser n'importe quel segment audio vers l'image du mot entendu. C'est également la difficulté rencontrée par l'élève 3. Il associait le segment entendu à l'image mais n'arrivait pas à se souvenir de l'audio écouté. En outre, pour l'élève 1 et l'élève 4, une difficulté supplémentaire s'est ajoutée : ils avaient du mal à faire glisser les audios. Leurs gestes n'étaient pas assez précis et ils n'appuyaient pas assez fort pour maintenir la trajectoire de l'audio. De nombreux élèves ont zoomé sur l'écran en voulant déplacer un audio et m'ont demandé de l'aide. Quant à l'élève 2, peu familiarisée avec l'outil, elle semblait submergée par le fonctionnement de l'exercice en lui-même, en oubliant la tâche de compréhension orale. Pour ces élèves, force est de constater que la charge cognitive était trop forte, même s'ils avaient déjà manipulé des tablettes auparavant. Comme le dit Roussel⁵⁹, les élèves plus faibles mettent tant de temps à traiter l'information qu'une fois qu'ils sont parvenus à comprendre et assimiler le mot, ils ne se rappellent plus où ils avaient appuyé. Cette présente recherche corrobore ainsi les travaux de Roussel, avec des

⁵⁹ Roussel Stéphanie , Rieussec Angelika , Nespoulous Jean-Luc et Tricot André. (2008), *op.cit.*

enfants de maternelle. Pour ces élèves, la tablette ne leur permettait pas d'être autonomes voire les empêchait de l'être.

Toutefois, cette affirmation doit être modérée puisque l'on peut constater l'effet inverse chez certains élèves. L'élève 5, un élève en grande difficulté dans tous les domaines passe énormément de temps sur les écrans à la maison (3/4h par jour). Lors du recueil de données, celui-ci s'est montré très à l'aise avec l'outil, ce qui lui a permis d'être vite complètement autonome et de centrer sa réflexion sur la tâche d'écoute. Pour cet élève, la tablette a permis d'acquérir vite une autonomie dans l'activité. Ces données s'accordent sur le fait que le mythe des *digital natives* semblerait être, en effet, un mythe. Un enfant peut avoir utilisé une tablette en ayant seulement regardé des vidéos et sans jamais avoir utilisé un jeu ludique. Il aura beau être un *digital native*, cela ne lui servira pas à être autonome lors d'activités utilisant le numérique. La seule compétence qu'il aura en plus, c'est de ne pas être effrayé par l'outil technologique, ce que nous voyons ici avec l'élève 5.

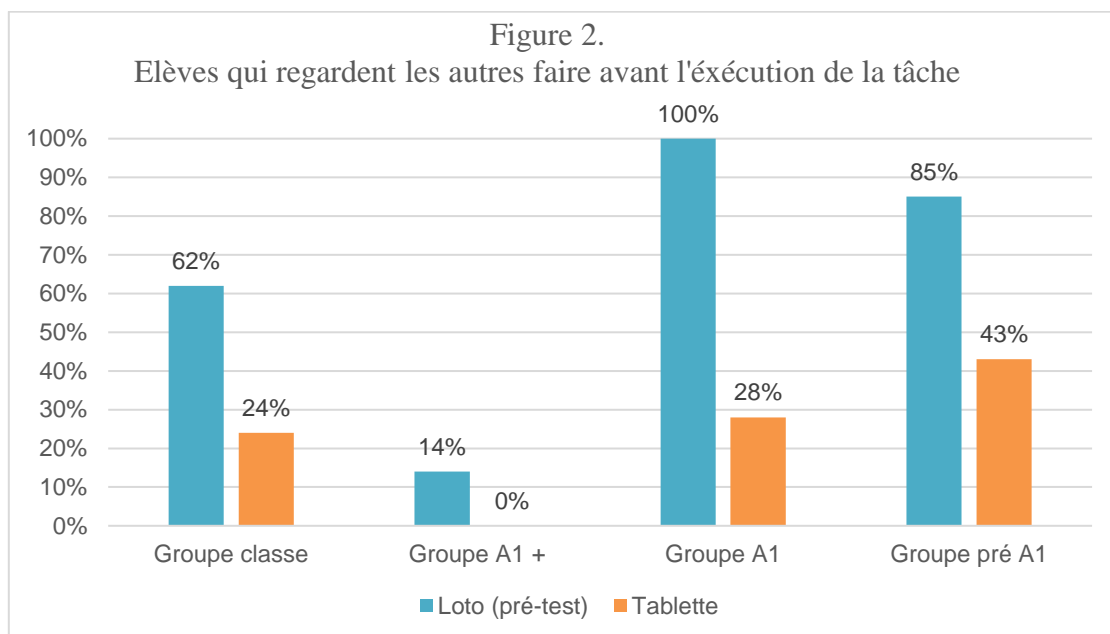
Il était parfois très difficile d'évaluer les performances des élèves avec le loto car il y avait beaucoup d'interactions et il était complexe de contrôler les cinq élèves à la fois. Les seuls élèves dont il est aisé d'évaluer les performances sont les élèves très à l'aise. Seulement trois élèves préféraient le loto à la tablette (l'élève 4, l'élève 1 et l'élève 2), cela signifie que 85 % des élèves ont préféré la tablette. Cela montre alors qu'il y avait bien ici une confusion entre préférence et performances pour les élèves, puisqu'il n'y a pas 85% des élèves qui ont été plus performants.

De ce fait, cette recherche témoigne, dans le cadre restreint de son protocole, d'une part, des difficultés causées par la tablette pour certains élèves, et, d'autre part, de l'inverse chez d'autres élèves.

(2) Individualisation et mimétisme

L'hypothèse 1 reposait sur l'idée qu'utiliser une tablette en compréhension orale permettrait aux élèves de prendre en charge leur apprentissage et de l'individualiser en se focalisant sur eux-mêmes. Lors de l'activité du loto, il semblait difficile d'individualiser. Effectivement, tous les élèves entendaient le même nombre de fois le nom de la partie du

corps prononcé par l'enseignante. En outre, il est ressorti qu'un grand nombre d'élèves regardait la carte prise par les camarades avant de prendre la carte à leur tour.



Il apparaît sur la [figure 2](#) que 62% des élèves de la classe ont ainsi regardé ce que leurs camarades prenaient avant de saisir eux-mêmes une carte. Il est possible d'observer sur ce [graphique](#) que le groupe où ce constat est le moins fréquent est le groupe des élèves du niveau A1 + en anglais, où seulement un élève a ce comportement. En revanche, dans le groupe du niveau A1, il est frappant de constater que tous les élèves regardent les autres avant de prendre une carte. Ce pourcentage est plus élevé que celui des élèves du niveau pré A1 dans lequel 85% des élèves choisissent de regarder avant de prendre une carte. Pour ces deux groupes, cela pourrait signifier plusieurs choses. D'une part, il est possible que, ces élèves n'étant pas à l'aise en anglais, ils aient un faible sentiment d'auto-efficacité. Ceci sera alors discuté plus en détails ultérieurement. D'autre part, et c'est ce que nous discutons ici, il est probable que ces élèves ne sachent pas à quoi correspond le mot oral, et, pour gagner, ils regardent les autres élèves afin d'être sûrs de ne pas se tromper. Cela ne laisserait alors a priori pas vraiment de place à l'essai ni à l'erreur pour ces élèves, puisqu'ils copieraient les élèves les plus rapides. En effet, ce comportement est caractéristique des jeunes enfants de l'école maternelle. Ainsi, au cycle 1, de nombreux enfants ont besoin de passer par l'étape du mimétisme avant de pouvoir être autonomes dans une tâche. Apprendre par imitation permet de s'emparer de stratégies en les copiant d'abord, pour être capable de faire de même seul sur le long terme. Cependant,

le mimétisme peut être dû à l'évitement de la tâche et ses difficultés en se contentant de copier afin de réussir⁶⁰.

Il semble important de souligner qu'il y a deux types de mimétisme. Les élèves peuvent copier un pair mécaniquement sans réfléchir au geste ou au comportement reproduits. Il s'agirait alors là uniquement de s'emparer du bon résultat. Un mimétisme réfléchi résiderait alors dans « l'imitation des démarches et stratégies d'autrui⁶¹ ». Ici, il est difficile de définir dans le cadre restreint de notre expérimentation avec le loto, dans quel type d'imitation se situent les élèves : il n'y a pas de preuve qu'ils s'entraînent réellement à associer le mot entendu à son sens. L'hypothèse était alors de voir si la tablette permettrait d'individualiser l'apprentissage, et donc de diminuer l'imitation sans réflexion, chaque élève ayant une tablette. Les élèves recourant à cette stratégie seraient alors déstabilisés car privés de ce moyen de contournement de la tâche. À l'inverse, les élèves utilisant cette technique afin de s'approprier les stratégies des pairs pourraient voir dans l'expérimentation une occasion de s'essayer à les mettre en pratique.

Les données recueillies avec la tablette permettent ainsi d'éclairer ce sujet. Le graphique montre effectivement une baisse de ce comportement en général sur l'ensemble de la classe. Plus précisément, l'élève 6, l'unique élève qui imitait le comportement des autres parmi le groupe du niveau A1 + n'adopte plus ce comportement. Néanmoins, il apparaît que cette élève communique avec une camarade et l'enseignante même durant l'expérimentation. Cette élève a ainsi probablement recours au mimétisme et à la communication en raison de sa maturité et non à un évitement de la tâche. Les élèves du niveau A1 + semblent, encore une fois, accéder à une certaine autonomie avec la tablette. Pour les groupes du niveau pré A1 et du niveau A1, on observe que les résultats s'inversent par rapport à la tâche d'écoute avec le loto. De fait, dans le groupe du niveau A1 où tous les élèves procédaient par mimétisme avec le loto, seulement 28% ont conservé cette stratégie. Chez le groupe des élèves du niveau pré A1, ce pourcentage baisse également, passant à 43%. Ce groupe est alors des trois groupes, avec la tablette, celui qui a le plus recourt au mimétisme. Notons que cette stratégie constitue pour les

⁶⁰ Aufeuvre Juliette. (2018) *Autonomisation des élèves de maternelle : obstacles et résistances*. (mémoire de MASTER 2 MEEF 1^{er} degré, INSPE Côte d'azur et Université de Toulon). Dernière consultation le 12/04/2020 à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01890975/document>.

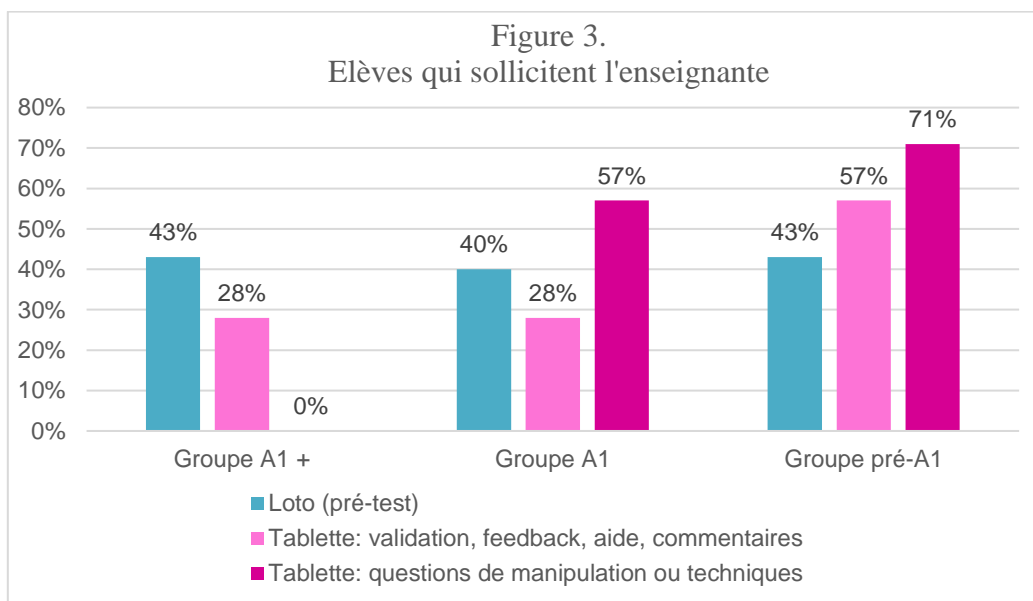
⁶¹ Raab Raphaëlle. (2014) *Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle*, Revue Questions Vives, N°22.

24 % des élèves de la classe en l'observation du fonctionnement du jeu. La tablette permet alors de limiter le mimétisme à la reproduction des gestes. Les élèves n'écouant pas tous le même audio au même moment, ils ne peuvent pas copier plus.

On peut en conclure que, pour les élèves au niveau du niveau A1, la tablette a permis de réduire le mimétisme servant à contourner la tâche. C'est notamment le cas de l'élève 7, l'élève 8 et l'élève 9, qui regardaient les autres lors du loto avant de prendre une carte à leur tour. La tablette est profitable puisqu'elle leur permet de prendre en charge leur apprentissage et d'expérimenter les stratégies par elles-mêmes en réduisant un mimétisme, sans doute, lié à un manque d'estime de soi (ce sujet sera développé plus tard). En revanche, pour certains élèves du niveau pré A1 comme l'élève 10 ou l'élève 11 et les deux autres élèves 1 et 2, ne plus recourir au mimétisme a été désarçonnant. Ces élèves se sont montrés angoissés, et ont mis du temps avant de s'engager dans la tâche. Effectivement, regarder les autres faire n'a pas suffi puisque l'enseignante a dû les aider à rentrer dans la tâche.

(3) Place de l'enseignante

Pour les élèves mentionnés plus haut, la tablette a entraîné davantage un blocage que la prise en charge de leur apprentissage. L'élève 11, par exemple, avait besoin que l'enseignante la sollicite pour s'engager sinon elle attendait ou parlait avec l'élève 3 mais ne s'occupait pas de sa tablette.



Sur la figure 3, il apparaît que, pour les élèves du niveau A1+, la tablette a réduit le besoin de sollicitations de l'enseignante. Par ailleurs, ces élèves ne posaient aucune question technique quant à l'utilisation de la tablette puisqu'ils avaient compris comment faire pour recommencer le jeu lorsqu'il était fini, dès la manipulation de la tablette à l'accueil. Pour les deux autres groupes en revanche, le pourcentage d'élèves posant des questions quant à l'utilisation de l'outil est très élevé. Ces élèves ne sont alors pas autonomes vis-à-vis de la tablette. Dans le groupe du niveau A1, on observe le même phénomène que pour le groupe des élèves à l'aise quant à la sollicitation affective. Effectivement, moins d'élèves sollicitent l'enseignante avec la tablette, ce qui montre que pour la plupart des élèves de ce groupe, le feedback donné par la tablette leur suffit à s'évaluer en autonomie. Pour le groupe des élèves du niveau pré A1, on observe le phénomène contraire : le nombre d'élèves sollicitant l'enseignante augmente avec la tablette. Ce comportement peut s'expliquer par la non appropriation de l'outil rendant le feedback abstrait pour eux, ou par leurs difficultés trop grandes pour être prises en charge par eux-mêmes.

On remarque sur la grille d'observations en annexe que, pour certains élèves du groupe du niveau A1 et du groupe des élèves moins à l'aise, ne plus pouvoir imiter les autres élèves a poussé à détourner la difficulté et, par conséquent, a incité à la coopération. C'est le cas de l'élève 11 et de l'élève 3 qui se posent des questions telles que « est-ce que teeth c'est les dents ? ». En outre, l'élève 4 et l'élève 12 sont également deux élèves qui s'aident et ne peuvent s'empêcher d'avoir des interactions. Leur interaction est intéressante puisque l'on voit une réelle réflexion liée à la tâche d'écoute. Pour ces élèves, la tablette a empêché le mimétisme mais a débouché sur une collaboration positive et réfléchie. Ce type d'interaction montre que la tablette n'aide pas tous les élèves à être autonomes mais laisse place à une coopération réfléchie donc positive.

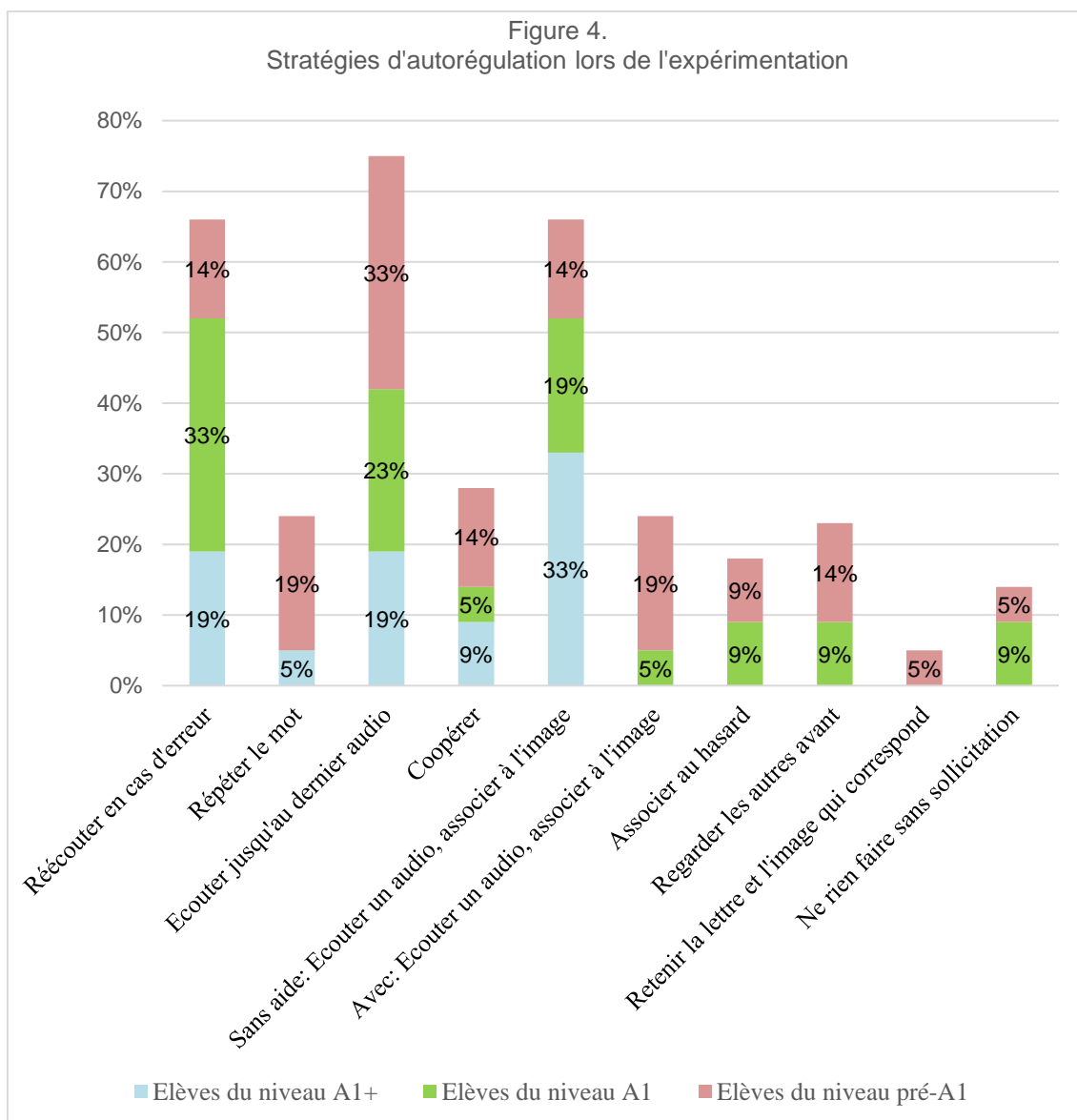
La tablette permet alors aux élèves les plus à l'aise et à quelques élèves du niveau A1 d'être autonomes et de prendre en charge leur propre apprentissage. Néanmoins, dès que les élèves ne sont pas à l'aise avec l'outil celui-ci devient une barrière comme l'avait observé Roussel⁶². En outre, la tablette permet de réduire le mimétisme caractéristique des élèves de cycle 1, ce qui induit que certains élèves sont « prêts » à se lancer seuls et à réussir, mais cela pose problème à d'autres élèves qui ont encore besoin d'imiter les

⁶² Roussel Stéphanie , Rieussec Angelika , Nespoulous Jean-Luc et Tricot André. (2008), *op.cit.*

autres afin d'apprendre ou d'être accompagnés par l'enseignante : feedback, accompagnement dans l'outil. La tablette peut augmenter la difficulté de la compréhension orale chez certains élèves. Il s'agira alors de mettre en regard ces résultats avec l'autre hypothèse : l'utilisation de tablette permet-elle à chaque élève de développer des stratégies d'autorégulation favorisant l'écoute de l'anglais ?

3.1.2 Effet des tablettes sur l'élaboration de stratégies d'autorégulation en CO

Nous avons vu que la tablette peut permettre à certains élèves d'être plus autonomes, tout comme elle peut empêcher certains de l'être. Ces constats ont induit à des stratégies d'autorégulation dans le domaine très spécifique de la compréhension de l'oral que nous préciserons dans cette partie. Ceci amènera à une précision de notre première hypothèse : l'utilisation de tablettes permettrait à chaque élève de développer des stratégies d'autorégulation favorisant l'écoute de l'anglais en maternelle. Comme cela a été explicité précédemment, les stratégies d'auto régulation efficaces reposent sur un sentiment d'auto efficacité et un engagement dans la tâche. Le graphique ci-dessous reprend les stratégies utilisées par les élèves de la classe. L'histogramme empilé permet d'observer le pourcentage d'élèves de la classe ayant choisi une stratégie, ainsi que la part de chaque groupe par rapport au groupe classe. Nous rappelons que les trois groupes A1+, A1 et pré-A1 sont chacun composés de sept élèves.



Nota explicatif sur la stratégie écouter en cas d'erreur : cette stratégie a été retenue par 76% des élèves de la classe, répartis en 19% d'élèves du niveau A1+, 33% d'élèves du niveau A1 et 14% d'élèves du niveau pré-A1.

(1) Estime de soi, sentiment d'auto efficacité, et engagement des élèves du niveau A1+

Comme le montre la figure 4, lors de l'expérimentation, aucun élève du groupe A1+ n'a regardé un camarade avant de faire. La figure 2 nous avait appris que deux élèves de ce groupe avaient encore besoin de validation venant de l'enseignante même avec la tablette. Tous ces élèves très à l'aise en anglais ont ainsi développé la stratégie

d'autorégulation suivante : ils écoutaient un audio, se rappelaient de l'audio sur lequel ils avaient cliqué puis l'associaient à l'image. Ces élèves sont méthodiques, ils passent ensuite à un autre audio. On constate sur la figure 4 que le groupe A1+ est le groupe qui a le plus suivi cette stratégie et sans aide. Cette modeste expérimentation semblerait alors montrer que pour les élèves du niveau A1+, la tablette permettrait de développer des stratégies efficaces en compréhension de l'oral. Très peu d'élèves ont répété le mot après l'avoir entendu. De même, peu ont réécouté l'audio en cas d'erreur, et, 43 % des élèves de ce groupe ont choisi de ne pas écouter le dernier audio. Ainsi, on peut penser que ces élèves n'ont pas fait beaucoup d'erreurs ce qui explique le faible taux de réécoutes.

Seulement deux élèves ont tenté de coopérer, l'élève 13 posait des questions à l'élève 14 qui le rassurait sur la traduction d'un mot. Cette stratégie n'est donc pas la plus développée pour ce groupe. Il semble alors que pour cinq des élèves du groupe A1+ soit 71%, la tablette ait permis d'augmenter leur sentiment d'auto efficacité. Effectivement, la contrôlabilité du jeu de la tablette et le feedback immédiat semblaient suffisants aux élèves pour qu'ils ne ressentent plus le besoin de demander à l'enseignante de valider. Lorsqu'ils se trompaient, quatre de ces élèves ne paraissaient pas s'en formaliser puisqu'ils réécoutaient l'audio pour trouver l'image correspondante. L'erreur n'est pas perçue comme un échec pour ces élèves.

Parmi les élèves du groupe A1+, on retrouve alors diverses sources de motivation. Effectivement, il y a les élèves qui veulent réussir la tâche et donc procèdent par élimination pour le dernier. On retrouve dans cette catégorie l'élève 15, l'élève 13, et l'élève 16. Puis, il y a les élèves qui cherchent vraiment la traduction : « j'ai réfléchi ». Pour ces élèves, l'apprentissage prévaut sur la réussite, l'envie d'apprendre est la source de motivation de ces élèves. On retrouve dans cette catégorie l'élève 14 qui fait l'activité pour apprendre les mots et le verbalise de lui-même : « Moi je vais me ré-entraîner je veux bien entendre les sons car je ne sais pas trop les mots en anglais ». L'élève 21 semble poursuivre le même but, c'est une élève qui veut apprendre pour elle-même, même si elle tient toutefois à préciser aux autres élèves qu'elle a réussi aussi. Enfin, les élèves 18 et 6 ont besoin d'être rassurés et encouragés malgré leur bon niveau. L'élève 6 tient à montrer ce qu'elle fait, que ce soit avec ou sans la tablette. L'élève 18 semblait dans une motivation extrinsèque lors du loto, son but étant de faire plaisir à l'enseignante. Lors de

l'expérimentation, il semble plutôt s'engager dans la tâche dans le but d'apprendre « je réfléchissais à ce qu'on m'a dit dans l'oreille » mais avait besoin d'être rassuré alors qu'il n'attendait pas la réponse de l'enseignante. De plus, il finit par ne plus écouter le dernier audio au bout de quelques essais. Ces deux élèves ayant encore besoin de validation de la part de l'enseignante sont deux élèves susceptibles d'être précoces. Ils ont une maturité intellectuelle surprenante et parfois des remarques dignes d'adultes mais sont tous les deux encore très sensibles, immatures sur le plan émotionnel et ont besoin d'énormément d'attention.

Ces données pourraient éventuellement expliquer leurs besoins différents du reste des élèves du groupe A1+. L'échantillon d'élèves de cette expérimentation est trop mince pour le confirmer. Le sentiment d'auto efficacité de ces élèves semblait en revanche être suffisamment élevé pour organiser et planifier des stratégies d'auto régulation méthodiques : réécouter, procéder l'un après l'autre, retenir l'endroit de l'audio écouté. Si tous les élèves de ce groupe se sont engagés dans la tâche seul, ils n'étaient pas à 100% concentrés sur la tâche, certains se corrigeaient ou se parlaient. Pour ces élèves, la tâche n'était soit pas assez compliquée, soit leur âge ne permettait pas une attention complète même avec un dispositif.

(2) Estime de soi, sentiment d'auto efficacité, et engagement des élèves du niveau A1

Nous avons constaté précédemment que la tablette permettait de réduire considérablement le mimétisme chez certains élèves du niveau A1, mais déstabilisait fortement deux élèves de ce groupe (l'élève 2 et l'élève 1, des élèves performants dans les autres domaines). De plus, il a été observé que la tablette réduisait la sollicitation affective envers l'enseignante pour cinq de ces sept élèves mais augmentait celle vis-à-vis de l'outil. Pour l'élève 2 et l'élève 1, regarder les autres faire n'était plus une stratégie efficace avec la tablette, ce qui les a mis en position de difficulté. A cause de ses difficultés liées à l'outil, l'élève 1 a mobilisé une autre stratégie : retenir la lettre de l'audio qui correspondait à l'image. Cette stratégie ne mobilisait en aucun cas la compétence d'écoute, on ne peut donc pas la considérer comme efficace. On retrouve donc ces élèves sur la figure 4 dans la catégorie « Avec aide : Ecouter un audio, l'associer

à l'image. » Pour l'élève 2 et l'élève 1, il a fallu que l'enseignante leur apporte cette stratégie et les accompagne tout le long afin qu'ils arrivent à effectuer la tâche. Ils réécoutaient inlassablement l'audio en cas d'erreur car ils ne se souvenaient pas de l'audio sur lesquels ils avaient cliqué et ne répétaient pas l'audio après l'avoir entendu. La tablette ne leur a pas permis de développer une stratégie d'auto régulation d'eux-mêmes. L'élève 2 n'a pas réussi à s'engager dans l'activité tandis que l'élève 1 a persévéré et avait compris le principe de la stratégie à la fin de son deuxième passage. Pour ces deux élèves, l'engagement semble dépendre de sources externes. Pour l'élève 2, ses motivations sont de réussir mieux que les autres et de plaire à l'enseignante. L'élève 1, quant à lui, veut réussir la tâche à tout prix d'où la stratégie de retenir la lettre correspondant à l'image. Cela permet, dans le cadre restreint de ce protocole, d'observer que les sources de motivation des élèves ont un fort impact sur le développement de stratégies.

Concernant les cinq autres élèves de ce groupe, tous écoutent tous les audios jusqu'à la fin, ce qui représente 23% des élèves de la classe, et est plus élevé que le nombre d'élèves du groupe A1+ ayant développé cette stratégie. De plus, la totalité des sept élèves de ce groupe réécoute l'audio lorsqu'ils se trompent afin de corriger leur erreur. C'est dans ce groupe que les élèves de la classe sont les plus nombreux à utiliser cette stratégie. Ainsi, cinq des élèves ont développé la stratégie la plus efficace sans aide : écouter un audio, puis l'associer à l'image avant de passer à un autre audio. Cela peut alors indiquer que la motivation de ces élèves résiderait dans l'apprentissage, primant sur la réussite de la tâche.

De même, cinq élèves de ce groupe ont écouté jusqu'au dernier audio, ce qui est plus que le groupe A1+. Dans le cadre de ce travail, il nous a été difficile de juger si les élèves n'avaient pas forcément compris que le dernier audio allait nécessairement avec la dernière image, ou, si ces élèves voulaient avant tout progresser dans la compétence d'écoute. Néanmoins, comme nous l'avons souligné précédemment (cf figure 3), quatre des élèves du groupe A1 n'étaient pas autonomes du fait de l'outil et sollicitaient l'enseignante pour des questions techniques. Même si ces élèves ont réussi à développer des stratégies d'autorégulation pertinentes, ils n'étaient pas complètement autonomes dans la tâche puisque l'enseignante devait organiser le cadre de l'écoute.

On remarquera que l'élève 12 a choisi de combiner sa stratégie avec un autre élève du niveau pré-A1, l'élève 4. Cette collaboration a pu aider l'élève 12, un élève performant mais dont l'estime de soi est très basse. Il ne se fait pas confiance alors qu'il sait, il a développé la stratégie d'entraide afin de se rassurer en travaillant à deux. Cette stratégie est positive, car elle amène les deux élèves à réellement s'interroger sur le sens des mots, et à discuter de la réponse : « Regarde mouth c'était la bouche ! ». Pour lui, la tablette n'a pas diminué son sentiment d'auto efficacité mais ne l'a pas augmenté non plus. Quant aux élèves 19, 8, 9 et 7, la tablette semble avoir augmenté ce sentiment d'auto-efficacité car elles semblent se faire beaucoup plus confiance, elles ne regardent pas les autres et ne se formalisent pas de leurs erreurs. Leur engagement dans la tâche semblait beaucoup plus assuré. L'élève 2, quant à elle, était vexée de son échec face à l'exercice avec la tablette car elle n'en avait pas l'habitude. Pour elle, la tablette a renforcé le fait de se retrouver face à son échec. Dans son cas, utiliser le feedback de la tablette était contre performant puisque le résultat n'apportait ni commentaires visant à s'améliorer, ni le réconfort d'un enseignant. Pour ces élèves du niveau A1, les effets sur leur estime de soi sont alors très variés. Il en va de même pour la mise en place de stratégies efficaces. Cette expérimentation ne montre ainsi pas les mêmes résultats pour les élèves de niveau A1+ et de niveau A1.

(3) Estime de soi, sentiment d'auto efficacité, et engagement des élèves du niveau pré A1

Nous avons précédemment indiqué que le nombre d'élèves du niveau pré-A1 regardant les autres avant d'exécuter la tâche diminuait avec la tablette (cf [figure 2](#)). Ce groupe reste cependant celui qui a encore eu le plus recours au mimétisme lors de l'expérimentation. De plus, contrairement aux groupes A1 + et A1, le nombre de sollicitations, affectives ou techniques, a augmenté avec la tablette (cf [figure 3](#)). Ces deux constats pourraient être liés. En effet, ne pouvant plus se rassurer par le mimétisme, les élèves auraient eu besoin lors de l'expérimentation de solliciter l'enseignante. La tablette pourrait peut-être pour ces élèves diminuer leur sentiment d'auto-efficacité. Effectivement, nous avons vu que ces élèves avaient du mal à utiliser l'outil dans ce groupe et que pour certains la charge cognitive était trop forte. La non maîtrise de l'outil pourrait leur donner le sentiment de ne pas être aptes à organiser, réguler et réussir la tâche avant même de s'engager dans celle-ci. En effet, certains élèves comme l'élève 11

s'engagent moins avec la tablette qu'avec le loto et ont besoin d'être sans cesse sollicités par l'enseignante. L'élève 3 est un élève qui avait lui aussi besoin de parler à l'enseignante tout le long pour être rassuré, et d'expliquer tout ce qu'il fait correctement. D'autres élèves comme l'élève 4 ou l'élève 10 ont demandé d'eux-mêmes de l'aide à l'enseignante car ils « n'y arrivaient pas » selon eux. Néanmoins, chez certains élèves du niveau pré A1 comme l'élève 5 ou l'élève 20, la tablette a permis de s'engager dans la tâche et de rester concentré tout le long de celle-ci, ce qui est pourtant une difficulté habituelle chez ces deux élèves.

En outre, tous les élèves de ce groupe ont choisi d'écouter les audios jusqu'à la fin. On peut en déduire que ces élèves n'étaient tellement pas sûrs d'eux et d'avoir réussi qu'ils n'osaient pas sauter le dernier audio. Il y aurait donc une corrélation entre cette stratégie et l'estime de soi des élèves. La figure 4 semble démontrer la même chose, puisque l'on observe que plus les élèves sont à l'aise dans la matière, moins ils écoutent le dernier audio. En outre, nous notons que trois élèves seulement de ce groupe réécoutent l'audio en cas d'erreur, ce qui représente 14% des élèves de la classe. Dans le cadre de ce mémoire, il a été difficile de juger si cette réaction était due à la non maîtrise de l'outil ou à la perception de l'erreur comme un échec. Peu d'élèves de ce groupe pré A1 semblaient considérer l'erreur comme inhérente à l'apprentissage. La motivation de ces élèves serait alors peut-être extrinsèque, et leur estime de soi insuffisante pour supporter l'erreur.

Comme énoncé plus haut, l'élève 4 et l'élève 12 se sont aidés. La collaboration d'un élève assez performant et d'un élève en difficulté est positive car elle permet à ces deux élèves de se tirer vers le haut. De même, l'élève 11 et l'élève 3 ont choisi de s'aider par moment. Pouvoir interagir leur donnait l'impression de se rassurer sur le sens de certains mots « teeth c'est les dents ? ». Cependant, cette collaboration était moins constructive car les deux élèves étaient tous deux en difficulté, l'élève 3 n'était donc lui-même pas sûr de sa réponse à l'élève 11. Dans les études de Roussel, cette stratégie n'était pas présente. Cela pourrait être un bénéfice de la maternelle. Des étudiants n'oseraient pas faire à deux une tâche annoncée individuelle, tandis qu'à la maternelle cette stratégie s'est faite naturellement sans qu'ils aient réfléchi aux modalités de la tâche.

On remarque sur la figure 4 que les élèves du niveau pré-A1 représentent 14% des élèves ayant utilisé la stratégie « écouter un audio, puis l'associer à l'image » sans aide, soit

trois élèves de ce groupe, une minorité. C'est le groupe qui a le moins utilisé cette stratégie sans aide, et, à l'inverse, le groupe pré A1 est le groupe qui a le plus utilisé cette stratégie avec aide. Nous noterons que pour trois élèves de ce groupe, soit 14% de la classe, la stratégie première était d'écouter puis de relier à une image au hasard, de réécouter puis relier à une autre jusqu'à trouver la bonne. Afin de mobiliser des stratégies d'autorégulation ces élèves ont effectivement eu besoin d'accompagnement et parfois même que l'enseignante montre ou prenne en charge une partie de l'activité : appuyer sur l'audio, rappeler l'audio cliqué, demander quel était le mot entendu, à quoi correspondait comme image ... Ces élèves ont donc eu besoin d'être guidés pas à pas dans l'élaboration de stratégies efficaces.

En conclusion de cette hypothèse, il apparaît donc que, dans le cadre de cette expérimentation, les résultats soient très divers mais corroborent ceux de Roussel. En effet, pour les élèves du niveau A1+ et certains du niveau A1, la tablette a permis un apprentissage individualisé, une meilleure estime de soi qui ont permis à ces élèves de développer des stratégies d'autorégulation pertinentes. En revanche, pour le reste des élèves, utiliser la tablette a été contre-productif et a rajouté des difficultés. Ces élèves n'ont pas réussi à développer des stratégies d'autorégulation d'eux-mêmes. La figure 4 montre ainsi que les stratégies les plus efficaces ont été utilisées en majorité par les groupes A1 + et une partie du groupe A1, et que les stratégies moins efficaces ont été choisies par les groupes A1 et pré A1. Il semblerait alors que la tablette en compréhension orale en maternelle accroisse les inégalités et ne profite pas à ceux qui auraient le plus besoin d'individualisation. Cette étude ne permet pas d'affirmer que la tablette améliore les stratégies d'autorégulation de l'écoute de l'anglais en maternelle pour tous les élèves, et encore moins pour les élèves en difficulté. Néanmoins, la tablette a permis à l'enseignante de cerner beaucoup plus précisément les élèves en difficulté et la nature de ces difficultés, en comparaison avec le loto. L'autonomie avec la tablette n'est pas innée chez les élèves en difficulté, c'est à l'enseignant de leur apprendre comment l'être. La tablette pourrait peut-être permettre aux élèves en difficulté la mise en place de stratégies d'autorégulation en compréhension de l'oral, si elle était combinée avec un long apprentissage pas à pas sur les stratégies efficaces et comment les mettre en place, à l'aide de la tablette. Dans le contexte de notre recherche, le numérique n'était pas au

service des stratégies d'autorégulation d'écoute pour tous les élèves, mais pour une minorité qui n'avait pas besoin de cet outil pour développer ces stratégies d'autorégulation. La tablette peut être au service du développement des stratégies puisqu'elle apporte un meilleur suivi des progrès de l'élève, mais ne suffit pas à elle seule à les élaborer lorsque l'élève est en difficulté ou que son estime de soi n'est pas élevée.

3.1.3 Discussion

La première limite est le choix de l'outil. Effectivement, j'ai remarqué que l'utilisation de la tablette en classe requiert une familiarisation et un apprentissage long et accompagné pour les élèves. Lors des temps d'accueil où les élèves ont appris à se servir de la tablette, ils avaient sans cesse besoin d'explications ou de démonstrations sur la façon de faire glisser les doigts sans zoomer. Ceci s'est avéré difficile car de nombreux autres élèves me sollicitaient. Il aurait été plus judicieux peut-être de consacrer un temps dédié à l'apprentissage de l'utilisation de la tablette. En outre, le temps de préparation des tablettes (allumer, connecter au réseau, rentrer le profil des élèves et mettre sur le profil de la classe pour avoir les applications que j'avais sélectionnées) prenait du temps ce qui ne me permettait pas de proposer les tablettes tous les jours à l'accueil. Il aurait été plus efficace d'emprunter les tablettes plus tôt si cela avait été possible, afin que les élèves maîtrisent réellement l'outil. Cela aurait été possible si l'école avait des tablettes propres et non empruntées. De plus, les tablettes empruntées à la circonscription étaient anciennes et très lentes, ce qui faisait chuter voire perdre l'attention des élèves parfois, et rendait plus difficile la manipulation.

La seconde limite était liée à la classe. Avec 21 élèves et trois groupes de niveau de sept élèves, l'étude ne comportait qu'un échantillon restreint, ce qui ne permettait pas de tirer des conclusions certaines. Ceci s'explique par les modalités d'organisation : ne pas être en classe lors du pré-test et du recueil de données était déjà difficile pour une classe, cela aurait été encore plus difficile de libérer le double de temps. Le recueil de données ne portant que sur un petit nombre d'élèves, on pourrait interroger les résultats d'une étude similaire à plus grande échelle. Cependant, c'est notamment ce qu'a réalisé Roussel, qui a pourtant observé des résultats similaires.

En outre, un des obstacles du recueil de données a résidé dans le double statut chercheur et enseignant. Effectivement, combiner l'observation et l'accompagnement des élèves a été difficile à gérer. Pendant qu'un élève avait besoin d'aide technique ou d'accompagnement pour une stratégie, il n'était pas possible de noter ce que les autres faisaient. Il aurait alors peut-être fallu le faire sur une autre classe ou filmer. De plus, l'étude dans une classe familière laisse une marque de subjectivité sur l'analyse, car le niveau des élèves est déjà connu. Inversement, en tant que professeure des écoles stagiaire dans cette classe depuis le début de l'année, les intonations, la formulation, le langage non verbal de l'enseignante étaient connus des élèves. Une mauvaise stratégie pouvait induire l'enseignante à un langage non verbal inconscient influençant les élèves. En outre, l'accompagnement de l'enseignante auprès d'un élève peut avoir une influence sur l'élaboration de stratégies d'un autre élève ayant entendu.

Conclusion

Ce travail de recherche avait pour but de répondre à des questions liées à l'articulation de la compréhension de l'oral en maternelle et le numérique : les tablettes permettent-elles plus d'autonomie à l'élève ? Favorisent-elles le développement de stratégies d'autorégulation en compréhension orale ? Après avoir comparé une activité d'écoute avec un loto et une avec une tablette, celle-ci ne semble pas nécessairement favoriser l'autonomie et l'élaboration de stratégies en compréhension orale. Les hypothèses se sont révélées vraies seulement chez les élèves les plus performants, et chez les élèves du niveau intermédiaire dont l'estime de soi était suffisamment élevée pour s'engager seuls dans la tâche et accepter les difficultés. Nos hypothèses n'ont donc pas été validées puisque le but était que la tablette aide l'ensemble des élèves et en particulier ceux dans le besoin : les élèves en difficulté. Nous rappelons la citation de Mangenot ⁶³ de notre cadre théorique : « l'intégration [du numérique], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Pour les élèves en difficulté, confronter les élèves à une compréhension de l'oral avec tablette n'as pas été au service des apprentissages. Comme l'avaient montré certaines études de notre cadre théorique, l'outil numérique peut s'avérer contre-productif, notamment les effets sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Les élèves qui perçoivent l'erreur alors comme un échec se braquent avec le feedback immédiat de la tablette. De plus, la tablette apportait une surcharge cognitive pour les élèves en difficulté. Ceux-ci arrivaient à suivre des stratégies, mais rarement efficaces seules. Or, nous rappelons que Amadiou et Tricot avaient défini un apprentissage autorégulé comme l'élaboration de différentes stratégies d'apprentissage chez une même personne. Un apprentissage autorégulé implique que lorsqu'une stratégie ne fonctionne pas, l'élève doit le constater afin de pouvoir affiner la stratégie, ou en changer. C'est dans cette régulation que réside un apprentissage

⁶³ Mangenot, François. (2000). *Op.cit.*, pp. 11-18.

autorégulé efficient. Pour ces élèves, la tablette n'a pas permis un apprentissage autorégulé réussi.

Cette recherche a ainsi contribué à ma démarche individuelle de développement professionnel. Ma représentation initiale était précisément que les tablettes amélioreraient nécessairement les résultats de compréhension de l'oral puisque les élèves étaient dans les dispositions idéales et pouvaient aller à leur rythme. Pour moi, la tablette permettait de s'extraire du regard des autres ce qui permettait un apprentissage plus aisé, sans que d'autres difficultés apparaissent. Le mythe des *digital natives* était ainsi lié puisque je n'avais pas prévu que manipuler et utiliser une tablette puisse demander tant d'efforts. J'ai ainsi compris que l'outil numérique n'était pas un support d'utilisation en autonomie, mais un support parmi d'autres non numériques qui nécessitait un apprentissage et un guidage au même titre que d'autres jeux. Tout comme les stratégies d'un memory doivent être enseignées, les stratégies d'écoute d'un nouvel outil également. Cette recherche m'a donc permis de situer le rôle et la place de l'enseignant au sein des outils numériques tel que la tablette.

Au regard de ces résultats, une nouvelle question se pose : la tablette peut-elle permettre à l'enseignant d'accompagner l'élève dans l'élaboration et la maîtrise de stratégies d'auto-régulation ? Puisque l'élève en difficulté n'arrive pas à élaborer des stratégies d'écoute efficaces, il pourrait être intéressant de voir si une séquence d'apprentissage sur la compréhension orale en anglais avec la tablette pourrait amener les élèves de maternelle à intégrer les stratégies d'écoute efficaces et à se les approprier pour comprendre comment en élaborer lors d'autres situations d'écoutes où l'activité est différente. Il faudrait alors aider l'élève à élever son sentiment d'auto-efficacité et à accepter l'erreur comme une étape d'apprentissage. Puis, il serait intéressant de construire avec les élèves des critères de réussite liés à la compréhension de l'oral avec tablette. De même, construire les critères de réalisation de la tâche d'écoute avec eux pourrait leur permettre de construire des stratégies pour que la tablette ne soit plus un obstacle, mais un outil.

Bibliographie

Ouvrages de didactique :

- Amadiou Franck & Tricot André (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris, Editions Retz.
- Dupraz Henri (1999) *Stratégies pour la classe d'anglais : techniques et guidages*, Lyon : CRDP de Lyon.

Articles/chapitres scientifiques :

- Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, et Tisseron Serge. (2013). L'enfant et les écrans. Un avis de l'Académie des sciences, Paris, Éditions Le Pommier.
- Cavert, M. H., Desvignes, V., & Caron, F. M. (2019). *Enfants et écrans*. Pédiatrie ambulatoire (2nd édition), pp. 217-218.
- Cnesco (2019). Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse
- Daloisio, M. (2007). *L'enseignement précoce des langues étrangères*. Perugia: Guerra.
- Delpy Françoise. (2005) *Les langues étrangères dès l'école maternelle*. Spirale. Revue de recherches en éducation, n°36, Les apprentissages à l'école maternelle. pp. 139-148.
- Gleizes François, Burricand Carine. (2015) *Équipement en ordinateur et accès à Internet en forte croissance*, Insee, division Conditions de vie des ménages.
- Joigneaux Christophe. (2009) *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*, Revue française de pédagogie, 169, pp 17-28.
- Mangenot, François. (2000). *Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues*. Notions en questions N°5 : Interaction, interactivité et multimédia, , ENS Editions, pp. 11-18.
- Mir, Laurence. (2008). *Le bruit en classe : un facteur de stress pour les enfants?* Environnement, Risques & Santé, Volume 7, n°1, pp. 5-6.
- Octobre, Stéphanie. (2014) *Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales*. Informations sociales, pp. 50-60.
- Octobre, Stéphanie. (2019) *Natifs et naïfs du numérique: numérique et inégalités sociales*. Enjeux numériques n°6.

- Pollet, Darleen. (2015). *Motiver les élèves à apprendre, un jeu d'enfant*. Analyse FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel).
- Proust Joelle (2018) *La métacognition, les enjeux pédagogiques de la recherche*. Conseil scientifique de l'éducation nationale.
- Raab Raphaëlle. (2014) *Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle*, Revue Questions Vives, n°22.
- Roussel Stéphanie , Rieussec Angelika , Nespoulous Jean-Luc et Tricot André. (2008) *Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde*, Alsic, Vol. 11, n° 2.
- Roussel Stéphanie. (2014) *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*, La Clé des Langues.
- Roussel Stéphanie et Tricot André (2015). *Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique*. Alsic.
- Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz.
- Vygotski Lev (2019) *Pensée et Langage*, Paris : La dispute.

Textes institutionnels :

- Ministère de l'éducation Nationale, Bulletin Officiel, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, hors-série n° n°22 du 29 mai 2019, Note de service n° 2019-086.
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (2000).
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018)
- Ministère de l'éducation Nationale, Programme d'enseignement du cycle de des apprentissages fondamentaux : cycle 1. (2015) Bulletin Officiel, hors-série n°11.

Sitographie :

- Baron Pierre. (2019) *Besoins numériques : certaines écoles françaises restent sous-équipées.* <https://bulletindescommunes.net/besoins-numeriques-certains-ecoles-FrancKarimes-restent-sous-equipees/#>.
- Institut Montaigne (2016) : *Le numérique pour réussir dès l'école primaire.* https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/institut_montaigne_le_numerique_pour_reussir_des_l_ecole_primaire.pdf.

Mémoires et thèses :

- Aufeuve Juliette. (2018) *Autonomisation des élèves de maternelle : obstacles et résistances.* (mémoire de MASTER 2 MEEF 1er degré, INSPE Côte d'azur et Université de Toulon).

Annexes

Annexe 1 : Séquence sur les parties du corps

Séance 1	Objectif de la séance : Découverte de l'album	Niveau : MS/GS
	Compétence(s) associée(s) : Ecouter de l'écrit et comprendre	Durée : 13 min
Connaissances culturelles et lexicales : L'album		Connaissances phonologiques :
Connaissances grammaticales :		Formulations :
Trace mémoire ? À quel moment de la séance ?		

T	AL	Matériel	Formes de travail	Déroulement et prise de parole de l'enseignant· e	Activités et réponses attendues des élèves
			<u>Collectif</u>	<u>Introduction :</u> Nous allons créer des jeux de memory sur les parties du corps pour la classe. Mais ce jeu sera spécial parce qu'il sera en anglais. Vous devrez y jouer en anglais. Pour pouvoir créer ce memory, il va falloir d'abord apprendre le nom des parties du corps en anglais.	Ecoute
1	CO ' POC	Marionnette	<u>Collectif</u>	<u>Rituels :</u>	Ecoute "Hello James"

				<p>Pour nous aider à apprendre l'anglais, je vais vous présenter un ami qui ne parle qu'en anglais. Donc quand il sera là, il faudra parler seulement en anglais.</p> <p>Marionnette : Hello children</p> <p>Rituel de l'avion.</p>	
5	CO	Album Big Green monster	<u>Collectif</u>	<p><u>Présentation de la nouveauté :</u></p> <p>Lecture de l'album <i>Go away big green monster</i></p>	Ecoute, observation des illustrations
1	CO POC	Marionnette	<u>Collectif</u>	<p><u>Rituels de fin de séance :</u></p> <p>Goodbye James. Rituel de l'avion.</p>	"Goodbye James"
3			<u>Collectif</u>	<p><u>Phase de bilan :</u></p> <p>Qu'est-ce qu'on a fait ?</p> <p>Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ? De quoi parle l'histoire ?</p>	<p>La PE nous a lu un album.</p> <p>On a découvert un album en anglais.</p> <p>Il y avait différentes parties du corps. Structure rep</p>

Séance 2	Objectif de la séance : Découvrir et mémoriser les premières parties du corps de l'album	Niveau : MS/GS
	Compétence(s) associée(s) : Associer le nom à la partie du corps	Durée : 20 min
Connaissances culturelles et lexicales : eyes, nose, mouth		Connaissances phonologiques :
Connaissances grammaticales :		Formulations : Big green monster has (partie du corps)
Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Flashcards des parties du corps		

T	AL	Matériel	Formes de travail	Déroulement et prise de parole de l'enseignant·e	Activités et réponses attendues des élèves
1'		Album Go away big green monster!	Collectif	<u>Introduction :</u> (Montrer le livre) Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on avait fait la dernière fois ? Aujourd'hui, nous allons apprendre le nom de 3 parties du corps.	
30"	CO POC	Marionnette	Collectif	<u>Rituels :</u> Rituel de l'avion. James : "Hello !"	Répondre "Hello James"
1'	CO	Album Big green monster	Collectif	<u>Rebrassage des acquis antérieurs :</u> Relecture des premières pages du livre	

3'	CO POC	Flashcards des parties du corps (eyes, nose, mouth)	Collectif	<p><u>Présentation de la nouveauté :</u> Montrer les flashcards et faire répéter les noms des parties du corps. (différentes voix, ...)</p> <p>Montrer la flashcard sans dire le nom</p>	<p>Observer les flashcards, écouter et répéter</p> <p>Donner le la partie du corps</p>
8'	CO POC	Flashcards des parties du corps (eyes, nose, mouth)	Collectif	<p><u>Pratique d'entraînement / de communication :</u></p> <p>Point to : dire le nom de la partie du corps</p> <p>What's missing? : enlever une flashcard</p>	<p>Montrer la flashcard correspondante</p> <p>Dire la flashcard manquante</p>
30"	CO POC	Marionnette	Collectif	<p><u>Rituels de fin de séance :</u> Rituel de l'avion. James : "Goodbye !"</p>	Répondre "Goodbye James"
2'		Album Go away big green monster Flashcards	Collectif	<p><u>Phase de bilan :</u> Qu'avons-nous fait aujourd'hui ? Quels mots avons-nous appris ?</p> <p>A quoi a-t-on joué ? Que fallait-il faire pour réussir ?</p>	<p>On a appris les noms des parties du corps : eyes, nose, mouth) Hello, goodbye (?)</p> <p>Nom des jeux</p>

Séance 3	Objectif de la séance : Découvrir et mémoriser les parties du corps de l'album (2)	Niveau : MS/GS
	Compétence(s) associée(s) : Associer le nom à la partie du corps	Durée : 20'
Connaissances culturelles et lexicales : eyes, nose, mouth, teeth, ears		Connaissances phonologiques :
Connaissances grammaticales :		Formulations : Big green monster has (partie du corps)
Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Flashcards des parties du corps		

T	AL	Matériel	Formes de travail	Déroulement et prise de parole de l'enseignant· e	Activités et réponses attendues des élèves
1'		Album Go away big green monster!	Collectif	<u>Introduction :</u> (Montrer le livre et les 3 flashcards : eyes, nose, teeth) Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on avait fait la dernière fois ? Aujourd'hui, nous allons apprendre le nom de 2 autres parties du corps.	Observer et se remémorer le nom des parties du corps en s'appuyant sur les flashcards.
30"	CO POC	Marionnette	Collectif	<u>Rituels :</u> Rituel de l'avion. James : "Hello !"	Répondre "Hello James"
1'	POC	Flashcards	Collectif	<u>Rebrassage des acquis antérieurs :</u>	Dire le nom des parties du corps (eyes, nose, mouth).

				Rappeler le nom des parties du corps vues lors de la séance précédente.	
3'	CO POC	Flashcards des parties du corps (eyes, nose, mouth, teeth, ears)	<u>Collectif</u>	<u>Présentation de la nouveauté :</u> Montrer les flashcards et faire répéter les noms des parties du corps. (différentes voix, ...) Montrer la flashcard sans dire le nom	Observer les flashcards, écouter et répéter Donner le nom de la partie du corps
8'	CO POC	Flashcards des parties du corps (eyes, nose, mouth, teeth, ears)	<u>Collectif</u>	<u>Pratique d'entraînement / de communication :</u> Point to : dire le nom d'une partie du corps → Puis les élèves font le "teacher" What's missing ? : enlever une flashcard → Puis les élèves font le "teacher"	Montrer la flashcard correspondante Dire la flashcard manquante
30"	CO POC	Marionnette	<u>Collectif</u>	<u>Rituels de fin de séance :</u> Rituel de l'avion. James : "Goodbye !"	Répondre "Goodbye James"
2'		Album Go away big green monster! Flashcards	<u>Collectif</u>	<u>Phase de bilan :</u> Qu'avons nous fait aujourd'hui ? Quels mots avons nous appris ? A quoi a-t-on joué ? Que fallait-il faire pour réussir ?	On a appris les noms des parties du corps : (eyes, nose, mouth, teeth, ears) Nom des jeux Hello, goodbye

Séance 4	Objectif de la séance : Découvrir et mémoriser les parties du corps de l'album (3)	Niveau : MS/GS
	Compétence(s) associée(s) : Associer le nom à la partie du corps	Durée : 22'
Connaissances culturelles et lexicales : eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face		Connaissances phonologiques :
Connaissances grammaticales :		Formulations : Big green monster has partie du corps
Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Flashcards des parties du corps		

T	AL	Matériel	Formes de travail	Déroulement et prise de parole de l'enseignant·e	Activités et réponses attendues des élèves
1'		Album Go away big green monster!	Collectif	<u>Introduction :</u> (Montrer le livre et les 5 flashcards : eyes, nose, mouth, teeth, ears) Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on avait fait la dernière fois ? Aujourd'hui, nous allons apprendre le nom de 2 autres parties du corps.	Observer et se remémorer le nom des parties du corps en s'appuyant sur les flashcards.
30"	CO POC	Marionnette	Collectif	<u>Rituels :</u> Rituel de l'avion. James : "Hello children !"	Répondre "Hello James"
1'	POC	Flashcards	Collectif	<u>Rebrassage des acquis antérieurs :</u>	Dire le nom des parties du corps.

				Rappeler le nom des parties du corps vus lors de la séance précédente.	
3'	CO POC	Flashcards des parties du corps (eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face)	<u>Collectif</u>	<u>Présentation de la nouveauté :</u> Montrer les flashcards et faire répéter les noms des parties du corps. (différentes voix, ...) Montrer la flashcard sans dire le nom	Observer les flashcards, écouter et répéter Donner le nom de la partie du corps
10'	CO POC	Flashcards des parties du corps (eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face)	<u>Collectif</u>	<u>Pratique d'entraînement / de communication :</u> Point to : dire le nom d'une partie du corps What's missing ? : enlever une flashcard → Les élèves font le "teacher" pour les 2 jeux Show me : James dit "Gig breen monster has"	Montrer la flashcard correspondante Dire la flashcard manquante
30"	CO POC	Marionnette	<u>Collectif</u>	<u>Rituels de fin de séance :</u> Rituel de l'avion. James : "Goodbye !"	Répondre "Goodbye James"
2'		Album Go away big green monster! Flashcards	<u>Collectif</u>	<u>Phase de bilan :</u> Qu'avons nous fait aujourd'hui ? Quels mots avons nous appris ? A quoi a-t-on joué ? Que fallait-il faire pour réussir ?	On a appris les noms d'parties du corps : eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face Hello, goodbye

Séance 5	Objectif de la séance : Connaître le nom des parties du corps	Niveau : MS/GS
	Compétence(s) associée(s) : Associer le nom à la partie du corps	Durée : 20'
Connaissances culturelles et lexicales : eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face	Connaissances phonologiques :	
Connaissances grammaticales :	Formulations : Big green monster has (partie du corps)	
Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Flashcards parties du corps, parties du corps à colorier du memory		

T	AL	Matériel	Formes de travail	Déroulement et prise de parole de l'enseignant·e	Activités et réponses attendues des élèves
5'		Album Go away big green monster!	Collectif	<p>Introduction :</p> <p>(Montrer le livre et les 7 flashcards : eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face) Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on avait fait la dernière fois ?</p> <p>Aujourd'hui, nous allons continuer à apprendre le nom des parties du corps avec la maîtresse.</p> <p>Avec l'ATSEM vous allez vous entraîner à nommer, càd donner le nom, des parties du corps en faisant le jeu du what's missing/loto.</p> <p>Il y aura des activités autonomes :</p>	Observer et se remémorer le nom des parties du corps en s'appuyant sur les flashcards.

				<ul style="list-style-type: none"> • colorier les parties du corps utilisés pour le mémoire. Attention à ne pas dépasser. • show me : un élève dit le nom d'une partie du corps et ceux qui ont cette partie du corps doivent montrer la carte. C'est réussi si la carte montrée correspond au nom de la partie du corps qui a été dite. (démonstration) 	
30"	CO POC	Marionnette	<u>Collectif</u>	<p><u>Rituels :</u> Rituel de l'avion. James : "Hello children !"</p>	Répondre "Hello James"
1'	POC	Flashcards	<u>Collectif</u>	<p><u>Rebrassage des acquis antérieurs :</u> Rappeler le nom des parties du corps vues lors de la séance précédente.</p>	Dire le nom des parties du corps (eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face).
10'	CO POC	Flashcards (grandes pour show me et what's missing) Petites flashcards (remettre dans l'ordre)	<u>Par groupe</u>	<p><u>Présentation de la nouveauté :</u> Activité dirigée : chaque élève a un jeu d'images chacun puis le PE prononce 4 mots. Les élèves doivent mettre dans le bon ordre leur image. Activité dirigée par l'ATSEM : what's missing Activités autonomes : <ul style="list-style-type: none"> • Colorier les parties du corps • Show me </p>	<p>Mettre dans le bon ordre les images.</p> <p>Nommer l'partie du corps manquant</p> <p>Colorier sans dépasser Montrer la partie du corps dite</p>
30"	CO POC	Marionnette	<u>Collectif</u>	<p><u>Rituels de fin de séance :</u> Rituel de l'avion. James : "Goodbye children!"</p>	Répondre "Goodbye James !"
3'				<p><u>Phase de bilan :</u> Retour sur le coloriage : montrer ce qu'ils ont fait (fait pour faire le mémoire) Retour sur le show me : est-ce que vous avez réussi à jouer ? Est-ce que vous avez trouvé les parties du corps ?</p>	Renommer les parties du corps

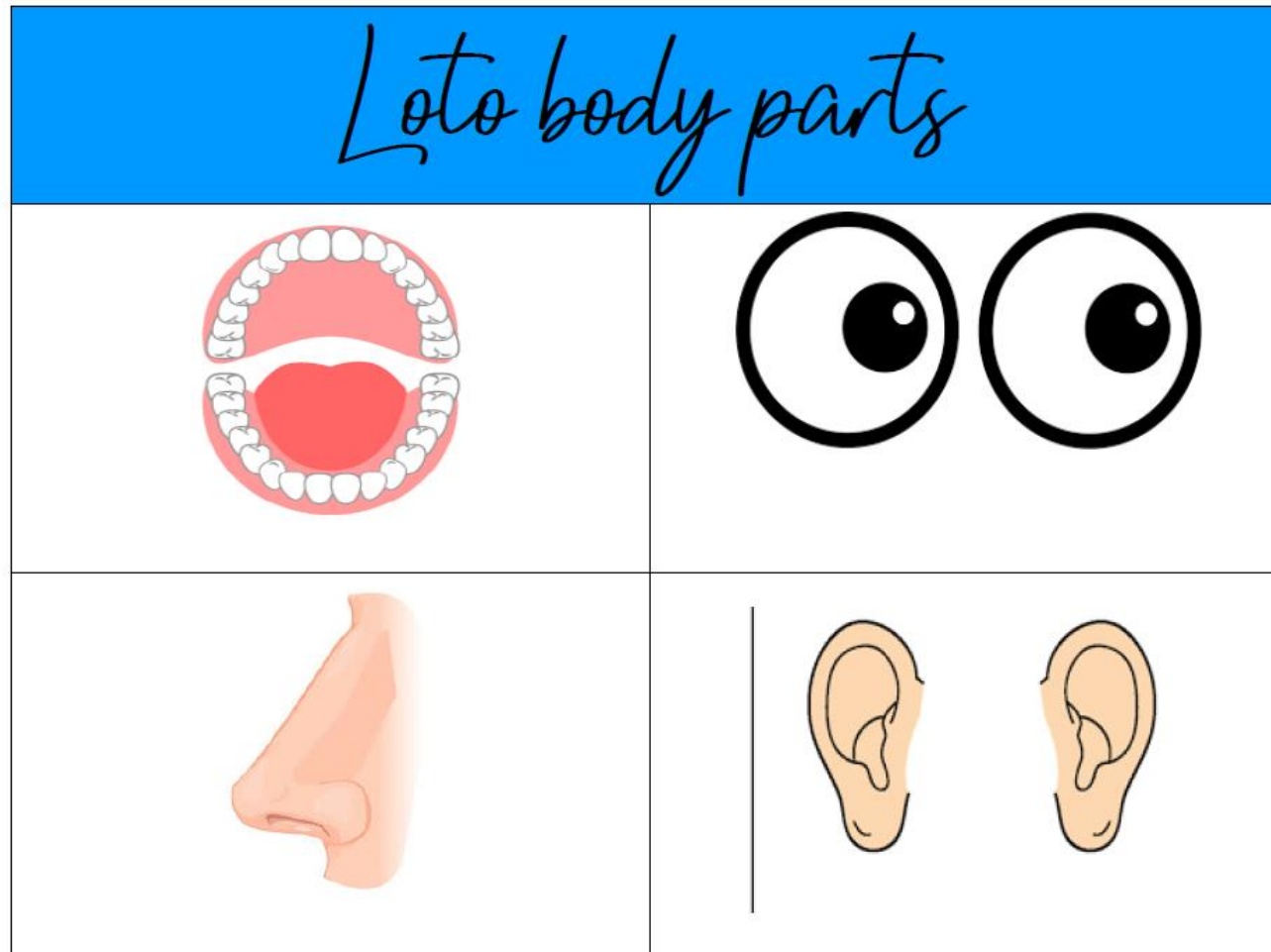
Séance 6	Objectif de la séance : Fabriquer le memory des parties du corps	Niveau : MS/GS
	Compétence(s) associée(s) : Comprendre les consignes Associer le nom à la partie du corps	Durée : 20min
Connaissances culturelles et lexicales : eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face, teacher, children, hello, goodbye, cut, glue, stick, scissors		Connaissances phonologiques :
Connaissances grammaticales :		Formulations :
Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Flashcards parties du corps, parties du corps à colorier du memory		

T	AL	Matériel	Formes de travail	Déroulement et prise de parole de l'enseignant· e	Activités et réponses attendues des élèves
2'			Collectif	<u>Introduction :</u> Aujourd'hui, avec moi, vous allez apprendre à fabriquer le memory pour la classe. En autonomie, vous allez vous entraîner à retrouver le nom des parties du corps en jouant au what's missing. Pour ce jeu, C'est réussi si le nom de l'partie du corps que vous avez dit correspond à la carte qu'il manque.	Ecoute

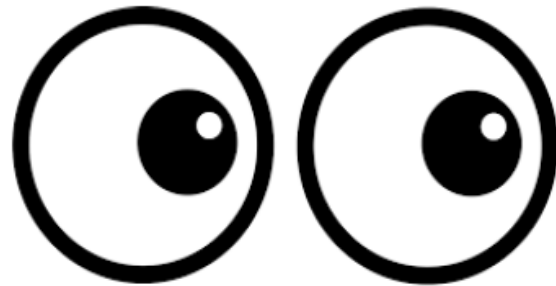
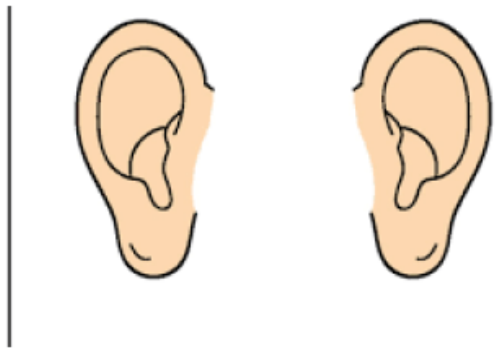
				<p>En autonomie vous allez aussi vous entraîner à associer le nom à l'partie du corps en jouant à deux jeux : la point to et le show me.</p> <p>→ Pour le jeu du Point to il y a deux tâches : la tâche de celui qui mène le jeu est de dire le nom d'une partie du corps en anglais. La tâche des enfants qui cherchent est d'écouter la partie du corps que le meneur dit et de le montrer du doigt. C'est réussi si l'partie du corps montré correspond bien à l'partie du corps dit par le meneur.</p> <p>→ Pour le jeu du Show me il y a deux tâches. La tâche de celui qui mène le jeu est de dire "Show me" et le nom d'une partie du corps (par exemple show me teeth). La tâche des autres enfants est de dire dans sa tête si sa carte correspond à la partie du corps énoncé. Si sa carte correspond à la partie du corps énoncée alors il la montre au meneur. Sinon il ne la montre pas.</p>	
30"	CO POC	Marionn ette	<u>Collectif</u>	<p><u>Rituels :</u> Rituel de l'avion. James : "Hello children !"</p>	Répondre "Hello James"
1'	POC	Flashcar ds	<u>Collectif</u>	<p><u>Rebrassage des acquis antérieurs :</u> Rappeler le nom des parties du corps vues lors des séances précédentes.</p>	Dire le nom des parties du corps (eyes, nose, mouth, teeth, ears, hair, face).
15'	POC POI	parties du corps coloriés ciseaux colle feuilles cartonné es	<u>Par groupe</u>	<p><u>Présentation de la nouveauté :</u> Activité dirigée : demi-classe (2 groupes) Cut with the scissors and stick with the glue (démonstration devant les élèves).</p>	Découper et coller les images sur les feuilles de couleur

		prédécoupées			
30"		Marionnette	<u>Collectif</u>	Rituels de fin de séance : Rituel de l'avion. James : "Goodbye children"	Répondre "Goodbye James"
			<u>Collectif</u>	Phase de bilan : Qu'est-ce que vous avez fait ? Qu'est-ce que vous avez appris ?	Faire un memory : apprendre le nom des parties du corps, couper et coller en anglais What's missing, point to, show me : apprendre le nom des parties du corps

Annexe 2 : exemples de planches utilisées pour le pré-test



Loto body parts



Annexe 3 : Grille du pré-test remplie

ELEVE	mots trouvés	attitudes vis à vis de moi : beaucoup de demandes, d'aides	engagement : arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement
ÉLÈVE 1	EYES NOSE MOUTH	« c'est bien ça maîtresse ce mot ? »	Ears : attend que les autres élèves prennent une carte ou le montrent sur leur planche Mouth : la première fois a regardé les autres, autres fois seul	Répète chaque mot plusieurs fois après moi
Elève 6 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH	« maîtresse c'est bien ça eyes ? » « ears c'est oreilles » (envers tout le monde)	Regarde les autres et se rassure pour chaque mot alors que individuellement semble les connaître « Jennifer il te reste beaucoup de cartes encore » Un élève dit « ears c'est le nez » Eva s'arrête, repose la carte oreilles, doute	Répète chaque mot plusieurs fois après moi
Elève 19	EYES NOSE MOUTH TEETH	« eyes c'est les yeux alors je prends les yeux »	Attend les autres au début puis de plus en plus assurée	Répète chaque mot plusieurs fois après moi
L'ÉLÈVE 3 du niveau pré A1	EYES NOSE MOUTH TEETH	« C'est bien ça, hé c'est bien ça ? » « Mouth c'est quoi ? »	Regarde les autres parfois	Répète chaque mot plusieurs fois après moi avant de prendre la carte
Elève 11 du niveau pré A1	EYES MOUTH TEETH NOSE ? regarde les autres	« c'est quoi ears ? ah oui les oreilles » répond seule A chaque fois « c'est bien ça ? »	Regarde les autres	Répète chaque mot ENORMEMENT
Elève 12	EYES (EARS) NOSE MOUTH TEETH	Aucune	Regarde parfois ce que font les autres mais très rare	Répète discrètement Prend la carte à chaque fois, méthodique et rapide

<u>ELEVE</u>	<u>mots trouvés</u>	<u>attitudes vis à vis de moi :</u> beaucoup de demandes, d'aides	<u>engagement :</u> arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement
Elève 2	EYES EARS NOSE MOUTH	Me montre plusieurs cartes, pas sure d'elle alors qu'elle connaît 4 mots sur les 5	Regarde à côté les autres, prend le mauvais puis change	
Elève 20 du niveau pré A1	EARS MOUTH		Veut aider les autres Fait le geste après, mais n'est pas sure d'elle « ears c'est les oreilles » « regarde y'en a un là de ears »	Répète chaque mot plusieurs fois après moi
L'ÉLÈVE 4 du niveau pré A1	EARS ?	« ears c'est les oreilles »	Prend la carte une fois qu'un élève l'a dit	
L'ÉLÈVE 7	EYES NOSE EARS		Regarde les autres puis répète le mot une fois la carte prise	
Elève 10 du niveau pré A1			Regarde les autres, ce qu'ils font Quand il ne reste plus que une partie du corps sur la planche prend la carte de cette partie du corps par déduction	
L'élève 5 du niveau pré A1	EYES TEETH		Regarde les autres et dit « c'est quoi mouth ? » « Y'a plus de nose sur la table (un élève lui montre la carte correspondante) ah si ! »	Teeth : réaction immédiate connaît le mot, assurance Répète chaque mot plusieurs fois après moi
L'élève 8	EYES NOSE MOUTH TEETH	Aucune	Ears : attend les autres	aucune
Elève 15 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		« Non elle n'a pas gagné il lui manque mouth sur sa planche »	Va très vite Autonome
Elève 16	EYES	« C'est bien ça maîtresse ? »	« ears c'est les oreilles » en s'adressant aux autres	Répète les mots après moi

Du niveau A1 + en anglais	EARS NOSE MOUTH TEETH		« Non nose c'est pas ça Eva tu l'as pas nose » à une élève qui prend la mauvaise carte	
<u>ELEVE</u>	<u>mots</u> trouvés	<u>attitudes</u> vis à vis de moi : beaucoup de demandes, d'aides	<u>engagement</u> : arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement
L'élève 9	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		Regarde les autres Attends la fin pour prendre la bonne carte	Stratégie d'autorégulation : prend une carte au hasard avant que je prononce un mot afin d'aller plus vite : a marché parfois, parfois non + Répète les mots après moi
Elève 14 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		Dit aux autres, aide	Concentré, ne répète pas, fait vite
Elève 13 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		« non ce n'est pas ça ears ça c'est eyes » Verbalise tous les mots en français	Répète beaucoup après moi les mots
Elève 18 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH	Fait le geste après que je dise le mot et me regarde pour validation, ne répète pas le mot		
Elève 21 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		Méthodique, concentrée, pas d'interaction externe	(élève qui suit des cours particuliers d'anglais)
Elève 17 du niveau pré A1	EYES EARS NOSE		« ears c'est oreilles » « C'est les dents mouth ? »	Répète après moi

Annexe 4 : Grille des résultats de l'expérimentation remplie

Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce-ce que c'était plus facile ?
ÉLÈVE 1	EYES NOSE MOUTH idem	A eu besoin de beaucoup d'aide pour comprendre le jeu alors que élève est performant et qu'il arrivait bien à ce type de jeu en français Beaucoup mieux la 2 ^e fois, avait besoin d'un gros accompagnement avant de le faire seul Perdu dans le jeu, ne sait pas quoi faire alors que quand il écoute et que je demande ce qu'il a entendu il sait me dire le nom en anglais et à quoi cela correspond en français	Regarde les autres avant de commencer	Beaucoup d'essais la première fois, puis repasse une autre fois à la fin quand j'ai fait passer tous les élèves pour se réentraîner N'écoute pas toujours, stratégie développée : retenir quelle lettre va avec quelle image A beaucoup de mal avec l'outil et le jeu, une fois qu'il entend un mot il fait glisser n'importe quel audio qui correspond à l'image de ce qu'il a entendu N'arrive pas à se rappeler quel segment il a écouté donc associe n'importe quel segment à l'image A du mal à déplacer les audios	« C'était difficile au début, je l'ai refait plusieurs fois et après c'était plus facile. Car je les entendais pas trop au début les mots, j'avais pas trop compris. »
Elève 6 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH	Me dit tout ce qu'elle entend Répète les mots « oh j'ai fait le mauvais »	Ne se concentre pas du tout alors qu'elle connaît tous les mots Beaucoup d'interactions avec Eleanore	Deux essais Ecoute jusqu'au dernier	« Quand j'ai écouté le mot je regarde la bonne image. Si c'est pas la bonne j'enlève avec le scotch et je réécoute. Il était très facile »

Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce-ce que c'était plus facile ?
Elève 19	EYES NOSE MOUTH TEETH EARS	aucune	Ne se concentre pas du tout alors qu'elle connaît tous les mots Beaucoup d'interactions avec Eva Réponds à Eva « Moi j'ai réussi déjà »	4 essais Re écoute quand elle se trompe « le dernier pas besoin de l'écouter c'est forcément cette image » Le dernier procède par élimination	« C'était très facile j'ai réussi 4 parties. J'ai appuyé, j'ai écouté et j'ai mis avec la bonne image. Quand c'est pas bon j'enlève le scotch et j'écoute un autre » (erroné car réécoutait bien le même lorsqu'elle se trompait)
L'ÉLÈVE 3 du niveau pré A1	EYES NOSE MOUTH TEETH idem	Sollicite beaucoup mon aide Répète « j'ai entendu teeth » pendant longtemps Me raconte tout ce qu'il fait correctement « il n'en manque plus que deux maîtresse » « quand j'ai entendu mouth je me suis trompé, maintenant j'ai compris »	Beaucoup d'interactions avec Jeanne Regarde comment Jeanne fait	N'arrive pas à se rappeler quel segment il a écouté donc associe n'importe quel segment à l'image	« J'entendais le nez alors je mettais avec le nez. J'entendais la bouche avec je mettais avec la bouche. » Nombreuses parties
Elève 11 du niveau pré A1	EYES MOUTH TEETH pas sûre NOSE ? regarde les autres	Sollicite beaucoup mon aide A besoin que je la sollicite pour le faire correctement « Mouth j'ai compris »	Interactions avec L'élève 3 « Teeth c'est les dents ? »	Stratégie du début : au hasard Au bout de plusieurs fois : a bien compris, ne fait plus au hasard Répète les mots	« Quand j'entendais eyes je mettais avec la photo de eyes. » Nombreuses parties

Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce-ce que c'était plus facile ?
Elève 12	EYES (EARS) NOSE MOUTH TEETH		Beaucoup d'interactions avec L'élève 4 " - Mouth c'est quoi ? - Je ne sais pas, peut être lui » S'aident, « regarde c'était la bouche ! » Elève qui sait mais ne se fait pas confiance		« Quand c'est rouge ça veut dire que ça va pas, donc si c'est rouge je ré écoute pour mettre avec la bonne image » A refait le jeu plusieurs fois
Elève 2	EYES EARS NOSE MOUTH	Lorsque je demande si elle veut refaire elle me dit non, cela se voit qu'elle est vexée de ne pas y arriver aussi vite que les autres Demande un accompagnement	A du mal, n'a pas confiance, regarde autour d'elle	Elève qui est très performante normalement, se vexe au moindre échec Ne semble pas familiarisée avec l'outil	« Même si c'est rouge j'écoutais que une fois, j'essayais d'en écouter un autre » Procédure par élimination, hasard Ne fait pas beaucoup de parties
Elève 20 du niveau pré A1	EARS MOUTH TEETH	Questions techniques « Comment on enlève ça ? »	Autonome (alors que ne l'est pas en classe)	Nombreuses parties	« Quand j'écoutais un mot j'appuyais sur la même image et je continuais » « J'ai refait jusqu'à que ça aille » = réussir

Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce-ce que c'était plus facile ?
L'ÉLÈVE 4 du niveau pré A1	EARS ? idem	Beaucoup de demande d'aide, sollicite beaucoup « Ca va pas donc j'appuie sur le scotch pour décoller » A besoin d'aide sur l'utilisation de la tablettes également	Beaucoup d'interactions avec Karim “ - Mouth c'est quoi ? - Je ne sais pas, peut être lui » S'aident, « regarde c'était la bouche ! » « c'est eyes ça ! » « c'est parti » « j'ai gagné ! » Répète, parle beaucoup aux autres	N'arrivait pas à faire le même type de jeu en français N'arrive pas à se rappeler quel segment il a écouté donc associe n'importe quel segment à l'image A du mal à déplacer les audios	« J'ai mis le doigt sur le scotch quand c'était rouge. J'ai mis le doigt sur l'image où il y avait le son »
L'ÉLÈVE 7	EYES NOSE Tous les autres		Très autonome, méthodique, un à la fois		« C'était facile » « Si c'était rouge je re écoutais pour le mettre au bon endroit »
Elève 10 du niveau pré A1	Arrive à tous les trouver à force	Regards au début, demande à refaire et que je remette le jeu Demande un accompagnement	Regardent comment font les autres « comme je ne sais pas je mets au hasard » Au bout de nombreuses fois « j'ai écouté et j'ai mis ce qui allait avec »	Stratégie de hasard N'arrive pas à se rappeler quel segment il a écouté donc associe n'importe quel segment à l'image Au bout de beaucoup d'essais arrive beaucoup mieux	« C'était difficile » « Quand on écoute un mot il faut le mettre avec l'image » (montre) « là je l'ai mis où il faut aller » Beaucoup de parties

Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce-ce que c'était plus facile ?
L'élève 5 du niveau pré A1	Arrive à tous les trouver à force	Regards au début, demande à refaire et que je remette le jeu	Répète « eyes c'est ça » alors je mets avec	Beaucoup de parties, à l'aise avec l'outil « Ouais j'ai réussi !!!! »	« Je mettais le mot avec l'image »
L'élève 8	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH	Demande à refaire quand elle a fini	Très silencieuse, fait des essais, très concentrée sur elle-même, écoute jusque la fin	Sourit quand elle a fini	« C'était facile, j'écoutais un mot je me rappelais et je cherchais la bonne image »
Elève 15 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		Commente beaucoup ce qu'il fait, très assuré, très rapide « teeth ça va avec ça » Communique un peu avec Jenifer	Le dernier procède par élimination Quelques essais	« A la fin le dernier j'écoute pas, je comprends qu'il y a pas besoin d'écouter »
Elève 16 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		“ok ça c'est eyes” a compris, assurée, très rapide Communique un peu avec Isaac	Plusieurs essais	« J'écoute, je mets avec la bonne image puis je fais un autre »
L'élève 9	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH	“Maîtresse comment on sort de là ? » Questions sur l'usage de la tablette	Méthodique, chuchote au début Écoute puis dit “d'accord”	Le dernier procède par élimination	« C'était facile. J'appuie puis j'écoute, je réfléchis dans ma tête à ce que ça veut dire et je mets le mot avec l'image. Quand c'est pas bon je re appuie et j'écoute, je re réfléchis et je vérifie. Le dernier c'était facile pas besoin de l'écouter je savais »

Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce-ce que c'était plus facile ?
Elève 14 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		Très bavard. Communique beaucoup avec Nathan « J'ai entendu teeth » Aucune difficulté, très rapide (très performant dans tous les domaines)	« Moi je vais me ré entrainer je veux bien entendre les sons car je ne sais pas trop les mots en anglais » Ré-écoute plusieurs fois certains audios Nombreux essais	« J'écoute les sons, je réfléchis pour pas me tromper. Je cherche l'image qui correspond au mot. C'était facile. »
Elève 13 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS peu assuré NOSE MOUTH TEETH		Communique beaucoup avec Lucas « Est-ce que ears c'est les oreilles ? » le demande 3 fois « Oh c'est pas ça ! » il s'est trompé donc ré-écoute l'audio	Le dernier procède par élimination	« Le dernier c'était facile c'était forcément celui qu'il reste. J'ai entendu mouth mais c'était pas le bon donc j'ai ré-écouté et en fait c'était nose »

Elève 18 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH	<p>«Ok j'ai réussi!» « J'ai réussi !! »</p> <p>«eyes c'est les yeux » « C'est quoi ears? » « Je me rappelle plus » « C'est quoi teeth ? »</p> <p>Pose beaucoup de questions sans attendre la réponse</p>		<p>Ecoute jusqu'au dernier audio au début puis au bout de quelques essais pour le dernier procède par élimination</p> <p>Ecoute plusieurs fois, se trompe, ré-écoute</p> <p>Fait beaucoup d'essais</p>	<p>« C'était facile ! C'était trop bien ! Je réfléchissais à ce qu'on m'a dit dans l'oreilles et je le mettais avec l'image. Quand je me trompais je ré écoutais. Je l'ai refait plusieurs fois c'était de plus en plus facile je connaissais par cœur à la fin. Le dernier à la fin j'avais plus besoin de l'écouter »</p>
Elève	mots trouvés lors du pré test trouvés cette fois-ci	attitudes vis à vis de moi : sollicitation (lexique/tablette/rassurer)	engagement : déconcertés, arrêtent vite, s'aident, se déconcentrent, ne font rien, demandent	AUTRE STRATEGIE/comportement : Refont-ils le jeu ?	Questions posées après : Facile ou difficile, pourquoi ? Comment a-t-il fait pour réussir, stratégie utilisée ? A-t-il refait le jeu plusieurs fois ? Pourquoi ? Qu'a-t-il fait de différent ? Est-ce que c'était plus facile ?
Elève 21 Du niveau A1 + en anglais	EYES EARS NOSE MOUTH TEETH		<p>Très silencieuse, méthodique, un après l'autre</p> <p>« Moi aussi j'ai réussi ! »</p>	Répète ce qu'elle entend dans l'audio	« C'était facile. J'ai entendu puis je mettais en bas d'un dessin. Je ré-écoutais quand je comprenais pas bien »
Elève 17 du niveau pré A1	EYES EARS NOSE	« J'arrive pas à enlever le truc rouge »	<p>Chuchote « Pierre teeth c'est les dents ! »</p> <p>« eyes c'est les yeux » pour elle-même</p> <p>« teeth c'est les dents » pour elle-même</p>	<p>Au fur et à mesure de plus en plus en confiance</p> <p>Ecoute jusqu'au dernier audio</p> <p>Répète le mot</p>	« C'était facile. J'appuyais sur un mot ça disait un mot, je cherchais l'image qui allait avec. Puis j'appuyais autre part. Quand je me trompais je mettais avec une autre photo, je ré écoutais pas car je me souvenais le mot qu'on m'avait dit »

