

XVI<sup>e</sup> CONGRÈS AMSE-AMCE-WAER  
Monterrey 2010  
31 mai au 4 Juin 2010  
Sous-thème : L'éducation, l'équité et la mondialisation

**Colloque : Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants**

---

## **Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service d'une maîtrise plus équitable des langues étrangères**

Jacqueline Beckers, Germain Simons et Anne Campo  
(Université de Liège – Belgique)

**Mots-clés** : approche par compétences, langues modernes, diagnostic, efficacité, équité.

### **Résumé**

Cette communication présentera le fruit d'une recherche en langues modernes menée en collaboration avec neuf enseignants du secondaire dans des écoles proposant des formations qualifiantes et accueillant un public plutôt défavorisé par son milieu socio-économique ou au parcours scolaire davantage marqué par l'échec.

Cette recherche a permis la création d'outils qui ont été expérimentés dans les classes partenaires et réajustés grâce aux retours des enseignants mais aussi des élèves de façon à diagnostiquer les difficultés récurrentes chez les apprenants (maîtrise des compétences et des savoirs linguistiques) et de tenter d'y apporter des solutions.

Toutefois, il ne suffit pas d'identifier les lacunes d'un élève et lui proposer des pistes de remédiation pour améliorer la maîtrise de sa langue. Il faut le rendre conscient de ses forces et faiblesses et l'engager dans des démarches qui lui permettront de progresser, notamment par un apprentissage stratégique. Nous avons veillé à *explicit*er les stratégies de réception et de production qu'un élève peut utiliser lorsqu'il apprend une langue étrangère et qui restent sans doute encore trop souvent de l'ordre de l'implicite. Permettre aux élèves de prendre conscience de leurs difficultés et de s'autoréguler dans leur apprentissage est un enjeu d'équité essentiel car tous ne sont pas aidés, accompagnés dans leur réflexion par leur milieu familial.

### **1. Contexte de la recherche**

---

Les données analysées ici sont issues d'une recherche intitulée « Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères » répondant à un appel à projet à visée clairement instrumentale. En Communauté française de Belgique, les subventions actuelles vont largement à ce type de recherche. Les appels d'offre, en raison sans doute des difficultés rencontrées par les professeurs à concrétiser les objectifs du Contrat pour l'école (plus d'efficacité et plus d'équité dans les rendements scolaires en Communauté française de Belgique), vont de plus en plus vers le « touring secours didactique ». La recherche « Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères » s'inscrit dans cette logique : mettre à disposition des enseignants des outils de diagnostic des difficultés dans l'apprentissage des compétences en langues étrangères et de remédiation à ces difficultés. Néanmoins, nous avons voulu associer les enseignants à la construction et à la validation de tels outils dans une recherche-action

collaborative (Desgagné, 2001) l'objectif étant qu'ils les adaptent à leur classe, les transfèrent à d'autres contenus voire même généralisent la démarche de fonder leur enseignement sur un diagnostic des forces et difficultés de leurs élèves. Cette interaction étroite avec les enseignants devait aussi permettre de mettre en évidence, dans la présentation des outils expérimentés, des paramètres de leur construction afin de favoriser leur adaptation, par les enseignants auxquels ils sont diffusés, au contexte, aux parcours d'apprentissage et autres caractéristiques de leurs élèves.

Nous avons souhaité travailler avec des enseignants du premier degré commun d'écoles proposant des formations qualifiantes et des enseignants du deuxième degré qualifiant (section technique et professionnelles) ; de cette manière, nous nous assurons d'un public-élève plutôt défavorisé par son milieu socio-économique. Ces enseignants pouvaient nous apporter un éclairage essentiel sur leurs difficultés quotidiennes et celles de leurs élèves. Notre souhait était aussi de suivre les élèves pendant deux ans pour permettre une certaine continuité dans les apprentissages.

Les six écoles retenues, dans le bassin liégeois, étaient issues de trois réseaux différents à savoir le réseau de la Communauté française, le réseau des Villes et de Communes et le réseau libre confessionnel (deux par réseau).

## **2. Objectifs de la recherche**

---

Les objectifs de la recherche étaient doubles : favoriser l'*efficacité* et l'*équité* dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour certains élèves, l'école est la seule occasion de s'engager dans cet apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère !

En Communauté française de Belgique (CFB), le décret-missions de 1997 concrétise une réforme importante de l'enseignement, ambitionnant notamment de garantir l'égalité des acquis solaires jugés essentiels à une vie épanouie et solidaire dans notre environnement de vie, au travers de l'approche par compétences. Ce décret, dans son article 6, alinéa 2, insiste sur l'importance « d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ». Les socles de compétences et les compétences terminales, référentiels communs aux différents réseaux de la CFB sont un des produits de cette réforme ambitieuse.

Relativement à l'apprentissage des langues étrangères, les socles de compétences prévoient que les élèves utilisent des stratégies de compréhension, de production et des ressources non-linguistiques (Socles de compétences, p. 53). Les compétences terminales et savoirs requis en langues modernes (humanités générales et technologiques) mettent également l'accent sur les stratégies de réception et de production (p. 4). Nous avons fait l'hypothèse qu'un travail délibéré des stratégies de communication avec les élèves, favorisant leur prise de conscience et incluant l'accès aux ressources qui rendent leur exploitation possible, pouvait contribuer à l'efficacité et à l'équité dans l'apprentissage des langues étrangères.

Plus précisément, trois enjeux interdépendants mais de complexité croissante ont alimenté la réflexion sur les démarches et outils d'apprentissage qui devaient favoriser l'atteinte de ces objectifs : la sécurisation affective d'une confiance en ses possibilités, la maîtrise des ressources stratégiques au service de la communication, et la maîtrise de ressources linguistiques au service de la communication.

### **3. La sécurisation affective d'une confiance en ses possibilités**

---

Les élèves avec lesquels nous avons travaillé ont massivement connu l'échec scolaire et intériorisé un sentiment aigu d'incompétence qu'ils exprimaient assez souvent face aux tâches qui leur étaient proposées « de toute façon, on est nuls » ou encore « on n'y arrivera jamais ».

Cette dimension affective ne pouvait nous laisser indifférents. L'occasion a été systématiquement donnée aux élèves d'échanger sur leurs difficultés mais aussi de prendre conscience de ce qu'ils étaient capables de faire. Notre hypothèse était que cette démarche les incite à s'engager dans la tâche et construise progressivement un processus de confiance.

Trois démarches ont particulièrement contribué à relever ce pari : la participation à un module sur l'étude du vocabulaire ainsi que l'amorce des modules dédiés à l'apprentissage des stratégies de réception (lors d'une compréhension à l'audition) et des stratégies de production pour favoriser l'expression orale<sup>1</sup>. Les deux premières sont décrites ci-après.

#### **1. L'étude du vocabulaire**

Au début de la recherche, l'équipe de chercheurs a rencontré les enseignants partenaires pour identifier avec eux les difficultés des élèves. Cinq enseignants sur six ont identifié un problème lié à l'étude du vocabulaire et considèrent que « les élèves n'étudient pas à la maison ». Plusieurs hypothèses peuvent être émises : a) les élèves n'avaient pas envie d'ouvrir leurs cahiers, b) ils ne se trouvaient pas dans les conditions idéales d'étude à domicile, c) ils ne savaient pas comment s'y prendre.

Pour permettre un réel travail sur cette mémorisation du vocabulaire, nous avons d'abord demandé aux élèves de nous dire comment et où ils étudiaient quand ils étaient chez eux. A la question du comment, certains ont répondu « avec de la musique, devant l'ordinateur ». D'autres ont répondu en disant qu'ils répétaient oralement alors que d'autres préféraient écrire. A la question de savoir où ils étudiaient, certains disaient « dans ma chambre, dans le salon, dans la cuisine ». La façon de s'y prendre était donc différente d'un élève à l'autre. Pour certains, être au calme pour étudier, avoir la possibilité de s'isoler pour pouvoir se concentrer n'étaient pas possible dans leur environnement familial. Tous n'étaient pas non plus incités chez eux à consacrer du temps à cette étude.

Jusqu'ici, les enseignants partenaires ne prenaient pas en charge, à l'école, la réflexion sur l'importance de cet investissement et sur les méthodes exploitables pour s'assurer de la maîtrise du vocabulaire. La décision de « s'en occuper » a donc été prise. Plusieurs techniques d'étude ont ainsi été proposées aux élèves qui étaient alors invités à choisir celle qui leur correspondait le mieux. Cette occasion donnée en classe d'étudier leur vocabulaire a permis à une enseignante d'observer comment ses élèves s'y prenaient et l'a incitée à en faire une habitude : les cinq dernières minutes de chaque cours sont désormais consacrées à l'apprentissage et à l'étude du lexique.

<sup>1</sup> Cette acception inclut également l'interaction orale.

## **2. La compréhension à l'audition**

Les enseignants proposent régulièrement à leurs élèves des exercices de compréhension à l'audition. Les difficultés sont nombreuses et certains élèves craignent ces exercices.

Pour débiter le module, nous avons suscité un partage d'expériences avec les élèves en posant des questions du type « Aimes-tu écouter des textes en anglais ? », « Est-ce difficile ? Pourquoi ? », « Comment t'y prends-tu ? », etc. Prendre conscience que les appréhensions et difficultés sont fréquentes favorise la mise en confiance et la volonté de rechercher ensemble des stratégies efficaces.

Ensuite, nous avons proposé aux élèves une activité didactique de compréhension à l'audition intitulée « Comprendre à l'audition ? Ça s'apprend. Exercice de mise en confiance ». L'objectif était de les amener à avoir une image plus positive de leurs compétences pour qu'ils aient l'ambition de se dire « je peux y arriver ». Il nous a semblé important que l'input soit adapté au niveau des élèves. Sa correction a été l'occasion d'identifier quelques stratégies pour mieux comprendre. Cette étape d'objectivation nous amène au deuxième enjeu d'apprentissage, axé sur la maîtrise de stratégies, plus particulièrement illustré par le module sur l'expression orale.

## **4. L'apprentissage de stratégies**

---

Comme nous l'avons évoqué, les référentiels en Communauté française de Belgique (CFB) (les socles de compétences – p. 53 et les compétences terminales et savoirs requis en langues étrangères – p. 4) insistent sur l'importance de donner des stratégies aux élèves, stratégies pour demander de répéter, de reformuler, de demander le sens d'un mot, de simplifier la syntaxe, de remplacer un mot inconnu par un geste, un terme plus général, une périphrase, etc.

Ces stratégies restent trop souvent de l'ordre de l'implicite à l'école : l'élève doit les identifier par lui-même. Il se pourrait que l'école sensibilise peu ou prou les élèves ou adolescents à ces stratégies. Ce manque d'explicitation par l'école risque dès lors d'accroître les inégalités entre élèves. Parfois ces stratégies sont évoquées par l'enseignant, encore faut-il que l'élève se les approprie pour qu'elles deviennent ainsi de vraies ressources au service des compétences.

Pour favoriser cette appropriation, plusieurs démarches ont été exploitées :

- a. Leur permettre de vivre des situations d'interaction (contextualisation).
- b. Ensuite les inviter à revenir sur les traces de ce vécu pour l'analyser, repérer les stratégies et leurs effets (décontextualisation). Cette étape est indispensable au transfert.  
Précisons que les élèves ont été filmés lors d'interactions orales ; ensuite un montage a été réalisé illustrant plusieurs situations de communication : un blocage, un abandon, l'utilisation du français, un geste, un mime, le regard, la demande d'aide, etc.
- c. Proposer des exercices qui permettent de routiniser certaines de ces stratégies pour améliorer la communication.
- d. Enfin, remettre dans des situations parallèles d'interaction afin de donner des occasions de mobiliser les stratégies apprises (recontextualisation).

## 1. LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION

### 1.1 Taxonomies

En référence à Tarone (1977), Ellis (1994) et Bialystok (1990), nous pouvons définir les stratégies de communication comme un ensemble de techniques qui permettent de compenser des lacunes linguistiques, que ce soit au niveau lexical ou grammatical. Beckers et al., dans le cadre d'une recherche, menée en 2001 et 2002 empruntent la taxonomie de Faerch et Kasper (1980, cités par Ellis, 1994, 2003, p. 398) :

- « Achievement strategies: strategies designed to achieve the original goal » des stratégies dites d'accomplissement « qui sont activées par l'apprenant lorsqu'il se décide à conserver son objectif original de communication »
  - Compensatory: replacement of an initial plan with a 'strategic' plan.
  - Retrieval: perseverance with the initial plan by, for example, searching for the item(s) required.
- « Reduction strategies : strategies that attempt to do away with the communication problem » (des stratégies dites de réduction qui sont des tentatives de l'apprenant d'éviter, de supprimer le problème de communication)
  - Formal avoidance of L2 rules of which the learner is not certain.
  - Functional: avoidance of speech acts, topics, and modality markers.

Les stratégies d'accomplissement peuvent être :

- basées sur la langue cible : la *demande d'aide* (l'élève dit 'pardon ?' 'Can you repeat ?'), la *circonlocution* ou le *synonyme* (l'élève formule une phrase pour essayer de faire comprendre le mot qu'il ne connaît pas à son interlocuteur via l'utilisation d'une circonlocution ou d'un synonyme).
- Basées sur le non-verbal : le *mime*, le *geste d'accompagnement* ou le *regard* (ce sont des attitudes qui véhiculent des informations).

Les stratégies non-productives peuvent être :

- Des stratégies de réduction : *l'abandon* (l'élève abandonne, il n'essaye plus de faire passer son message), *l'évitement* (l'élève évite le sujet car il n'a pas les connaissances lexicales et/ou grammaticales) ou le '*foreignizing*' (ou *anglicisation*) (prononciation d'un mot à l'anglaise).
- Des stratégies basées sur la langue maternelle : *la demande d'aide en langue maternelle*, en français dans ce cas-ci (comment on dit ... ?) ou le '*borrowing*' : l'élève emprunte un mot français dans son message (par exemple : 'what's your favourite loisir ?').

## **1.2 Exploitation et évaluation des stratégies de communication**

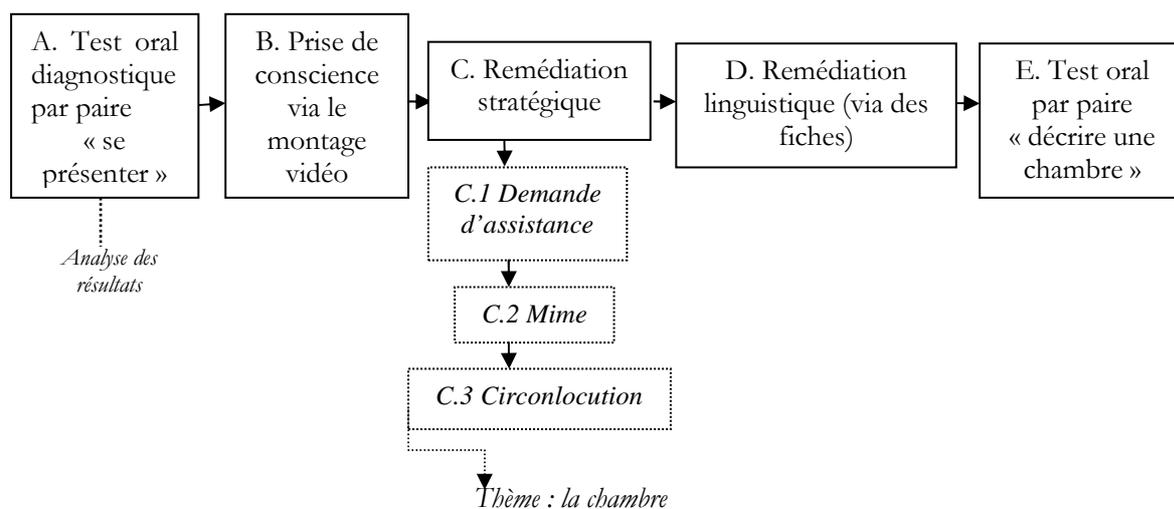
Un zoom sur une classe du premier degré avec laquelle nous avons travaillé pendant deux ans permet d'illustrer une exploitation de ce niveau et d'affiner les constats. La classe a été retenue pour deux raisons : d'abord parce qu'elle était très faible, ensuite parce que l'enseignant titulaire de cette classe était particulièrement intéressé par les stratégies de communication.

### **1.2.1 Contexte**

Cette classe de première année de l'enseignement secondaire fait partie d'une école qui propose pour l'essentiel un enseignement qualifiant après le degré commun. Elle comptait dix-sept élèves au début de l'année scolaire (mois d'octobre) mais seulement quatorze en juin à la fin de la même année scolaire (trois élèves ayant décroché du système scolaire). Ces élèves étaient en première année d'apprentissage de l'anglais.

### **1.2.2 Présentation et commentaires du schéma didactique**

Voici le schéma didactique qui a été mis en place dans cette classe.



#### **A. Test diagnostique**

---

##### **- Tâche orale**

Au début de la première année de recherche, nous avons proposé un test diagnostique aux élèves. Ce test, oral et écrit, avait pour objectif d'identifier les forces et les faiblesses des élèves relativement aux quatre macro-compétences<sup>2</sup> en langues. L'expression orale a pris la forme d'une interaction entre deux élèves sur le thème « se présenter » particulièrement approprié aux acquis des élèves en ce tout début de l'apprentissage de l'anglais.

<sup>2</sup> Compréhension à l'audition (CA) – Compréhension à la lecture (CL) – Expression orale (EO) – Expression écrite (EE)

Ce test a été filmé pour plusieurs raisons : a) pour amener les élèves à une prise de conscience en s'observant, b) pour identifier les attitudes communicatives et c) pour identifier les stratégies utilisées par les élèves (d'accomplissement ou non-productives).

#### - Analyse des résultats

Un seul élève de la classe sur quatorze a utilisé une stratégie d'accomplissement au test oral diagnostique. N'ayant pas compris l'intervention de son interlocuteur, il avait timidement dit « pardon ? ».

Par contre, lors de ce premier test, les élèves avaient plus tendance à utiliser des stratégies peu ou pas productives:

- Dix élèves sur quatorze ont au moins abandonné ou évité une fois une partie de leur message. Un élève a prononcé deux mots à l'anglaise (par exemple : 'langue').
- Quatre élèves ont demandé de l'aide en français et ils étaient cinq à avoir emprunté un mot de la langue française dans leur conversation.
- En outre, huit élèves sur quatorze avaient tendance à parler en français pour traduire pour leur partenaire ou pour faire des remarques du type « je sais plus » ou « je ne sais pas si ça se dit ».

#### B. Prise de conscience via le montage vidéo

---

L'approche par compétences demande aux élèves de mobiliser des ressources pour faire face à des tâches complexes. Si l'on souhaite que les savoirs, les savoir-faire et les attitudes deviennent de réelles ressources, les élèves doivent se les approprier. L'option prise dans la recherche est d'explicitier les stratégies par un travail délibéré avec les élèves et de leur donner l'occasion de les utiliser en situation.

La première étape était de leur permettre de s'observer mais aussi d'observer leurs partenaires. Nous avons veillé, lors de la réalisation du montage, à montrer des extraits des différents élèves dans des situations de communication tantôt positives tantôt difficiles.

Le montage propose d'abord quelques extraits illustrant des situations de blocage. Les élèves étaient invités à l'observer et à répondre ensuite à la question « que se passe-t-il ? ». Cette première démarche illustre le travail sur la dimension affective, évoqué ci-dessus. L'occasion est donnée aux élèves de s'exprimer face aux difficultés rencontrées lors d'une interaction orale et d'identifier des pistes de solution.

Après cette discussion, ils étaient invités à regarder la suite du montage qui montre l'emploi par ces mêmes d'élèves de stratégies positives et d'attitudes de communication comme demander une assistance en anglais, utiliser un geste, lui signaler que l'on a compris ou encore regarder son partenaire.

Après cette prise de conscience, l'équipe de recherche a proposé plusieurs modules sur les stratégies : la demande d'assistance, le mime et la circonlocution.

### *C. Remédiation stratégique*

---

#### **C.1 La demande d'assistance**

Les expressions usuelles pour demander une assistance ont été présentées aux élèves et associées à une série d'images pour favoriser leur mémorisation. Après cette première étape collective, en guise d'exercices d'application, les élèves ont été placés par deux dans une situation de communication du type 'communication gap'<sup>3</sup>, chacun étant invité à faire répéter l'autre en cas d'incompréhension.

#### **C.2 Le mime**

Les exercices de mime ont été proposés sous une forme collective (mimer une série d'actions devant les autres élèves de la classe, invités à donner la réponse en anglais) et par paire (chaque élève était invité à mimer une série d'actions que son partenaire devait identifier et remettre dans l'ordre). Cette deuxième modalité a été mieux acceptée par les élèves qui étaient souvent gênés de mimer devant la classe. Les élèves étaient également invités à donner la réponse en langue cible.

#### **C.3 La circonlocution**

Cette troisième stratégie de communication a été travaillée sur le thème lexical « décrire sa chambre » prévu par l'enseignant-partenaire. Les élèves ont été invités à relier les nouveaux mots de vocabulaire enseignés à des définitions et à observer la façon dont celles-ci étaient construites. L'accent a été mis sur certaines structures comme « it's a... » ou « you put it ... ». Quelques exercices d'application écrits ont ensuite été proposés aux élèves. Ils étaient enfin invités à réaliser une tâche d'expression orale où chaque élève devait décrire les objets qu'il avait dans sa chambre sans toutefois prononcer le terme exact.

### *D. Remédiation linguistique*

---

S'il est important de donner des stratégies aux élèves, le rôle de l'école est également de leur donner les moyens de progresser au niveau linguistique. Cet aspect sera développé davantage dans la troisième partie de cette communication, 'la complexité linguistique'.

<sup>3</sup> Activité où chaque interlocuteur a une information que l'autre n'a pas. L'objectif est de pouvoir dépasser le fossé (gap) par la langue étrangère.

### E. Test oral final

A la fin de l'année scolaire, les élèves ont réalisé un deuxième test oral sur un thème différent de celui du test diagnostique : décrire une chambre d'hôtel à leur camarade (champ lexical travaillé lors du module sur la circonlocution). Cette deuxième expression orale a été l'occasion pour les élèves de mobiliser les stratégies apprises mais aussi le vocabulaire introduit. L'analyse comparée des productions au pré- et au post-test est synthétisée dans le tableau suivant.

#### 1.2.3 Analyse des résultats globaux en matière d'utilisation des stratégies

De façon générale, on observe une diminution des stratégies de réduction ou basées sur la langue maternelle et une augmentation des stratégies productives.

		Pré-test	Post-test	Gain
<b>Stratégies d'accomplissement</b>	<b>Mime</b>	0 élèves	4 élèves	<b>+4</b>
	<b>Geste</b>	1 élève	3 élèves	<b>+2</b>
	<b>Circonlocution</b>	0 élève	1 élève	<b>+1</b>
	<b>Synonyme</b>	0 élève	2 élèves	<b>+2</b>
	<b>Demande d'assistance en anglais</b>	1 élève	6 élèves	<b>+5</b>
	<b>Proposition d'aide en anglais</b>	1 élève	4 élèves	<b>+3</b>
<b>Stratégies peu ou pas productives</b>	<b>Demande d'assistance en français</b>	4 élèves	1 élève	<b>-3</b>
	<b>Abandon</b>	10 élèves	3 élèves	<b>-7</b>
	<b>Borrowing</b>	5 élèves	0 élève	<b>-5</b>
	<b>Foreignizing</b>	1 élève	2 élèves	<b>+1</b>
	<b>Utilisation du français</b>	8 élèves	3 élèves (plus aucune intervention en français) 2 élèves (moins d'interventions) 1 élève (statu quo) 3 élèves (plus d'interventions)	<b>-3</b>

Une analyse plus fine des résultats montre une augmentation de l'utilisation des stratégies productives particulièrement le mime et la demande d'assistance en anglais. Cette augmentation de la 'demande d'assistance' n'est pas étonnante : elle peut être routinisée assez facilement et les élèves se sont effectivement engagés dans la mémorisation des expressions usuelles. Par contre mimer un mot, une action n'était pas chose aisée pour chaque élève. En effet, certains étant plus timides que d'autres, n'osaient pas mimer. D'aucuns ont privilégié le geste, par exemple pour montrer une chaise, s'ils ne connaissaient plus le terme en anglais. Cette stratégie a permis au partenaire de comprendre l'idée et la communication a pu se poursuivre.

Les résultats soulignent une diminution de l'abandon chez les élèves tout comme une diminution de la stratégie de 'foreignizing' qui consiste à prononcer à l'anglaise (dans ce cas-ci) un terme français.

Au post-test, trois élèves ont abandonné une fois une partie de leur message. Une élève souhaitait dire en anglais qu'il y avait trois lampes dans sa chambre, mais ne trouvait plus le mot et a dès lors abandonné. Une autre a abandonné car elle ne connaissait plus le mot 'pièce' en anglais (room). Elle est parvenue à dire que la table était au milieu sans préciser au milieu de quoi. Elle a alors poursuivi sa description tout naturellement. La troisième élève ne savait plus comment dire 'douche' en anglais. Elle a dû abandonner car son partenaire n'a pas pu répondre à sa demande. Ce cas montre que parfois, même en formulant une demande d'assistance, la communication peut être interrompue<sup>4</sup>. On remarque donc une nette diminution de l'abandon entre le pré- et le post-test. Là où dix élèves abandonnaient au pré-test, ils ne sont plus que trois au post-test. Nous n'irons pas jusqu'à dire que la communication est fluide, loin de là, mais cette diminution montre sans doute que les élèves plus outillés sur le plan stratégique et linguistique s'engagent plus facilement dans la tâche et poursuivent l'activité d'expression orale. Face à ce public rencontrant de grandes difficultés et parfois réticent à s'engager dans la tâche scolaire, c'est encourageant.

Pour la stratégie de « foreignizing », on observe que l'élève qui avait au pré-test prononcé deux mots à l'anglaise ne le fait plus au post-test. Nous avons attiré l'attention des élèves lors du montage sur le fait que certains utilisaient le français quand ils parlaient. La scène où cette élève prononce le mot 'loisir' à l'anglaise figure sur le montage. Le fait de se voir utiliser un mot français dans une phrase en anglais a sans doute eu un impact sur elle. Toutefois, au post-test cette élève a encore recours au français (« alors », « non », « c'est tout »).

Par contre, l'utilisation de la circonlocution ou de synonymes sont beaucoup moins répandues (un seul élève a formulé une circonlocution, deux ont utilisé des synonymes).

Ce n'est pas étonnant étant donné que ces deux stratégies requièrent une maîtrise linguistique plus avancée. Il faut dès lors réfléchir au moment où il convient de les introduire dans un cursus scolaire. Dans le cadre de la recherche, le module sur la circonlocution n'a pas été réalisé en néerlandais à cause de la complexité de la langue.

## **2. LA SIMPLIFICATION ET LA STRUCTURATION DE SES IDÉES**

Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, tout un chacun a un jour été confronté à la difficulté de s'exprimer en langue étrangère : la difficulté à simplifier et/ou à structurer.

C'est ce constat que nous avons pu élaborer suite à l'analyse de tests diagnostiques réalisés par les élèves partenaires de la recherche. Ce test diagnostique demandait aux élèves une production assez complexe en langues : une présentation de soi orale (cf. page 10) mais aussi

<sup>4</sup> La demande d'assistance en langues étrangères a évidemment plus de sens avec un locuteur natif

une présentation écrite de soi. L'équipe de recherche a pu identifier que de nombreux élèves rencontraient des difficultés pour simplifier leurs idées et pour les structurer.

La culture scolaire demande aux élèves de pouvoir synthétiser leurs idées, de rédiger un texte cohérent, de le structurer, mais permet-elle aux élèves d'acquérir ces stratégies pour le moins complexes ? Si certains élèves sont familiarisés avec ces compétences transversales, dans leur contexte familial, il n'en va pas nécessairement de même pour tous.

L'équipe de recherche a alors décidé de créer un module de simplification. Celui-ci a été créé selon la technique du sablier (cf. annexe 1) qui a pour objectif d'apprendre aux élèves à simplifier leur message dans la langue maternelle sans en changer le sens pour ensuite le recomplexifier en disposant des outils linguistiques et stratégiques pour le faire. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il est indispensable que les élèves puissent maîtriser ce mécanisme.

Ce module débute par une description en langue maternelle d'une image d'accident. Lors de la première étape, les élèves sont invités à le décrire de façon la plus précise possible en utilisant un maximum de détails. Ce message est simplifié sémantiquement (qu'est-il possible de supprimer au niveau du contenu par rapport au message initial et à l'interlocuteur?) mais aussi sur le plan lexical et syntaxique (comment ce message peut-il être exprimé plus simplement?). Lors de la seconde étape, le message simplifié est exprimé en langue étrangère. Il est alors important d'outiller les élèves sur le plan lexical et grammatical (notamment via un travail qui vise à entraîner les élèves à organiser leurs idées- cohérence- mais aussi à les relier entre elles – cohésion) pour pouvoir ensuite reformuler le message complexe initial.

Ce module met à la fois l'accent sur le stratégique (distinguer l'essentiel de l'accessoire, comment structurer son idée ?) et sur le linguistique (mots liens, vocabulaire, fonctions langagières dans la phase de complexification).

## **5. La complexité linguistique**

---

La recherche sur les stratégies de communication insiste sur l'importance de travailler la correction de la langue, sa prononciation, son débit pour éviter que les élèves se contentent du minimum (comprendre et être compris) et développent une sorte de langue de survie. La responsabilité spécifique de l'école est de poursuivre cet objectif exigeant. En effet, l'équité réclame qu'elle nourrisse cette ambition à l'égard de chacun des élèves qui lui sont confiés, y compris les plus faibles et les moins motivés, avec un étayage approprié qui ne peut dissocier les facettes socio-affectives, conceptuelles et instrumentales.

La recherche en langues insiste sur l'importance d'être exigeant par rapport à la langue. Nous retrouvons l'idée de « pushed output » de Swain qui passe par une exigence quant à la correction, précision, débit de la langue (Swain, 1985, cité par Ellis & Fotos, 1999).

Cette volonté trouve également un écho dans le dernier rapport de l'inspection. « L'inspection relève également une difficulté à mettre en œuvre une pédagogie centrée sur l'exploitation des démarches de pensée de l'élève ou de l'apprenant et sur l'exploitation de ses erreurs et de ses

approximations, condition sine qua non pourtant de la réussite. On ne s'étonnera donc pas que, le plus souvent, la remédiation et la différenciation mises en place se limitent à des solutions d'ordre organisationnel ou relationnel sans aller jusqu'aux pratiques didactiques elles-mêmes. » (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2009, p. 27).

« L'inspection recommande dès lors que les outils mis à disposition des enseignants et notamment les pistes didactiques faisant suite aux évaluations externes prennent en compte cette problématique et proposent des exemples d'analyse de productions d'élèves et de construction de cheminements didactiques subséquents permettant de les faire progresser. »

Ce rapport insiste sur l'importance de donner aux enseignants des moyens d'analyser des productions d'élèves pour pouvoir ensuite élaborer un plan de remédiation. Observer comment les élèves apprennent, être vigilant aux difficultés qui apparaissent pendant l'interaction, poser à certains moments un diagnostic plus systématique et en tirer des conséquences pour l'aménagement des situations d'apprentissage... autant de démarches professionnelles qui ne font pas nécessairement partie intégrante des habitudes des enseignants. Elles s'avèrent cependant d'autant plus importantes avec des classes au public socio-économiquement peu favorisé, aux parcours scolaires diversifiés, souvent marqués par l'échec et le découragement comme celles que nous avons délibérément retenues pour cette recherche.

Pour tenir le pari ambitieux de développer les compétences en langues étrangères avec ce public, la difficulté majeure rencontrée était de proposer des tâches qui motivent leur engagement sans les détourner des enjeux cognitifs tout tenant compte de l'hétérogénéité des acquis pour permettre l'apprentissage de chacun...

Le travail de l'équipe de recherche avec les enseignants a donc pris deux voies complémentaires.

- D'abord la recherche de situations attractives pour les adolescents, calibrées en fonction de l'avancement des élèves dans l'apprentissage linguistique et nécessitant l'intégration des macro-compétences. Elles devaient permettre tantôt le diagnostic des niveaux de maîtrise et difficultés de chaque élève, tantôt la progression dans ces macro-compétences. La participation de tous les élèves de la classe à une même situation d'apprentissage, éventuellement avec des étayages par l'enseignant différenciés selon les élèves, nous est apparue comme une composante essentielle du dispositif. Elle devait assurer le maintien de la classe comme communauté d'apprentissage sécurisante.
- Ensuite l'élaboration de fiches autorisant l'apprentissage ou la systématisation de ressources linguistiques, condition de progrès dans l'approche d'une tâche complexe. C'est sur la base des tests diagnostiques que les difficultés des élèves dans des tâches de production orales et écrites ont été identifiées et qu'ont été créées des fiches permettant aux élèves de travailler les structures qui leur posaient

problèmes. Le schéma didactique présenté en page 6 indique une telle remédiation linguistique (D) proposée aux élèves.

### ***Différenciation des apprentissages au service de la maîtrise des compétences***

Un dernier exemple présenté ci-après, illustre l'articulation de ces deux composantes essentielles au développement des compétences : la résolution de tâches complexes et l'appropriation de ressources de qualité.

Le deuxième degré qualifiant regroupe souvent des élèves aux parcours très différents : certains viennent de l'enseignement général où ils ont suivi des cours de langues à 4 heures par semaine alors que d'autres n'ont suivi qu'un cours à raison de deux heures par semaine. L'enseignant doit gérer cette hétérogénéité pour que chacun bénéficie d'un enseignement qui lui permette de progresser.

Lors de la seconde année de recherche, l'enseignante d'une classe de ce type nous a fait part de son triple souhait : permettre aux élèves plus faibles de sa classe de maîtriser un socle commun de ressources, favoriser aussi la progression des élèves plus forts et mobiliser tous les élèves autour d'une même tâche...

La tâche retenue consistait à créer par groupe de quatre ou cinq un prospectus présentant un pays choisi (parmi les cinq proposés par l'équipe de recherche) ainsi qu'un de ses habitants. L'objectif était d'amener les élèves à travailler ensemble sur la base d'un seul et même texte, et de préparer une présentation orale.

Lors de la séquence proposée les élèves ont travaillé seuls, en duo mais aussi en groupe. Deux tâches de complexité différente ont été proposées aux élèves : la première (A) était axée sur une partie de texte plus complexe au niveau grammatical et lexical - la description d'une île alors que la deuxième (B) était davantage axée sur la description d'une personne.

Chaque élève (A) était d'abord invité à lire et à réaliser sa tâche pour présenter ensuite le fruit de cette lecture à un condisciple (B) et vice-versa. La collaboration entre les deux élèves est nécessaire pour comprendre tout le texte. Pour permettre aux élèves de réaliser la tâche d'intégration (le prospectus), des exercices décontextualisés leur sont proposés, destinés à les familiariser avec le champ lexical et un point de grammaire précis (like + verbe -ing).

Les résultats de la présentation orale furent encourageants. Les étudiants se sont investis dans la tâche et certains ont même recherché de nouvelles informations sur le web pour pouvoir enrichir leur présentation.

Le retour de l'enseignante suite à cette participation à la recherche a été très positif. Ses paroles traduisent le mieux son sentiment :

« [...] c'était très enrichissant pour moi car c'était avec des jeunes d'un niveau peut-être pas forcément très élevé au niveau linguistique et le contact avec eux n'était pas toujours évident parce que pour eux les langues ce n'était pas forcément quelque chose de super et moi je le ressentais énormément. Au début on est vraiment motivé et puis je pense que par la suite, on a parfois tendance à se lasser un petit peu et toi tu as réussi à leur redonner envie avec tes outils de réapprendre la langue, de bien évoluer. Le contact s'est ré-établi entre eux et moi et ça m'a redonné envie à moi aussi de bien travailler ces cours-là qu'on a peut-être parfois tendance à délaissier un petit peu [...] Vos outils ont permis de faire évoluer nos élèves, que ce soit ceux qui étaient en difficulté ou qui étaient plus faibles ou ceux qui avaient en général un bon niveau et le décalage entre les deux est souvent très difficile à gérer au sein d'une classe ce qui nous a vraiment permis grâce à votre aide et à vos outils de, déjà en prendre conscience, parce que ce n'est pas forcément évident et puis après de pouvoir y remédier ».

La répétition des adjectifs possessifs « vos » et « nos » montre que nous étions dans une recherche à visée clairement instrumentale. Ces paroles révèlent que le processus d'appropriation des outils et des démarches est en construction.

L'enseignante poursuit son interview en disant qu'à l'avenir, elle veillera à mettre des choses en place pour gérer au mieux les différences de niveaux, en adaptant les démarches expérimentées avec elle.

## **6. Conclusion**

---

Dans le cadre de cette recherche, nous avons élaboré des outils qui visaient à diagnostiquer les difficultés chez les élèves et à leur donner des moyens de les dépasser, que ce soit en favorisant une prise de conscience de leurs difficultés ou en leur proposant des modules de remédiation aussi bien stratégiques que linguistiques.

Cet article n'a pas pu décrire l'ensemble des outils créés par les chercheurs mais a souhaité en donner un aperçu aussi riche que possible en les structurant en trois points : la sécurisation affective d'une confiance en ses possibilités, l'apprentissage de stratégies et la complexité linguistique.

Amener les élèves à une sécurité affective, à avoir confiance en leurs possibilités est un enjeu de taille si l'on souhaite permettre à chacun de se développer. Cette première dimension était d'autant plus importante que nous avons fait le choix de travailler avec des écoles qui proposaient dans leurs options un enseignement qualifiant et où les conditions d'apprentissage sont souvent plus difficiles.

Notre deuxième souci a été de travailler l'aspect plus stratégique, notamment utiliser des moyens pour éviter d'interrompre la communication ou pour structurer sa pensée. L'analyse des résultats de quelques élèves montre une augmentation d'utilisation des stratégies d'accomplissement et une diminution des stratégies d'évitement ou de réduction. Ce travail systématique montre qu'il est encourageant de poursuivre dans cette voie, sans pour autant délaissier la complexité linguistique.

S'il est important de donner aux élèves des 'béquilles stratégiques' en début d'apprentissage, il est aussi essentiel de les amener à progresser au niveau linguistique. L'équipe de recherche a notamment travaillé cet aspect en différenciation (notamment en proposant des fiches de remédiation linguistiques aux élèves). L'idée de travailler en différenciation sur un seul et même support a également rencontré un grand succès auprès des élèves. Leur permettre de travailler ensemble, sur un projet commun – ce qui touche également à la sécurisation affective de ses possibilités – les a engagés dans un réel apprentissage linguistique. En effet, il s'agissait pour eux de mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes pour réaliser une tâche complexe. Notre volonté était de montrer qu'il était à la fois possible d'engager des élèves de milieux moins favorisés dans une tâche complexe tout en gérant les différences de niveaux qui peuvent exister.

Nous pensons que c'est notamment en travaillant sur ces trois aspects conjointement, que nous amènerons l'apprenant à être plus autonome dans son apprentissage et à transférer ses acquis à d'autres situations. C'est en rendant notre enseignement plus explicite que l'on peut espérer améliorer l'efficacité et l'équité de notre enseignement.

### **Bibliographie**

Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (2009, octobre). Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2008-2009. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général de l'inspection.

Beckers, J., Dahmen, M., Simons, G., Tyssens, C., Hertay, A. & Seron, N. (2001-2002). *Recherche sur les stratégies de communication. Analyse de stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieure dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action*. Liège, Belgique : Université de Liège, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques.

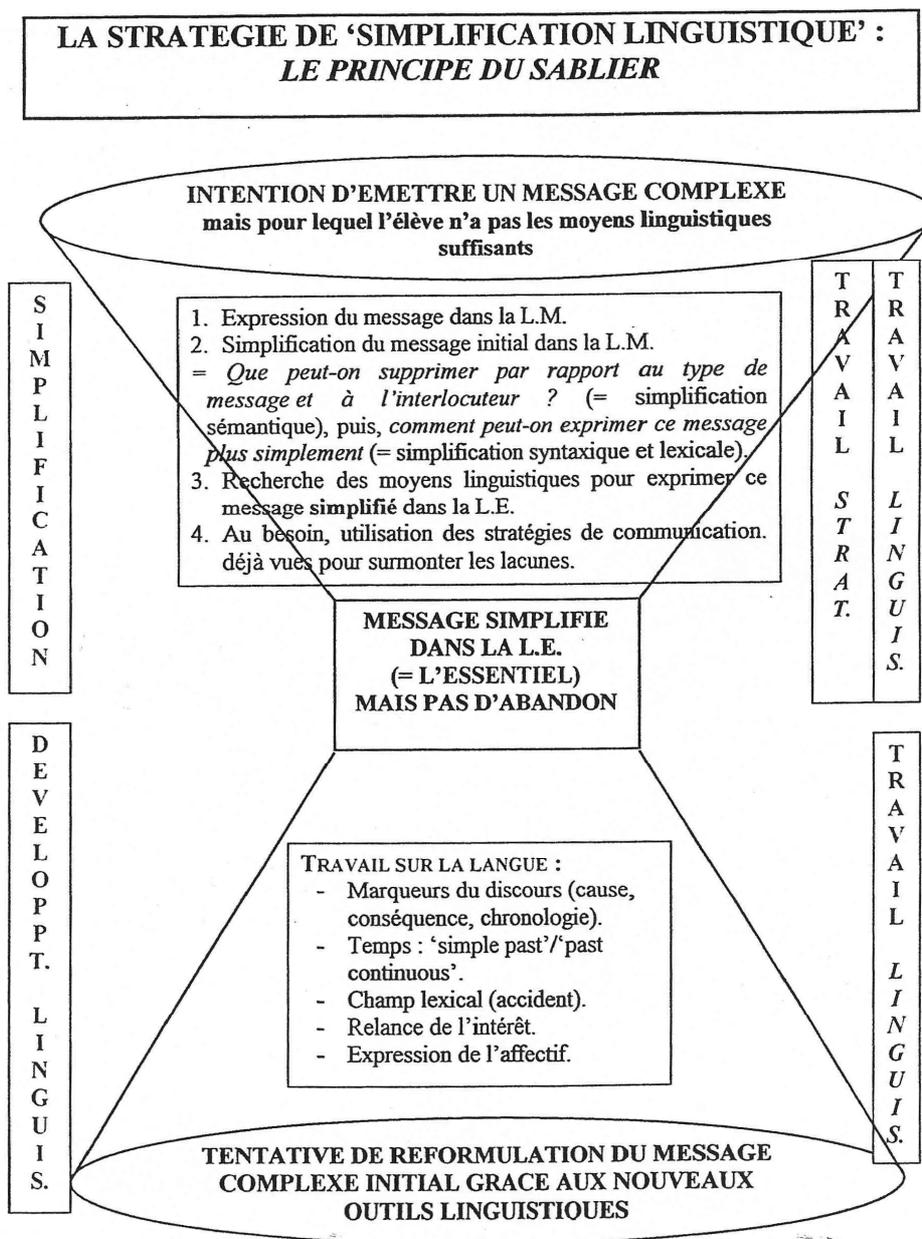
Bialystok (1990). *Communicative strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Londres: Blackwell.

Desgagné, S. (2001). *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en Education*. Dans Anadon, M. et l'Hostie, M. (Eds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en Education*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Fotos, S. (1999). *Learning a second language through interaction*. John Benjamins: Philadelphia.

Taron (1977). *Conscious communication strategies in interlanguage*, in Brown, H., Yorio, C. & Crymes, R. (eds), on TESOL 1977, Washington D.C.: Tesol.



Beckers, J., Dahmen, M., Simons, G., Tyssens, C., Hertay, A. & Seron, N. (2001-2002). *Recherche sur les stratégies de communication. Analyse de stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieure dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action*. Liège, Belgique : Université de Liège, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques.