

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Service Professionnalisation en
éducation : recherche et formation

Jacqueline BECKERS

Service de didactique spéciale des
Langues et Littératures modernes

Germain SIMONS



Ministère de la
Communauté française



Enseignement libre



Province de Liège

Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères

Rapport final de recherche

Août 2009

CHERCHEURS : A. Campo, V. Dieu, J. Vanhoof et M. Verdin

RESPONSABLES DE LA RECHERCHE : Mme J. Beckers et M. G. Simons

CO-PROMOTEURS : Mmes N. Bya et J. Duchesne et M. M. Dahmen

Table des matières

I.	Introduction	3
II.	Fondements du projet de recherche.....	4
1.	La place des langues dans notre société actuelle et leur enseignement	4
2.	Objectifs poursuivis et principes de la recherche	5
3.	Classes partenaires.....	6
4.	Public visé par la recherche.....	8
III.	Balises théoriques.....	9
1.	PRINCIPES PÉDAGOGIQUES.....	9
1.1	<i>Le diagnostic</i>	9
1.2	<i>La remédiation</i>	9
1.3	<i>La différenciation</i>	11
1.3.1	Introduction du concept.....	11
1.3.2	Applications pratiques dans les classes.....	13
1.3.3	Conclusion	14
1.4	<i>La régulation et l'autorégulation</i>	14
1.4.1	La régulation	14
1.4.2	L'autorégulation	15
1.5	<i>Le sentiment de compétence</i>	16
1.5.1	Une définition	16
1.5.2	De l'importance du sentiment de compétence	16
1.5.3	Améliorer le sentiment de compétence.....	17
1.5.4	Conclusion	18
2.	OBJETS TRAVAILLÉS	19
2.1	<i>Les stratégies</i>	19
2.1.1	L'expression orale et interaction orale.....	20
2.1.2	L'expression écrite.....	22
2.1.3	La compréhension à l'audition.....	25
IV.	Méthodologie.....	28
1.	ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS PARTENAIRES	28
2.	TESTS DIAGNOSTIQUES	28
3.	DIFFÉRENCIATION	29
3.1	<i>Remédiation</i>	29
3.2	<i>Enrichissement</i>	30
V.	Difficultés observées et objets travaillés.....	31
VI.	Collaboration entre chercheurs et enseignants et appropriation des outils ...	32
1.	LA COLLABORATION	32
2.	LE DEGRÉ D'APPROPRIATION DES OUTILS ET DÉMARCHES PAR LES ENSEIGNANTS	34
VII.	Conclusion.....	37
	Bibliographie.....	39

I. Introduction

Le présent rapport fait état du travail produit et des outils conçus pendant les deux années de recherche consacrées à la création d'outils de diagnostic et de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères (anglais – néerlandais) pour le premier degré commun de l'enseignement secondaire et le deuxième degré de l'enseignement secondaire qualifiant et professionnel. Les objectifs principaux de cette recherche étaient d'améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues modernes dans l'enseignement secondaire, mais aussi de construire des savoirs utiles à l'action enseignante et à l'apprentissage des élèves dans un souci d'*efficacité* et d'*équité* (voir Beckers, 2002 et 2007).

Les outils produits dans le cadre de cette recherche-action sont le fruit d'une collaboration entre des chercheurs et les enseignants des classes partenaires. Le souhait était de travailler « avec » les enseignants et non pas « sur » les enseignants (Lieberman, 1986, cité par Desgagné et al., 2001). C'est donc dans le paradigme collaboratif que nous nous situons. Notre objectif était de permettre aux praticiens et chercheurs de construire ensemble des savoirs pour leur action dont ils pourraient chacun tirer des bénéfices, et ce, en intervenant avec leurs compétences spécifiques.

Il s'agit d'une recherche inter-réseaux financée par la Communauté française, ce qui a permis, d'une part, de travailler en collaboration avec des classes du réseau de l'Enseignement Libre, de la Province de Liège, et de la Communauté française, et, d'autre part, de mettre à la disposition des écoles des trois réseaux un dossier pédagogique qui sera également mis en ligne sur le site www.enseignement.be.

Pour atteindre les deux objectifs d'efficacité et d'équité, des tests *diagnostiques* ont été construits et administrés. Ils ont permis de déceler les difficultés des élèves et de proposer, selon les besoins de chacun, des tâches *différenciées* : soit de *remédiation*, soit d'*enrichissement*.

La manière dont chaque outil a été conçu est présentée explicitement dans le dossier pédagogique de façon à en permettre plus facilement l'appropriation par les enseignants.

Ce rapport final de recherche rappelle succinctement les fondements du projet de recherche, les théories sous-jacentes à la création des outils, et la méthodologie utilisée tout au long des deux années. Il met en évidence les difficultés constatées chez les élèves lors des tests diagnostiques mais aussi celles mises spontanément en exergue par les enseignants lors d'entretiens personnels du début de recherche. Il présente également les modules de remédiation créés et mis en place dans les classes. Enfin, dans le dernier chapitre, nous abordons la collaboration entre chercheurs et enseignants et son impact sur l'appropriation des outils.

II. Fondements du projet de recherche

1. La place des langues dans notre société actuelle et leur enseignement

Dans notre pays, l'absolue nécessité de connaître et de maîtriser plusieurs langues européennes (ou, de façon plus prosaïque, les trois langues nationales) est martelée sans cesse. Le message est relayé par les mondes politique et économique et renvoie inévitablement à la nécessité de mettre en place un enseignement des langues qui répondrait aux besoins de la société qui manque de bilingues ou de trilingues efficaces et performants sur le marché du travail. Selon *Le Monde Diplomatique* de février-mars 2008, l'anglais serait la langue utilisée pour la rédaction de 72% des sites web¹. Le néerlandais se retrouve à la septième place des langues les plus utilisées sur Internet (avec 2%).

Un enseignement des langues de qualité est un défi aux enjeux non seulement *personnels* (apprendre une langue pour le plaisir) mais également *professionnels* (la connaissance des langues est un véritable atout dans le monde du travail) et même *économiques* (de nombreux postes sont à pourvoir pour des candidats possédant une connaissance suffisante d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s) et la maîtrise effective d'une langue entraîne des avantages salariaux non négligeables) comme en témoigne les moyens dégagés par le monde politique.²

Ces considérations ne doivent cependant pas laisser supposer que le rôle premier de l'école serait de préparer les élèves au marché de l'emploi et de les conduire à un seuil de rentabilité au détriment d'autres aspects de leur développement.

Si le monde politique se préoccupe des retombées économiques de l'apprentissage des langues étrangères, il prend également en compte des aspects d'un autre ordre : les directives du Conseil de l'Europe³ font du plurilinguisme un des axes essentiels à *l'éducation citoyenne*. Elles tracent les grandes lignes dont s'inspireront les programmes destinés aux enseignants des différents pays de l'Union.

Il importe de mettre à la disposition des enseignants des programmes (issus des lignes directrices du Conseil de l'Europe) qui sont de véritables *outils de travail* proposant des objectifs clairs mais aussi des pistes de méthodologie. En mettant, entre autres, l'accent sur l'approche communicative et le développement des quatre compétences linguistiques, les programmes ciblent non seulement la maîtrise de savoirs et savoir-faire linguistiques et peut-être même surtout leur intégration en des tâches plus complexes et porteuses de sens. Les outils d'évaluation, produits par des groupes de travail inter-réseaux et avalisés par la Commission d'outils

¹ Source : Online Computer, Library Center (www.oclc.org), 2004.

² « Le plan Marshall consacre un budget de 60 millions d'euros pour améliorer les connaissances linguistiques des wallons. D'autres mesures sont prévues telles que 500000 chèques de formation en langues, 8000 bourses d'immersion linguistique en 4 ans à destination des élèves de l'enseignement obligatoire, des stages à l'étranger, des échanges d'étudiants et de demandeurs d'emploi avec la Région flamande et la Communauté germanophone. »

³ Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe.

d'évaluation, fournissent aux enseignants en langues modernes des conseils méthodologiques pour construire des épreuves d'évaluation des quatre compétences qui sont adaptées au parcours d'apprentissage de leurs élèves. Par ailleurs, ils proposent également des exemples de telles épreuves. Les enseignants disposent donc de pistes destinées à les éclairer non seulement sur le contenu mais également sur la méthodologie à mettre en place pour un apprentissage efficace.

Enfin, il importe de professionnaliser davantage encore le métier d'enseignant via une formation pédagogique initiale et continuée de qualité. Différents organismes dont la fonction principale est de promouvoir un enseignement de qualité et la recherche pédagogique aident à cet enrichissement. Les formations organisées par l'IFC (Institut de Formation en cours de carrière) offrent, entre autres, une opportunité de diffusion de nouveaux outils et d'accompagnement des enseignants dans l'appropriation de démarches innovantes.

2. Objectifs poursuivis et principes de la recherche

L'attention particulière que porte notre recherche à l'enseignement des langues dans des écoles de l'enseignement *technique* et *professionnel*, où les conditions d'apprentissage risquent d'être moins favorables, traduit notre volonté de contribuer non seulement à *l'efficacité* de l'enseignement de l'anglais et du néerlandais mais aussi à son *équité*.

Pour certains élèves, l'école est en effet la seule occasion et le seul lieu où apprendre les langues étrangères. Il est donc crucial d'y donner à *tous* la possibilité de bénéficier d'un apprentissage des langues étrangères répondant à leurs besoins.

Pour ce faire, il importe d'établir un diagnostic précis des difficultés rencontrées par chaque élève par des mises en situation et exercices construits dans ce but (test diagnostique). L'analyse des résultats fournit à l'enseignant une « photographie » des besoins de tous les élèves. Il peut dès lors mettre en place des activités de remédiation ou d'enrichissement appropriées au niveau et aux lacunes de chacun.

Les difficultés décelées grâce au test diagnostique peuvent être communes à toute la classe. L'enseignant proposera alors l'activité au groupe-classe. D'autres lacunes peuvent être décelées pour une partie de la classe, voire chez un ou deux élèves. Les activités seront alors organisées, non plus collectivement, mais par *groupes de besoin*. Par ce terme, nous entendons le regroupement d'élèves éprouvant les mêmes difficultés et, par hypothèse, les mêmes besoins.

Le fait de différencier ponctuellement l'apprentissage permet, d'une part, aux élèves en difficultés de s'améliorer, et, d'autre part, aux élèves plus avancés de ne pas s'attarder sur des savoirs, savoir-faire ou compétences qu'ils maîtrisent déjà. Ceux-ci travaillent à une tâche dite *d'enrichissement* qui leur donne l'occasion d'approfondir leur maîtrise de la langue.

Les outils de diagnostic et de remédiation créés sont rassemblés dans un *dossier pédagogique*. Celui-ci est destiné aux enseignants du secondaire de tous les réseaux. Il est composé de différents types de documents :

- Des exemples de tests diagnostiques. Etant donné le niveau d'apprentissage ciblé, nous avons tenu à ce que ces tests diagnostiques aient un côté ludique,

sans pour autant les détourner de l'objectif d'apprentissage. Par ailleurs, pour pallier des difficultés souvent mentionnées par les enseignants du second degré qualifiant, nous avons aussi privilégié la création de documents proches de la réalité des élèves.

- Des outils destinés à susciter chez l'apprenant une prise de conscience de ses difficultés, et des moyens dont il dispose pour les dépasser.
- Des outils portant sur l'apprentissage des stratégies de communication : ils sont inspirés de ceux développés dans la recherche menée par J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen, N. Seron, A. Hertay, V. Doppagne (2000-2002). Ces stratégies sont des techniques destinées à aider les élèves à combler leurs manques linguistiques. D'autres modules sont également proposés et sont liés aux difficultés identifiées grâce au(x) test(s) diagnostique(s) comme, par exemple, le module sur l'expression orale où les élèves apprennent à utiliser des stratégies pour maintenir la communication.
- Des outils inspirés de la recherche sur la gestion de l'hétérogénéité menée par J. Beckers et G. Simons (1996-1997), et de celle sur l'accès-libre menée par ces deux mêmes personnes ainsi que par M. Dahmen, inspecteur en langues germaniques, et deux chercheurs, B. Monville et V. Devreux (2004-2006).
- Des exemples concrets de différenciation de l'enseignement des langues étrangères pour mieux gérer l'hétérogénéité d'une classe.

Ces outils ont été construits grâce à la collaboration de différentes personnes du monde de l'enseignement dont des inspecteurs, les enseignants partenaires, des chercheurs, des pédagogues, des didacticiens, et, bien évidemment, les élèves⁴.

La méthodologie de construction et d'exploitation des outils est toujours décrite avec précision afin d'en favoriser l'appropriation par les enseignants. De plus, **grâce à l'explicitation des paramètres de construction des différents outils, les enseignants peuvent créer eux-mêmes, sur le modèle proposé, de nouvelles activités en lien avec les matières vues en classe.** C'est dans l'introduction de chaque outil que ces paramètres de construction sont présentés.

3. Classes partenaires

La recherche des classes partenaires s'est faite en collaboration avec les trois co-promoteurs de la recherche, investis d'une responsabilité pédagogique dans les trois réseaux : Mmes N. Bya et J. Duchesne et M. M. Dahmen.

Lors de la répartition des écoles, nous avons veillé à respecter l'équilibre des langues (entre le néerlandais et l'anglais). L'allemand n'a pas été retenu étant donné que les élèves qui choisissent cette langue sont minoritaires au premier degré.

Nous avons travaillé avec des classes de première année commune de l'enseignement secondaire et du deuxième degré qualifiant. Nous souhaitons diversifier les options des classes de l'enseignement qualifiant. Toutefois, la

⁴ Les élèves ne sont pas directement impliqués dans la construction des outils mais leur collaboration, entre autres, lors des pré-tests et de l'évaluation des modules, nous a permis d'adapter les outils.

première année nous retrouvons deux classes dont l'option est le secrétariat ou les travaux de bureau, et une classe dont l'option est sciences sociales/bio-esthétique. Les options dans l'enseignement qualifiant où les langues sont présentes ne sont pas nombreuses. Lors de la seconde année, pour plusieurs raisons, nous n'avons pas pu poursuivre la collaboration avec une classe. Celle-ci a été remplacée par une classe similaire. Trois nouveaux enseignants ont rejoint l'équipe lors de la seconde année étant donné qu'ils avaient dans leurs attributions des classes partenaires de la recherche. Lors de la seconde année, même si nous avons gardé cinq classes sur six, certains élèves ont quitté l'école et d'autres sont arrivés.

Le fait de travailler avec différents niveaux et avec différentes options nous a permis de diversifier la création d'outils. De plus, la collaboration avec six écoles de trois réseaux différents permet une diffusion plus large du dossier pédagogique au terme de la recherche.

Tableau 1 : répartition des classes lors de la première année de recherche (2007-2008)

Niveau scolaire \ PO de l'école		Communauté française	Province de Liège	Libre catholique
		1er degré	Ecole	Athénée Royal de Soumagne
	Langue	1 ^{re} Commune L1 : néerlandais	1 ^{re} Commune L1 : anglais	1 ^{re} Commune L1 : néerlandais
	Heures/semaine	4 heures/semaine (+ une heure d'atelier)	4 heures/semaine	4 heures/semaine
	Professeur	<i>Mme Minne</i>	<i>M. Collin</i>	<i>Mme Markowicz</i>
2e degré (technique et professionnel)	Ecole	Athénée Royal de Montegnée/Grâce-Hollogne	L'IPES de Seraing	Institut du Sacré-Cœur
	Langue	3 ^e Technique de qualification (option : secrétariat) anglais	3 ^e Technique de qualification (option : sciences sociales/bio-esthétique) anglais	3 ^e Professionnel L1 (option : travaux de bureau) néerlandais
	Heures/semaine	2 heures/semaine	2 heures/semaine	4 heures/semaine
	Professeur	<i>Mme Allard</i>	<i>Mlle El-Boud</i>	<i>Mme Poncelet</i>

Tableau 2 : répartition des classes lors de la seconde année de recherche (2008-2009)

PO de l'école		Communauté française	Province de Liège	Libre catholique
1 ^{er} degré	Ecole	Athénée Royal de Soumagne	Lycée Jean Boets	Institut Saint-Sépulcre
	Langue	2 ^e Commune L1 : néerlandais	2 ^e Commune L1 : anglais	2 ^e Commune L1 : néerlandais
	Heures/ semaine	4 heures/semaine (+ une heure d'atelier)	4 heures/semaine	4 heures/semaine
	Professeur	<i>Mme Minne</i>	<i>M. Collin</i>	<i>Mme Bastin</i>
2 ^e degré (technique et professionnel)	Ecole	Athénée Royal de Montegnée/Grâce-Hollogne	L'IPES de Herstal	Institut du Sacré-Cœur
	Langue	4 ^e Technique de qualification (option : secrétariat) anglais	4 ^e Technique de qualification (option : technique sociale) anglais	4 ^e Professionnel L1 (option : travaux de bureau) néerlandais
	Heures/ semaine	2 heures/semaine	2 heures/semaine	4 heures/semaine
	Professeur	<i>M. Bonanno</i>	<i>Mlle Vandermeulen</i>	<i>Mme Poncelet</i>

4. Public visé par la recherche

Les outils ont été amendés après avoir été pré-testés dans des classes extérieures à la recherche. Ils ont aussi été parfois améliorés après expérimentation dans les classes partenaires. Ils ont été spécifiquement créés pour les classes partenaires, c'est-à-dire du premier degré commun et du deuxième degré qualifiant. Toutefois, les fondements de ces outils sont tout à fait transposables à un autre niveau.

III. Balises théoriques

1. PRINCIPES PEDAGOGIQUES

1.1 Le diagnostic

L'évaluation diagnostique est une nécessité pour améliorer l'apprentissage des élèves. Tardif (2005, p. 23) la conçoit comme un moyen dont dispose l'enseignant pour « comprendre aujourd'hui ce qu'il faut modifier ou adapter en tenant compte des situations d'apprentissage du lendemain ». L'information peut être obtenue de différentes manières, comme l'observation par l'enseignant d'un groupe d'élèves, les échanges avec la classe, les journaux de bord des élèves, le travail personnel à la maison, l'opinion d'un élève ou les sondages d'opinion. L'auteur perçoit l'évaluation diagnostique comme un moyen pour soutenir l'élève dans ses démarches et non pour pointer l'erreur.

L'évaluation diagnostique permet « l'identification des absences à combler ou des insuffisances à corriger » mais aussi « l'identification des éléments positifs à consolider [...] » (Legendre 2005, p. 2-3, cité par Guay & al., 2006). Dans le cadre de notre recherche, le test diagnostique réalisé au préalable a permis d'identifier les difficultés des élèves, leurs manques linguistiques mais aussi leurs forces. Ce test doit être perçu comme un *indicateur parmi d'autres*. L'enseignant peut aussi demander à l'élève d'estimer son niveau en langues. Cet indice donne ainsi une idée du sentiment de compétence de l'élève (ce point sera développé ci-dessous). Des groupes de besoin peuvent alors être créés. De Vecchi (2000) insiste sur l'idée que ces groupes doivent être limités dans le temps afin de ne pas accentuer les différences entre les élèves. Le diagnostic est alors considéré par les élèves comme un outil au service de la différenciation.

Meirieu partage cette idée (1996a). Il propose de donner deux orientations à la pédagogie différenciée : l'une étant basée sur un « diagnostic préalable » et l'autre privilégiant la mise au travail de l'élève afin de pouvoir l'orienter.

1.2 La remédiation

Roegiers et De Ketele (2000) définissent les démarches de remédiation comme des moyens pour venir en aide aux élèves. Elles sont basées sur l'analyse des erreurs des élèves. Celles-ci permettent en effet de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève. L'analyse des erreurs conduit à un diagnostic précis qui peut être mené en quatre étapes : le repérage des erreurs, la description de celles-ci, la recherche de leurs sources et la mise en place d'un dispositif de remédiation.

1. Selon les auteurs, le repérage de l'erreur doit se faire *en contexte*, c'est-à-dire via une tâche contextualisée, ce qui permet d'émettre des hypothèses sur les sources des erreurs. Demander à un élève de rédiger un texte permet de pointer différentes erreurs linguistiques (vocabulaire, syntaxe, conjugaison, etc.) mais aussi des erreurs liées à la rédaction du texte, comme, par exemple, l'incohérence des propos. Dans le cadre des tests diagnostiques construits pour

la recherche, une expression écrite intégrée (contextualisée) était demandée aux élèves. Celle-ci a effectivement permis de diagnostiquer les difficultés des élèves.

2. La deuxième étape consiste à décrire les erreurs aussi précisément et objectivement que possible, sans chercher à les interpréter, ce qui est l'objet de la troisième étape. Dans le cas précis de l'expression écrite, il s'agit de catégoriser les erreurs selon les différents niveaux du texte (erreurs au niveau du paragraphe, de la phrase ou du mot) et/ou selon les différents paramètres de maîtrise d'une langue (erreurs de cohérence, de ponctuation, de conjugaison, de grammaire, de lexique, etc.). Dans le cadre de la recherche, c'est grâce aux erreurs repérées dans les expressions écrites des élèves que nous avons pu construire des grilles de correction.
3. La recherche des sources d'erreurs a pour but d'analyser de façon précise les erreurs et ainsi de faire apparaître des éléments non-identifiables *a priori*. Cette étape consiste à émettre des hypothèses sur l'origine des erreurs et ensuite à les vérifier. La *source de l'erreur* peut être identifiée de deux manières différentes : *expérientielle* car l'enseignant, bien que n'utilisant pas des outils spécifiques, connaît bien ses élèves et maîtrise sa matière ou *instrumentée* par des outils de diagnostic pour lesquels des hypothèses sur les sources d'erreur ont été élaborées. Pour *vérifier une hypothèse*, la fréquence des erreurs, la comparaison entre les productions, la connaissance par l'enseignant de ses élèves ou encore l'intuition de l'enseignant servent d'indices. S'il est difficile de poser un diagnostic précis, diverses remédiations peuvent être proposées à l'élève pour ensuite analyser celle(s) qui lui correspond(ent) le mieux. Les sources peuvent être *extrinsèques* (liées au contexte : apprentissage trop théorique, tâches peu diversifiées, style perceptif – visuel, auditif, kinesthésique et/ou cognitif - méthodique réflexif, méthodique pragmatique, intuitif réflexif, intuitif pragmatique – en inadéquation avec le style d'enseignement du professeur, structuration inadaptée des activités, etc.) ou *intrinsèques* (difficulté de l'élève à abstraire, déficience auditive, dyslexie, difficulté à s'auto-évaluer, facteurs liés à l'engagement affectif, etc.).

Ces trois premières phases permettront à l'enseignant d'avoir une idée plus fine des erreurs de ses élèves et devraient pouvoir l'aider à enclencher chez ces derniers le processus de régulation.

4. De Ketele et Paquay (1991, cité par Roegiers et De Ketele, 2000) proposent différentes stratégies de remédiation. Premièrement, le feedback est déjà une remédiation à condition qu'il soit « précis, détaillé et ciblé » (Roegiers et De Ketele, 2000, p. 221). Une remédiation peut également consister à donner des travaux supplémentaires adaptés aux difficultés de l'élève. Enfin, de nouvelles stratégies d'apprentissage peuvent également être envisagées. Il peut s'agir de proposer une nouvelle démarche sur une même matière (travail avec média, ordinateur, avec enseignant, avec davantage de feedback, en proposant des situations plus concrètes, etc.), une démarche supplémentaire d'apprentissage des prérequis ou encore une action sur des facteurs plus fondamentaux (comme la réorientation vers une autre option ou filière). Dans le cadre de la recherche, un feedback précis à propos du test diagnostique a été rendu à chaque élève. De plus, une remédiation davantage axée sur une matière non-maîtrisée par les élèves a été proposée. Les élèves ne maîtrisant pas certains prérequis ont pu utiliser des fiches autocorrectives afin de pallier leurs lacunes.

Selon N. Jacquinet (1997), la remédiation poursuit un double objectif. Il s'agit premièrement de rendre l'élève conscient de ses démarches mentales. Ceci pourrait également lui permettre de faire des liens entre les différentes disciplines. Un élève qui mémorise bien le vocabulaire en langues pourrait transférer sa façon de faire dans d'autres cours où ce savoir-faire pose problème. Deuxièmement, il s'agit d'amener l'apprenant qui rencontre des difficultés à découvrir des techniques plus adaptées.

L'auteur différencie la notion de *remédiation* et de *rattrapage*. La remédiation cible les stratégies d'apprentissage alors que le rattrapage concerne plutôt des savoirs linguistiques, tels l'emploi de « hebben » et « zijn » en néerlandais. Dans le cadre de cette recherche, il est apparu important d'aborder autant les stratégies d'apprentissage que les savoirs proprement dits. En effet, ces deux aspects sont complémentaires dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

L'auteur poursuit en proposant l'idée du *dialogue pédagogique*. Il s'agit ici de s'intéresser aux stratégies efficaces produites par les bons élèves. Toutefois, chaque élève doit pouvoir expliquer son cheminement. Cette étape peut intervenir après une démarche mentale comme, par exemple, une tâche de mémorisation du vocabulaire.

La remédiation est au centre de nombreux débats pédagogiques. Lors de la rentrée 2007, la Ministre-Présidente de l'époque, Marie Arena, alors en charge de l'enseignement obligatoire, a présenté une nouvelle organisation de la grille horaire pour le premier degré. Les élèves suivent une formation commune de 28 heures auxquelles sont ajoutées 4 heures d'activités complémentaires. Pour les élèves qui ont de grosses difficultés, les quatre heures d'activités complémentaires peuvent être remplacées par des heures de remédiation. Il est également possible d'ajouter à la grille horaire de ces élèves une à deux heures de remédiation hebdomadaire, et ce, pour les cours de français, de langues et de mathématiques⁵.

La notion de remédiation est reprise dans le programme des langues germaniques de la Communauté française. Les auteurs du programme rappellent que les séances de remédiation doivent être précédées d'un diagnostic précis du niveau de maîtrise des élèves dans telle ou telle compétence. Elle peut s'organiser en groupe-classe tout comme faire l'objet d'une action plus individualisée. La remédiation peut se centrer sur des lacunes ponctuelles (compréhension ou assimilation), des problèmes de méthode de travail ou encore sur la motivation personnelle.

1.3 La différenciation

1.3.1 Introduction du concept

L'idée de différenciation est définie dans l'article 15 du Décret-Missions « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ». Cette démarche tend vers davantage d'égalité des acquis.

La notion de pédagogie différenciée est introduite en France dans les années septante par Legrand au service d'une volonté de démocratisation de l'enseignement

⁵ Pour d'autres informations concernant la remédiation, le lecteur peut se référer à l'article du 03/09/07 « rentrée scolaire 2007-2008 » disponible sur le site <http://www.contrateducation.be>.

(voir Prud'homme et al., 2005). Le but du mouvement de l'égalité des chances est d'arriver à ce que les bons élèves issus d'origine sociale modeste aient accès à un enseignement de qualité. En effet, la non-considération de l'hétérogénéité mène à une croissance de l'échec scolaire. Legrand (1986), en réaction à cette situation, propose de différencier la pédagogie au niveau de la classe (Prud'homme et al., 2005).

« Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (Perrenoud, 2004, p. 9). L'idée est donc de tenir compte de l'hétérogénéité en proposant un enseignement qui soit adapté à chacun dans le but de lutter contre les inégalités. « Un dispositif de pédagogie différenciée accroît la probabilité que chaque individu ou chaque groupe rencontre, au bon moment, un interlocuteur assez disponible et compétent pour saisir la situation et réorienter son travail, si possible en visant une régulation non seulement des activités, mais aussi des processus d'apprentissage » (Perrenoud, 2004, p. 75). L'importance du rôle de l'enseignant est soulignée dans une démarche de différenciation : il va agir sur l'activité à proposer à l'apprenant mais aussi sur la façon d'amener ce dernier à gérer cette activité.

Il va sans dire que la différenciation suppose de faire confiance aux capacités de chacun, à ses aptitudes à apprendre et à progresser. C'est ce que Meirieu (1996a) a appelé le « postulat d'éducabilité ». « Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici tout a échoué » (Meirieu, 1996a). L'enseignant doit considérer ce postulat comme une condition essentielle à la mise en place de la différenciation dans ses classes.

Astolfi (2006) précise que la différenciation est une réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves au sein d'une même école ou classe. Il ajoute qu'une voie ambitieuse de gestion de cette complexité serait de trouver la voie de réussite pour tous. Il insiste sur l'importance de proposer des situations d'apprentissage efficaces pour les élèves et dénonce le risque de proposer des tâches réductrices à certains élèves, ce qui ne ferait qu'accentuer les inégalités.

Guay et al. (2006, p. 1) proposent la définition suivante : « différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier ». L'importance qu'il faut attacher aux caractéristiques des élèves est ainsi mise en avant. Selon Prud'homme et al. (2005), les différences individuelles sont de plusieurs ordres : habiletés, aptitudes, stratégies d'apprentissage, types d'intelligence, intérêts, motivation, etc. Ducette et al. (cités par Prud'homme et al., 2005 p. 10) proposent la définition suivante de la diversité : « we define diversity as encompassing the domain of human characteristics that affect an individual's capacity to learn from, respond to, or interact in a school environment ». La diversité est ainsi définie comme un ensemble de caractéristiques humaines qui exercent une influence sur la capacité d'un individu à apprendre, à répondre ou à interagir dans un environnement scolaire.

Une évaluation diagnostique devrait permettre de rendre compte des caractéristiques des élèves évoquées ci-avant mais aussi des opportunités qu'ils ont ou n'ont pas eues de maîtriser des connaissances pré-requises, de se familiariser avec les exigences de la forme scolaire et de percevoir clairement ce qu'on attend

d'eux dans l'exercice qui leur est proposé. En fonction de leur appartenance socio-culturelle, les élèves peuvent être plus ou moins familiarisés avec les pratiques et attentes de l'école. Expliciter l'attendu et enseigner délibérément les stratégies prometteuses apparaissent dès lors comme des voies pour diminuer les inégalités entre les élèves. Cette évaluation diagnostique est également un point de départ sur lequel on peut revenir pour évaluer l'impact des actions mises en place.

L'enseignement d'aujourd'hui doit prendre en compte les différences des élèves. Il s'agit de trouver les méthodes adéquates pour gérer au mieux cette diversité. Legrand (cité par Houssaye, 2007, p. 136) insiste sur cette idée en affirmant « qu'il ne s'agit plus d'enseigner mais de former et de créer les conditions d'un véritable apprentissage individualisé ».

1.3.2 Applications pratiques dans les classes

Tardif (2005, p. 21) insiste sur l'importance de placer l'élève « dans une situation d'apprentissage optimale, une situation d'apprentissage qui a du sens, le motive et le mobilise dans sa zone de développement ». La notion de zone de développement met en évidence l'importance de proposer des tâches adaptées au niveau des élèves mais qui ne les enferment pas dans ce niveau. Ces tâches peuvent être organisées selon différentes modalités :

- Travail par groupes de besoin

Perrenoud (2004) propose une analyse semblable en insistant sur le fait qu'il faut utiliser toutes les ressources disponibles afin d'organiser des situations d'apprentissage et des interactions fécondes pour les élèves. Il s'agit de proposer une tâche d'apprentissage aux élèves et de différencier en créant des groupes de besoin ou de projet.

De Vecchi (2000) suggère de faire passer un test aux élèves (qu'il appelle pré-test) pour vérifier le degré d'acquisition des connaissances préalables nécessaires à l'objet d'étude. Il suggère ensuite de diviser les élèves en groupes de besoin et de proposer un travail différent d'un groupe à l'autre. Il insiste pour que ces groupes de besoin ne correspondent pas aux groupes de niveaux qui sont souvent permanents et maintiennent, voire augmentent, les inégalités. Les groupes de besoin sont eux très ponctuels car ils sont liés à l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire bien précis.

- Travail individuel

Dans la pratique, différencier ne revient pas toujours à proposer des tâches d'apprentissage différentes sur des thèmes différents (De Vecchi, 2000). Il est possible de prévoir des tâches différentes sur un même support. L'enseignant cible l'essentiel qui doit être maîtrisé par tous et prévoit d'autres exercices pour permettre à certains d'aller plus loin.

Une autre modalité, mise en avant par Legrand (cité par Houssaye, 2007), consiste à laisser l'élève travailler individuellement sur des fiches. L'élève peut consulter une documentation s'il en ressent le besoin. Tardif (2005) propose également un système de tâches auto-correctives qui permettent à l'élève d'être plus autonome, à l'instar de ce qui est proposé dans l'accès-libre. C'est cette idée que nous avons souhaité concrétiser via la création de fiches auto-correctives.

▪ Travail avec pairs

Comme le dit Tardif (2005) différencier l'apprentissage ne revient pas à diviser la classe en « une série de relations duales » c'est-à-dire entre l'enseignant et chaque élève. Les interactions entre élèves peuvent provoquer un « conflit cognitif » et aider chacun à mieux comprendre ses difficultés et avoir dès lors un effet positif sur l'apprentissage de chacun.

Cette interaction est décrite par Snow et Swanson (cités par Prud'homme et al., 2005) : les pairs jouent un rôle important dans l'ajustement des situations. Cette idée se fonde sur le postulat de Vygostky selon lequel les interactions sociales sont nécessaires à l'apprentissage. Une personne extérieure peut être une aide pour l'apprenant dans la mesure où elle permet une régulation. Cette notion sera définie dans la section suivante. Si l'on veut tabler sur le potentiel formatif de l'interaction entre pairs, il faudra maximiser les chances qu'elle soit source de régulation.

1.3.3 Conclusion

La différenciation demande la mise en place de méthodes variées qui peuvent néanmoins être complémentaires. L'enseignant est donc invité à faire preuve « d'inventivité didactique et organisationnelle » (Tardif, 2005, p. 23). L'auteur insiste sur la nécessaire collaboration entre les enseignants d'une même école afin de limiter la quantité de travail.

En effet, différencier demande plus de préparation et de réflexion quant à la méthodologie. Il est alors d'autant plus important de travailler ensemble. Prud'homme et al. (2005), voir aussi McGarvey et al. 1997 ; Stradling et Saunders, 1993 ; Weston, 1992) mettent en avant l'intérêt pour les enseignants de se réunir afin que leurs différentes pratiques engendrent une diversité des activités et modalités d'application qui seront proposées aux élèves.

L'enseignant joue un rôle important dans la gestion de la classe et dans les activités d'apprentissage qu'il propose. Toutefois, comme le souligne Tardif (2005), il ne faut pas tout baser sur l'intervention de l'enseignant.

La pédagogie différenciée doit valoriser les élèves avec pour objectif de susciter l'intérêt des uns envers les autres et ainsi de favoriser un sens de la responsabilité individuelle chez chacun (Brimijoin, cité par Prud'homme et al., 2005).

1.4 La régulation et l'autorégulation

1.4.1 La régulation

Selon Allal (1991), lorsqu'un élève est engagé dans un processus d'apprentissage, un mécanisme de régulation entre en jeu. Ce dernier comprend deux aspects : le *feedback* et la *guidance*.

- a. Le *feedback* est le moyen d'observer l'effet de son action par rapport au but visé.
- b. La *guidance* est comprise comme « l'adaptation de l'action », ce qui revient à dire qu'il s'agit d'ajuster l'action afin d'atteindre le but fixé.

La régulation peut intervenir à différents moments. Allal (1991) introduit les notions de régulation *interactive*, *rétroactive* et *proactive*.

La régulation interactive prend cours tout au long de la situation d'apprentissage. L'enseignant entre en interaction avec un ou plusieurs élèves et le/les interroge sur ses/leurs démarches. Cette méthode peut réorienter les façons de faire de l'/des élève(s).

La régulation rétroactive est différée par rapport à l'action dans le sens où elle vise à proposer des remédiations aux difficultés épinglées grâce à une évaluation. Nous retrouvons donc l'idée de diagnostic définie précédemment. C'est dans cette dynamique que nous avons travaillé dans le cadre de la présente recherche.

Il peut y avoir régulation proactive quand l'approche d'une nouvelle matière permet aux élèves de mieux comprendre et maîtriser ce qui leur posait problème antérieurement. La recherche n'a pas exploité cette démarche surtout pertinente pour les matières linéairement structurées. Pour les élèves qui ont maîtrisé les savoirs, l'enseignant peut proposer d'autres activités pour approfondir leurs connaissances. Il s'agit alors de proposer des tâches de dépassement (voir par exemple les fiches compétences en néerlandais sur le passé composé).

1.4.2 L'autorégulation

Si l'enseignant a un rôle à jouer au niveau de la régulation, l'élève peut progressivement apprendre à s'autoréguler. C'est alors l'élève qui apprend à observer les effets de son action personnelle. L'autorégulation peut être associée à l'autoévaluation (l'élève se donne un feedback) qui permet, comme le précise Schwartz (1973, cité par Lavoie-Sirois, 1992, p. 164), de donner « à l'élève la possibilité de se situer lui-même en permanence et d'analyser ses propres erreurs ». Bonniol (1981 cité par Lavoie-Sirois, 1992) considère l'autoévaluation comme un moyen à la disposition de l'élève pour corriger et adapter la *démarche* responsable de ses erreurs plutôt que de corriger uniquement le résultat.

L'élève doit être épaulé lors de ses premières autoévaluations par l'enseignant via des régulations externes. Au fil du temps, l'élève doit arriver à contrôler par lui-même ses actions. C'est à ce moment que le processus d'autorégulation entre en jeu.

Selon Begin (2003, cité par Tardif, 2006, p. 50), « s'autoréguler consiste à procéder à une observation de ses mécanismes et de ses fonctionnements en lien avec les situations rencontrées, de manière à pouvoir réajuster les conduites et les connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire ». Schraw (1998, cité par Tardif, 2006, p. 50) présente l'autorégulation comme un processus qui inclut trois étapes : la planification, la gestion et l'évaluation. L'auto- ou l'hétéro-évaluation y est donc associée et correspond à une opération nécessaire à la mise en œuvre de toute régulation !

Chez Zimmerman (1994, cité par Laveault, 2004, p. 58) l'autorégulation est perçue comme « [...] une question de degré. Elle dépend du degré de participation active de l'élève à ses processus d'apprentissage, que ce soit sur le plan métacognitif, motivationnel ou comportemental ». Il est souhaitable que les régulations externes décroissent au bénéfice de régulations internes.

Il importe d'adapter la régulation au type d'élève. A ce sujet, nous pouvons faire référence à Baumeister, Heatherton et Tice (cités par Laveault, 2004, p. 58) qui introduisent les trois concepts anglais suivants : *misregulation* (régulation non-adéquate), *overregulation* (régulation excessive) et *underregulation* (régulation insuffisante). Ainsi, l'enseignant se doit d'observer les élèves avant de leur proposer une régulation. Certains élèves acquièrent la « bonne habitude » de s'autoréguler spontanément ; ils deviennent dès lors de plus en plus autonomes.

Les démarches de régulation et d'autorégulation font partie des stratégies cognitives d'une part et métacognitives d'autre part. Dans le cadre de cette recherche, l'autorégulation a été relativement peu travaillée. Elle a notamment été exercée via l'observation par les élèves d'une de leurs productions orales. Les élèves étaient invités à analyser leur performance et à proposer des pistes d'amélioration (pour plus de détails, voir le dossier pédagogique).

1.5 Le sentiment de compétence

1.5.1 Une définition

Bandura (2003) définit le sentiment de compétence ou sentiment d'efficacité comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et ses apprentissages. Il ne s'agit pas des capacités réelles d'un individu mais de la *perception* qu'il a de celles-ci.

Bandura (2003) précise que le sentiment de compétence personnelle se construit au fil des expériences vécues, des comparaisons avec les performances d'autrui, des feedbacks reçus lors d'apprentissages et de l'interprétation de son état physiologique et émotionnel.

1.5.2 De l'importance du sentiment de compétence

Nombre d'études ont démontré que ce sentiment de compétence personnelle joue un rôle primordial dans la réussite scolaire. Les recherches montrent en effet que les élèves ayant une image positive de leurs capacités scolaires poursuivent leurs études plus longtemps, fournissent davantage d'effort face à une difficulté et obtiennent de meilleurs résultats. Se percevoir comme un élève qui réussit à l'école semble promouvoir l'effort, la persévérance, et l'utilisation efficace de ses talents (Bandura, 1997 ; Harter, 1990 ; Pintirich et Schrauben, 1992, cités par Martinot, 2001).

Ainsi, un élève ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé se fixera des buts qui représentent un défi et non des buts faciles à atteindre, il cherchera les occasions d'apprendre, il choisira les ressources appropriées ainsi que les actions adéquates, et il contrôlera les émotions perturbatrices comme l'anxiété (Tardif et Simon, 2006).

Notre recherche s'inscrivant dans une optique d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, il semble indispensable qu'elle aborde l'estime de soi et qu'elle conduise les élèves se faire une représentation plus positive de leurs compétences en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Une telle représentation ne pourrait que les inciter à persévérer, à surmonter les difficultés et donc *in fine* à améliorer leurs compétences linguistiques. Ce raisonnement pourrait être décrit

comme un *cercle vertueux* : une estime de soi positive dans un domaine augmente la motivation, la motivation étant plus importante, il s'en suit des efforts plus conséquents, qui entraînent une amélioration des performances, et cette amélioration aurait à son tour un impact positif sur l'estime de soi. Pour reprendre les termes de Delphine Martinot (2001), « Pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire ». En d'autres termes, croire en soi et en ses capacités peut être d'une grande importance dans la réussite scolaire.

Ce principe pédagogique, apparemment évident, a pris tout son sens au cours de cette recherche. En effet, nous avons travaillé dans des classes de l'enseignement qualifiant et professionnel, et dans des classes de première année commune d'écoles techniques et professionnelles. Une grande partie des élèves ayant participé à cette recherche n'a pas eu un parcours scolaire sans embûche, et a dès lors une perception peu positive de ses capacités en langue étrangère. Certains élèves l'ont d'ailleurs exprimé lors de la première rencontre en début de recherche : « Oui, madame, mais nous, on est nuls », « Ça fait trois ans que je n'étudie pas, il faudrait que je reprenne tout depuis le début, je ne sais rien faire ».

Après cette première rencontre, nous avons voulu avoir une vue plus individualisée de leur sentiment de compétence en langue et de la perception de leurs capacités. Ainsi, chaque élève a été invité à s'évaluer sur une échelle comprenant quatre réponses possibles. L'élève était ainsi obligé de se positionner dans le « positif » ou le « négatif » et non pas entre les deux. Les mots « très positif », « positif », « négatif », et « très négatif » n'ont pas été utilisés. A la place, nous avons proposé des smileys aux élèves pour chaque compétence. Les élèves devaient donc estimer leur niveau en compréhension à la lecture et à l'audition, en expression orale et écrite.

Les réponses des élèves traduisent un sentiment de compétence peu élevé, dans les différentes compétences, principalement au niveau des deux expressions (orale et écrite) mais aussi de la compréhension à l'audition.

1.5.3 Améliorer le sentiment de compétence

Si peu d'élèves participant à la recherche ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé et si ce même sentiment exerce manifestement une influence sur les performances des élèves, l'amélioration du sentiment de compétence apparaît dès lors comme un passage obligé.

Sur la base de résultats de recherche, Galand et Vanlede (2004) indiquent que « l'acquisition et le développement de compétences favorisent la réussite ultérieure en partie via leurs effets positifs sur les croyances d'efficacité (Brown, Lent, Ryan & McParltand, 1996) ». L'amélioration du sentiment de compétence passerait donc *d'abord* par une amélioration des compétences réelles. Cette idée est formulée aussi par Martinot (2001) qui met en avant le fait qu'une bonne estime de soi ne conduit pas nécessairement à des efforts accrus ou à de meilleures performances. En effet, un élève peut très bien imputer la responsabilité de son échec à un élément extérieur et ainsi préserver l'image positive de ses capacités. Il peut aussi anticiper l'échec et décider de ne pas travailler. Ainsi l'échec sera dû, non pas à son incompetence, mais à un manque de travail. La perception de compétence reste alors intacte. Ou encore, un élève faible peut se comparer à des élèves d'un même niveau (excluant du groupe de comparaison les élèves ayant de

bons résultats dans la classe) et ainsi ne plus percevoir sa situation comme une situation d'échec. Si les autres ont également eu un échec, voire un résultat moins bon, l'image que l'élève a de ses capacités n'est pas altérée. Tous ces mécanismes sont en fait des stratégies d'autoprotection et démontrent qu'une estime de soi élevée n'induit pas automatiquement une amélioration des résultats.

Nous ne visons évidemment pas à développer chez les élèves une perception naïve et erronée de leurs compétences (même si cette perception est préférable sur le plan émotionnel à une perception d'incompétence), mais bien à améliorer leurs compétences en langues étrangères ainsi que leur lucidité par rapport à leur maîtrise effective de celles-ci. Il est donc souhaitable de travailler à l'amélioration des compétences réelles des élèves et non de leur seule perception, pour accroître le sentiment de compétence qui pourra ensuite contribuer à une plus grande motivation, à un accroissement des efforts fournis et, espérons-le, à une nouvelle amélioration des performances. Quoi de plus motivant pour un élève que de se rendre compte qu'il est capable d'accomplir une tâche qu'il pensait hors de portée ?

Cependant, il est important que la tâche proposée à l'élève soit effectivement à sa portée. A ce sujet, Schunk (1989) a conduit une série d'interventions expérimentales afin d'examiner la meilleure manière d'accroître les croyances d'efficacité et les performances lorsque les élèves sont en difficulté d'apprentissage (voir Galand et Vanlede 2004, p. 8). Il s'avère que des activités avec des objectifs *ciblés* et représentant un objectif *accessible* ont plus d'effets positifs que des activités avec des objectifs distants ou inexistants. En d'autres termes, si l'élève se voit proposer des objectifs proximaux, réalisables dans un court laps de temps, il progressera graduellement ; et à chaque objectif atteint, son sentiment d'efficacité personnel devrait se renforcer.

A ce travail sur les compétences réelles peuvent s'ajouter des séances d'analyse réflexive permettant à l'élève de d'identifier les circonstances voire l'origine d'un échec afin de ne pas se limiter à une impression globale d'incompétence (Bandura, 2003).

1.5.4 Conclusion

Il semble que le sentiment de compétence soit, via une incidence sur la motivation, un des facteurs favorisant la réussite scolaire et puisse être renforcé grâce à des activités d'apprentissage aux objectifs clairs, ciblant la zone proximale de développement de l'élève. Dans la construction d'activités de remédiation, nous avons donc veillé à éclairer les élèves quant aux objectifs poursuivis, à ce que ceux-ci soient réalisables dans un court laps de temps et ne représentent pas un défi trop difficile ou trop facile.

Au terme de la recherche, il est apparu qu'il s'agit là d'un travail de longue haleine. Ce ne sont pas nos visites ponctuelles et les activités proposées tout au long des deux années qui ont automatiquement redoré l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes. On voit ici l'importance capitale que revêt le soutien de l'enseignant auprès de ses élèves tout au long de l'année scolaire et même de leur parcours scolaire. Cet encouragement et cette démonstration de confiance sont d'autant plus importants pour les élèves qui n'auraient pas ce soutien moral à la maison.

2. OBJETS TRAVAILLES

2.1 Les stratégies

La compréhension d'un message oral nécessite d'utiliser une série de stratégies. Pour améliorer l'efficacité et surtout l'équité de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, il nous semble essentiel d'enseigner ces stratégies aux élèves. Elles peuvent être cognitives, métacognitives, affectives, socio-affectives, mnémotechniques...). Ces stratégies sont détaillées ci-dessous. Cornaire (1998) définit ces différentes stratégies et propose aux professeurs de les enseigner de façon *explicite*. Cet avis est partagé par Ross (2007) qui insiste sur l'importance d'enseigner des méthodes pour aider les élèves lors de la compréhension orale.

Cornaire (1998, p. 54) propose de définir la stratégie comme « une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience ». Ces définitions insistant sur les termes « apprentissage », « démarche consciente », « habileté » soulignent l'importance d'enseigner *délibérément* ces stratégies aux élèves.

Richterich (1996, cité par Cornaire, 1998) définit la stratégie comme une compétence de communication et d'apprentissage. Il ajoute à cela les notions d'invisible, de prévisible, d'imprévisible et de visible. L'invisible correspond au moment où l'enseignant doit aiguiller l'élève vers ce qui est encore pour lui invisible ; le prévisible correspond au moment où l'élève doit faire des hypothèses qui seront confirmées par le visible ; l'imprévisible est la capacité d'improviser et le visible est la capacité de combiner des actions pour atteindre des objectifs. Cette réflexion nous montre à quel point il est nécessaire d'accompagner l'élève dans ce cheminement, pour qu'à terme il arrive lui-même à combiner les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche.

O'Malley et al. (1985, cité par Cornaire, 1998, voir aussi O'Malley & Chamot, 1990) proposent trois catégories de stratégies : les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies cognitives sous-entendent une relation entre l'apprenant et le support d'apprentissage. Ainsi, dans le cadre de la compréhension orale, faire des inférences, utiliser le contexte, sont des stratégies cognitives. Les stratégies métacognitives consistent à réfléchir sur son apprentissage et permettent ainsi de mieux le planifier. Montrer à l'élève une vidéo d'une de ses expressions orales lui permet de réfléchir à son fonctionnement et aux stratégies à mettre en place pour progresser. Enfin, les stratégies socio-affectives apparaissent lors d'interactions entre l'apprenant et l'enseignant ou avec des pairs dans le but de collaborer ou de s'entraider. C'est notamment dans le module sur la mémorisation du vocabulaire, que nous avons été attentifs à cet aspect. En effet, discuter avec les élèves de leur façon d'étudier est également un moyen d'apprentissage.

Oxford et Crookall (1989, cité par Cornaire, 1998) ont ajouté trois autres stratégies à cette typologie : les stratégies mnémotechniques, compensatoires et affectives. Les stratégies mnémotechniques sont des techniques qui aident l'apprenant à garder une information en mémoire. Dans le cadre de la CA, il peut s'agir de regrouper les informations sous forme de tableau, d'identifier les mots-clés ou les idées principales. Les stratégies compensatoires pallient le manque de connaissance. Il s'agit, par exemple, de formuler une paraphrase ou d'utiliser un synonyme. C'est, entre autres, ce type de stratégies que nous avons travaillées dans

le cadre de l'expression orale. Enfin, les stratégies affectives ont pour but de favoriser la confiance en soi des élèves face à cette compétence souvent perçue comme anxiogène.

2.1.1 L'expression orale et interaction orale

A. Le choix de la compétence

Aider les élèves à améliorer leur expression orale nous est apparu comme une nécessité pour diverses raisons.

Premièrement, il s'agit d'une compétence très demandée dans notre société, aussi bien dans le domaine privé que professionnel. Le programme de la Communauté française souligne que « société et employeurs réclament des citoyens et des collaborateurs possédant une compétence linguistique efficace, en particulier en communication orale » (CF, cahier 3, premier degré commun, p. 29). Communiquer en langue étrangère avec des personnes rencontrées en vacances et ainsi s'ouvrir à une autre culture, téléphoner pour réserver une chambre d'hôtel, téléphoner à un client étranger, accueillir ou servir des clients étrangers dans un restaurant... les applications sont nombreuses et témoignent de l'importance de la maîtrise orale d'une langue étrangère.

Deuxièmement, il est important que tous les élèves aient l'occasion de s'exercer à parler en langue étrangère. Si le séjour linguistique est un moyen efficace pour apprendre une nouvelle langue, il est évident que tous les élèves ne peuvent se permettre de séjourner à l'étranger et que l'école a le devoir de donner à tous l'occasion d'acquérir la capacité de communiquer oralement. « L'école vise [ainsi] à éviter le piège de la discrimination ». (CF, cahier 3, premier degré commun, p. 29).

Troisièmement, la communication orale, comme le mentionne le programme de la Communauté française, favorise le développement de plusieurs compétences *transversales* telles l'écoute de l'autre, l'audace, la confiance en soi, la coopération, etc. (CF, cahier 3, p. 29). Prendre la parole face à un groupe d'une vingtaine de condisciples, oser parler en langue étrangère malgré les erreurs commises, chercher à comprendre son partenaire et à se faire comprendre sont des défis parfois difficiles à relever pour les élèves.

Améliorer l'expression orale chez les élèves se traduit notamment par un travail systématique sur les stratégies de communication. Cette notion est d'ailleurs évoquée dans le programme de l'Enseignement libre page 46 (programme du premier degré). Le professeur enseigne les stratégies de communication aux élèves en fonction de leurs besoins. Le programme appuie aussi l'idée que ces stratégies peuvent être enseignées peu importe le niveau de maîtrise de l'apprenant. Dans le cadre de la recherche, par exemple, des modules sur ces stratégies ont été proposés aux élèves dès la première année du secondaire. L'idée de stratégie est également reprise par le programme de l'Enseignement de la province : « l'élève utilisera les ressources non-linguistiques de façon à faciliter la compréhension » (p. 4 du programme langue moderne 1 – premier degré d'observation de l'enseignement de la province). Nous retrouvons également cette idée dans le programme de la Communauté française (CF, cahier 3, premier degré commun, p. 42).

Le test diagnostique administré au début de la recherche a permis de faire apparaître, d'une part, un certain malaise face à une tâche orale et, d'autre part, une difficulté à s'exprimer en dehors des phrases apprises en classe. En effet, la majorité des élèves semblaient anxieux et mal à l'aise, certains ont même refusé de faire l'exercice oral. La présence d'une caméra a certainement stressé quelques élèves, mais il est apparu que la plupart des élèves n'apprécient pas de prendre la parole en langue étrangère. Ils ont peur d'avoir l'air « idiot » ou de « se tromper ».

Par ailleurs, en visionnant les extraits vidéo, on peut constater de nombreux blocages et abandons, c'est-à-dire des situations où la communication ne passe plus. On peut également remarquer que les élèves maîtrisant mieux les savoirs linguistiques mobilisés dans la situation de communication « faire connaissance » s'en sortent bien tant qu'ils répètent les phrases apprises en classe, mais qu'ils ne parviennent plus à s'exprimer s'ils ont oublié un mot appris ou s'ils veulent dire ou demander quelque chose qui sort du canevas des dialogues vus en classe.

Le test diagnostique a fait apparaître la nécessité d'aider les élèves à surmonter les situations de blocage et révélé un certain malaise présent lors d'interactions orales. Habituellement, quand un travail supplémentaire est organisé en classe pour améliorer la communication orale, on propose à l'élève de combler les lacunes en vocabulaire et/ou en grammaire via des exercices (écrits ou oraux) ciblés. Or, si cette étape s'avère nécessaire, elle n'est pas suffisante. Comme expliqué dans le programme de la Communauté française, la compétence orale se compose, bien sûr, de la compétence linguistique « qui permet d'utiliser efficacement la langue pour communiquer », mais aussi de compétences stratégiques « qui permettent de compenser les lacunes linguistiques » (CF, cahier 2, premier degré commun, p. 11). Cet aspect de la communication est plus rarement abordé à l'école et nous souhaitons, via cette recherche, le faire connaître davantage, démontrer son importance et proposer des activités réalisables et efficaces.

B. Les stratégies de communication

On peut définir le terme « stratégie de communication » comme un ensemble de techniques qui permettent de compenser des lacunes linguistiques, que ce soit au niveau lexical ou grammatical. La recherche menée par Beckers *et al* entre 2000 et 2002, distingue deux types de stratégies : des stratégies dites de *réduction* « qui sont des tentatives de l'apprenant d'abandonner une partie du message qu'il désire transmettre » (Beckers et al., 2002, p. 3) et des stratégies dites d'*accomplissement* « qui sont activées par l'apprenant lorsqu'il se décide à conserver son objectif original de communication » (Beckers et al., 2002, p. 3). La même recherche propose une taxonomie des stratégies de communication inspirée, entre autres, des travaux de Taron (1977), Bialystok (1990) et Ellis (1994) (pour plus de détails, voir le rapport final de première année de recherche - septembre 2008, pp 18-34).

L'observation et l'analyse des productions orales du test diagnostique, nous ont permis de créer un tableau correspondant aux stratégies utilisées par des élèves en première année d'apprentissage. Nous avons distingué des stratégies se basant sur la langue maternelle, non productives, et des stratégies basées sur la langue cible, plus productives.

Lors d'une recherche précédente (2000-2002, Beckers et al.), une séquence sur les stratégies de communication avait fait ses preuves auprès d'élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, les chercheurs et professeurs

impliqués dans cette recherche-action considéraient qu'il était encore plus judicieux d'initier les élèves aux stratégies de communication dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, ceci afin d'éviter, ou, à tout le moins de limiter les inhibitions en expression orale qui ont vite fait de se fossiliser chez les élèves. C'est pourquoi nous souhaitons adapter la séquence existante au public de la présente recherche.

Pour plus de détails, nous vous renvoyons au dossier pédagogique (voir « stratégies de communication » pp 99-153).

Vous trouverez ci-dessous un tableau reprenant les stratégies utilisées par les élèves en première année d'apprentissage.

Tableau n°3: *stratégies observées chez les élèves*

STRATÉGIES PEU OU PAS PRODUCTIVES				STRATÉGIES PRODUCTIVES		
Stratégies de réduction		Stratégies basées sur la langue maternelle		Stratégies basées sur la langue cible		Stratégies basées sur le non-verbal
Evitement	Abandon	Utilisation du français pour pallier une lacune linguistique	Demande d'aide en français	Demande d'aide en langue cible	Synonyme & Circonlocution	Geste d'accompagnement
<i>L'élève évite le sujet car il n'a pas les connaissances lexicales.</i>	<i>L'élève abandonne (une partie de) son message</i>	<i>L'élève utilise un mot français dans la phrase en langue cible (LC) : « What is your favourite ... loisir »?</i>	<i>L'élève ne parvient pas à s'exprimer et demande de l'aide en français : « Comment dit-on ... ? » ; « J'ai pas compris. »</i>	<i>L'élève signale en LC qu'il n'a pas compris ou demande de l'aide : « Could you repeat ? », « Ik versta je niet »,...</i>	<i>L'élève essaye de faire comprendre le mot qu'il ne connaît pas à son interlocuteur via l'utilisation d'un synonyme, d'une définition, d'un exemple concret, d'une périphrase.</i>	<i>Mime Regard Attitude physique qui véhicule des informations « L'élève mime une couverture pour décrire sa chambre »</i>

2.1.2 L'expression écrite

A. Le choix de la compétence

Nous avons décidé d'y travailler durant les deux années pour plusieurs raisons. Tout d'abord, un des enseignants d'une classe de première année commune a souhaité que nous y réfléchissions. Lors du premier entretien en début de recherche, ce professeur avait cité l'expression écrite comme la compétence la plus problématique, surtout pour des élèves de deuxième et troisième années, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage de la langue est plus avancé et permet de s'éloigner des schémas vus en classe. L'enseignant en question souhaitait que ce problème soit abordé dès le début de l'apprentissage de la langue, donc en première année, pour éviter que de mauvais réflexes ne s'installent et soient alors plus difficiles à corriger par la suite. Selon ce même enseignant, l'envie de traduire littéralement du français vers la langue étrangère serait un réflexe courant et problématique : les élèves produisent des phrases souvent dénuées de sens. Or, dans les grilles d'évaluation utilisées pour noter une expression écrite ou orale, *l'intelligibilité* du

message est un des critères primordiaux de réussite. Cette idée est relayée par la Commission d'outils d'évaluation (voir www.enseignement.be) : « Le texte est facilement compréhensible et ne nécessite aucune interprétation de la part du lecteur », c'est-à-dire que « le lecteur/la lectrice ne doit pas interrompre sa lecture pour trouver par déduction et d'après le contexte ce que l'élève a voulu signifier ».

D'autre part, nous avons constaté dans les expressions écrites du test diagnostique de début de recherche que très peu d'élèves pensaient à structurer leur production écrite et à former des paragraphes : les informations ayant trait à un même thème n'étaient pas forcément regroupées, ni ordonnées de façon logique. Par exemple, ils écrivaient deux lignes à propos de leur famille, ensuite trois lignes pour se présenter (nom, âge, classe), à nouveau deux lignes à propos de leur famille, et finalement une dernière information à propos d'eux-mêmes (l'adresse par exemple). En d'autres termes, les textes produits n'étaient pas *cohérents*.

De plus, les phrases produites lors du même test n'étaient absolument pas reliées entre elles. Aucun ou très peu de mots liens étaient présents, les rédactions ne présentaient donc bien souvent aucune *cohésion*.

Cohérence et cohésion sont également des critères pris en compte dans les grilles d'évaluation. Selon les grilles réalisées par la Commission d'outils d'évaluation externe (voir www.enseignement.be), pour qu'un texte soit bien rédigé il faut que « les idées [soient] denses, bien développées, bien organisées et présentées de manière personnelle » et que « les mots liens et la ponctuation [soient] correctement utilisés ».

Il est important de garder présent à l'esprit que le test diagnostique avait été proposé aux élèves au mois de novembre lors de la première année de recherche. Il était donc tout à fait logique que les élèves n'aient pas utilisé de mots liens, ni fait de paragraphes ou ordonné leurs idées. Toutefois, il nous a semblé que plus la cohérence et la cohésion seraient abordées tôt, plus vite les élèves acquerraient ces réflexes et plus longtemps ils les garderaient.

Il est nécessaire de préciser que les professeurs des classes techniques et professionnelles n'ont pas souhaité aborder cette compétence, celle-ci ayant beaucoup moins d'importance dans les programmes de ces sections.

Lors de la seconde année de recherche, nous avons souhaité poursuivre le travail sur l'expression écrite car une étape essentielle manquait dans le premier dispositif : la démarche de *sélection* et de *simplification* des idées. En effet, les élèves n'avaient pas été entraînés à repérer les idées essentielles dans un matériel plus vaste (comme, par exemple, la recherche sur Internet).

Suite à ces observations, nous avons souhaité créer un module qui consistait à apprendre aux élèves à simplifier leur message initial pour pouvoir le communiquer dans la langue étrangère avant de leur fournir les outils linguistiques pour le reformuler dans toute sa complexité. Nous avons donc eu recours à la technique du « sablier » qui fut travaillée dans le cadre de la seconde année de recherche sur les stratégies de communication. Le principe est le suivant.

B. Le sablier

On peut faire l'hypothèse que les élèves veulent en général exprimer des idées complexes en langue étrangère alors qu'ils ne disposent pas des outils linguistiques nécessaires. L'objectif du sablier (pour plus de détails, voir rapport intermédiaire de deuxième année de recherche, page 9) est, dans un premier temps, d'apprendre aux élèves à simplifier leur message dans la langue maternelle sans pour autant en changer le sens pour, dans un second temps, le recomplexifier, d'abord dans la langue maternelle puis dans la langue cible, en disposant des outils linguistiques et stratégiques nécessaires pour le faire. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il est indispensable que les élèves puissent maîtriser ce mécanisme.

Deux étapes constituent ce sablier : la première consiste à *simplifier* l'idée pour ne pas rompre la communication alors que la seconde consiste à *complexifier*.

▪ Simplifier

La première étape consiste à demander aux élèves de formuler leur message en langue maternelle. Les élèves ne maîtrisant pas la langue étrangère comme la leur, il est nécessaire de simplifier le message au niveau lexical et grammatical tout en gardant la complexité du contenu du message (comment ce message peut-il être exprimé plus simplement ?).

Au terme de cette première étape, le message simplifié est exprimé en langue étrangère. Il est alors important de travailler sur la langue pour reformuler le message initial et ainsi pouvoir l'exprimer en langue-cible.

▪ Complexifier

Lors de cette phase, un travail sur des aspects plus linguistiques est proposé selon les besoins de l'activité. Par exemple, si le thème de l'accident est choisi, il est possible de travailler sur les marqueurs du discours (cause, conséquence, chronologie) pour faciliter l'explication du déroulement de l'accident, sur les temps (past simple/past continuous pour les élèves plus avancés) mais aussi sur le champ lexical proprement dit. Ce travail devrait permettre de relancer l'intérêt des élèves.

C. Conclusion

Simplifier ses idées, les organiser et les relier est aussi important à l'oral qu'à l'écrit. La compétence est évidemment transférable. Il est important de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de simplifier leurs idées afin qu'ils n'abandonnent pas la communication. Ils ont des outils à leur disposition qu'ils peuvent utiliser.

Ce travail de simplification et de complexification doit absolument être explicité par le professeur en classe. Bien des professeurs disent à leurs élèves « Que veux-tu dire en français ?, simplifie » mais ce n'est pas la même chose que de démontrer ce mécanisme. Les élèves doivent travailler cette stratégie pour l'intégrer.

2.1.3 La compréhension à l'audition

A. Introduction

La compréhension à l'audition (CA) est une des cinq macro-compétences en langue étrangère. Elle représente un des objectifs du cours de langues.

Cette compétence est une activité complexe qui requiert un effort mental substantiel (Vandergrift, 2004, p. 257). « It's an active process in which the listener must discriminate among sounds, understand words and grammar, interpret intonation and other prosodic clues, and retain information gathered long enough to interpret it in the context or setting in which the exchange takes place ». Cette activité demande ainsi à l'élève de discriminer les sons, de comprendre des mots, de repérer des indices et de pouvoir interpréter le tout en tenant compte du contexte.

B. La compréhension

« La compréhension c'est mettre en relation des connaissances spécifiques et des informations externes qui conduisent à la reconstruction du sens ». (Cornaire, 1998, p. 75). Lors d'une audition, chaque personne interprètera les indices compris en fonction de ses connaissances antérieures. Ces connaissances sont assimilées à des schèmes qui évoluent en fonction des connaissances que l'on acquiert.

Lorsqu'un élève écoute une CA, le but est qu'il essaye de comprendre le message sans essayer de chercher à comprendre le tout mot à mot. On pourrait se poser la question de ce qui fait qu'on est un bon auditeur. Chamot et al. (1988, cité par Cornaire, 1998) affirment que les bons auditeurs évaluent leur performance, prennent des notes et savent à quels éléments ils vont être attentifs. Il semble également que les bons auditeurs soient capables d'utiliser efficacement des stratégies comme l'inférence ou la gestion de l'activité (*self-monitoring*). Selon Richards (2006, p. 6) « monitoring is determining the effectiveness of one's own or another's performance while engaged in a task ». Cette stratégie métacognitive permet à l'auditeur de se rendre compte de l'efficacité de son action.

Goss (1982, cité par Cornaire, 1998) définit le bon auditeur comme quelqu'un qui tire parti des pauses pour émettre des hypothèses quant au message. Blau (1990, cité par Cornaire, 1998) propose la même réflexion. Néanmoins, Griffiths (1991, cité par Cornaire, 1998) ne partage pas cet avis et affirme même que les pauses, les hésitations pourraient influencer l'audition de façon négative. Les avis restent donc partagés sur cette stratégie et ne permettent pas de prendre position.

Goss (1982, cité par Cornaire, 1998) souligne l'importance pour l'auditeur de prédire, d'anticiper la signification du texte. Il est clair que cette stratégie de compréhension sera d'autant plus efficace si le domaine de référence (contexte) est connu. On retrouve ainsi l'idée défendue par les auteurs des programmes scolaires en Communauté française selon laquelle il est indispensable de *contextualiser* les tâches. Ceci rejoint les observations de Brown et Yule (1983, cité par Cornaire, 1998) qui insistent sur l'importance de pouvoir identifier le type plus ou moins identifier le caractère plus ou moins formel de l'échange. Deux amis utiliseront un registre différent s'ils communiquent entre eux ou s'ils communiquent avec un directeur par exemple. Il est donc également nécessaire de faire prendre conscience

aux élèves de l'existence de différents registres de langue mais aussi d'attirer leur attention sur l'intonation utilisée (par exemple, les personnes sont pressées ou de bonne humeur).

Cornaire (1998) insiste sur l'importance de choisir des sujets qui intéressent les auditeurs, ce qui facilitera le repérage d'informations telles que « qui ? », « à qui ? » et « pourquoi ? ». Cette idée confirme l'importance d'identifier le contexte.

Ross (2007) insiste également sur l'importance d'*orienter* l'écoute des élèves en leur fournissant un objectif. Préciser les objectifs de la CA et bien définir la tâche d'écoute les aideront à repérer les éléments lexicaux et grammaticaux utiles et orienter leur écoute vers les informations recherchées. « When students clearly understand the purpose of a particular listening comprehension activity, they will be better able to focus on essential vocabulary and grammar and listen for specific information. This will help them to complete the learning objectives in a shorter amount of time ».

Selon Brown (2001, cité par Ross, 2007), les élèves qui comprennent facilement à l'audition sont de meilleurs locuteurs et interviennent de façon plus efficace en classe. L'audition et l'expression orale seraient donc liées. Il semble dès lors essentiel d'accorder à l'audition une place importante dans l'enseignement des langues.

C. Conditions favorables pour exercer la compréhension à l'audition

La compréhension à l'audition est une compétence difficile à exercer en groupe-classe pour diverses raisons. Premièrement, le caractère instantané d'un message audio ne permet pas aux élèves de revenir à souhait sur les différents passages incompris. Deuxièmement, le rythme de compréhension leur est imposé, ce qui n'est pas le cas, par exemple, lors d'une compréhension à la lecture puisque les élèves ont le loisir de lire et de comprendre à leur propre rythme. De plus, en situation réelle, ils peuvent demander à l'interlocuteur de répéter en cas d'incompréhension. Enfin, il arrive souvent que les élèves plus forts en CA donnent spontanément les réponses et ne laissent pas le temps aux autres de faire l'exercice.

Pour pallier ces difficultés, l'idéal serait de disposer d'un laboratoire de langue ou de lecteurs mp3 de manière à travailler individuellement en accès-libre. La réalité du terrain permettant rarement d'accéder à ce matériel, les exercices d'audition sont donc souvent réalisés collectivement. Il existe des mesures optimisant les conditions de mise en pratique de la CA : donner la parole aux plus faibles en premier lieu, donner des cassettes et cd permettant aux élèves de travailler à domicile et ainsi d'augmenter leur temps d'exposition à la langue étrangère. Une autre solution est la création d'un blog proposant plusieurs activités de compréhension sur Internet. Il est également envisageable de travailler l'audition en différenciation. On peut, par exemple, proposer différentes tâches d'écoute ou donner quelques indices supplémentaires aux élèves ayant plus de difficultés. Cet étayage sera, au fil de l'apprentissage, de moins en moins nécessaire.

Au vu des différentes réflexions proposées, il apparaît donc indispensable *d'enseigner des stratégies d'écoute aux élèves*. Rendre les élèves conscients des mécanismes qu'ils utilisent déjà en langue maternelle (comme, par exemple, décoder l'émotion transmise) mais aussi les sensibiliser à d'autres stratégies comme l'utilisation du contexte, l'inférence, la recherche d'éléments redondants, etc.

représentent donc un réel apprentissage. Outre l'enseignement de ces stratégies, il est primordial de donner la possibilité aux élèves de s'entraîner en dehors de la classe.

IV. Méthodologie

1. ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS PARTENAIRES

La collaboration entre l'équipe de recherche et les enseignants partenaires étant une des conditions nécessaires pour assurer le bon déroulement du projet, il était indispensable de commencer la recherche par un entretien avec les enseignants. Celui-ci fut l'occasion :

- de définir clairement les objectifs de la recherche ;
- d'expliquer quel serait le rôle joué par les enseignants (et leurs élèves) ;
- de questionner les enseignants quant aux difficultés rencontrées par leurs élèves.

Ces entretiens ont permis de mettre en avant différents types de difficultés : certains professeurs mettent plutôt l'accent sur des difficultés liées à l'apprentissage de la matière telles que la mémorisation du vocabulaire ou la confusion des pronoms personnels sujets et compléments, tandis que d'autres enseignants mettent d'emblée d'autres types de problèmes en exergue tels que l'hétérogénéité de certaines classes mais aussi le manque de motivation, d'étude, l'absence répétée des élèves, leur sentiment d'incompétence, profondément ancré, qui ralentit les apprentissages et oblige les enseignants à les remotiver sans cesse.

En ce qui concerne les difficultés liées à l'apprentissage de la matière, les enseignants mentionnent les points suivants pour leurs élèves de première année du degré commun ou du deuxième degré qualifiant : la confusion entre les verbes avoir et être, la confusion des pronoms personnels sujets et compléments, le manque d'étude du vocabulaire, des difficultés de compréhension à l'audition liées, entre autres, au stress, et, enfin, la production de phrases incompréhensibles ou la traduction littérale du français pour les expressions écrites.

Bien que la recherche ait eu avant tout pour objectif de proposer des tests diagnostiques et des modules de remédiation principalement axés sur les difficultés liées à l'apprentissage de la matière, il nous est apparu nécessaire de prendre en compte les difficultés liées à l'hétérogénéité, à la motivation et au sentiment de compétence des élèves. Une attention particulière a été, dès lors, portée au type de tâches proposées, aux modalités d'application de celles-ci, à la présentation des documents et aux feedbacks donnés aux élèves.

2. TESTS DIAGNOSTIQUES

Afin de compléter et affiner les pistes de travail dégagées par les entretiens avec les enseignants, un test diagnostique couvrant les quatre compétences a été administré dans chaque classe au début de la recherche.

Une fois le test construit par les chercheurs, il a d'abord été soumis aux promoteurs et co-promoteurs de la recherche qui ont suggéré des modifications, notamment quant au caractère authentique des tâches proposées. Le test a ensuite été présenté aux enseignants partenaires qui, forts de leur expérience et connaissance du public, ont également apporté quelques modifications. Enfin, le

test a été pré-testé dans une classe ne participant pas à la recherche. Ceci a permis d'apporter les dernières modifications nécessaires à son bon fonctionnement.

Les tests ont été corrigés par les chercheurs et les résultats encodés dans des tableaux à double entrée avec les élèves en abscisse et les éléments susceptibles de poser problème en ordonnée (ou vice-versa). Ces tableaux d'analyse des résultats sont joints aux corrigés de chaque test diagnostique. Ils permettent, non pas de donner une note chiffrée comme lors d'une évaluation certificative, mais de visualiser les difficultés et d'établir un diagnostic *individuel* (un diagnostic par élève) et un diagnostic *collectif* (de la classe). C'est notamment grâce à ces données que nous avons pu différencier l'apprentissage. Par exemple, dans une classe de troisième technique de qualification, nous avons réparti les élèves en plusieurs groupes : certains élèves étaient occupés à une tâche de dépassement (compréhension à la lecture et expression écrite) et les autres travaillaient sur des fiches essentiellement grammaticales.

Le test diagnostique a permis de confirmer les problèmes mentionnés par les enseignants lors des entretiens, mais aussi de mettre en évidence les difficultés suivantes : le manque de cohésion et de cohérence des productions écrites, la confusion des déterminants possessifs, la conjugaison des verbes, et des blocages lors des expressions orales.

Ce premier test ne permettant pas un diagnostic précis pour la compréhension à l'audition, un second test spécifique à cette compétence a été créé et administré. Il apparaît que certains élèves ne différencient pas correctement les sons, d'autres n'entendent pas l'accentuation d'un mot, d'autres encore ne repèrent pas les intonations ou émotions véhiculées, et enfin beaucoup ne parviennent pas à dégager du sens à partir des mots et sons qu'ils entendent.

3. DIFFERENCIATION

3.1 Remédiation

Sur la base des problèmes mis en exergue par les enseignants lors des entretiens et par l'analyse des résultats des tests diagnostiques, différents modules de remédiation ont été proposés. Ceux-ci ont tous été, comme pour les tests diagnostiques, créés par les chercheurs et soumis aux promoteurs, co-promoteurs et enseignants dans le but d'y apporter les ajustements nécessaires. Ils ont également été pré-testés dans des classes ne participant pas à la recherche.

Après leur création, ces modules ont été mis en place de façons diverses, afin que chaque élève reçoive la remédiation appropriée à ses difficultés. La différenciation joue en effet un double rôle : d'une part, rendre la remédiation plus efficace, et, d'autre part, répondre au problème d'hétérogénéité. Elle tend également vers plus d'égalité des acquis.

Lorsqu'il s'avérait que toute la classe rencontrait une même difficulté, le module de remédiation était proposé à tous les élèves. Par contre, lorsque le test diagnostique montrait que seuls quelques élèves rencontraient des difficultés avec un point spécifique, des groupes de besoin étaient formés, chacun travaillant alors sur le point qui lui posait problème (cf. rapport intermédiaire de la seconde année de recherche, chapitre 4, pp. 37-42).

3.2 Enrichissement

S'il s'avérait que certains élèves n'avaient pas besoin de remédiation, ceux-ci travailleraient sur des tâches dites d'enrichissement ou de dépassement. Il s'agit d'exercices leur permettant de mener d'autres apprentissages dépassant le minimum requis pour une compétence mais qui ne peuvent, en aucun cas, anticiper sur un autre apprentissage collectif (cf. rapport intermédiaire de la seconde année de recherche, chapitre 4, pp. 37-42). L'objectif est d'enrichir un thème ou s'exercer à une compétence déjà abordé(e) en classe et non d'accentuer les écarts entre les élèves.

V. Difficultés observées et objets travaillés

Des résultats aux tests diagnostiques et des entretiens avec les enseignants émergent quatre grands types de difficultés :

- celles liées à des *connaissances* : la confusion entre les verbes être et avoir, la confusion entre les pronoms personnels sujets et compléments, une conjugaison erronée des verbes, une utilisation erronée des déterminants possessifs...
- celles liées à des *stratégies* relatives à l'expression écrite (problèmes de traduction littérale du français, etc.), à l'expression orale (les blocages, etc.), à la compréhension à l'audition (problèmes concernant les sons, l'accentuation, le sens, etc.)...
- celle liée à une *méthode de travail* : l'étude du vocabulaire...
- celle liée à la *composition de la classe* : l'hétérogénéité des acquis, la motivation des élèves...

Pour chaque type de difficultés, des activités différentes ont été créées. En ce qui concerne le manque de connaissance linguistique, des fiches grammaticales et lexicales sont proposées (cf. dossier pédagogique : fiches outils). Pour l'apprentissage de nouvelles stratégies, des modules d'enseignement systématique ont été élaborés pour les stratégies de communication, les stratégies d'écoute et la simplification d'un message écrit. Afin d'améliorer l'étude du vocabulaire, une réflexion via un questionnaire et des ateliers permettant de s'essayer à différentes méthodes d'étude ont été mis en place. Pour répondre au problème d'hétérogénéité des niveaux de maîtrise d'une classe du deuxième degré qualifiant, une séquence de cours basée sur un même document mais proposant différentes tâches a été testée avec succès. Ces tâches proposent des niveaux d'aide différents. Et, enfin, pour tenter de remotiver une classe face à l'apprentissage de l'anglais, un mini-projet, la création d'un blog en langue étrangère, a été proposé. Pour de plus amples informations, nous renvoyons au CD accompagnant le dossier pédagogique, et, plus précisément, aux outils et à leur introduction précisant les paramètres de construction.

Lors de la création de tous ces outils, nous avons veillé à leur conférer un aspect ludique. Etant donné le jeune âge d'une partie du public visé (des élèves du premier degré commun), l'utilisation d'images et d'exercices ludiques et communicatifs a été privilégiée. Par ailleurs, nous avons également voulu intégrer les outils au cours de l'enseignant. En effet, la remédiation sur les points grammaticaux a été faite à la demande des enseignants et nous avons choisi les champs lexicaux pour travailler les stratégies de communication, l'étude du vocabulaire ou encore les stratégies d'écoute en fonction de la matière vue par les enseignants.

VI. Collaboration entre chercheurs et enseignants et appropriation des outils

1. LA COLLABORATION

L'équipe était composée de trois chercheurs et de six enseignants (deux enseignants de chaque réseau), chacun des chercheurs a plus directement travaillé avec deux enseignants.

L'équipe de recherche a choisi de s'inscrire dans une tradition de recherche collaborative qui se caractérise par un travail *avec* les enseignants et non *sur* eux.

Pour analyser le partage de l'activité réflexive, nous nous appuyerons sur la modélisation proposée par Desgagné et al (2001). Le spécialiste québécois et ses collaborateurs distinguent trois étapes : *la cosituation*, *la coopération*, et *la coproduction*, le principe général étant que chacun, enseignant et chercheur, contribue à la recherche mais avec ses compétences spécifiques :

« C'est ainsi que le « co », dans les étapes dites de cosituation, coopération et coproduction, ne signifie pas que les acteurs, praticiens et chercheurs, font tout ensemble, mais qu'à chaque étape de la recherche, la double logique est respectée (Desgagné, 1998) » (p. 40).

A. L'étape de cosituation fait référence au moment où la pratique explorée est définie.

« On fera en sorte que la pratique explorée ait une pertinence pour les praticiens qui entreprennent leur « questionnement pratique », comme pour les chercheurs qui en font l'occasion d'une « investigation formelle » (op cit., p. 40).

Dans le cas de notre recherche, la pratique a été définie par l'appel d'offre auquel les promoteurs de la recherche ont répondu. Relevons que les enseignants ont tous été choisis par leurs inspecteurs et qu'ils n'étaient donc pas réellement volontaires même s'ils étaient en principe libres d'accepter ou de refuser la proposition en fonction de leur intérêt ou non pour la recherche.

Malgré ces conditions, une relation de confiance s'est établie entre les enseignants et les chercheurs. Différents facteurs peuvent expliquer ce climat de confiance mutuelle.

Tout d'abord les chercheurs ont été à l'écoute des enseignants. L'objectif du premier entretien allait d'ailleurs dans ce sens. Chaque chercheur a rencontré les enseignants avec qui il allait travailler et était chargé de les informer sur la recherche, de déterminer le rôle de chacun (élèves, enseignants, chercheurs), mais aussi, et surtout, de les écouter et de les laisser s'exprimer à propos des difficultés récurrentes rencontrées par leurs élèves.

Ensuite, le double statut des chercheurs (à mi-temps enseignantes dans le secondaire et chercheurs à l'université) a vraisemblablement renforcé ce sentiment de confiance. Les enseignants partenaires savaient que les chercheurs comprenaient leurs difficultés ; ils pouvaient en parler librement, sans crainte d'être jugés étant donné que les chercheurs rencontraient parfois le même type de problèmes dans leurs propres classes.

Les chercheurs n'ont jamais imposé quoi que ce soit aux enseignants partenaires, ce qui a grandement contribué à la création d'un climat de confiance. Ils ont laissé la liberté aux enseignants de choisir les modules à proposer en classe ainsi que les modalités d'administration du module choisi. En effet, l'objectif de la recherche était de remédier aux lacunes spécifiquement repérées chez les élèves. Par exemple, au début de la première année de recherche, des enseignants ont évoqué les difficultés de certains de leurs élèves avec l'étude du vocabulaire. Nous avons donc créé un outil susceptible de les aider et l'avons proposé à tous les enseignants de la recherche. Une enseignante, qui ne rencontrait pas ce type de problème dans ses classes, a jugé que ce n'était pas utile pour ses élèves et ce module n'a donc pas été mis en place dans ses classes.

Par ailleurs, les modules créés étaient, avant expérimentation, soumis aux critiques et commentaires des enseignants : ceux-ci savent, en effet, mieux que quiconque, si les tâches proposées répondent ou non aux problèmes rencontrés en classe, si elles sont accessibles aux élèves et correspondent à la réalité du terrain. Certains outils rejoignent d'ailleurs ce que l'un ou l'autre professeur applique dans sa classe.

Les outils sont innovants car ils abordent, pour la plupart, l'apprentissage des stratégies, encore peu enseignées. Cependant, le type d'exercice proposé reste assez traditionnel. De ce fait, les enseignants n'ont pas perçu de fossé entre les outils et leurs propres pratiques. Le défi restait donc tout à fait réalisable.

Notons enfin que l'équipe de recherche a aussi répondu à des demandes ponctuelles émanant des enseignants relatives, notamment, à l'expression orale. Ces questionnements ont été l'occasion de réfléchir ensemble à de nouvelles démarches.

B. L'étape de la coopération

« On fera en sorte que la démarche de réflexion proprement dite puisse se définir tout autant en termes d'une approche de développement professionnel pour les praticiens que comme un dispositif de collecte de données pour les chercheurs » (Desgagné, op cit., p. 40).

Le travail conjoint est articulé autour des trois facettes essentielles de l'activité enseignante, à savoir, la *planification*, la *gestion* et la *régulation* de l'enseignement-apprentissage.

La *planification* a été faite, la plupart du temps, par l'enseignant avec le chercheur ou avec l'ensemble des partenaires. Le test diagnostique créé et dépouillé par les chercheurs a précédé cette étape. Les tests ont parfois été administrés par les chercheurs. Cette démarche est peu familière aux enseignants et dès lors, certains, même chevronnés, ont préféré laisser le chercheur prendre leur place et l'observer.

La *mise en œuvre* des démarches et outils de remédiation dans les classes a pris des formes différentes. L'idée de départ était de permettre aux enseignants de s'appropriier les outils créés, de les adapter à leur contexte s'ils le jugeaient utile et de les mettre en œuvre eux-mêmes avec leurs élèves. Néanmoins, différents cas de figure ont été rencontrés : certains enseignants ont géré seuls les modules dans leur classe, d'autres ont travaillé en duo avec le chercheur et certains se sont

positionnés en tant qu'observateurs afin de prendre connaissance de l'outil et ainsi mieux gérer son administration par la suite.

Après la mise en place des tâches planifiées et l'analyse des résultats, une discussion entre le chercheur et l'enseignant orientait la *régulation* de l'enseignement-apprentissage. Une démarche régulatrice a pris la forme d'un bilan intermédiaire, lors de deux rencontres organisées avec l'ensemble des enseignants, les co-promoteurs et les directeurs de recherche. Ces rencontres de travail, qui se sont terminées par un repas convivial, poursuivaient un double objectif :

- permettre aux enseignants partenaires de se rencontrer et d'échanger leurs expériences sur ce qui avait été expérimenté dans les différentes classes ;
- présenter les pistes de travail et solliciter l'avis des différents participants (chercheurs, enseignants, promoteurs et co-promoteurs) quant au contenu et à l'organisation du travail de recherche.

Nous aurions souhaité mettre en place davantage de réunions de travail avec l'ensemble des partenaires mais cela n'a pas été possible. En effet, les enseignants avaient un horaire complet et trouver un moment où chacun était disponible n'était pas facile.

C. L'étape de la coproduction

« Enfin, on fera en sorte que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche » (Desgagné, op cit., p. 40).

Pour la communauté de recherche, c'est notamment via la rédaction de rapports de recherche, d'articles ou de communications à des colloques que ces nouveaux outils ont un impact.

Pour la communauté de pratique c'est essentiellement via le dossier pédagogique qui sera largement diffusé dans les écoles que ces outils auront une retombée. De plus, la participation des enseignants partenaires à la finalisation du dossier et sa publicité auprès de collègues contribuent à ces retombées.

2. LE DEGRE D'APPROPRIATION DES OUTILS ET DEMARCHES PAR LES ENSEIGNANTS

Idéalement, la participation à la recherche devait être pour chacun des enseignants partenaires une occasion de *développement professionnel* au sens où Pastré (2005) l'entend, en l'occurrence, comme un moment où le sujet ne se contente pas de « fonctionner », c'est-à-dire d'organiser son action sur la base de ses ressources actuelles, mais s'engage dans un processus de « genèse ». Pour Pastré (2005, p. 233), « il y a genèse quand :

- le sujet se voit contraint par la situation de créer de la ressource nouvelle ;
- il le fait par un mouvement d'appropriation, d'intériorisation, qui est en même temps reconception d'éléments qu'il trouve dans son environnement ».

Pastré décrit trois types de genèses. Dans la genèse *instrumentale*, l'enseignant fait sien un input qui lui est extérieur au début. Un outil qui lui est proposé devient pour lui un instrument par une double transformation : de l'outil, (par exemple la stratégie du sablier, adaptée au contexte de celui qui l'utilise) et du

sujet lui-même (l'enseignant qui voit, par exemple, augmenter son pouvoir d'action auprès de ses élèves grâce à l'exploitation de cet outil).

Dans la genèse *conceptuelle*, le sujet reconfigure le modèle opératif qu'il s'était construit jusque-là. Pastré (2005, p. 232) définit comme modèle opératif du sujet la manière dont celui-ci se représente la structure conceptuelle de la situation professionnelle qu'il a à gérer (c'est-à-dire tout ce qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace) et dont il organise son activité. Par exemple, l'enseignant change sa manière de planifier ses activités d'enseignement en se fondant sur le diagnostic des difficultés rencontrées par ses élèves.

Enfin, Pastré (2005, p. 234) identifie également, en référence à Ricoeur (1988 et 1990), des genèses *identitaires*, qui expriment des moments particuliers dans la construction de l'expérience lorsqu'un individu s'approprie consciemment son vécu dans une démarche réflexive, lui donne du sens, s'impute une responsabilité dans le déroulement des événements.

Un questionnaire complété indépendamment par chaque enseignant a permis d'apprécier le degré d'appropriation des outils et démarches de la recherche par les enseignants. Certains ont réutilisé les outils produits dans une autre classe sans les modifier, alors que d'autres les ont adaptés à un autre champ thématique, à un autre niveau ou public. Les exemples cités témoignent d'un réel processus de *genèse instrumentale* chez cinq enseignants sur neuf.

Par contre, les *genèses conceptuelles* sont plus rares. En fait, on ne les observe vraiment que chez un des neufs enseignants chez qui on relève des modifications plus profondes dans la manière de faire face aux tâches du métier : il subordonne l'action pédagogique à un diagnostic précis des acquis et difficultés des élèves, adopte une perspective de remédiation, intègre les divers apprentissages, se préoccupe des effets produits (plus seulement « ça marche bien ! »), se donne davantage de chances de provoquer le transfert grâce au travail explicite des stratégies.

Les données soulignent en outre que cet enseignant s'est aussi engagé dans un *partage* avec les collègues de son établissement de ces démarches qu'il s'était consciemment appropriées ce qui traduit un processus de *genèse identitaire*.

Ces constats ne nous étonnent pas vraiment, dans la mesure où le développement professionnel des enseignants partenaires n'était pas un objectif délibéré de la recherche, orientée, conformément à l'appel d'offre, vers l'élaboration et la validation d'outils de diagnostic et de remédiation des difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage des langues étrangères.

La mise à la disposition des enseignants des différents réseaux d'un *dossier pédagogique* qui présente des outils et procédures d'évaluation ainsi que des séquences didactiques et activités pédagogiques utilisées par les professeurs partenaires dans la recherche rencontre les objectifs du projet. L'effort consenti pour préciser les paramètres de construction de ces outils est de nature à favoriser l'adaptation de ceux-ci aux contextes des utilisateurs de ce dossier et donc à développer les genèses instrumentales.

Si l'on vise davantage, c'est-à-dire des genèses conceptuelles voire identitaires, le relais de la *formation* (initiale et en cours de carrière) et de *l'accompagnement pédagogique* (via les conseillers pédagogiques des différents

réseaux) s'avèrent incontournables. Une première expérience de formation d'enseignants aux outils produits par la recherche, organisée en deux temps afin de permettre aux enseignants de tester certaines innovations dans leur classe, s'est avérée prometteuse.

VII. Conclusion

L'objectif principal de notre recherche était d'améliorer l'efficacité et l'égalité des acquis scolaires en langues étrangères. Nous avons souhaité collaborer avec des écoles qui proposaient dans leurs options un enseignement qualifiant car les conditions de cet apprentissage y sont souvent plus difficiles. Cette contrainte a déterminé le choix des écoles partenaires des trois réseaux.

C'est par la création *d'outils de remédiation*, proposant notamment des tâches différenciées (à partir d'un même support, ou sous la forme de fiches adaptées aux difficultés de chaque élève), que nous tendons vers cet objectif d'équité.

La remédiation et la différenciation supposent d'abord que l'on établisse un *diagnostic* des acquis et des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons construit des tests diagnostiques aussi peu « chronophages » que possible et différents selon les classes. L'intégration des quatre compétences nous a permis de poser un diagnostic assez précis. Un enseignant pourrait très bien débiter une année scolaire en administrant ce type de test afin de cibler les forces et faiblesses de ses élèves.

L'identification des lacunes chez les élèves et la recherche par l'enseignant des moyens de les dépasser, si elles sont indispensables, ne suffisent cependant pas. Encore faut-il *rendre* les élèves *conscients* de leurs difficultés et les aider à s'engager dans des démarches qui devraient leur permettre de progresser. C'est notamment via le montage vidéo (pour l'apprentissage des stratégies de communication) et le questionnaire sur l'étude du vocabulaire que nous avons aidé les élèves à prendre conscience de leurs difficultés.

Pour aider les élèves à s'améliorer, nous avons travaillé avec eux l'utilisation de *stratégies*. Par exemple, pour l'expression orale, lorsque l'élève ne dispose pas des ressources linguistiques nécessaires pour s'exprimer, il doit pouvoir demander de l'aide à son interlocuteur, utiliser un synonyme, paraphraser ou encore mimer. C'est également le cas pour la compréhension à l'audition. Lors du test diagnostique, nous avons remarqué que les élèves éprouvaient des difficultés à comprendre un document sonore en langues étrangères et étaient souvent effrayés par ce type d'exercices. Des stratégies qui leur permettent de repérer des informations pertinentes et, par la même occasion, de se sécuriser, ont été développées avec eux. Nous avons également travaillé les stratégies ciblant l'expression écrite afin d'aider les élèves à mieux organiser leurs idées, à mieux les relier, et à les simplifier.

L'hypothèse méthodologique qui sous-tend notre démarche est donc que **la prise de conscience par l'élève de ses difficultés et l'enseignement explicite de stratégies lui permettront de devenir plus autonome dans son apprentissage et favoriseront le transfert des acquis à d'autres situations. Explicitement ces stratégies est plus équitable dans la mesure où tous ont la possibilité d'en prendre conscience et de les acquérir.**

L'appropriation par les enseignants des différents outils créés pour qu'ils puissent les adapter à leurs élèves, aux thèmes qu'ils veulent aborder ou encore à

leurs objectifs était une de nos préoccupations. C'est pourquoi les choix méthodologiques sous-jacents à chaque outil sont explicités dans le dossier pédagogique. Néanmoins, pour une appropriation *conceptuelle* et *identitaire* plus profonde des démarches visées, il paraît important de leur donner en outre des occasions de s'engager dans l'innovation. Par exemple, ils pourraient participer à des formations organisées en deux temps, qui leur permettraient de tester les démarches dans leurs classes et de faire part de leur expérience à la seconde séance.

Ces deux années de travail ont permis la concrétisation des objectifs de départ mais nourrissent également la réflexion relative à la didactique des langues.

Bibliographie

Ouvrages

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bandura, A. (2003). *L'autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck. (Version originale américaine, 1997).
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bialystok (1990). *Communicative strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Londres: Blackwell.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Clamecy : CLE International.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Houssaye, J. (Eds) (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996a). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?*, in Bentolila, A. (dir.), *L'École : diversités et cohérence*. Paris : Nathan, pp. 109-149.
- Pastré, P. (2005). *Genèse et identité* in Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès, pp. 231-260.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée* (troisième édition). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.- M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Taron (1977). *Conscious communication strategies in interlanguage*, in Brown, H., Yorio, C. & Crymes, R. (eds), on TESOL 1977, Washington D.C.: Tesol.
- Ur, P. (2004). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Articles et références Internet

Astolfi, J.-P. (2006). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation !* Retrieved February 26, 08 from <http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>.

Conseil de l'Europe. *Profils de politiques linguistiques éducatives*. Retrieved January 10, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp#TopOfPage.

Communauté française de Belgique. Contrat pour l'école. *Rentrée scolaire 2007-2008*. Retrieved January 8, 08 from <http://www.contrateducation.be/news.asp?ID=80>.

Communauté française de Belgique. Contrat pour l'école. *Le plan Marshall*. Retrieved January 8, 2008 from www.contrateducation.be/documents/Dossier%20de%20presse%20-%20Présentation%20du%20plan%20langues.pdf.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, Ch., Poirier, L., Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 29.

Guay, M.-H., Germain, C. & Legault, G. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*. 141. [En ligne] http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/141/vp141_DifferenciationPed.pdf (Page consultée le 25 février 2008).

Jacquinet, N. (1997). La remédiation au cours de langues modernes : lorsque le quoi fait place au comment. *Bulletin de l'Association des Germanistes de l'Université Catholique de Louvain*. Retrieved September 23, 07 from <http://gl.fltr.ucl.ac.be/bulletin/njremedn.htm>.

Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (1), 51-67.

Laveault, D. (juin 2004). *Évaluer les apprentissages : un jeu de serpents et échelles?* Retrieved, June 7, 2008, from recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/IMG/pdf/Evaluer_les_apprentissages_Dany_Laveault_AQPC_2004.pdf

Lavoie-Sirois, J. (1992). Effets de l'entraînement des élèves à des pratiques évaluatives sur leur habileté démontrée par la suite en auto-évaluation. *Revue canadienne de l'éducation*. Retrieved June 15, 2008 from www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE17-2/CJE17-2-03Lavoie-Sirois.pdf

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, 27 (3), 483-502.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1).

Richards, J. C. (2006). *Teaching listening: from comprehension to acquisition*. Retrieved, 26th January, 2009 from http://www.oxfordthailand.com/download/Mono_JRichards_web.pdf

Ross, J. (2007). *Designing Lessons for EFL. Listening comprehension classes*. Retrieved 19th January, 09 from <http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol45/no3/p30.pdf>

Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 140, pp. 48-51. Retrieved June 7, 2008, from www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/140/vp140_48-51.pdf

Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134, pp. 21-24. Retrieved from www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/134/vp134_21-24.pdf

Tardif, N. & Simon, L. (2006). Le sentiment d'efficacité personnelle à la base du développement des compétences. *Le Point en administration scolaire*, 9 (1).

Vandergrift, V. (2004). *Facilitating listening comprehension: acquiring successful strategies*. Retrieved 19th January, 09 from <http://www.hokurikuu.ac.jp/library/pdf/kiyo28/kyo3.pdf>

Rapports de recherche

Beckers, J. & Simons, G. (1999). *Vers une gestion optimale de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans l'enseignement des langues étrangères : description et commentaire d'une recherche-action sur l'apprentissage différencié des stratégies de compréhension à la lecture*. Liège : Université de Liège.

Beckers, J., Simons, G., Dahmen, M., Tyssens, C., Seron, N., Hertay, A. & Doppagne, V. (2000-2002). *Recherche sur les stratégies de communication*. Bruxelles : Communauté française.

Beckers, J., Simons, G., Dahmen, M., Devreux, V. & Monville, B. (2004-2006). *L'accès-libre: une reconfiguration efficace du métier de l'élève et de l'enseignant? Observation et analyse des conditions d'efficacité*. Rapport final. Bruxelles : Communauté française.

Beckers, J., Simons, G., Bya, N., Dahmen, M., Duchesne, J., Campo, A., Dieu, V., Vanhoof, J. & Verdin, M. (2007-2009). *Outils diagnostiques et stratégies de*

remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères (rapports de première année de recherche et rapport intermédiaire de seconde année de recherche). Bruxelles : Communauté française.

Revue

OCLC (2004). L'anglais, langue d'Internet. *Le Monde diplomatique*, manière de voir. La bataille des langues, 97, février-mars 2008, p. 65.

Prescrit

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. *Décret-Missions*. Retrieved January 22, 08 from

<http://www.enseignement.be/gen/syst/structures/structure.asp>

Ministère de la Communauté française (2001). *Programme d'études des cours et des options de bases simples*. Langues germaniques, Bruxelles.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). *Programme d'études du cours de langues modernes, 1^e degré, 2^e et 3^e degré Technique de Qualification*. Bruxelles.

Province de Liège (2001). *Programme de Langues moderne I – anglais (1^{re} et 2^{ème} années)*. Liège.