

Anglais / français : quels transferts possibles pour les élèves en difficulté ?

Carine Vaz

▶ **To cite this version:**

Carine Vaz. Anglais / français : quels transferts possibles pour les élèves en difficulté ?. Education. 2017. dumas-01660952

HAL Id: dumas-01660952

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01660952

Submitted on 22 Jan 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Anglais / français : quels transferts possibles pour les élèves en difficulté ?

Présenté par Carine VAZ

Première partie rédigée en collaboration avec Pauline Liss

Mémoire de M2 encadré par Valérie Giroux

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Carine Goncalves Vaz

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE / ~~MEEF-SD~~ / ~~MEEF-EE~~ / ~~MEEF-PIF~~

Anglais / français : quels transferts possibles pour les élèves en difficulté ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à St Martin d'hères,
le 08 mai 2017

Signature de l'étudiante :
Carine VAZ

Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée Vaz Carine, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Anglais / français: quels transferts possibles pour les élèves en difficulté ?

, agissant en l'absence de toute contrainte,

☐ **autorise** ☐ ~~**n'autorise pas**~~ [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à St Martin d'hères

le 08 mai 2017

Signature de l'étudiants(e), Précédée de la mention « bon pour accord »

« bon pour accord »
Carine VAZ

Sommaire

1.Cadre institutionnel pour l'enseignement des langues étrangères.....7
1.1.Enseignement des langues étrangères aujourd'hui..... 7
1.1.1.Quelle évolution pour cet enseignement ?..... 7
1.1.2.Pourquoi un enseignement des langues étrangères ?..... 8
1.2.Enseignement de l'anglais aujourd'hui.....9
1.2.1.Le monopole de l'anglais – *lingua franca* mondiale.....9
1.2.2.Mauvais niveau scolaire en anglais.....10
1.2.2.1.Un constat..... 10
1.2.2.2.Les fondements..... 11
1.3.Conscience métalinguistique.....12
1.4.Enseignement efficace..... 13
1.4.1.Construction du savoir..... 14
1.4.2.Enseignement explicite..... 14
1.5.Prise en compte de l'élève.....16
1.5.1.La relation élèves en difficulté et enseignant, une relation particulière.....16
1.5.2.La difficulté scolaire..... 16
1.5.2.1.Historique de la difficulté scolaire..... 16
1.5.2.2.Une notion complexe..... 17
1.5.2.3.Quelles terminologies pour quelles difficultés ?.....18
1.5.2.4.La prévention..... 19
1.5.3.La motivation..... 20
2.Formulation de la problématique..... 22
3.Méthode et procédure.....23
3.1.Les participants..... 23
3.2.Quelle typologie d'enseignement ?.....24
3.3.La mise en place de l'hypothèse..... 24

3.4.Procédure..... 25
3.4.1.Séance 1: Pré-test de l'expérimentation, en français.....25
3.4.2.Séance 2 : Présentation de la couverture et compréhension globale de l'album en anglais..... 25
3.4.3.Séance 3: Mise en place et modélisation de la procédure.....25
3.4.4.Séance 4 : utilisation de la nouvelle stratégie (entrainement).....26
3.4.5.Séance 5 : post-test en français. Transfert de la stratégie.....26
4.Résultats.....27
4.1.Résultats quantitatifs.....27
4.1.1.Résultats pendant les tests français 27
4.1.2.Observation pendant l'expérimentation en anglais.....28
4.2.Résultats qualitatifs.....29
4.2.1.Motivation et réussite 29
4.2.2.Les différents niveaux de compréhension en français.....30
4.2.3.Perceptions et observations.....33
5.Discussion..... 34
5.1.Re-contextualisation.....34
5.2.Mise en lien avec les recherches antérieures.....34
5.3.Limites et perspectives.....36
5.3.1.Limites..... 36
5.3.2.Quels impacts sur mon métier d'enseignante?.....37
6.Conclusion..... 38
7.Bibliographie.....39
8.Annexes.....1

Introduction

« Celui qui ne connaît pas une langue étrangère ne connaît rien de sa propre langue »[1]
ou comment l'apprentissage d'une autre langue peut modifier notre rapport à la langue maternelle. Quel effet, quelle prise de conscience, peut avoir l'apprentissage d'une langue étrangère sur notre langue maternelle ?

Baignant dans les langues étrangères depuis toujours (je suis issue d'une double culture), elles ont été l'objet de mes études supérieures et longtemps supports de travail avant ma reconversion dans l'enseignement. Ce bain multilinguistique m'apporte ouverture et attitude réflexive vis à vis du langage. J'ai moi-même d'ailleurs, l'habitude de passer d'une langue à l'autre lorsque j'ai un doute dans ma langue maternelle qu'est le français.
Aussi c'est tout naturellement que j'ai décidé à travers ce mémoire de réfléchir à l'éventuelle contribution d'une langue étrangère sur la langue maternelle. De prime abord, ces deux enseignements poursuivent des objectifs différents et sont enseignés dans la pratique de manière distincte. L'un se concentrant sur les faits de langue, et l'autre travaillant des structures répétées visant la production langagière. La langue maternelle est assimilée de façon non consciente, alors que l'apprentissage d'une langue étrangère est intentionnelle. Selon Dabène, en comparant la langue maternelle à la langue étrangère l'individu renforce ses compétences métalinguistiques, en d'autres termes, sa réflexion sur le langage.

Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de développer chez l 'élève une attitude réflexive, « méta », qui lui permette un transfert de méthodes, d'outils dans le domaine du langage. Par ailleurs, il est avéré que les élèves en difficultés sont ceux qui sont le plus démunis en termes de méthodes et d'outils. Pour eux, le langage scolaire est opaque et les apprentissages ont peu de sens. Alors en quoi l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais dans cette étude) permettrait à des élèves en difficultés (dans les compétences de maitrise de la langue maternelle) de s'approprier des compétences transversales, transférables aux langages ? Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous nous attacherons dans une première partie à définir le cadre théorique de l'étude : l'enseignement des langues étrangères à l'école, la métacognition, l'enseignement explicite et la prise en compte de tous les élèves dans les démarches pédagogiques. De cette partie découlera une hypothèse de travail que nous présenterons pour ensuite en étudier les effets. Nous exploiterons les résultats pour répondre à la problématique de ce mémoire.

1« Wer fremde Sprachen nicht kennt weiss nichts von seiner eigenen » (Goethe, Maximen und Reflexionen, II, 23).

1. Cadre institutionnel pour l'enseignement des langues étrangères.

1.1. Enseignement des langues étrangères aujourd'hui.

1.1.1. Quelle évolution pour cet enseignement ?

Pionniers, en matière d'enseignement de langues étrangères, les pays nordiques (Danemark, Norvège, Suède, Finlande, Islande) ouvrent cette voie à la fin des années cinquante. Ce n'est que tardivement que les institutions publiques françaises s'emparent de la problématique. Les langues sont introduites à l'école primaire à partir de 1989 où les premières expérimentations sont menées pour les élèves de cours moyen (enseignement d'initiation aux langues étrangères impulsé par Lionel Jospin). Le bilan dressé est mitigé (moyens limités, faible formation des maitres, etc). Dans les années 2000, la détermination de Jack Lang, alors Ministre de l'éducation nationale, est « totale » et son projet ambitieux : dès la rentrée 2005, « tous les élèves auront appris une langue vivante, depuis la grande section de maternelle jusqu'au CM2. Et ils pourront débuter ensuite une deuxième langue vivante dès la 6ème. » Dès les rentrées 2000 et 2001, la généralisation de cet enseignement, en tant que discipline à part entière, se met en place respectivement en place dans les classes de CM2 et CM1. Sous Luc Ferry, la généralisation à l'ensemble des CE2 ne se fera que progressivement en fonction des moyens de chaque académie afin de ne pas privilégier le quantitatif (le nombre d'écoles) au détriment de la qualité de l'enseignement dispensé. L'Education nationale lance en 2005 un plan de rénovation des langues étrangères avec pour objectif d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères en renforçant les compétences orales. Les compétences à acquérir sont définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECRL). Ainsi dans les programmes de 2008, les objectifs de cet enseignement sont clairs : À l'issue de l'école primaire, les élèves doivent avoir atteint le premier niveau du CECRL, le niveau "A1". Ils sont alors capables de communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement (BO hors-série n°8 du 30 août 2007). La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de la République (8 juillet 2013) précise que "tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère" et que"l'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP". Une sensibilisation peut être proposée plus tôt, dès l'école maternelle, afin de consolider les savoirs fondamentaux dans l'École du socle commun.

1.1.2. Pourquoi un enseignement des langues étrangères ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les langues vivantes s'installent à l'école primaire dans les années quatre-vingt-dix. La France s'inscrit dans le sillage de divers autres pays européens qui prennent le virage de l'internationalisation culturelle. Le contexte économique et politique d'une Europe sans frontières entraine une mobilité facilitée des individus. Par ailleurs, la mondialisation renforce l'importance des compétences linguistiques. Au niveau économique, il s'agit donc d'un enjeu fort qui rejoint l'une des missions de l'école : préparer à la vie professionnelle en apportant à l'élève les compétences fondamentales qui lui permettront de s'adapter et d'être compétitif.

Les langues étrangères sont un outil de communication : elles utilisent des codes et des signes différents. Elles permettent de communiquer avec les autres et de se faire comprendre. Ainsi, elles font naturellement partie du premier domaine du socle commun de compétences, connaissances et de culture « les langages pour penser et communiquer » qui rassemble les connaissances et compétences à acquérir à la fin de la scolarité obligatoire.

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager les valeurs de la République » (art.2 de la loi d'orientation 2005). En effet, n'est-ce pas une éducation à l'altérité que d'enseigner des langues étrangères ? Dans les nouveaux programmes de 2015, l'une des compétences travaillées, outre la prépondérance de l'oral, est la découverte des aspects culturels d'un autre pays. C'est l'occasion pour l'élève de s'ouvrir à l'autre, de s'enrichir culturellement tout en devenant plus tolérant. L'apprenant réalise que des enfants du même âge d'un autre pays vivent, pensent, différemment. Cette diversité, source de compréhension réciproque et qui modifie la lecture du monde, contribue à éliminer préjugés et discriminations.

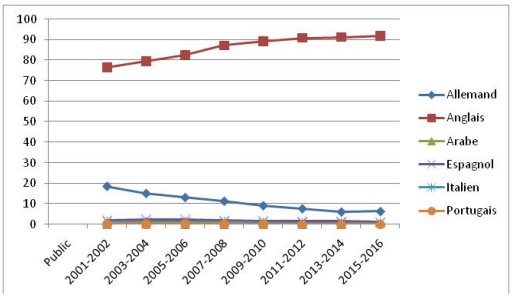
La place fondamentale de l'enseignement des langues étrangères dans la construction de la citoyenneté apparait en filigrane dans les programmes : un apprentissage obligatoire dès le cours préparatoire avec un volume horaire plus important. Si les programmes ne mentionnent que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale sans n'en préciser aucune, la part belle est faite à l'anglais. Sa place dans l'enseignement est toujours plus hégémonique. Au fond la priorité de l'école ne serait-elle pas la diversification linguistique et culturelle ?

1.2. Enseignement de l'anglais aujourd'hui.

« *Un monolingue, c'est comme un unijambiste* »[2].

1.2.1. Le monopole de l'anglais – *lingua franca* mondiale

Selon le rapport d'information de 2003-2004 du Sénat, l'anglais est imposé à l'école comme première langue obligatoire dans huit pays européens (Danemark, Grèce, Pays-Bas, Suède, Liechtenstein, Norvège, Chypre, Lettonie) (2003 : 22). Au début des années 2000, la France a voulu faire de même. Malgré la volonté d'ouverture de l'école vers le plurilinguisme et la diversité, l'anglais et l'espagnol restent les grands majoritaires. Selon ce même rapport, « ni l'introduction des langues à l'école primaire, ni le développement de l'apprentissage d'au moins deux langues dans le second degré n'ont efficacement contribué à remporter le pari de la diversification. En effet, l'anglais prend une place croissante, prolongeant 'le tunnel de l'anglais' contre lequel l'Etat lutte depuis 1995 » (2003 :8). D'après les statistiques gouvernementales d'étude des langues étrangères dans les premier et second degrés cette tendance est toujours d'actualité. En 2015, 15,2 % des élèves du second degré, apprenaient l'allemand en première, deuxième ou troisième langue. En comparaison, cette même année, 98,9% des élèves du second degré, apprennent l'anglais au titre de la première, de la deuxième ou de la troisième langue. D'après cette même source, nous avons représenté l'évolution de la proportion des groupes d'élèves (hors CP) selon la langue enseignée, en pourcentages, dans le premier degré. Selon le rapport du Sénat, les nouveaux professeurs des écoles ont en grande majorité des notions en anglais et non dans une autre langue. L'anglais est considéré comme la lingua franca mondiale, demandée par la majorité des employeurs, c'est la langue de communication dans le monde (2003 : 31). D'après le Larousse, une lingua franca est une « langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes (par exemple le français et l'anglais dans leurs usages diplomatiques, l'anglais en Inde, etc.).»



Ceci dit, comme nous l'avons évoqué précédemment, les nouveaux programmes ne mentionnent pas l'apprentissage de l'anglais spécifiquement, mais celui d'une langue vivante étrangère ou régionale. Entérinant ainsi une volonté d'ouverture linguistique et culturelle.

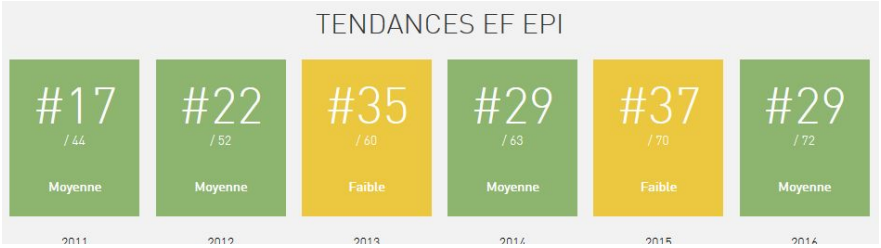
2Rapport Sénat 2003-2004, page 5.

Selon les ressources d'accompagnement d'Eduscol, les quatre grands thèmes[3], qui constituent l'architecture des programmes en vigueur, « mettent en évidence les préoccupations constantes du cours de langue, qui sont de donner l'envie d'apprendre les langues et de s'ouvrir à d'autres cultures, de toujours viser un enrichissement progressif des connaissances et compétences, de conjuguer travail linguistique et apport culturel ».

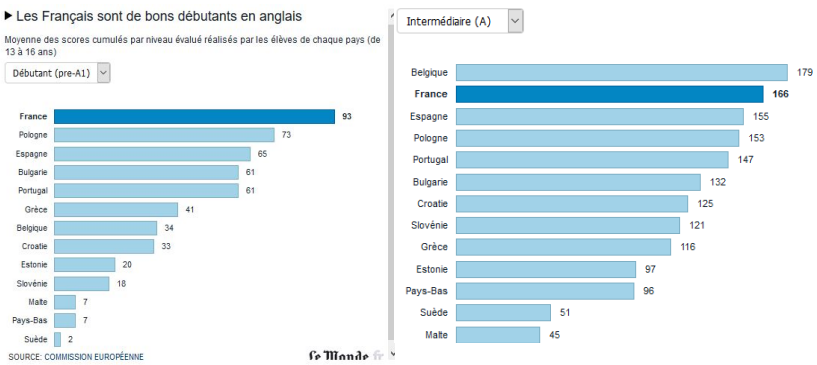
1.2.2. Mauvais niveau scolaire en anglais

1.2.2.1. Un constat

D'après l'organisme privé d'enseignement de l'anglais Education First (présent dans 116 pays) et son étude basée sur l'évaluation de 1,7 million d'adultes, la France se situait en 2016 à la 29ème position sur 72 pays. Ci-contre, le tableau publié sur leur site donnant la position française au cours des cinq dernières années.

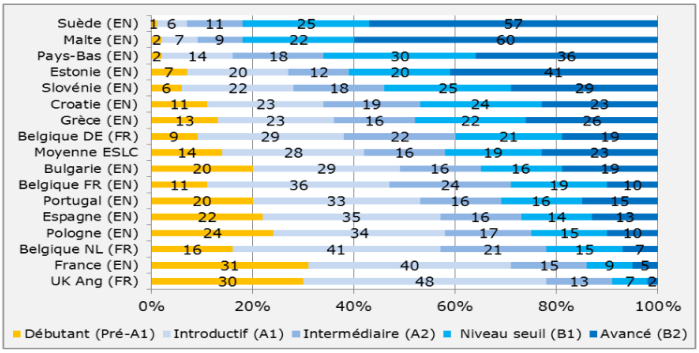


Le système scolaire français serait largement responsable de ce faible niveau. «On mise sur la grammaire et la littérature plutôt que sur les capacités à communiquer» critique l'étude (selon Maad). Néanmoins, d'après la Commission Européenne, la France se situe en haut de peloton au niveau du primaire (selon Bonnard). C'est par la suite, en comparant les niveaux européens de la première langue étrangère que la France est à la traine.



[3] 1 : Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues, 2 : Elaborer une progression cohérente, 3 : Ancrer l'apprentissage dans la culture, 4 : Croiser l'enseignement et enrichir les pratiques.

Schéma 2 : Première langue étrangère. Pourcentage d'élèves de chaque système éducatif ayant atteint les différents niveaux (moyenne des 3 activités langagières)



D'après le tableau ci-contre (2012 : 11), le niveau des élèves des pays nordiques est bien supérieur à celui des français. Par ailleurs, entre 2005 et 2010, d'après l'étude de l'Education Nationale, le niveau des élèves qui étudient l'anglais en fin de collège est en baisse, notamment en compréhension de l'oral. A l'écrit, les résultats présentent une augmentation des écarts de performance (les écarts se creusent).

1.2.2.2. Les fondements

D'après le référentiel de compétences, le professeur des écoles doit pouvoir « utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ». Dans les programmes, cet enseignement est obligatoire à partir du CP. En amont, il est possible d'éveiller l'enfant à l'école maternelle. Paradoxalement, à partir de la fin des années 2000, la formation en langues des enseignants s'amenuise. L'épreuve disparait même du concours de recrutement. A l'heure actuelle, un enseignement de plus d'une dizaine d'heures est dispensé au Master MEEF. Il semble évident que cela peut contribuer à améliorer le versant didactique mais difficilement faire évoluer drastiquement le niveau de langue de départ. Ce dernier est tributaire de l'expérience personnelle de chaque individu. Aussi, cet enseignement est abordé de façon différente et certains peuvent légitimement se demander comment enseigner avec assurance, comment transmettre des connaissances quand on ne s'estime pas soit même spécialiste.

En classe, cela se répercute par une utilisation abusive du français en cours d'anglais. L'utilisation de la langue maternelle étant plus sécurisante. Selon Zuckerman, l'évaluation européenne de 2002 a même épinglé l'utilisation excessive du français en cours d'anglais et l'attitude trop critique des professeurs qui inhibe les élèves. Cela peut expliquer en partie le niveau moyen des petits français qui ne baignent pas complètement dans la langue. Selon un corpus de témoignages (du second degré) exploité par Véronique Castellotti, « [les élèves] pensent en français […] il n'y a rien à faire, ils n'arrivent pas à se débarrasser de leur

structures françaises […] ». Selon les élèves eux-mêmes, le fait de penser en français provoque souvent des erreurs et des confusions dans la langue vivante (2001 :33).

Toutefois, aujourd'hui de nombreux points d'appuis sont mis à disposition des enseignants pour faire évoluer leurs pratiques, par exemple les sites Primlangues, Eduthèque, etc,.

Avec la masterisation de 2010, faute de compétences suffisantes en langues étrangères, un professeur stagiaire peut ne pas être titularisé. Ce qui assure, tout du moins, un niveau de langue commun à tous. Malgré tout, selon le niveau de pratique personnelle, de grandes disparités peuvent apparaitre. De surcroit le profil des étudiants est de plus en plus semblable. D'après Silhouette, la langue quasi unanimement étudiée est l'anglais (99%).

La généralisation de l'enseignement de l'anglais n'empêche-t-il pas la diversité des pratiques linguistiques ? Ne continue-t-on pas à creuser les inégalités en France ?

1.3. Conscience métalinguistique

Selon Hegel, la pensée ne devient précise que lorsqu'elle trouve le bon mot. Je ne suis conscient de ce que je pense que lorsque je suis capable de le formuler, de l'expliciter dans des mots. D'après Dabène (1992 : 16), les enseignements de la langue maternelle et l'enseignement d'une langue étrangère poursuivent au départ des problématiques différentes : l'enseignement de la langue maternelle amène l'élève à réfléchir à des faits de langue dont il a plus ou moins la connaissance intuitive. Alors que l'enseignement d'une langue étrangère ne se base pas sur des connaissances préalables et travaille les structures de manière répétée visant une production langagière.

Pourtant divers travaux en Europe, aux Etats-Unis et au Canada, démontrent que la maitrise de la langue maternelle est liée à celle de la langue étrangère (1992 : 16).

Alors comment dépasser le cloisonnement de prime abord de ces enseignements pour qu'ils puissent devenir des outils de compréhension l'un pour l'autre ?

En effet, il subsiste encore aujourd'hui une utopie, celle de croire qu'une langue est pure. Or c'est bien le contraire, elles ont souvent une histoire commune. Cette vision plurielle des langues et de leurs liens contribue à développer l'esprit d'ouverture, de curiosité et de tolérance tant recherché. Pour l'élève, il s'agit de l'aider à construire une éducation au langage lui fournissant des outils de pensée. Autrement dit construire un savoir sur les langues, construire une posture métalinguistique.

Dans son ouvrage J-E Gombert (1990 : 16-17) décrit deux points de vue de cette notion plus ou moins complémentaires. Celle des linguistes, pour qui l'outil métalinguistique est une langue qui sert à parler, décrire une langue-objet (classer, regrouper des unités pertinentes en

métalangage). Le psychologue, lui, s'intéresse davantage à la conduite verbale ou non du sujet, à la trace d'une réflexion menée sur la langue.

La métalinguistique pourrait être définit comme une manière de traiter le langage comme objet de penser permettant de construire des savoirs. C'est la connaissance que l'on peut avoir sur le langage, son fonctionnement. D'une manière générale, la métalinguistique n'est pas la seule activité méta, elle fait partie de la métacognition.

Pour utiliser un métalangage, la métacognition est l'hyperonyme et la métalinguistique un hyponyme parmi d'autres. (Annexe 1).

Méta signifie en grec « au-delà, sur », la cognition du latin cognitio « action d'apprendre à connaitre, connaissance ». La métacognition relève de la faculté de l'individu à prendre conscience de ses activités intellectuelles. En d'autres termes, à réfléchir sur sa manière de penser et d'apprendre de manière consciente et contrôlée. D'après Vygosky toute fonction cognitive apparait sous deux formes : d'abord par l'interaction sociale puis l'intériorisation par l'individu. La démarche métacognitive permet d'attirer « l'attention sur la façon dont l'individu se sert d'un outil de pensée pour préparer le transfert de ces outils ».

Pour Britt Mari-Barth dans la construction du savoir, cette démarche permet de rendre le savoir accessible et de guider la construction du sens. Par ailleurs, J-F de Pietro (2004 : 162) précise que le rôle de l'école est de transmettre à l'élève des savoirs langagiers mais également de l'amener à se construire une représentation de la langue et ses usages. En ce sens l'éducation aux langages prend toute sa dimension, la démarche métalinguistique consisterait alors à créer un pont entre les langues pour développer des savoir-faire utiles dans la langue maternelle et étrangère.

1.4. Enseignement efficace.

Selon Britt-Mari Barth, l'école est une communauté linguistique particulière. Son langage est plus ou moins connu de l'élève. Si nous voulons que les apprenants puissent accéder au savoir nous devons parler un langage commun, avoir des représentations communes. Or les enquêtes internationales, et plus particulièrement celle de PISA 2012, montrent qu'en France, les élèves issus de milieux défavorisés ont beaucoup moins de chances de réussir à l'école que les autres. Or, ce sont pour les élèves les plus éloignés du système scolaire que l'école doit s'appliquer à faire la différence. Ainsi devons-nous veiller à ce que son langage soit intelligible de tous. La loi pour la refondation de l'école affirme son "rôle déterminant dans la réussite de tous les élèves." Pour favoriser cette réussite et toucher tous les élèves, tentons tout

d'abord de comprendre comment se construit le savoir et quelles pratiques d'enseignements efficaces peuvent être mises en place.

1.4.1. Construction du savoir

Dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'intelligence*Antoine de la Garanderie affirme que l'intelligence de tous les individus est éducable, en prenant toutefois en compte les différences individuelles. Nous retrouvons, par ailleurs, cette idée « d'une multiplicité de potentiels » chez Britt-Mari Barth qui fait explicitement référence aux « intelligences multiples » de Gardner (1993 :39). Partant de ce postulat, le rôle du pédagogue est fondamental dans sa façon de transmettre le savoir. Il doit tenir compte de la façon dont naît la pensée et comment elle se développe pour que se construise le savoir.

Selon Britt-Mari Barth, le savoir possède plusieurs caractéristiques. Il est provisoire et personnel. Provisoire car « il se structure comme un réseau d'interconnexions » et personnel car il correspond à « une réalité observée à un moment donné » (1993 : 51).

Il est également culturel, en ce sens où c'est par l'interaction sociale que s'élabore le concept. Sur ce point selon les travaux de Bruner inspirés de Vygotsky, c'est bien dans l'échange et le dialogue entre l'apprenant et quelqu'un de plus expérimenté (le maitre, un pair, etc) que l'apprentissage se passe. Le langage est donc un moyen fondamental pour y parvenir. Ainsi, il parait nécessaire que le langage utilisé par le pédagogue soit accessible aux apprenants. Ces derniers pourront alors établir des liens entre différents contextes et différentes notions.

Si nous apparentons le savoir à une toile, il est nécessaire de décortiquer le concept pour en retenir l'essentiel à un moment donné et pour un public donné. Il est important que l'apprenant puisse s'appuyer sur le contexte. Aussi devons-nous leur fournir des exemples divers et variés, qui pourront aider l'apprenant à dégager des caractéristiques de ce qu'est ou n'est pas l'objet de la connaissance visée.

1.4.2. Enseignement explicite

Des études concernant les méthodes d'enseignement (Bissonnette et al.) montrent le manque d'efficacité des pédagogies généralement mises en œuvre en classe. A contrario, l'enseignement explicite utilisé par les enseignants s'avère efficace pour aborder des notions nouvelles ou complexes et semble avoir des effets positifs en particulier avec les élèves en difficulté scolaire (Gauthier et al). Aussi, il parait intéressant de s'arrêter sur ce courant pour en décliner les fondements et les effets.

Précédemment nous avons mis l'accent sur l'importance du langage, de l'interaction sociale, du contexte, de l'affect dans la construction du savoir. Dans cette optique, l'enseignement

efficace, dont l'enseignement explicite fait partie, souligne l'importance du respect, de la confiance, de la sécurité affective et matérielle des élèves au sein d'une classe. Pour contribuer à la mise en place du climat de classe, le rôle joué par l'enseignant est primordial. En effet, par son attitude à la fois rassurante mais ferme, le cadre de travail est serein. Chaque élève est considéré dans son individualité, il avance à son propre rythme. À ce sujet, Britt-Mari Barth met en évidence la nécessité de savoir ce que sait l'apprenant au moment de la construction du concept pour qu'il puisse tisser sa propre toile. Nous rejoignons la notion de zone proximale de développement de Vygotsky qui propose de repérer ce que l'enfant sait faire seul, et ce qu'il peut résoudre à l'aide d'un adulte. Cette dernière étape sera prédictive de ce que l'enfant pourra faire de façon autonome par la suite.

De même, pour que les élèves puissent progresser, l'erreur doit être considérée comme naturelle sinon elle peut créer un blocage. De peur de faire des erreurs, de décevoir les enseignants, les élèves ne prennent pas de risques. La dimension affective est prépondérante et empêche alors l'apprentissage. Or, en classe de langues, l'affect est très présent car l'élève est davantage dans l'oral, en groupe et de surcroît utilise une langue qu'il maitrise mal.

Par ses interventions le pédagogue régule les moments d'apprentissages. Tout d'abord, il s'assure de savoir où en sont les élèves, il définit ce qu'il veut enseigner et leur explicite clairement le but de la tâche. Par des feedbacks immédiats il régule, étaye puis leur laisse un temps de recherche. Selon Britt-Mari Barth, pour que le savoir puisse s'établir comme un « réseau d'interconnexion », les élèves doivent créer des liens entre les notions, d'où le rôle fondamental du décloisonnement entre les enseignements. D'après Dabène, les liens entre les disciplines se créent par exemple entre le français et l'histoire, le français et les mathématiques mais étonnamment, il est constaté qu'aucun lien ne se fait entre les enseignements linguistiques, la langue maternelle est isolée de la langue étrangère. Pourtant différentes recherches menées en Europe, aux Etats-Unis et au Canada montrent une corrélation « entre la maitrise de la langue maternelle et celle des langues étrangères ainsi que la transférabilité des compétences de l'une sur l'autre » (1992 : 16). A l'heure actuelle, l'importance d'un enseignement précoce d'une langue étrangère est réaffirmée. Ne pourrions-nous pas nous orienter également vers un enseignement des langages « pour penser et communiquer » comme préconisé dans le Socle Commun et dans les nouveaux programmes de maternelle ? Est-ce qu'une réflexion, ou une méthode utilisée dans l'une ou l'autre des langues ne pourrait pas servir d'appui et être transférée pour surmonter une difficulté ?

Pour que ce transfert puisse avoir lieu, les places de l'enseignement explicite et de la métacognition sont extrêmement importantes : l'élève sait pourquoi, et à quoi sert ce qu'il fait.

En variant les contextes d'explorations, il prend également conscience de la démarche intellectuelle qu'il a mise en place. Démarche, qu'il pourra réinvestir dans un autre contexte.
Selon Laurence Maurin, contrairement aux bons élèves, nous savons que les élèves en difficulté sont ceux qui ont le plus de mal à comprendre ce que l'on attend d'eux. Ils peinent à mettre en place des stratégies efficientes dans une situation donnée qui les empêchent de faire des transferts. Il parait donc intéressant, dans ce contexte, d'affiner notre analyse sur ce type d'élèves.

1.5. Prise en compte de l'élève.

Selon le référentiel des compétences des professeurs des écoles (P3), le professeur doit « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». La loi pour la refondation met l'accent sur la prise en compte du rythme de l'enfant et sur sa singularité.

1.5.1. La relation élèves en difficulté et enseignant, une relation particulière.

L'enseignant au sein de la classe est un médiateur. Dans sa relation avec l'élève, il est bienveillant, il le soutient, le met en confiance et l'accompagne à son rythme dans son apprentissage. Dans la relation de l'élève avec ses pairs, il veille à ce que le climat de classe soit le plus serein possible pour que les libertés intellectuelles et de penser soient respectées.
Pour que le savoir s'élabore, il est nécessaire que la dimension affective ne prenne pas le pas sur la dimension cognitive. Or, dans le cas de certains élèves, c'est l'affect qui est prépondérant : ils ne savent pas ce qui est attendu d'eux et ils cherchent à plaire à l'enseignant en lui donnant une bonne réponse. Selon B.M Bath, « l'idée qu'ils se font de ce qu'on attend d'eux semble guider leur façon d'apprendre » (1993 : 29). C'est pour contrecarrer cet effet néfaste que les pédagogues mettent en place un enseignement explicite. Par ailleurs, il y a parfois également confusion entre les éléments essentiels du concept et des éléments non pertinents (1993 : 26). Ce phénomène conduit à une mauvaise compréhension. C'est en amont que l'enseignant doit définir les caractéristiques du savoir qu'il veut transmettre aux apprenants s'il veut y pallier.

1.5.2. La difficulté scolaire

1.5.2.1. Historique de la difficulté scolaire

Avant les années soixante, la difficulté scolaire n'existait pas, elle était confondue avec le handicap. La politique éducative, mise en place en 1989 modifie pleinement le paysage de l'enseignement. L'élève est placé au centre des apprentissages et l'objectif est d'assurer

l'égalité et la réussite pour tous. Par ailleurs, la mise en place des cycles prennent en compte la diversité des rythmes qui donnent à l'élève plus de temps pour acquérir les compétences attendues. A l'époque, le redoublement apparaissait comme pertinent lorsque les difficultés étaient trop importantes. Il a été démontré depuis, que ce procédé détériore l'estime de soi en n'améliorant pas significativement les compétences. Quant à l'école maternelle, son rôle est devenu déterminant pour le dépistage précoce des difficultés sensorielles, motrices et intellectuelles. Plus tôt ces dernières sont décelées, meilleure peut être la prise en charge. La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole de 2005 reconnait la difficulté scolaire. Selon Louis et Ramond, elle est une réalité clairement reconnue (2009 : 9). Elle est enfin prise en compte dans sa globalité et sa complexité, distinguant en son sein, différentes catégories d'élèves et de difficultés (affectives, cognitives, psycho-motrices). Afin de faire le point sur la difficulté scolaire, tentons d'analyser les multiples facettes de sa nature et de ses causes.

1.5.2.2. Une notion complexe

C'est une notion complexe. En ancien français, le terme difficulté renvoie davantage à une personne que l'on a du mal à influencer qu'à un obstacle. Aujourd'hui encore, comme le mentionne Calin D., on dit bien d'une personne qu'elle n'est pas facile. Cela rejoint l'idée de Britt-Mari Barth selon laquelle il est important de veiller à l'utilisation d'un langage commun pour accéder à l'objet de la connaissance. Il est indispensable de garder à l'esprit que la difficulté scolaire est inhérente à l'apprentissage. D'après Louis et Ramond, il est tout à fait normal qu'un élève rencontre des difficultés pour accéder à un savoir inédit ou complexe (2009 : 17 à 20). Malgré tout, il est du ressort de l'enseignant d'une part de savoir situer la difficulté (prise en compte du niveau de l'élève et différenciation), et surtout de présenter une difficulté qui soit située dans la zone proximale de développement (Vygotski). De plus, le pédagogue doit fournir les outils pour la surmonter (interaction avec les pairs, cahiers outils, méthodes, etc.). Quand elle se fait persistante, malgré toutes les aides mises en place, l'enseignant doit être en alerte. Avoir une rétrospection sur son travail est d'abord la piste à privilégier. La préparation a-t-elle pris suffisamment en compte la diversité de niveaux, par exemple? Outre la difficulté considérée comme une caractéristique de l'apprentissage, elle peut-être une réalité de l'élève.

1.5.2.3. Quelles terminologies pour quelles difficultés ?

La langue nous permet de distinguer différentes conceptions de la difficulté.

L'élève en difficulté est celui qui caractérise le mieux la définition de difficulté en vieux français. En effet, selon Calin, au-delà d'être singulière, elle associe non seulement des facteurs scolaires mais également psychologiques. L'élève est résistant et l'enseignant ne parvient pas à l'influencer, à le guider vers l'apprentissage visé. Le modèle d'apprentissage collectif ne convient pas, une entrée différente de celle du groupe doit être proposée. Il est question alors de pédagogie de remédiation qui est, par ailleurs, pleinement prise en compte par les nouveaux enseignants.

On dit de l'élève qu'il a des difficultés lorsque ces dernières sont liées à l'objet d'apprentissage. Il peut avoir du mal à entrer dans la tâche, ne pas employer une méthode efficace etc. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un caractère intrinsèque de l'élève. C'est une réalité qui peut être passagère si des solutions sont apportées.

Sur ce même point, selon Louis et Ramond (2009 : 21), Jean-Marie Gillig fait une distinction. Des difficultés sont dites « circonstancielles » car elles sont dues à un contexte particulier. D'autres sont dites « importantes à risque de pérennisation » car elles reflètent l'inadaptation de l'élève aux situations d'apprentissage (incapacité de comprendre ou de faire). D'autres difficultés peuvent être l'effet de défaillances d'ordre médical. La prévention joue ici un rôle primordial.

Pour l'élève qui est en difficulté, l'idée d'aliénation est sous-jacente, d'après Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond. Le problème est bien plus complexe car il ne s'agit pas seulement d'une question d'approche pédagogique mais d'une dimension bien plus globale (psychomotrice, psycho-affective, intellectuelle) (2009 : 22).

Il peut donc être affirmé que la difficulté est multiforme. Sa nature et ses causes diverses la rende difficile à appréhender. Et les réponses pour remédier sont d'autant plus complexes qu'elles sont propres à chaque individu. Mais alors à quel moment déclarer un élève en difficulté ? Après avoir interrogé sa pratique et la prise en compte des écarts éventuels par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés, l'enseignant doit se tourner vers son équipe. La réflexion prend appui sur des regards croisés sur l'élève pour repérer les difficultés (par rapport à des compétences à atteindre), les analyser et proposer des solutions adaptées en équipe. La multiplicité des regards permet un traitement plus objectif de la situation. En agissant rapidement, on empêche l'élève d'entrer dans une spirale négative pouvant aggraver la situation et entamer sa motivation.

1.5.2.4. La prévention

Prévenir la difficulté scolaire contribue à œuvrer à la réussite de tous les élèves. Cet accompagnement découle non seulement de la loi de 2005 pour la refondation de l'école mais il est également inscrit dans le quotidien de la classe. Rappelons tout d'abord que la difficulté est normale. Elle intrinsèquement liée au processus d'apprentissage. La question est d'éviter qu'elle ne s'installe, perdure et fasse entrer l'élève dans des échecs à répétition. Le rôle de l'école est d'empêcher cela et d'aider davantage les plus vulnérables, les plus éloignés du système. Il s'agit de réunir toutes les conditions favorables pour que chaque enfant soit accueilli dans sa différence et sa singularité tout au long de son parcours scolaire.

Un dépistage précoce, dès l'école maternelle, permet d'anticiper des difficultés éventuelles et de reconnaitre l'importance de l'environnement de l'enfant dans son développement.

L'enjeu est de faire que l'enfant soit disposé, ouvert à l'apprentissage et qu'il s'épanouisse à l'école en devenant de plus en plus autonome. Trois acteurs majeurs aident à prévenir ces difficultés :

- L'enseignant : il propose des situations d'apprentissages adaptées. Il est référent et incarne l'autorité. Le savoir étant lié aux dimensions affectives et cognitives, la sécurité matérielle et affective offerte par le pédagogue est essentielle. Pendant l'apprentissage, il régule, étaye, laisse le temps à l'exploration, fait verbaliser. Dans ce contexte, l'erreur est possible et pas stigmatisante, les réussites sont mises en avant.
- L'équipe : une réflexion collective permet de croiser les regards sur les difficultés manifestées. Elle est éclairante.
- Les parents : échanger, collaborer avec eux permet une prise en compte d'une réalité extérieure de l'enfant qui peut influencer la vie de l'école.

Il s'agit donc d'aider chaque enfant à progresser dans son parcours, de le prendre en compte dans sa globalité et d'ajuster l'enseignement à mesure qu'il évolue.

Apprendre à l'école n'est pas simple, cela implique un investissement de l'individu et donc une prise de risque puisque l'apprenant avance en tâtonnant. Le premier effet est sans doute la crainte suscitée. L'inquiétude de ne pas réussir, de décevoir l'adulte ou de ne pas être respecté par ses pairs. Aussi l'une des premières actions de l'adulte est sans nul doute d'éliminer cette préoccupation en offrant un cadre où l'enfant puisse s'épanouir et se sentir valorisé.

Nous avons défini l'apprentissage comme un engagement de l'élève dans une situation nouvelle qui bouscule ses connaissances antérieures. Pour obtenir cet engagement les dimensions affectives et cognitives jouent un rôle fondamental. Selon B.M Barth (1981) « L'un influe sur l'autre, l'un nourrit l'autre ». Cela concerne la façon dont l'élève comprend

la nature du savoir et comment il se construit. Ce qui suppose, par ailleurs, d'avoir confiance en sa propre capacité à élaborer la connaissance. Cette valorisation de soi amène une motivation propre à l'individu. Mais comment reconnaitre la motivation et quels outils pédagogiques mettre en place pour la susciter ?

1.5.3. La motivation

Selon le sens étymologique du mot (du latin *movere)*, la motivation est le début et la source de tout mouvement. Tout apprentissage dépend d'elle, selon Vianin, c'est le « méta-objectif » en éducation (2006 : 21). Il existe de multiples définitions pour cette notion (2006 : 23), parmi lesquelles nous pourrions retenir celle de Not qui regroupe les notions d'énergie, de stimulations du milieu, de direction vers un but, de sujet et de conscience[4]. Les composantes de la motivation varient selon les auteurs. Nous n'en mentionnerons que certaines. La motivation peut être ressentie pour l'activité elle-même (motivation intrinsèque) ou pour un élément extérieur tel qu'un renforcement, un feed-back ou une récompense (motivation extrinsèque). Elle peut être ressentie dans l'objectif de réaliser une performance, d'obtenir satisfaction (motivation positive) ou, au contraire, elle peut être ressentie par peur ou par la crainte de l'échec (motivation négative).

Selon Britt-Mary Barth, le manque de motivation est un effet plutôt qu'une cause de la non-compréhension (1993 : 146). D'après Vianin, quand l'élève manque de confiance en soi et doute de ses capacités, il renoncera à affronter une tâche nouvelle ou difficile (2006 : 42). Il est donc fondamental que le professeur des écoles s'assure du sentiment de capacité de réussite de l'élève et de son contrôle de la situation quand il présente une activité. L'enseignant est garant du cadre rassurant et de la sécurité affective de ses élèves. Dans ce cas, la motivation devrait être très forte (2006 : 46). En d'autres mots, la nouvelle tâche doit être claire, accessible et située dans la zone proximale de développement de l'élève. D'autre part, d'après Skinner, « nous ne rendons pas l'élève travailleur en punissant sa paresse ; nous ne donnons pas de l'intérêt pour son travail en punissant son indifférence » (1969 : 178). Les renforçateurs sont multiples et, jusqu'à présent, il semblerait que ni les encouragements ni les félicitations ne soient néfastes à la motivation (2006 : 54-55). Pour favoriser l'auto-estime, les rôles sociaux sont également fondamentaux. Un élève motivé a plus d'initiative, ressent plus de confiance en soi, il a plus de notion du temps, il est plus concentré, et il partage son plaisir d'apprendre.

4« Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. (…) Toute activité a besoin d'une dynamique – qui procède des motivations – et celle-ci se définit par une énergie et une direction » (2006 :25).

Les cours de langues vivantes sont des moments où il est possible de redonner confiance aux jeunes enfants car l'apprentissage peut être abordé différemment. Selon E.Hawkins et la conception d'éveil des langues (*awareness of languages*), plus les élèves sont jeunes, plus ils se lancent dans une langue vivante. En grandissant, la peur de l'erreur et l'obsession de l'image sociale parasitent l'apprentissage. Il s'agit d'aider l'élève à considérer l'erreur comme un appui pour réguler son apprentissage et ses progrès. En somme, pour que l'élève éprouve du plaisir et s'engage dans la tâche, il doit se sentir reconnu par son enseignant et par ses pairs, se sentir compétent, valorisé et en sécurité affective.

2. Formulation de la problématique

Tout au long de cette partie théorique, nous nous sommes intéressées à l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui qui a mis en exergue la place hégémonique accordée à l'anglais. Cet enseignement, obligatoire dès le CP, contribue entre autre à la construction de la citoyenneté de par l'ouverture d'esprit qu'il permet d'acquérir. Pour réfléchir sur cet enseignement et le lien qu'il peut avoir avec d'autres langages, nous avons tout d'abord tenté de définir le savoir. Le savoir n'est pas immuable, il se construit et est sans cesse remis en cause. Pour construire le concept avec ses élèves, l'enseignant doit en avoir, en premier lieu, définit les fondamentaux. Adapter la situation d'apprentissage à la diversité des apprenants en prenant en compte ce qu'ils savent déjà. Entrer dans la quête du savoir est donc une prise de risque qui va bousculer la situation initiale. Bien des confusions, chez les élèves, traduisent de fausses conceptions : ils ne comprennent pas ce qu'il faut comprendre. La raison est à chercher du côté de la façon de transmettre le savoir de l'enseignant : il y a trop d'implicite. L'élève reçoit le savoir sans le construire. Pour y remédier, le courant de l'enseignement explicite apporte quelques réponses. Assurer un cadre de sécurité affective et matérielle permet à l'élève de sentir bien à l'école. Grâce à un climat bienveillant, respectueux mais exigent, l'apprenant jouit d'une liberté intellectuelle et de parole. Par ses régulations, ses feedbacks,l'enseignant l'accompagne dans le processus d'apprentissage. Nous savons que l'implication cognitive et affective est une composante nécessaire à la construction du savoir. Mais comment s'assurer de ce qui a été réellement compris ? Peut-on considérer que l'élève sait dès lors qu'il donne les réponses attendues ? Malheureusement d'après Britt-Mari Barth(1993 : 159), souvent il ne fait pas de liens entre les différentes notions et ne sait pas se servir de ce qu'il a appris. C'est d'ailleurs l'apanage des élèves en difficulté, pour qui le langage de l'école est opaque, qui donnent peu de sens à ce qu'ils font. En classe, l'enseignant s'efforce de multiplier les moyens et outils pratiques pour y arriver. Mais ne pourrions-nous pas réfléchir à donner des outils mentaux qui permettraient le transfert d'une méthode d'un enseignement à un autre ? Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, est-il possible de mettre en place une éducation transversale aux langages qui puisse faciliter un transfert de compétence propre à un domaine spécifique ?

Lors de mon expérimentation, une réflexion a été menée autour de la compréhension. Comment construire du sens face à un texte que l'on ne comprend pas ? Ce sont le transfert des outils et méthodes d'une langue vers l'autre qui est recherché in fine. L'expérimentation et ses résultats sont présentés ci-dessous.

3. Méthode et procédure

3.1. Les participants

L'expérience est menée à l'école René Cassin de Gières dans une classe de CE2 composée de 14 filles et 11 garçons. Afin de déterminer mon groupe de travail, plusieurs critères d'observations, d'attitudes et de données sont établis :

Dimension cognitive :

- donne peu de sens à la tâche.
- peu ou pas de verbalisation des procédures.
- difficultés de compréhension (texte, consigne etc)
- les résultats scolaires.

Dimension sociale :

Le climat de classe est bon dans l'ensemble. Il n'y a pas de moquerie, le tutorat est présent, les élèves s'écoutent et se respectent.

- l'estime de soi (se sentir capable d'y arriver).

Dimension affective :

- besoin de sécurité (d'être rassuré).

Elèves	Caractéristiques
Elève 1 S (f)	Élève en grande difficulté scolaire (lecture, compréhension, numération). Donne peu de sens à la tâche, entre par conséquent difficilement dans la tâche, ne parvient pas à verbaliser les procédures. Besoin de sécurité affective (présence de l'adulte). Peu d'estime d'elle-même du fait de ses grandes difficultés. Élève suivie par le RASED. Les feedbacks positifs et ma présence l'aident à progresser et à prendre confiance en elle.
Elève 2 L (g)	Elève en difficulté en compréhension, lecture. Mémoire de travail fragile, donne peu sens au travail scolaire (travail expéditif). Besoin du regard de l'adulte. Besoin de feedbacks, d'être valorisé et rassuré. Il parvient à verbaliser la procédure à suivre et se rend compte alors de ses erreurs.
Elève 3 C (f)	Elève repliée sur elle-même. Prend peu la parole. Problème de compréhension (texte, consignes)
Elève 4 A (f)	Les difficultés cognitives sont « normales » (correspondant aux difficultés liées aux apprentissages). La dimension affective fait obstacle aux apprentissages. Elle a besoin d'être rassurée. Son rapport à l'erreur et à l'évaluation l'angoisse.

Elève 5 A (g)	Difficulté de compréhension.
Elève 6 A (f)	Difficulté de compréhension, ne donne pas de sens à la tâche, objectifs peu clairs.
Elève 7 E (g)	Difficulté de compréhension. Besoin de sécurité et de feedbacks pour se sentir valorisé et poursuivre la tâche
Elève 8 E (f)	Difficulté de compréhension.

3.2. Quelle typologie d'enseignement ?

Au vue des besoins des élèves, l'enseignement explicite est utilisé pour son efficacité et ses effets positifs. En effet, il s'agit de montrer aux élèves en difficulté comment faire, pour qu'ils puissent prendre conscience de la démarche intellectuelle mise en place pour permettre un réinvestissement efficace dans un autre contexte. Les élèves en difficulté sont ceux qui ont le plus de mal à comprendre ce que l'on attend d'eux et à mettre des stratégies en place dans une situation donnée ce qui les empêchent de faire des transferts. En plus de l'utilisation d'un langage clair et commun (en levant les implicites scolaires) l'enseignement explicite permet à l'élève de savoir pourquoi et à quoi sert ce qu'il fait.

3.3. La mise en place de l'hypothèse

Une fois l'hypothèse posée (l'éducation au(x) langage(s) permet aux élèves en difficulté le transfert de stratégies de l'anglais vers la langue maternelle), il s'agit de déterminer quelle stratégie enseigner aux élèves. Au regard de leurs besoins, je me suis arrêtée sur leurs difficultés de compréhension à la lecture d'un texte (ils bloquent sur un mot qu'ils ne comprennent pas, perdent le fil des idées etc). Ma séquence est construite autour de l'acquisition de cette compétence qui finalement est transversale aux langages. Quels points d'appui pour la compréhension d'un texte ? Le paratexte, le vocabulaire connu. La séquence d'anglais est construite autour d'un album : *Poppet* deDick King-Smith. J'ai choisi un album car il fait partie de l'environnement immédiat de l'élève. Il s'avère à la fois rassurant et motivant de part la présence de certains mots de vocabulaire connus et d'illustrations riches. Les illustrations apportent un support visuel qui peut aider à la compréhension. C'est une activité qui a du sens pour eux. L'objectif est clair, il s'agit de construire le sens de cette histoire pour la comprendre.

Pour pouvoir mesurer les effets de cette séquence, j'ai décidé de mettre en place un pré-test et un post-test (le même texte avec les mêmes questions proposé avant et après la séquence). Le choix du texte et ses illustrations doit répondre à différentes attentes : le texte doit être

réticent, illustré (pour s'appuyer sur les images), et assez court afin de correspondre à leurs capacités et donc de leur permettre d'entrer dans la tâche. Il me semble important que dans le texte français, les élèves puissent retrouver les mêmes points d'appuis (du vocabulaire connu, des illustrations) malgré l'opacité de ce dernier.

J'ai retenu pour le test une fable de La Fontaine « *le Héron* » (Annexe 2). Comme outil de mesure un questionnaire est présenté aux élèves (il est détaillé dans la partie résultats). Les questions posées portent d'abord sur la compréhension explicite puis implicite, en essayant de déterminer également à partir de la question « comment le sais-tu ? » le profil de l'élève (s'il s'appuie davantage sur les images, le texte etc). La séquence est donc composée de 4 séances et initiée par un pré-test en langue maternelle (français) et clôturée par le post-test.

3.4. Procédure

Objectif général de la séquence : s'appuyer sur le paralinguistique, le paratexte et sur ses connaissances pour induire le sens d'un texte.

3.4.1. Séance 1: Pré-test de l'expérimentation, en français

Séance 1 : pré-test « le Héron » de La Fontaine.

3.4.2. Séance 2 : Présentation de la couverture et compréhension globale de l'album en anglais

Supports de travail : album en anglais : *Poppet* from Dick King-Smith, questionnaire S1.

L'objectif général de la séquence est exposé aux élèves. Un premier travail sur la première de couverture s'engage. C'est un questionnement bien connu des élèves qui ont l'habitude de le tenir en français. Dès lors, il s'agit de les accompagner à entrer dans une posture « méta » : « x sur quoi je m'appuie pour induire cela ? » et d'expliciter l'importance de la stratégie qui permet in fine la construction du sens du texte.

Après deux lectures de la part de l'adulte (ils sont dans l'incapacité de le faire seul), il est demandé aux élèves de répondre à un questionnaire (Annexe 3) qui permettra à posteriori la comparaison et la mesure des progrès des élèves.

3.4.3. Séance 3: Mise en place et modélisation de la procédure.

Supports de travail : *Poppet* from Dick King-Smith, texte pour les élèves, questionnaire S2

Avec toujours en tête les principes de l'enseignement explicite, un rappel des pré-requis est fait en début de séance pour réactiver les connaissances et pour articuler les séances entre elles. L'objectif de la séance est également présenté.

Chaque élève a une photocopie de l'album pour lui permettre de suivre en même temps que je lis. La tâche est morcelée. Je modélise d'abord, en mettant un « haut-parleur » sur ma pensée, je réfléchis à voix haute sur les liens que je peux ou ne pas faire, entre les images, les mots transparents et ce que je ne comprends pas. Enfin, j'écris pour mémoire une petite phrase de ce que j'ai compris.

La stratégie est suivie des élèves et je demande à l'un d'entre eux d'en faire de même.

Nous nous rappelons ce qui doit être entrepris et comment.

Ensuite un deuxième élève prend le relais, il rappelle ce qu'il doit faire et comment.

À ce stade, il me semble important de ne pas aller trop vite, c'est un moment charnière qui permettra aux élèves d'entrer dans la tâche à posteriori. En effet, il s'agit de transmettre la démarche à suivre pour atteindre l'objectif.

La phase d'autonomie arrive une fois que l'ensemble des élèves ont retenu la méthode : repérer les mots connus, les mots transparents, s'appuyer sur les images, noter ce qui a été compris etc

3.4.4. Séance 4 : utilisation de la nouvelle stratégie (entrainement).

Après un rappel du travail mené, les élèves s'entrainent à utiliser la stratégie en travaillant seuls de la page 8 à 14 de l'album.

Ensuite nous revenons sur les questionnaires en les comparant. Au départ sans stratégie, tout le monde n'a pas réussi à répondre aux questions. Avec la méthode la plupart réussissent.

La trace écrite finale est complétée et servira d'appui lors du post-test en français.

3.4.5. Séance 5 : post-test en français. Transfert de la stratégie

Rappel de la stratégie mise en place.

A l'aide de la trace écrite élaborée précédemment, les outils construits au fil de la séquence sont rappelés :

1- lire le titre : de quoi va parler le texte ?

2- lire les questions pour savoir à quoi s'attendre

3- souligner les mots importants.

4- s'aider des illustrations.

5- noter ce que l'on a compris du texte au fur et à mesure

4. Résultats

4.1. Résultats quantitatifs

4.1.1. Résultats pendant les tests français

Le tableau ci-dessous porte sur le nombre et la qualité des réponses des élèves aux questions de compréhension sur le Héron en pré-test (S1) et post-test (S4)

	Q1 explicite		Q2 explicite		Q3 explicite		Q4 implicite		Q5 implicite		Q6 implicite		Totaux	
	S1	S4	S1	S4	S1	S4	S1	S4	S1	S4	S1	S4	S1	S4
Réponse correcte	7	7	4	7				1		5	1	5	12	25
Réponse incorrecte			3		1	1	2		2		1		9	1
Réponse partielle					6	1	3	3	3	2	2	2	14	8
Aucune réponse							3		2		3		8	0
Compréhension plus fine						5		4					0	9

Les résultats montrent une nette amélioration des réponses fournies en post-test :

- augmentation des bonnes réponses de plus de 50 %
- davantage de compréhension fine
- 100 % de réponses aux questions. Les élèves tentent de répondre aux questions.

La tâche ne les démotive pas car nous avons vu ensemble quel raisonnement adopter.

Points d'appuis pour la compréhension :

	pré-test	post-test	pré-test	post-test	pré-test	post-test
	Images		**Texte seul**		**Images et texte**	
E1 S (f)	x					x
E2 L(g)	Non comptabilisé car il était absent au post-test.					
E3 C (f)			x			x
E4 A (f)			x			x
E5 A (g)	x					x
E6 A (f)			x			x
E7 E (g)					x	x
E8 E (f)			x			x
Totaux	2		4		1	7

En post-test la totalité des élèves utilisent l'image et le texte pour construire du sens.

La séquence menée en anglais a permis de prendre du recul par rapport aux outils que l'on peut trouver dans un texte et de les conscientiser.

4.1.2. Observation pendant l'expérimentation en anglais

Le tableau ci-dessous rend compte des attitudes observées pendant les séances d'anglais (annexe 4)

	S1	S2	S3
Comprend la consigne	8	8	8
Entre dans la tâche	8	8	8
Comprend la stratégie	8	8	8
Participe aux échanges	6	5	Travail individuel
Se sent perdu	0	0	0

L'analyse de ces données permet de valider le fait que :

- Tous les élèves comprennent la consigne.
- Ils entrent tous dans la tâche et en connaissent la finalité (la compréhension du texte).
- La quasi-totalité a participé à l'élaboration de la stratégie de compréhension.

En d'autres termes, les attitudes en cours d'anglais sont positives et permettent d'entrer dans l'apprentissage. Grâce à l'enseignement explicite, le cadre est sécurisant, bienveillant. Les élèves se sentent en confiance pour surmonter les difficultés.

Utilisation de la stratégie pendant les séances d'anglais (Annexe 5)

	Phase guidée	Phase d'autonomie
s'appuie sur les mots connus	8	8
s'appuie sur les mots transparents	8	8
s'appuie sur les illustrations	8	8
Note ce qui est compris	8	7

L'ensemble des élèves utilise les points d'appuis travaillés pendant les séances d'anglais pour aider à la construction de sens.

4.2. Résultats qualitatifs

Ces résultats se basent sur mes observations et les questionnaires remplis par les élèves au cours des différentes séances.

4.2.1. Motivation et réussite

Mes observations reflètent une attitude très positive en cours d'anglais. Tous ont compris la consigne et l'objectif de l'exercice : élaborer une stratégie pour construire du sens.

Tous entrent dans la tâche. De plus, l'album de jeunesse est un support qui fait sens pour eux.

Il est naturel qu'ils cherchent à comprendre l'histoire (l'activité a donc du sens). Par ailleurs, le fait d'avoir travaillé tout au long de l'année sur les animaux a permis de les mettre en situation de réussite. Ils reconnaissent tous d'emblée (sans exception) le vocabulaire travaillé, ce qui grâce également au feed-back positif immédiat, les rassure et les motive au travail.

La perception de réussite, car ils ont tous globalement compris l'histoire, font qu'ils éprouvent un sentiment de compétence qui concourt à les valoriser. Ce qui a, pour effet immédiat, engagement et persévérance.

Parce qu'ils sont en situation de réussite (la tâche est accessible), qu'ils se sentent valorisés ces moments sont languis des élèves et c'est avec une adhésion totale que le groupe se met au travail.

La plupart des élèves participent au moment d'échange et de verbalisation de la stratégie, c'est un moment de partage où j'ai moi-même ressenti leur enthousiasme. Le fait de progresser dans la compréhension du texte renforce l'estime d'eux-mêmes. Les élèves sont rassurés car ils ont des repères, autrement dit ils savent comment faire et pourquoi faire.

4.2.2. Les différents niveaux de compréhension en français

	Elève 1 S (f)		Elève 2 L (g)		Elève 3 C (f)	
	pré-test	post-test	pré-test	p-t	pré-test	post-test
1- Quel le personnage principal Comment le sais-tu ?	Le Héron parce qu'il est dans le titre	Le Héron parce qu'il est dans le titre	Un héron c'est écrit.	abs	Le héron. c'est dans le titre. Et l'histoire parle de lui.	Le héron. C'est écrit
2- où est-il ? Comment le sais-tu ?	Dans la rivière. c'est sur l'image	Dans la rivière. c'est sur l'image			Dans la rivière. c'est sur l'image	Dans la rivière. c'est sur l'image
3-Quels poissons y-a-t-il dans la rivière ?	**Des poissons.** Ils sont sur **l'image.**	**Un brochet, une carpe.** c'est **écrit**.	Des tanches. c'est écrit.		La carpe. c'est écrit.	La carpe et le héron. c'est écrit.
4- que se passe-t-il dans cette histoire ?	Le héron a faim.	Le héron a faim.	Je ne sais pas.		c'est un héron qui pêche dans la rivière. Je l'ai compris.	c'est un héron qui pêche dans la rivière. Je l'ai compris.
5-comment se termine-t-elle ?	À la fin il mange un limaçon	Le héron mange un limaçon **car iln'a rien d'autre à manger.**	Je ne sais pas.		Il mange un **ver de terre.**	Le héron mange un **limaçon.** c'est sur **l'image.**
Pourquoi ? Comment le sais-tu ?	**Je ne sais pas.**	**c'est écrit**	Je ne sais pas		Il a faim.	Il a faim. c'est dans **le texte.**
Moyens utilisés	**Les images**	**Images et texte**	images		texte	Texte et **image**

	Elève 4 A (f)		Elève 5 A (g)		Elève 6 A (f)	
	pré-test	post-test	pré-test	post-test	pré-test	post-test
1- Quel le personnage principal ?...	Le Héron on parle de lui.	Le Héron parce qu'il est dans le titre	Un héron c'est le 1er personnage	Un héron. c'est le titre.	Le héron. On parle de lui	Le héron. **C'est le titre.**
2- où est-il ? Comment le sais-tu ?	Dans la rivière. c'est écrit.	Au bord d'une rivière. c'est écrit.	Une rivière. c'est écrit	Une rivière. C'est écrit.	Dans un **lac.** c'est sur l'image. Il pêche des poissons.	Dans une **rivière**. c'est **écrit** dans le texte.
3-Quels poissons y-a-t-il dans la rivière ?	**Des carpes.**	**Un brochet,** une carpe. c'est **écrit**.	Du **goujon** c'est **écrit.**	Des **tanches.** Texte et **image**	Du **goujon.** c'est écrit.	**La carpe et le brochet.** Texte et image.
4- que se passe-t-il dans cette histoire ?	Je ne sais pas.	**Il pêche. c'est sur l'image**	Il y a un héron avec des poissons et montre un goût dédaigneux	Il y a un héron dans une **rivière** et il a **faim**. **Texte et image.**	c'est l'histoire d'un héron.	c'est un héron qui pêche dans la rivière. c'est écrit.
5-comment se termine-t-elle ?	Je ne sais pas.	**Il mange un limaçon. c'est écrit.**	Il trouve des poissons et il est heureux. Il rencontre un limaçon.	Il n'a pas mangé le matin. Alors il a très faim.	Je ne sais pas.	Il mange un limaçon. c'est écrit.
Pourquoi ? Comment le sais-tu ?	Je ne sais pas.	**Il a faim. Il n'avait pas très faim au début.**	Je ne sais pas	Il mange un limaçon.	Je ne sais pas.	**Au départ il n'avait pas faim. Puis il a mangé le limaçon.**
Moyens utilisés	**Le texte**	**Images et texte**	images	Texte et images.	texte	Texte et images.

	Elève 8 E (g)		Elève 9 E (f)	
	Pré-test	Post-test	pré-test	post-test
1- Quel le personnage principal ?...	Héron. **Il le dise.**	Héron. c'est le **titre.**	Le héron. Il en **parle** tout le temps	Le héron. **Il est sur l'image.**
2- où est-il ? Comment le sais-tu ?	Un **lac.** On le voit.	Une **rivière.** C'est écrit.	Au **bord de l'eau.** c'est écrit.	Dans une **rivière**. c'est **écrit** dans le texte.
3-Quels poissons y-a-t-il dans la rivière ?	Une carpe. c'est écrit.	Une carpe. c'est écrit.	Horace. c'est écrit.	Le poisson s'appelle Horace. c'est écrit.
4- que se passe-t-il dans cette histoire ?	Un héron qui **a faim.**	**Le héron regarde les poissons. Après il les cherche.** (images)	**Il va manger un poisson.**	c'est un héron qui pêche dans la rivière. Il **n'a pas mangé les poissons.**
5-comment se termine-t-elle ?	Il mange des poissons.	Il mange un **limaçon c'est écrit.**	**Il a trouvé un ver de terre.**	**Il a vu un limaçon et l'a mangé**
Pourquoi ? Comment le sais-tu ?	Parce que c'est son heure.	Il avait pas envie de mangé avant car ce n	Pour le manger.	**parce qu'il avait faim. Je l'ai lu.**
Points d'appui ?	Texte et images.	Texte et images.	Texte.	Texte et images.

En lisant et en comparant les deux tests nous pouvons nous apercevoir que d'une compréhension superficielle voire erronée les élèves passent à une compréhension plus fine (les réponses se précisent). Plus de la moitié a compris l'histoire dans son ensemble.

En pré-test, la moitié des élèves répond « je ne sais pas » en post-test, ils ont tenté de répondre à toutes les questions. Comme précédemment en anglais, nous pouvons supposer qu'en post-test les élèves ont les outils mentaux pour répondre aux questions et ne se sentent pas pris

dans une tâche complètement inconnue alors qu'à contrario en pré-test les élèves se sentaient démotivés par la tâche (texte trop long, questions incomprises…).

4.2.3. Perceptions et observations

Au regard des résultats et de mes observations, je peux indiquer que ce travail participe à la construction d'une posture réflexive pour les élèves en difficulté. Outillés par la stratégie mise en place ils entrent dans la tâche et se sentent capables de l'accomplir. Ils ont conscientisé le fait que les images peuvent être complémentaires au texte et aider à la compréhension.

En terme d'attitude, ils gagnent nettement en confiance, sont motivés par le travail. Néanmoins j'ai noté davantage la notion de plaisir pendant les séances d'anglais, le post-test français s'apparentant davantage à une évaluation.

En devenant acteurs de leurs apprentissages, les élèves gagnent également en autonomie puisqu'ils savent quelle démarche suivre et donnent du sens à ce qu'ils font (naturellement cela n'est possible que si la tâche est à leurs portées).

5. Discussion

5.1. Re-contextualisation

La mise en pratique de l'hypothèse de travail (l'éducation au(x) langage(s) permet aux élèves en difficulté le transfert de stratégies de l'anglais vers la langue maternelle) est menée en cours d'anglais autour de l'album *Poppet* de Dick King-Smith avec un groupe de 8 élèves en difficulté choisis en fonction de divers critères cognitifs, sociaux et/ou affectifs. La séquence a été construite et menée de façon explicite pour améliorer la compréhension d'un texte inconnu. Cela permet d'accompagner les élèves dans la construction d'une stratégie dans une posture réflexive.

Il s'agit de s'appuyer sur l'enseignement de l'anglais pour contribuer à une meilleure compréhension en français. Aussi, il est question pour les élèves de développer une stratégie commune aux langages et de considérer la langue comme objet d'étude.

5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

La construction du savoir :

Le public visé par l'expérimentation est constitué d'élèves en difficulté dont l'auto-estime est détériorée. Ce sont des élèves qui ont perdu confiance en leurs jugements.

Lors du pré-test sur le Héron (texte présenté pour la première fois), les élèves semblaient en difficulté, du fait d'une part du test en lui-même et d'autre part du type de discours propre aux fables. De ce fait, plusieurs élèves n'entrent pas dans la tâche soit parce qu'ils sont découragés avant de commencer, soit parce qu'ils n'ont pas de stratégie pour répondre aux questions. Ainsi il y a sept « je ne sais pas » en pré-test. L'exercice proposé démotive les élèves, ils sont passifs. Le caractère inédit du travail proposé, sa complexité, renvoie aux élèves leurs difficultés, ils ne se sentent pas en mesure d'y arriver. Aussi en contribuant à améliorer non seulement la dimension cognitive (en fournissant les outils) mais aussi en travaillant également sur la dimension affective l'élève se sent en sécurité et disponible pour essayer d'y arriver.

Le transfert de stratégie d'une langue à une autre :

La première séance d'anglais consacrée à la présentation et la lecture de l'album a été menée en deux temps. Le travail sur la première de couverture est facilité par la répétition car les élèves font de même avec les albums en français. Cette compétence est transférée en langue étrangère. Par ailleurs, les réponses montrent que le titre sert d'appui à la quasi-totalité des élèves pour nommer le personnage principal.

L'enseignement explicite :

Tout au long de l'expérimentation le travail est mené en prenant soin d'expliciter les objectifs, de rappeler les pré-requis, de morceler la tâche, de faire des feedbacks etc.

La lecture de l'album en anglais est différente de celle à laquelle ils sont accoutumés. En effet, habituellement c'est une lecture morcelée, brève (longueur du texte) avec des structures répétitives. Cet album, à structure narrative, relate l'histoire d'un éléphant. Aussi les lectures se sont déroulées comme des lectures offertes (en montrant les images). Les images servant d'appui à la compréhension globale, les élèves y ont adhéré. Par ailleurs, leurs connaissances du monde permettent également la déduction. De ce fait, ils sont entrés dans la tâche. Les feedbacks sur la lecture, l'explicitation des objectifs ont permis aux élèves de donner du sens et ainsi d'être motivés par le travail. De surcroît, le travail de groupe dirigé (les autres travaillent en autonomie) permet aux élèves d'être rassurés (or c'était l'un de leurs besoins).

Chaque moment de travail sur l'album est langui et très bien accueilli.

Au moment de l'explicitation de la stratégie, mon rôle était de guider principalement. Les élèves sont parvenus à expliciter les procédures. En effet, comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique de ce mémoire, la langue maternelle est non consciente alors que la langue étrangère est intentionnelle. Ainsi elle est plus facilement objet d'étude. De plus, le climat favorable répond aux besoins affectifs des élèves et libère la pensée. L'erreur est considérée comme normale, liée à l'apprentissage.

La métacognition :

Il s'agit d'aider les élèves à prendre conscience de leurs activités mentales. En donnant du sens à ce qu'ils font et en ayant le plus souvent possible une attitude réflexive cela favorise la réussite et le transfert de connaissances / compétences. Cette posture permet la construction de connaissances pérennes et a, par conséquent, des effets sur l'estime de soi et la motivation de l'élève.

Tout au long des séances, la métacognition est très présente : comment sais-tu ? Comment as-tu fait ? etc. Cette posture est longue à acquérir parce qu'elle s'apprend. En effet, au départ plusieurs élèves ont du mal à verbaliser le cheminement de leurs pensées. Il a fallu que j'intervienne par des questions complémentaires pour les aider.

Pour revenir à mon expérimentation et à mon hypothèse de départ : l'éducation au(x) langage(s) permet aux élèves en difficulté le transfert de stratégies de compréhension de l'anglais (LVE) vers la langue maternelle, mon travail a montré qu'elle est vérifiée.

Néanmoins c'est un résultat à nuancer. Malgré une nette amélioration entre les deux tests tant au niveau de la participation, de la motivation que des compétences il me semble que cette expérimentation reflète leurs capacités à un instant T, or pour qu'il ait transfert ce dernier doit être durable et réinvesti davantage.

La posture métacognitive est un travail de long haleine. Pour devenir automatique elle doit s'installer sur la durée. Lors de l'expérimentation je sens la difficulté de verbalisation de certains d'entre eux et je sens également, pour mener ce même travail « méta » dans d'autres disciplines, qu'ils ne comprennent pas pourquoi je pose la question « comment sais-tu ? ». Je pense qu'ils focalisent sur la réponse juste à donner à l'enseignant dans un rapport affectif plus que de construction de connaissances.

5.3. Limites et perspectives

5.3.1. Limites

Même si l'hypothèse de départ tend à confirmer ce que dit la recherche, les résultats ont des limites. Tout d'abord, le temps de l'expérimentation est trop court pour confirmer un transfert pérenne de stratégie. Comme je l'ai dit précédemment l'acquisition de stratégie se travaille sur le long terme.

La posture « méta » est peu présente chez les élèves en difficulté, il est apparu peu aisé de déterminer exactement comment ils ont procédé. En effet dans le cadre de mon expérimentation, j'avais toute la classe à gérer (dispositif de groupes), il était compliqué de reprendre les élèves un à un à chaque fois pour les questionner sur les procédures. Mais cette individualisation apportent plus de précision aux résultats. Peut-être aurais-je pu parler avec l'équipe pour savoir si un décloisonnement était possible ?

Les points d'appuis des élèves pour la construction du sens questionnent les résultats. Pour gagner en précision peut-être aurait-on pu mener des travaux distinguant l'écrit des illustrations ? Cela aurait permis de déterminer lesquels s'appuient véritablement sur le texte (et quels mots en particulier) pour construire du sens. Je pense que j'ai manqué d'outils de mesure précis quant aux procédures utilisées.

Par ailleurs, plusieurs obstacles se sont présentés en même temps : lire, construire le cheminement de pensée, le verbaliser etc. Pour contrer les difficultés de lecture (liées à celle de compréhension) j'ai moi-même lu le pré-test à certains élèves. La carence de verbalisation a impliqué un guidage de l'adulte pour permettre d'exercer la posture méta.

Au niveau organisationnel, j'ai procédé comme en maternelle avec un travail en autonomie pour l'autre groupe et des consignes précises au tableau. Je devais modifier la structure de la

classe tous les jeudis (il n'y pas d'îlots) ce qui compliquait le travail. Avec plus de temps, nous aurions pu faire tourner les groupes et mesurer les progrès de tous.

La dimension subjective est présente dans l'expérimentation, elle est traduite par mes observations. Mais ai-je considéré de la bonne manière ce que j'ai pu interpréter comme de la motivation ou une prise de conscience de la pensée ?

Intéressée par les langues, je suis convaincue par les effets positifs de ce travail.

Entreprendre une perspective de travail telle que considérer le langage comme objet d'étude, appelle d'abord à une implication de l'enseignant. Il doit lui-même considérer le langage comme matière à la réflexion pour que ses élèves changent eux-mêmes leur posture vis à vis de la langue.

Par ailleurs, il est extrêmement nécéssaire de former à la métacognition et cela dans tous les domaines d'enseignement. Les élèves en difficulté sont ceux qui ont le moins de stratégie, moins d'outils. La dimension méta permet non seulement à l'adulte de vérifier le bien-fondé du savoir de l'enfant mais également à l'élève de savoir de ce qu'il sait (grâce aux feedbacks) et de gagner en confiance.

5.3.2. Quels impacts sur mon métier d'enseignante?

Cette expérimentation a consolidé mon point de vue sur l'enseignement :

- la dimension affective est corrélée à la dimension cognitive, l'un ne va pas sans l'autre. Il est nécessaire d'oeuvrer à un cadre de travail sécurisant où les élèves sont libres de penser. L'erreur, la difficulté inhérente à l'apprentissage sont dédramatisées.
- l'enseignement explicite permet de lever les implicites scolaires, d'avoir un langage commun et donc de contribuer à la réussite de tous.
- L'extrême importance de la métacognition qui permet une construction des connaissances pérenne. Pour la pratiquer dans d'autres matières je sais à quel point cela est difficile parce que l'on court toujours après le temps, mais néanmoins tellement nécessaire.

C'est dans ce sens que je voudrais continuer mon travail d'enseignante : fournir le maximum d'outils à tous les élèves pour les aider à réussir.

6. Conclusion

L'expérimentation menée dans le cadre de ce mémoire a permis de réfléchir à la corrélation possible entre l'enseignement de l'anglais et du français et dans quelle mesure l'un permet le transfert de compétences transversales vers l'autre en particulier pour les élèves en difficultés. Après un constat des besoins des élèves, une stratégie de compréhension a été élaborée avec eux en cours d'anglais. Les outils construits leur ont permis d'aborder un texte inconnu et difficile en français d'une autre manière. Se sentant valorisés en anglais du fait de leurs réussites, ils ont osé répondre au post-test et des améliorations apparaissent.

Avec la loi de 2013 pour la refondation de l'école, l'enseignement d'une langue étrangère devient obligatoire à partir du CP. C'est peut-être là l'occasion de décloisonner les enseignements des langues et permettre aux élèves non seulement la découverte d'autres modes d'expression, mais aussi d'autres façons de rendre compte de la réalité. En pratique dans les écoles, c'est l'anglais qui est enseigné de façon hégémonique. Pourtant, la visée principale de l'enseignement des langues étrangères est bien la diversité linguistique qui concourt à l'ouverture d'esprit, à la tolérance et à l'enrichissement culturel visant la construction du citoyen de demain.

Cette même loi (2013) vise également la réduction des inégalités et la réussite de tous les élèves. C'est aussi la mission de l'enseignant : œuvrer pour la réussite de tous. En développant la métacognition, en rendant explicite le raisonnement, l'élève se l'appropriera et pourra créer des transferts (l'une des grandes difficultés des plus fragiles). Pour in fine, acquérir l'autonomie : c'est là l'un des grands objectifs de l'Ecole.

7. Bibliographie

- **Barth, B-M.** (1981), *Acquisitions des concepts : stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement*, in Cahiers du CEPEC de Lyon (1987) *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz.
- **Barth, B-M.** (1993) *Le savoir en construction: Former a une pédagogie de la compréhension*. Retz, Nathan.
- **Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C.** (2010). *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire?* Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 1-35. Repéré à :
- **Bonnard, J.** (2013). *Pourquoi les étudiants français ont-ils un mauvais niveau d'anglais ?* Repéré à
- **Calin, D.** (2007). *Difficultés scolaires, échecs, "troubles", handicaps... Où en est-on ?* Repéré à :
- **Castellotti, V.** (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international, Paris
- **Commission européenne** (2012). *Première enquête européenne sur les compétences linguistiques*, résumé. Repéré à
- **Dabène, M.** (1992). *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*. In : Repères, *Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6. Langues vivantes et français à l'école (p13-21). Repéré à :
- **De la Garanderie, A.** (1990) *Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie*. Bayard Edition
- **DEPP et SD-SIES** (2016), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Publication annuelle de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publiques
- **De Pietro, J-F.** (2004). *La diversité au fondement des activités réflexives*, in Repères, 27, 161-185
- **Education First**, Repéré à
- **Eduscol** (2016) *Langues vivantes, Présentation générale des ressources*. Repéré à
- **Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M.** (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).

- **Gombert, J-E.** (1990). *Le développement méta-linguistique*, Paris PUF.
- **Larousse**, dictionnaire en ligne. Repéré à
- **Louis, J-M. et Ramond, F.** (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Dunod.
- **Maad, A.** (2012). *Les Français toujours aussi faibles en anglais*. Repéré à
- **Maurin, L. (2006)***Quels apports en matière de théorie des apprentissages ?,* i n *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Coordonné par Grangeat, M., Editeur ESF, repéré à
- **Ministère de l'Education nationale** (2010). Note d'information 12-05. *L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*. Repéré à :
- **Not, L.** (1987). *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, chapitre 4.
- **Sénat** (2003), *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France* par M. Jacques LEGENDRE. Repéré à
- **Silhouette, M.** (2016). *L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation*. Repéré à
- **Skinner, B.F.** (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart.
- **Vianin, P.** (2006). *La motivation scolaire – Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, De Boeck.
- **Zuckerman, L.** (2009). *L'enseignement de l'anglais et l'inégalité en France*. Repéré à :

Loi d'orientation sur l'éducation, loi 89-486, 10 juillet 1989

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, loi 2005-380, 23 avril 2005

BO hors-série n°8 du 30 août 2007

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République, loi 2013-595, 8 juillet 2013

8. Annexes

Sommaire des annexes :

Annexe 1 La métacognition et ses principales "métacapacités" d'après J.Gombert.....1
Annexe 2Document support en français Le Héron.....3
Annexe 3 Questions de compréhension sur Poppet.....3
Annexe 4Observations durant les séances d'anglais..... 4
Annexe 5 Utilisation de la stratégie chez différents élèves avec l'album Poppet.....6

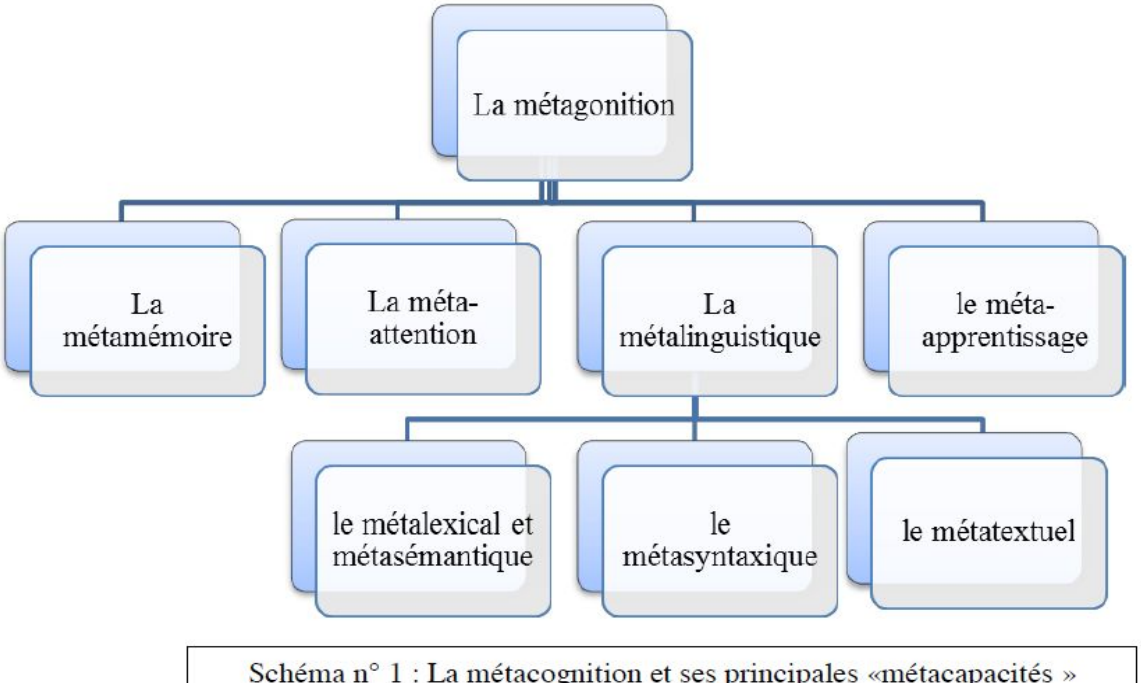
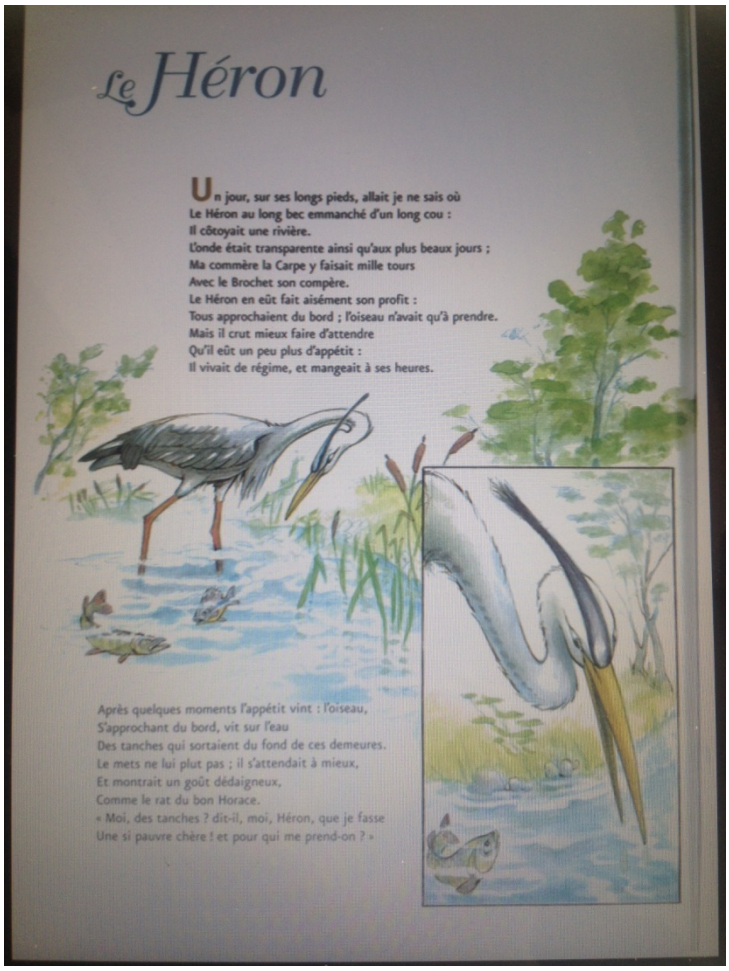
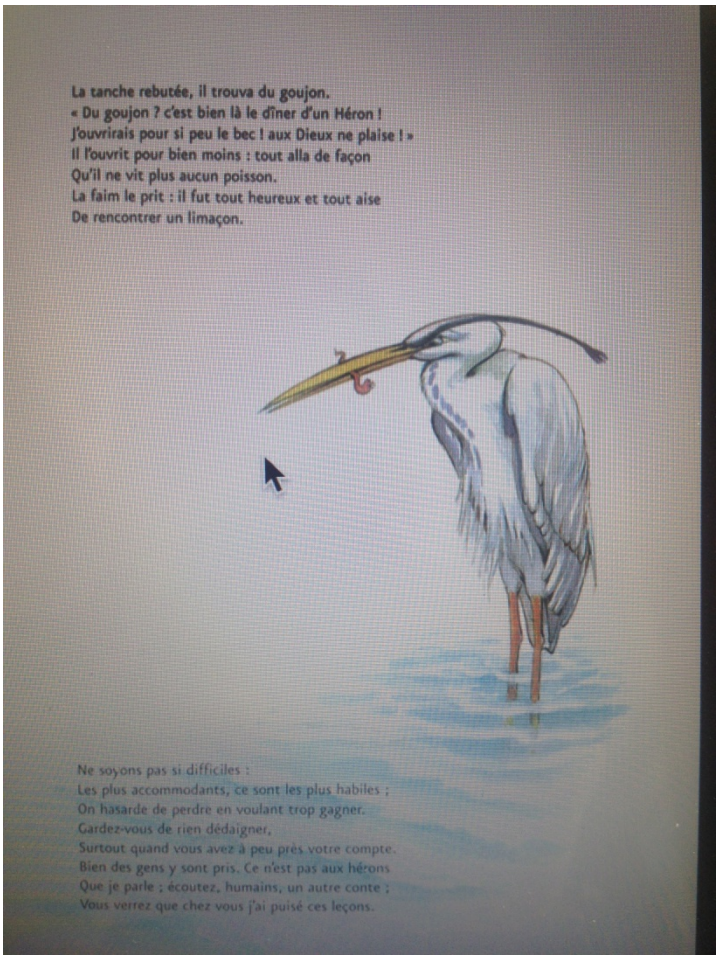


Schéma n° 1 : La métacognition et ses principales «métacapacités »

Annexe 1 La métacognition et ses principales "métacapacités" d'après J.Gombert.





Annexe 2Document support en français Le Héron

Où se passe l'histoire ?

Que se passe-t-il ?

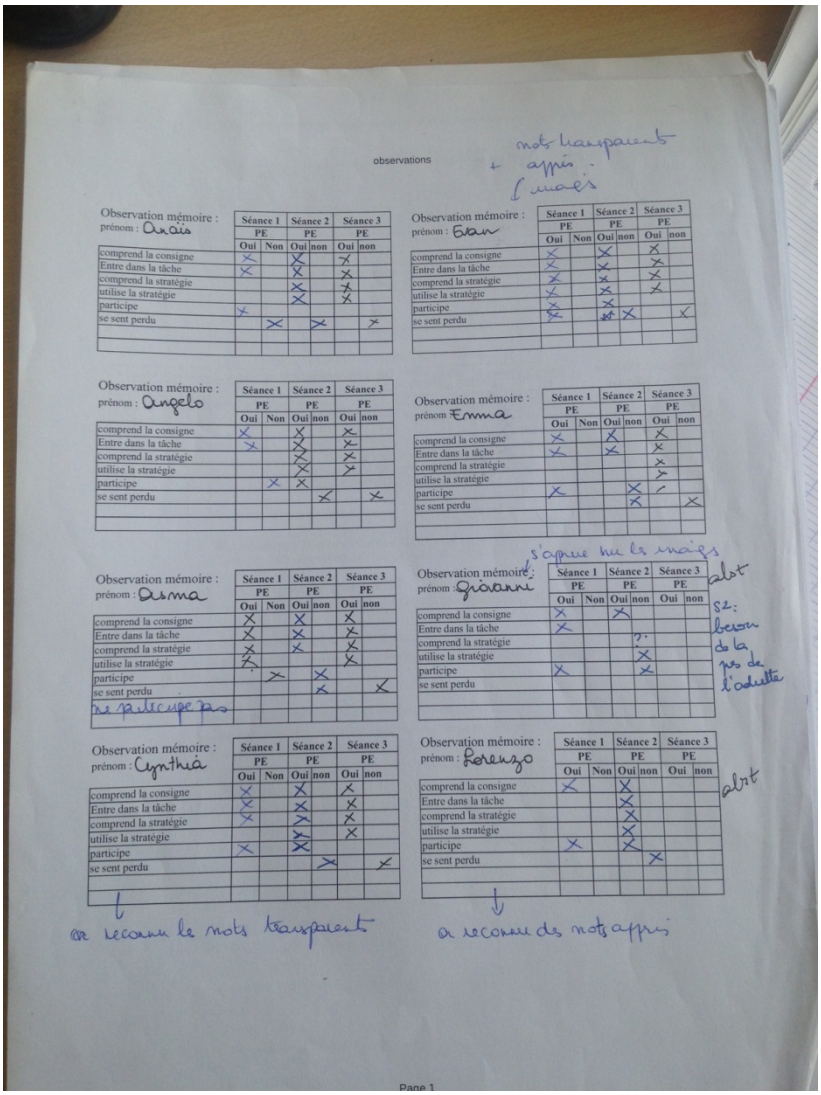
Comment s'appelle la souris ?

De quoi parle l'histoire ?

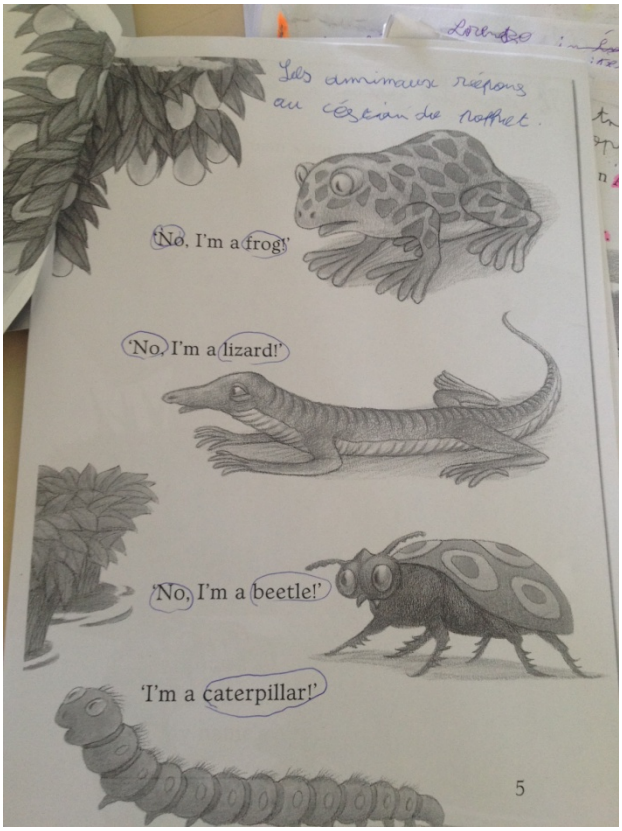
Poppet a-t-il peur de la souris ?

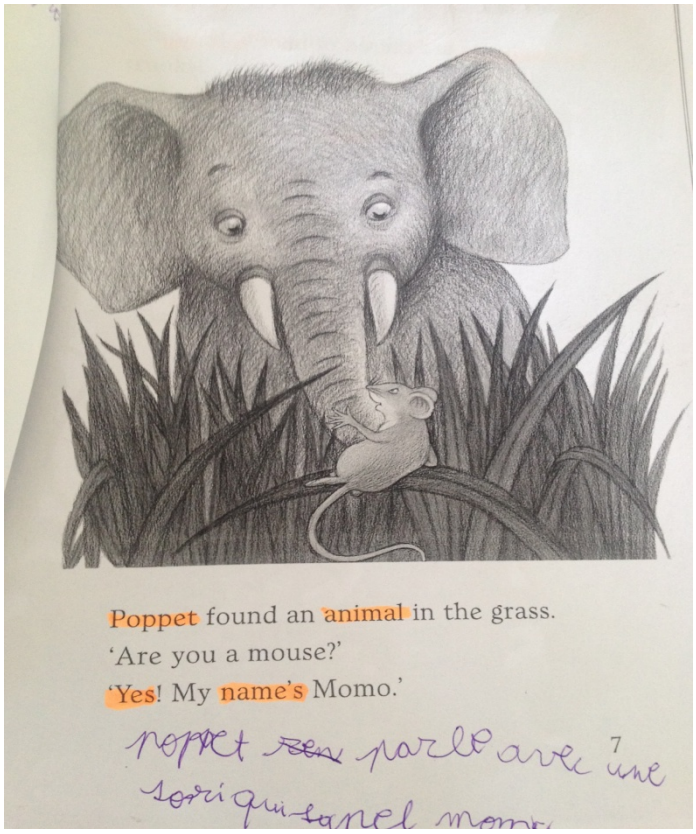
Comment as-tu réussi à comprendre l'histoire ?

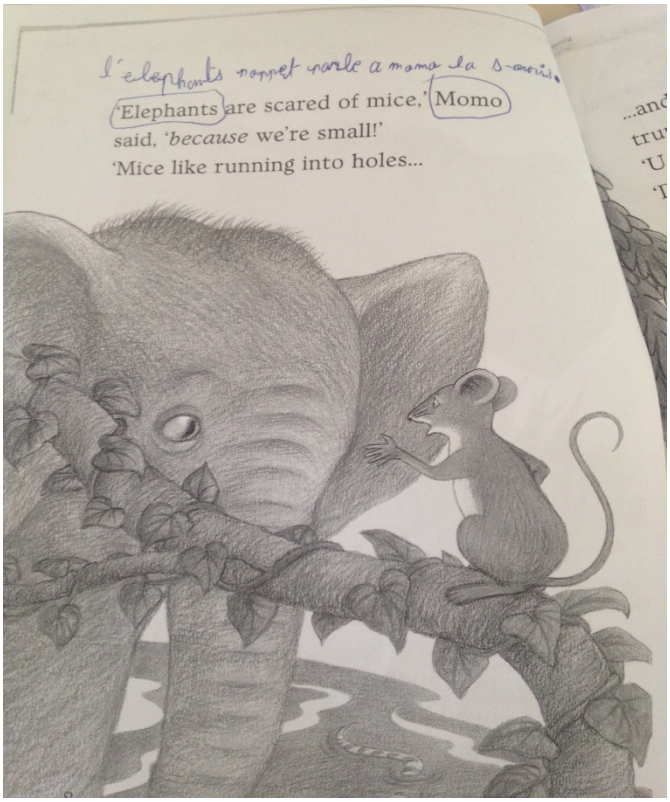
Annexe 3 Questions de compréhension sur Poppet



Annexe 4Observations durant les séances d'anglais







Annexe 5 Utilisation de la stratégie chez différents élèves avec l'album Poppet

Année universitaire 2016-2017

Master 2 ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Anglais / français : quel transfert possible pour les élèves en difficulté ?

Auteur : Carine Goncalves Vaz

Résumé : Les instructions officielles préconisent des enseignements transversaux pour donner aux élèves davantage de sens aux apprentissages. Si des ponts sont aisément établis entre certaines disciplines, il subsiste une enseignement cloisonné : celui des langages. A travers ce mémoire il s'agit de réfléchir à une éducation aux langages qui permette de favoriser une posture métalinguistique et le transfert de stratégies de l'anglais vers le français et plus précisément pour les élèves en difficulté.

En partant des besoins des élèves, une question s'est alors posée : dans quelle mesure des compétences acquises en anglais peuvent contribuer à construire du sens en français ?

La séquence en anglais est articulée autour d'un album. Il s'agit de construire une stratégie de compréhension, de la conscientiser pour que les élèves puissent la réinvestir en français. En d'autres termes leur donner des outils pour réussir.

Les observations et les résultats révèlent que les élèves sont plus motivés, se sentent valorisés, la stratégie élaborée en anglais à aidé à affiner les réponses des élèves en français.

Si les langues sont vecteurs de communication et identitaires, elles peuvent être objets d'études et permettre de développer des savoir-faire en anglais comme en français.

Mots clés : ***élève en difficulté, anglais, français, métacognition, transfert***

Summary :

French official instructions advocate cross-disciplinary teaching to give pupils more meaning in learning. The purpose of this dissertation is to reflect on an education in languages that allows to promote a metalinguistic posture and the transfer of strategy from English to French and more specifically for pupils in difficulty.

On the basis of the pupils' needs, a question raised: can skills acquired in English contribute to develop meaning in French?

The work in English is based on a children's story book. It is about building a strategy of understanding, of raising awareness so that pupils can use it in French. In other words give them tools to succeed.

Observations and results reveal that pupils are more motivated and feel valued. Working on the strategy in English help pupils improve their answers in French.

Not only languages allow communication and identity but also they helpdeveloping skills in English and French.

Key words : pupil in difficulty, English, French, metacognition, transfer