

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Service Professionnalisation en
éducation : recherche et formation

Jacqueline BECKERS

Service de didactique spéciale des
Langues et Littératures modernes

Germain SIMONS

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

Article de fin de recherche
Août 2009

A. Campo, V. Dieu, J. Vanhoof et M. Verdin
Mme J. Beckers et M. G. Simons

A. INTRODUCTION

Il paraît aujourd'hui évident qu'un enseignement des langues de qualité est un défi aux enjeux non seulement *personnels* mais également *professionnels*. A ce sujet, les mondes politique et économique rappellent assez souvent, à juste titre d'ailleurs, que de nombreux emplois sont à pourvoir pour des candidats possédant une connaissance suffisante d'une ou, mieux encore, de plusieurs langue(s) étrangère(s), et que la maîtrise effective de celles(s)-ci entraîne des avantages salariaux non négligeables. Des moyens considérables ont d'ailleurs été dégagés ces dernières années pour optimiser la maîtrise des langues en Wallonie.¹

Il importe donc de garder présente à l'esprit cette perspective pragmatique et professionnelle d'apprentissage des langues étrangères. Cependant, il ne faudrait pas que celle-ci occulte d'autres objectifs du cours de langue, moins utilitaires, notamment le développement personnel de l'élève et son ouverture à d'autres cultures (Décret Missions, article 6 §3). Ceci est vrai pour l'enseignement de type général, mais aussi pour l'enseignement qualifiant, où l'école est, pour bien des élèves, le seul lieu qui offre un accès à cet apprentissage linguistique et culturel. *Efficacité* et *équité* de notre enseignement des langues étrangères, tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement qualifiant, sont donc les deux objectifs prioritaires de la recherche collaborative que nous avons menée.

Cet article de synthèse présente le contexte général de la recherche, les objectifs poursuivis, les théories sous-jacentes à la création des outils, et la méthodologie utilisée tout au long des deux années (2007-2009). Il met en évidence les difficultés constatées chez les élèves lors des tests diagnostiques administrés par les chercheurs et mises en exergue par les enseignants lors d'entretiens. Il présente brièvement aussi les modules de remédiation créés et expérimentés en classe. La collaboration entre chercheurs et enseignants partenaires et son impact sur l'appropriation des outils sont abordés dans la dernière partie.

B. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pu être réalisée grâce aux subsides de la Communauté française (2007-2009). La création d'outils de diagnostic et de remédiation dans une perspective de diffusion et de formation en est son aboutissement ultime.

1. L'équipe de recherche

L'équipe de recherche est pluridisciplinaire, dans la mesure où elle est composée de différents professionnels de l'éducation.

Deux directeurs de recherche :

- J. Beckers, psychopédagogue;
- G. Simons, didacticien des langues et littératures modernes.

Trois co-promoteurs de la recherche :

¹ « 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 quatre 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. »

- N. Bya, responsable du secteur langues modernes à la Fédération de l'Enseignement Catholique (FESeC);
- M. Dahmen, inspecteur de langues germaniques à la Communauté française et formateur à l'IFC à partir de 2009-2010 ;
- J. Duchesne, inspectrice a.i. de l'enseignement de la Province de Liège.

Quatre chercheuses, engagées à mi-temps sur le projet de recherche et enseignant, pour l'autre mi-temps, dans le secondaire ou en Haute Ecole :

- A. Campo, régente en langues germaniques et licenciée en Sciences de l'Education (2007-2009) ;
- V. Dieu, licenciée et agrégée en Langues et Littératures germaniques (2007-2008);
- J. Vanhoof, licenciée et agrégée en Langues et Littératures germaniques (2007-2009);
- M. Verdin, licenciée et agrégée en Langues et Littératures germaniques (2008-2009).

Neuf enseignants :

- I. Allard, enseignante à l'Athénée Royal de Montegnée – Grâce-Hollogne (Enseignement de la Communauté française) ;
- C. Bastin, enseignante à l'Institut Saint-Sépulcre de Liège (Enseignement libre subventionné) ;
- N. Bonanno, enseignant à l'Athénée Royal de Montegnée – Grâce-Hollogne (Enseignement de la Communauté française) ;
- J. Collin, enseignant au Lycée Jean Boets de Liège (Enseignement de la Province de Liège) ;
- L. El-Boud, enseignante à l'IPES de Jemeppe (Enseignement de la Province de Liège) ;
- G. Markowicz, enseignante à l'Institut Saint-Sépulcre de Liège (Enseignement libre subventionné).
- F. Minne enseignante à l'Athénée de Soumagne (Enseignement de la Communauté française) ;
- F. Poncelet, enseignante à l'Institut du Sacré-Cœur de Visé (Enseignement libre subventionné) ;
- A. Vandermeulen, enseignante à l'IPES d'Herstal (Enseignement de la Province de Liège).

2. Les classes partenaires

Durant ces deux années de recherche, nous avons travaillé avec des écoles organisant un enseignement qualifiant. Lors de la première année, six classes ont collaboré au projet : trois du premier degré commun et trois du deuxième degré qualifiant. Dans un souci de continuité, nous souhaitons travailler la seconde année avec les mêmes élèves et enseignants. Toutefois, cela ne fut pas possible pour toutes les classes pour plusieurs raisons, notamment en raison du changement d'attributions de certains professeurs.

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

Niveau scolaire \ PO de l'école		Communauté française	Province de Liège	Libre subventionné
1 ^{er} degré	Ecole	Athénée Royal de Soumagne	Lycée Jean Boets	Institut Saint-Sépulcre
	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>
2 ^e 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 et des langues lors de la seconde année de recherche (2008-2009)

Niveau scolaire \ PO de l'école		Communauté française	Province de Liège	Libre subventionné
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 d'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>

C. OBJECTIFS

Comme nous l'avons esquissé au point A, cette recherche poursuit un objectif général d'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'apprentissage de l'anglais et du néerlandais en tant que langues étrangères. Elle vise en particulier à construire et à valider des outils permettant de diagnostiquer les problèmes récurrents dans cet apprentissage et de tenter d'y apporter des solutions. La priorité est accordée aux outils qui favorisent *l'autonomie* des apprenants et *le transfert* des apprentissages.

Parmi ceux-ci sont, entre autres, proposés :

- des outils destinés à permettre aux élèves de prendre conscience de leurs difficultés ;
- des outils stratégiques inspirés de recherches antérieures (Beckers, J., Simons, G. *et al.*, 2000-2002 et 2004-2006).

Des pistes de différenciation sont également proposées.

La méthodologie de construction et d'exploitation des outils a été systématiquement explicitée aux enseignants partenaires pour leur permettre de s'appropriier les outils et démarches et favoriser leur adaptation aux différents contextes de classe. Cette démarche d'explicitation a également été adoptée pour l'élaboration du dossier pédagogique.

D. PRINCIPAUX CONCEPTS SOUS-JACENTS AUX OUTILS CRÉÉS

La recherche comporte deux volets principaux : le diagnostic et la remédiation.

L'évaluation diagnostique est une nécessité pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Le diagnostic vise à la fois l'identification, dans les performances de l'élève, des points forts à consolider, des points faibles à améliorer, et des lacunes à combler (Legendre 2005, cité par Guay *et al.*, 2006).

Avant de développer plus avant notre propos, il est indispensable de différencier les notions de *remédiation* et de *rattrapage*. La **remédiation** cible les stratégies d'apprentissage, alors que le rattrapage concerne plutôt des savoirs linguistiques, tels que l'emploi de « hebben » et « zijn » en néerlandais. Par stratégies d'apprentissage, nous entendons « un ensemble d'opérations et de ressources planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Legendre, 1993, cité par Wolfs 2001).

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.

Une façon de combler efficacement les lacunes des élèves consiste à proposer des tâches **différenciées**. Une fois les difficultés de chacun identifiées (test diagnostique), l'enseignant peut proposer :

- une remédiation collective pour les difficultés communes à un grand nombre d'élèves ;
- une remédiation proposant des tâches différenciées sur la base d'un même document ;

- une remédiation en groupes constitués en fonction des besoins des élèves ;
- une remédiation individualisée, si seul(s) un ou deux élève(s) rencontre(nt) cette difficulté.

E. OUTILS DE DIAGNOSTIC

Nous avons créé deux types de tests diagnostiques : le premier intègre les quatre compétences suivantes (la compréhension à l'audition - CA, la compréhension à la lecture - CL, l'expression écrite - EE et l'interaction orale - IO)². Quant au second, il cible une seule compétence : la compréhension à l'audition.

1. Tests intégrant les quatre compétences

L'idée de base était de ne pas consacrer trop de temps à ces tests et ainsi de ne pas priver l'enseignant d'un nombre trop important d'heures de cours.

Nous avons construit le premier test, destiné aux élèves de première commune, pour qu'il couvre les quatre compétences linguistiques, et n'apparaisse pas comme une « interrogation » aux yeux des élèves. Concision, aspect ludique et articulation des quatre compétences autour d'une même tâche ont donc été privilégiés lors de la création de ce test diagnostique.

Les élèves étant au début de l'apprentissage de la langue étrangère, le thème choisi fut celui de la présentation, et le contexte celui de l'inscription à un camp sportif. Pour pouvoir s'inscrire à celui-ci, les élèves doivent tout d'abord écouter une publicité pour le camp (CA), ils doivent ensuite lire le prospectus publicitaire pour plus d'informations (CL), ils doivent alors compléter un formulaire d'inscription (EE), et, finalement, faire connaissance avec un autre participant du camp sportif (IO). Ce test est disponible en néerlandais et en anglais.

Selon le même schéma, un second test diagnostique, destiné aux élèves du deuxième degré qualifiant, a été créé. La tâche ne consiste plus ici en l'inscription à un camp sportif, mais en l'organisation d'une soirée-concert. Les élèves écoutent d'abord une interview d'un groupe musical (CA), ils lisent ensuite une critique d'un concert de ce même groupe (CL), ils écrivent alors un e-mail pour s'informer sur les conditions (prix, disponibilités) (EE), et, finalement, ils contactent l'attaché de presse pour régler les derniers détails pratiques de l'organisation du concert (IO). Ce test est uniquement disponible en anglais.

2. Test sur la compréhension à l'audition

Nous avons créé un test diagnostique particulier sur la CA car le premier ne permettait pas une analyse suffisamment précise des problèmes rencontrés par les élèves dans cette compétence. De plus, au vu des résultats au premier test, et des entrevues avec les enseignants, cette compétence semblait particulièrement problématique.

Ce test permet de déceler si l'élève parvient à :

- distinguer les sons ;
- repérer les syllabes accentuées ;
- percevoir l'intonation et les émotions transmises par les locuteurs ;

² Au niveau de la compétence orale, nous distinguons aujourd'hui l'expression orale (EO) de l'interaction orale (IO). Nous avons privilégié l'IO lors de la création des tests diagnostiques.

- dégager du sens à partir des sons et des mots entendus.

F. DIFFICULTÉS OBSERVÉES ET OUTILS DE REMÉDIATION MIS EN PLACE

Des résultats des tests diagnostiques et des entretiens avec les enseignants, émergent quatre types de difficultés : celles liées à des connaissances linguistiques, à des stratégies, à une méthode de travail et à la composition de la classe.

1. Difficultés liées aux connaissances linguistiques

Il s'agit, entre autres, de la confusion entre les verbes être et avoir, la confusion entre les pronoms personnels sujets et compléments, une conjugaison erronée des verbes, une utilisation inadéquate des déterminants possessifs.

Pour combler ces lacunes linguistiques, des fiches grammaticales et lexicales ont été proposées aux élèves. Chaque fiche débute par un rappel du point de grammaire et propose une série d'exercices. Toutes les fiches et leurs corrigés sont disponibles sur le site www.enseignement.be ainsi que sur le CD accompagnant le dossier pédagogique.

Ces fiches n'ont rien de particulièrement innovant; ce sont les modalités d'utilisation des fiches qui permettent une remédiation efficace et adaptée à tous les élèves de la classe.

Ces outils peuvent être utilisés après avoir posé un diagnostic individuel. Si les résultats d'une EE, par exemple, montrent que certains élèves ne connaissent plus les pronoms compléments, que d'autres élèves confondent être et avoir, ou encore qu'un autre conjugue mal les verbes au présent, l'enseignant fournira à chaque élève la ou les fiche(s) correspondant(s) au(x) point(s) qui lui est/sont problématique(s). Ainsi chaque élève reçoit la remédiation appropriée à ses besoins. Quant aux élèves qui, au vu du test diagnostique, n'ont pas de problèmes en EE, on leur proposera une activité ciblant une autre compétence de sorte qu'ils puissent poursuivre leur apprentissage (sans être obligé de revoir la matière qu'ils maîtrisent déjà).

L'enseignant peut corriger les fiches lui-même ou fournir le « corrigé » aux élèves. Il circule dans la classe pour aider les élèves. Soulignons que l'utilisation des fiches en différenciation permet à l'enseignant de s'occuper davantage des élèves en difficulté. En effet, si les élèves travaillent seuls, l'enseignant dispose de plus de temps pour rester auprès des élèves qui ont davantage besoin d'explications individualisées.

Une autre façon de procéder consiste à diviser la classe en deux groupes : ceux qui maîtrisent le dernier point grammatical enseigné, et ceux qui ont besoin d'explications et d'exercices supplémentaires. Les élèves du premier groupe travaillent seuls à une « fiche compétence » pendant que l'enseignant s'occupe du second groupe qui reçoit des explications et feedbacks plus personnalisés. Les élèves ayant travaillé sur une « fiche compétence » peuvent en fin d'heure présenter brièvement à la classe ce qu'ils ont fait et appris.

Le principe de l'accès-libre (voir Beckers, J., Simons, G. *et al.*, 2004-2006) propose une autre modalité d'utilisation des fiches. Celles-ci et leurs corrigés sont classés dans des fardes ou des bacs de rangement auxquels les élèves ont accès régulièrement ou ponctuellement. Chaque élève choisit le point grammatical, le champ lexical ou la compétence qu'il veut exercer. Il travaille seul, il corrige lui-

même ses exercices puisque le corrigé de chaque fiche est disponible. L'enseignant circule dans la classe, supervise le travail, aide quand cela s'avère nécessaire, invite l'élève à une réflexion sur sa production... Il peut également orienter l'élève vers un certain type de fiche en fonction des besoins identifiés au préalable chez ce dernier.

Certaines écoles proposent à chaque élève de tenir un « carnet de bord » dans lequel il liste les fiches déjà utilisées ainsi que les résultats obtenus.

2. Difficultés liées aux stratégies

Dans le cadre de la recherche, nous avons travaillé les difficultés liées à une mauvaise compréhension à l'audition, à des blocages rencontrés lors d'expressions orales, et à la rédaction d'un texte. Les difficultés relatives à la compréhension à la lecture n'ont pas été abordées pour deux raisons : d'une part, le manque de temps nous a contraints à faire des choix, et, d'autre part, cette compétence s'est avérée moins problématique que les autres.

➤ Stratégies d'écoute

Ce module vise à...

- faire prendre conscience aux élèves des démarches qu'ils utilisent ou qu'ils pourraient développer pour mieux comprendre à l'audition ;
- amener les élèves à s'approprier de nouvelles stratégies pour améliorer leur maîtrise de la CA, notamment les aider à réaliser l'importance des bruits de fond, de l'émotion, de l'intonation, des voix, de l'accentuation des interlocuteurs.

Le module débute par une discussion en classe sur les stratégies d'écoute : Comment remarquez-vous que plusieurs personnes parlent dans le texte ?, Comment pouvez-vous savoir où se passe le dialogue ?, Comment peut-on comprendre, avec quelques mots seulement, le sens global du message ? Même si on ne comprend pas tout ce qu'une personne dit, comment peut-on percevoir si elle est fâchée, joyeuse, triste ? Soulignons que ces stratégies sont surtout utiles dans le cadre d'exercices *scolaires* de CA, mais qu'elles le sont moins dans des situations authentiques où l'on a, généralement, un interlocuteur face à soi.³

Le premier exercice de remédiation est consacré à la compréhension du sens du message via un dialogue se déroulant dans un restaurant. L'élève apprend, dans un premier temps, à formuler des hypothèses quant au sens global du message à l'aide des bruitages, des intonations de voix, des émotions transmises et des mots entendus. Lors d'une deuxième écoute, il est invité à vérifier la pertinence de ses hypothèses. Lors de la dernière écoute, l'accent est mis sur une compréhension plus fine du message.

Les autres exercices ont pour objectifs de sensibiliser les élèves à l'accentuation des mots, aux émotions transmises et aux sons (entraîner l'élève à allier la compréhension des sons et la logique du message).

Ces exercices de remédiation sont autant de pistes pour les enseignants, mais il importe de préciser que les réaliser une seule fois dans sa classe ne suffit pas. En effet, l'apprentissage des stratégies d'écoute prend du temps. Il est donc

³ En effet, dans ce cas de figure, à l'exception de l'écoute d'une émission de radio ou d'un CD, nous voyons les mimiques de l'interlocuteur et savons dans quel contexte nous nous trouvons.

important de les travailler selon les besoins des élèves et de revenir fréquemment dessus (approche « en spirale »).

➤ **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, Simons *et al.* entre 2000 et 2002 dans ce domaine, 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, Simons *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 » (ibid, 2002, p. 3). La même recherche propose une taxonomie des stratégies de communication inspirée, entre autres, des travaux de Tarone (1977), Bialystok (1990) et Ellis (1994).

Pour débiter le module de remédiation, les élèves visionnent des extraits vidéo de l'IO proposée dans le test diagnostique, vidéogramme qui illustre les différentes stratégies de communication. Ceci leur permet de prendre conscience qu'il existe des moyens pour éviter les situations de blocage conduisant souvent à l'abandon (d'une partie) du message.

Par la suite, à l'aide d'exercices écrits et oraux, les élèves apprennent à demander de l'aide en langue cible, à utiliser les gestes pour se faire comprendre, à paraphraser le mot inconnu et à adopter des attitudes communicatives (comme regarder son interlocuteur...).

Au terme de ces exercices de remédiation, l'enseignant peut proposer une tâche d'expression orale permettant aux élèves de mobiliser les différentes techniques apprises séparément.

➤ **Stratégies d'écriture**

Au vu des résultats du test diagnostique, il nous semblait important de travailler, d'une part, sur la cohésion et la cohérence d'un texte et, d'autre part, sur la simplification des idées. Notons qu'il s'agissait aussi d'une demande des enseignants.

En ce qui concerne la cohésion et la cohérence d'un texte, les élèves ont participé à un concours de rédaction organisé par la Talenacademie Nederland (www.mediareporter.eu) leur demandant de présenter une célébrité belge. La composition de ce texte permet de travailler l'organisation des idées, la construction de paragraphes et l'utilisation de mots liens.

Pour la simplification des idées, les élèves sont d'abord invités, sur la base d'illustrations, à raconter un accident en français (adapté de Beckers, Simons *et al.*, 2002, page 18). L'objectif de cette première étape est d'inciter les élèves à utiliser au maximum un vocabulaire riche et varié et des structures grammaticales complexes (richesse de la langue) mais aussi de décrire les faits de façon la plus précise possible (contenu du message). Incapables de traduire ce texte en langue étrangère, les élèves doivent ensuite le simplifier, toujours en français, tout en gardant le sens premier du message. Enfin, les élèves sont amenés à raconter la version française simplifiée de l'accident en langue étrangère. Soulignons que la simplification des idées est une stratégie utile pour pallier des lacunes linguistiques mais qu'elle n'est

pas un objectif en soi. Il importe de poursuivre l'apprentissage linguistique pour permettre *in fine* de recomplexifier le message simplifié. C'est pourquoi dans ce module nous proposons des exercices qui introduisent et fixent le vocabulaire apparu dans la version initiale de l'accident en français et qui faisait défaut en langue étrangère.

3. Difficultés liées à une méthode de travail : l'étude du lexique

Ce module a été créé à la demande des enseignants partenaires de la recherche. En effet, ceux-ci constatent et souvent déplorent un flagrant manque de motivation et d'étude face à l'assimilation du lexique, mais aussi, pour certains, de réelles difficultés de mémorisation. Il semblerait également que les élèves parviennent difficilement à retenir, sur les moyens et, a fortiori longs termes, les nouveaux vocables appris.

Dès lors, le module créé vise d'abord à *faire prendre conscience* aux élèves de l'importance de l'étude du vocabulaire. Il permet ensuite aux élèves de s'exercer à *l'organisation* d'une liste de vocabulaire ainsi qu'à différentes techniques de mémorisation (écrire les yeux fermés, écouter et répéter, comprendre la construction des mots composés et trouver divers moyens mnémotechniques...). Enfin, il propose quelques exercices permettant de revoir régulièrement le vocabulaire.

4. Difficultés liées à la composition de la classe : l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise et la motivation des élèves

Dans certaines classes de la recherche, l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise était très importante. Pour la gérer au mieux, nous avons proposé de travailler en différenciation : soit de former des groupes de besoin et proposer des tâches adaptées à chaque groupe (fiches de remédiation et activités d'enrichissement), soit de faire travailler toute la classe sur un même document mais en leur faisant accomplir des tâches différenciées.

Nous avons concrétisé cette dernière idée en proposant à une classe du deuxième degré qualifiant une activité de gestion différenciée d'une CL. Le texte choisi, « Hot in Hawaii »⁴, présente l'île et un de ses habitants. Deux tâches de lecture de même nature sont prévues : la première est en lien avec la description de l'île et nécessite la connaissance d'un vocabulaire plus riche - elle est confiée aux élèves plus avancés -, tandis que la seconde se rapporte au personnage principal du texte et fait appel à des connaissances de base - elle est proposée aux élèves plus faibles -. Une mise en commun orale des éléments trouvés dans le texte est alors planifiée. Pour que tous les élèves soient capables de réaliser la tâche finale, c'est-à-dire présenter un autre pays et un de ses habitants, ils réalisent une série d'exercices de fixation lexicale. Lors de la tâche finale, les élèves plus avancés sont regroupés avec des élèves éprouvant davantage de difficultés. Ils sont ainsi invités à échanger leurs informations, confronter leurs idées et se soutenir mutuellement.

Dans une autre classe du deuxième degré qualifiant, la question de la motivation s'est posée avec force. Pour remotiver les élèves face à l'apprentissage d'une langue étrangère, nous leur avons proposé une activité concrète : la création d'un blog en anglais présentant, sous forme d'articles, l'école et la section.

⁴ Hot in Hawaii (December 2008). *Easy going*. Speakeasy Publications. Pelckmans.

Par le biais de CA et de CL faisant office de modèles, du lexique et de la grammaire sont introduits et exercés. Les élèves sont alors outillés pour rédiger et poster des articles sur leur blog qu'ils peuvent agrémenter de photos ou de vidéos.

G. LA COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS (PARTENAIRES) ET LA RECHERCHE D'UNE APPROPRIATION DES OUTILS (ET DÉMARCHES)

Tout au long de la recherche, nous avons essayé d'être attentifs aux demandes et idées des enseignants partenaires. Notre option était de mener une recherche *collaborative* réalisée « avec » les enseignants et non pas « sur » eux (Lieberman, 1986, cité par Desgagné *et al.*, 2001). L'hypothèse sous-jacente à cette approche est que ce type de recherche permet aux enseignants de s'approprier plus efficacement les outils.

Parallèlement à la recherche, une réflexion s'est engagée (Beckers, J. et Simons, G., 2009) sur la manière dont les enseignants partenaires se sont appropriés peu ou prou les outils construits, par exemple, en les adaptant aux caractéristiques de leur classe, mieux encore en les transférant à d'autres niveaux scolaires⁵.

Nous avons aussi cherché à vérifier si, au-delà de l'exploitation directe des outils, les enseignants partenaires avaient modifié plus profondément leur manière d'enseigner, par exemple, en subordonnant le choix des tâches proposées aux élèves à l'analyse de leurs difficultés d'apprentissage, en explicitant les stratégies porteuses pour en faciliter le transfert, en invitant les élèves à s'auto-évaluer...

On n'observe de telles modifications généralisées dans la manière de faire face aux tâches du métier que chez un seul des neuf enseignants partenaires: il subordonne son action pédagogique à un diagnostic précis des acquis et difficultés des élèves, adopte une démarche 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. Cet enseignant s'est aussi engagé activement dans un partage des démarches qu'il s'est appropriées avec les collègues de son établissement.

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.

Si l'on vise un changement plus profond des pratiques, le relais de la *formation* (initiale et en cours de carrière) et de *l'accompagnement pédagogique* (par exemple, via les « conseillers pédagogiques » des différents réseaux) s'avèrent incontournables. Une première expérience de formation continuée d'enseignants

⁵ Nous avons réalisé une enquête auprès des différents enseignants-partenaires.

aux outils produits par la recherche⁶ a été organisée en deux temps. Cette modalité d'organisation devait permettre aux enseignants de tester certaines innovations dans leurs classes. L'équipe de recherche a également pu présenter la recherche dans le cadre de la formation initiale de l'AESS et du master à finalité didactique mais aussi à de futurs régents en langues de la Haute Ecole HELMo Sainte-Croix.

H. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

L'objectif principal de notre recherche était d'améliorer l'efficacité et l'égalité des acquis scolaires en anglais et néerlandais. Pour ce faire, nous avons souhaité collaborer avec des écoles qui proposent dans leurs options un enseignement qualifiant car les conditions de cet apprentissage y sont souvent plus difficiles.

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. A cette fin, nous avons construit des tests diagnostiques aussi peu « chronophages » que possible et différents selon les classes. En outre, nous avons veillé à ce qu'ils présentent des situations de communication plausibles et attrayantes pour les élèves. L'intégration des quatre compétences nous a permis de poser un diagnostic relativement précis. Au terme de cette recherche, il nous semble que les enseignants pourraient débiter l'année scolaire en administrant ce type de tests afin de cibler les forces et faiblesses de leurs élèves.

L'identification des lacunes chez les élèves et la recherche par l'enseignant des moyens de les combler, bien qu'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 tenté d'amener 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'IO, lorsque l'élève ne dispose pas des ressources linguistiques nécessaires pour s'exprimer, il doit pouvoir demander de l'aide à son interlocuteur dans la langue étrangère, utiliser un synonyme, paraphraser ou encore mimer. Lors du test diagnostique, nous avons remarqué que les élèves éprouaient des difficultés à comprendre un document sonore dans la langue étrangère et étaient souvent anxieux à l'idée de réaliser ce type d'exercices. Des stratégies qui leur permettent, grâce, notamment, à l'analyse du contexte extralinguistique, de repérer des informations pertinentes et, par la même occasion, de se sécuriser, ont été développées avec eux. Nous avons également travaillé certaines stratégies ciblant l'expression écrite, telles que la simplification du message initial, l'organisation et l'articulation des idées dans un texte cohérent.

⁶ Formation IFC (Institut de formation en cours de carrière) organisée le vendredi 24 avril 2009 et le vendredi 08 mai 2009. Le titre était le suivant : « Langues modernes : concevoir une séquence d'apprentissage pour le 1er degré commun, le 1er degré différencié et le 2e degré de l'enseignement qualifiant. Des séquences didactiques en référence aux prescrits légaux et aux styles d'apprentissage des élèves ».

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 d'apprentissage* lui permettent de devenir plus autonome dans son apprentissage et favorisent le transfert des acquis à d'autres situations. En outre, il nous semble que la démarche d'explicitation des stratégies d'apprentissage conduit à une plus grande équité de notre enseignement dans la mesure où tous les élèves - pas seulement ceux qui les maîtrisent « naturellement » et/ou qui ont la chance d'être soutenus par un environnement familial qui les explicite - ont la possibilité de prendre conscience de l'existence de ces stratégies et de les exercer.

Que les enseignants *s'approprient* les différents outils de la recherche afin de les adapter à d'autres classes, à une autre langue, à une autre situation de communication était une de nos préoccupations. C'est pour cette raison que nous avons tenu à *explicitement les choix et la démarche méthodologique* sous-jacents à chaque outil proposé dans le dossier pédagogique. Cependant, pour atteindre une appropriation plus profonde de ces outils et démarches - ce qui n'était pas l'objectif premier de cette recherche - il nous paraît indispensable d'offrir à tous les enseignants qui recevront ce dossier pédagogique des occasions de *tester* ces outils et démarches dans leurs classes, de les *adapter* et d'en *évaluer* l'efficacité. Puissent les formations organisées par l'IFC et par le CAF⁷ sur cette problématique contribuer à cette appropriation des outils et démarches de la recherche.

⁷ Centre d'Autoformation et de Formation Continué de l'enseignement organisé par la Communauté française.

BIBLIOGRAPHIE

BECKERS J., SIMONS, G. (2009), « Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes », *Quelles modalités de collaboration entre chercheurs et praticiens pour quelles articulations entre savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche ?*, I. Vinatier, M. Hersant, S. Kahn, D. Orange (dir.), Nantes, Ref 2009, Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire.

BECKERS, J. et SIMONS, G. (s.d.). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*.

BECKERS J., SIMONS, G., CAMPO A., DIEU V., VERDIN M., VANHOOF J. (2009). *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères*. Rapports pour les membres du Comité d'accompagnement, Liège, ULg, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques, mars 2008 ; septembre 2008 ; mars 2009 ; septembre 2009.

BECKERS J., SIMONS, G., CAMPO A., DIEU V., VERDIN M., VANHOOF J. (2009). *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères. Dossier pédagogique*. 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*. Rapports pour les membres du Comité d'accompagnement, Liège, ULg, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques, Inspection des langues germaniques de la Communauté française, mars 2005 ; octobre 2005 ; mars 2006 ; octobre 2006.

BECKERS J., SIMONS G., DAHMEN M., DOPPAGNE V., HERTAY A., SERON N. (2000-2002), *Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur 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*. Rapports de recherche pour les membres du Comité d'accompagnement, Liège, ULg, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques, Inspection des langues germaniques de la Communauté française, C.A.F., mars 2001 ; septembre 2001 ; mars 2002 ; septembre 2002.

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

Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.

DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, CH., POIRIER, L., LEBUIS, 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.

Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

GUAY, M.-H., GERMAIN, C. & LEGAULT, G. (2006). *Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique*. Vie pédagogique. No 141. [En ligne] http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/141/vp141_DifferenciationPed.pdf (Page consultée le 25 février 2008).

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

WOLFS, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : de boeck.