HAL
open science

L'anglais au service de l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté

Pauline Liss

To cite this version:

Pauline Liss. L'anglais au service de l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté. Education. 2017. dumas-01692466

HAL Id: dumas-01692466

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692466

Submitted on 25 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

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier* degré

L'anglais au service de l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté

Présenté par Pauline Liss

Première partie rédigée en collaboration avec Carine Viaz

Écrit scientifique réflexif encadré par Valérie Giroux

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Pauline Liss

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'anglais au service de l'apprentissage du français 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 conscient(e) 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 Grenoble,
le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Pauline Liss

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
L'anglais au service de l'apprentissage du français 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 écrit.
- 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 Grenoble le 10 mai 2017

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

Bon pour accord

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Sommaire

ÉCRIT SCIENTIFIQUE REFLEXIF ENCADRE PAR VALERIE GIROUX **1**

INTRODUCTION **6**

1. CADRE INSTITUTIONNEL POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES. **7**

1.1. ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES 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. 8

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 METALINGUISTIQUE 12

1.4. ENSEIGNEMENT EFFICACE. 13

1.4.1. Construction du savoir *13*

1.4.2. Enseignement explicite *14*

1.5. PRISE EN COMPTE DE L'ELEVE. 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 ? 17

1.5.2.4. La prévention 18

1.5.3. La motivation *20*

FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE **21**

2. EXPERIMENTATION EN CLASSE DE CE1, SEYSSINS **23**

2.1. METHODE ET PROCEDURE DE L'EXPERIMENTATION 23

2.1.1. Participants *23*

2.1.2. Matériel *24*

2.1.3. Procédure *26*

Séance 1: Pré-test de l'expérimentation, en français 26

Séance 2 : Présentation de la couverture et compréhension globale de l'album en anglais 26

Séance 3: Explicitation de la procédure 27

Séance 4 : Fin d'album et questionnaire post-apprentissage de la procédure 29

Séance 5 : Post-test de l'expérimentation en français. 29

2.2. RESULTATS 31

2.2.1. Résultats quantitatifs *31*

2.2.2. Résultats qualitatifs *33*

2.3. DISCUSSION 36
2.3.1. Re-contextualisation 36
2.3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures 36
2.3.3. Limites et perspectives 38
Limites 38
Perspectives et évaluation pour l'impact sur le métier d'enseignant 39
3. BIBLIOGRAPHIE 41
4. ANNEXES 44

Introduction

« *Une langue vous ouvre un couloir pour la vie. Deux langues ouvrent toutes les portes sur le chemin* ». Franck Smith[1].

Cette citation de Franck Smith, psycholinguiste, illustre parfaitement l'opportunité que représente l'apprentissage d'une langue vivante autre que sa langue maternelle dans la vie. Une connaissance linguistique plurielle permet une ouverture culturelle sur le monde et une meilleure compréhension de l'être humain.

Le domaine d'étude de l'expérimentation développée ci-après s'appuie sur l'interdisciplinarité. Pour mon analyse, j'ai choisi de limiter les apprentissages au champ « lecture-compréhension » en langue française et en langue vivante anglaise.

De par mon parcours de vie personnelle et professionnelle, je suis convaincue de l'importance de l'ouverture aux langues vivantes et aux autres cultures. Ce mémoire a pour objet de savoir comment utiliser une langue étrangère pour développer des compétences de construction de sens. Concrètement, l'enjeu serait de permettre, notamment aux élèves en difficulté, de transférer des compétences construites lors des temps d'enseignement d'une langue vivante étrangère pour améliorer leurs compétences en langue maternelle, afin de consolider ainsi leurs apprentissages fondamentaux.

Plus précisément, cet écrit réflexif nous questionnera sur la problématique suivante : en quoi comprendre un texte en anglais peut aider certains élèves en difficulté de lecture (qui ne maitrisent que le décodage) à progresser vers l'acquisition de compétences au service de la construction du sens ? Afin de répondre à cette question, cet écrit scientifique sera divisé en deux grandes parties : les apports théoriques du cadre institutionnel pour l'enseignement des langues étrangères (partie 1) et les dispositifs pratiques de l'expérimentation menée en classe de CE1 à Seyssins (partie 2).

La partie théorique présente l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui, puis zoome sur un état des lieux de l'enseignement de l'anglais actuel. A cette fin, nous aborderons successivement la conscience métalinguistique, les conditions d'un enseignement efficace et enfin la prise en compte de l'élève.

Cet apport théorique sera ensuite étayé par l'expérimentation en cycle 2, niveau CE1. Nous évoquerons tour à tour la méthode et la procédure, les résultats quantitatifs et qualitatifs que nous analyserons, puis confronterons avec les recherches antérieures. Nous conclurons par les limites et les perspectives futures : leur impact sur le métier d'enseignant.

[1] **Smith F**. (1990), *To Think*, Teachers College Press

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 ?

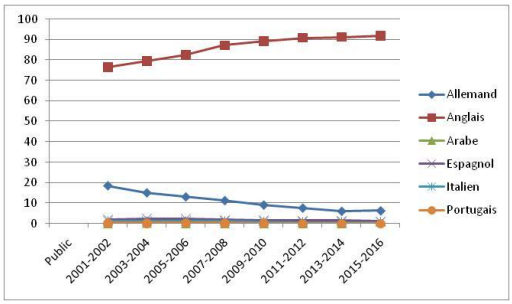
1.2. Enseignement de l'anglais aujourd'hui.

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

[2] Rapport Sénat 2003-2004, page 5.

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. 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

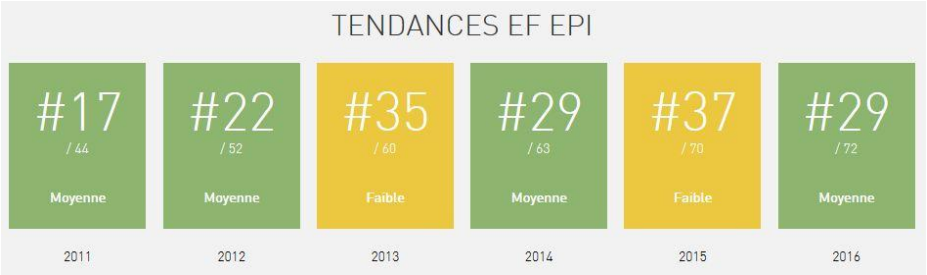
[3] 1 : Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues, 2 : Elaborer une progression cohérente, 3 : Ancrer l'apprentissage dans la culture, 4 : Croiser l'enseignement et enrichir les pratiques.

s'ouvrir à d'autres cultures, de toujours viser un enrichissement progressif des connaissances et compétences, de conjuguer travail linguistique et apport culturel ».

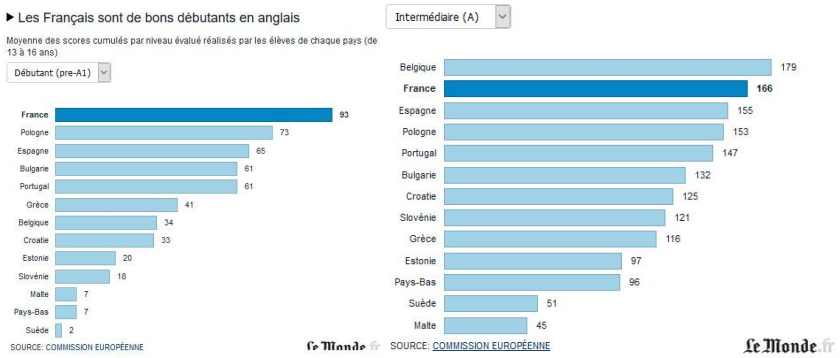
1.2.2. Mauvais niveau scolaire en anglais

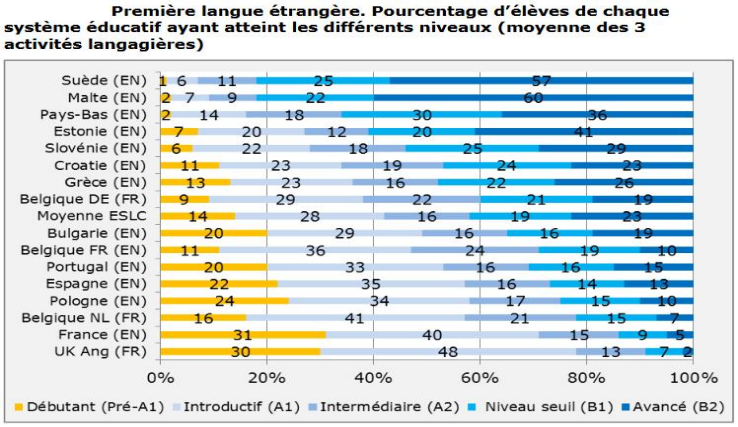
1.2.2.1. Un constat

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.





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

Méta signifie en grec « au-delà, sur », la cognition du latin cognitio « action d'apprendre à connaitre, connaissance ». 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 nait 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 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 surcroit 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. Étonnamment, il est constaté qu'aucun lien ne se crée 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 Britt-Mari Barth, « 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, d'après Louis et Ramond, l'idée d'aliénation est sous-jacente. 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 est 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 qui 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 Britt-Mari 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.

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

[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).

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.

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 à partir du CP, contribue entre autres 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. D'abord celui-ci 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 au départ en compte ce qu'ils savent à ce moment-là.

Entrer dans la quête du savoir est donc une prise de risques 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 (ils accordent, par exemple, une importance démesurée à un élément non pertinent comme l'orientation d'une figure). 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. Mais alors comment remédier à cette difficulté ? 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'enseignement 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 ? Une bonne réponse suffit-elle ? 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 (peu de transférabilité des connaissances). 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 ? Plus spécifiquement, en quoi comprendre un texte en anglais peut aider certains élèves en difficulté de lecture (qui ne maitrisent que le décodage) à progresser par l’acquisition de compétences au service de la construction du sens ?

Pour répondre à cette problématique, j’ai mené l’expérimentation présentée ci-dessous et analysé ses résultats.

2. Expérimentation en classe de CE1, Seyssins

2.1. Méthode et procédure de l'expérimentation

2.1.1. Participants

J'ai réalisé mon expérimentation dans la petite école Condorcet à Seyssins. Elle comporte environ 150 élèves répartis sur 5 classes, dont deux « double niveau » (CE2-CM1 et CM1-CM2).

Jusqu'à présent, l'école était située dans un quartier plutôt favorisé, sur les hauteurs de cette ville de l'agglomération grenobloise. En général, les élèves ont des facilités à l'école. Depuis l'année 2016, des bâtiments sociaux ont commencés à se construire près de l'école, engendrant un début de mixité sociale et des ouvertures de classes. Cette situation crée quelques tensions entre les familles et a montré le besoin d'ouvrir les enfants à la tolérance et à l'acceptation des différences.

Parmi les 28 élèves de la classe de CE1 dans laquelle j'enseigne à mi-temps depuis septembre 2016, le niveau de la classe est plutôt bon. La répartition est très équitable, il y a 14 filles et 14 garçons. Tous ont entre 7 et 8 ans. J'ai regroupé les dix élèves qui avaient le plus de difficulté afin de réaliser l'expérimentation. Au vue des besoins des élèves de la classe, le groupe était constitué de 7 garçons et 3 filles.

Elèves	Caractéristique de la population	Sexe
Elève 1 M.N.	Il a une AVS pour « troubles du comportement » depuis septembre 2016, 9 heures par semaine. Il a des difficultés scolaires très importantes. Il sait à peine déchiffrer. Il confond beaucoup les lettres au moment de l'encodage. Il manque énormément de confiance en soi. Situation familiale très complexe.	Masculin
Elève 2 L.F.	En début de CE1, après un redoublement de CP, elle avait un niveau de premier trimestre de CP. Elle est en pleine procédure de demande d'aide personnalisée. C'est une élève en grande difficulté (PPRE, possibilité de dyslexie) avec un problème de mémorisation. Elle a souvent besoin d'aide à travers la dictée à l'adulte afin d'encoder ce qu'elle veut expliquer. Elle a de grosses difficultés en numération et en calcul.	Féminin
Elève 3 M.L.	C'est une élève en grande difficulté surtout pour le décodage et les mathématiques. Elle fait preuve d'une bonne compréhension, surtout à l'oral. Elle a besoin d'aide pour la lecture de phrases trop longues ou à	Féminin

	travers la dictée à l'adulte afin d'encoder ce qu'elle veut expliquer. Elle se fatigue rapidement.	
Elève 4 J.B.D.	C'est un élève en difficulté. La dimension affective fait un souvent obstacle chez lui. Il est plutôt immature mais cherche à s'investir dans la tâche. Il était absent pour le post-test en français.	Masculin
Elève 5 B.S.	C'est un élève pouvant avoir des difficultés par manque de concentration, à cause du bavardage. Il a suivi deux périodes d'APC en numération. Il encode et décode sans difficultés.	Masculin
Elève 6 N.P.F.	C'est un élève en difficulté justifié par un retard scolaire au CP. Il est arrivé dans l'école en novembre 2016 après un déménagement suite à la séparation de ses parents. L'équipe éducative a la volonté de mettre en place un PPRE. Sa vie affective et familiale sont compliquées. Il a besoin de beaucoup de temps pour écrire, de manière pas encore très lisible. Il a souvent besoin d'aide à travers la dictée à l'adulte afin d'encoder ce qu'il veut expliquer et pour ne pas se décourager.	Masculin
Elève 7 J.A.S.	C'est un élève pouvant avoir des difficultés par manque de concentration. Il se dissipe facilement.	Masculin
Elève 8 J.G.	Elève avec de légères difficultés, surtout en compréhension. Pas de difficulté majeure pour l'encodage et le décodage.	Féminin
Elève 9 A.D.	C'est un élève en difficulté de manière plutôt générale. Il est souvent dans son monde, pensif. Ceci pourrait avoir des répercussions sur son attention, sa concentration. Il a suivi deux périodes d'APC en numération. Il encode et décode sans difficultés.	Masculin
Elève 10 B.C.	C'est un élève pouvant avoir des difficultés par manque de concentration, à cause du bavardage. Il était absent pour la première séance de l'expérimentation.	Masculin

2.1.2. Matériel

Pour l'expérimentation, j'ai utilisé plusieurs supports : l'album *Les petits bonshommes sur le carreau*, d'Olivier Douzou ainsi que le script du texte avec une sélection des images. En anglais, j'ai utilisé l'album *Little beauty* d'Anthony Brown.

De plus, j'ai rédigé deux questionnaires de compréhension différents, suivant l'avancé de l'expérimentation : le pré-test et post-test en français, les questionnaires 1 et 2 en anglais.

Il est important de spécifier que la sélection des albums n'a pas été facile. En effet, il s'agissait de choisir un album en français dosant explicite et implicite pour présenter un intérêt pour l'expérimentation. De même, il a été encore plus difficile de choisir un album en anglais hermétique, malgré le faible niveau en langue des élèves. Après une longue réflexion, je me suis décidée pour ces deux albums.

Ce qui a été mesuré : d'après mon analyse antérieure à l'expérimentation, j'ai pu constater que lire ce n'est pas que déchiffrer, c'est bien plus. C'est mettre du sens, questionner le texte, créer des inférences, décoder l'implicite, faire des relations, faire des hypothèses, les vérifier pour les comprendre et réaliser une enquête de sens. Les élèves de CE1 savent décoder/déchiffrer en français. Ils savent oraliser un texte court. Néanmoins, ils ont des difficultés à mettre du sens, à comprendre le message du texte. C'est pour cela que l'album en français, et le pré-test associé, devait être un texte simple pour le décodage et hermétique pour l'implicite. La mise en situation de l'élève devait permettre de mesurer l'échec et constater les manques des élèves pour la compréhension fine. L'album *Les petits bonshommes sur le carreau* me paraissait suffisamment hermétique.

En anglais, l'utilisation d'un album (pas trop facile) devait permettre de mettre les élèves en situation de questionnement. Il fallait un album avec des péripéties avec plusieurs moments clefs. C'est pour cette raison que j'ai sélectionné *Little Beauty,* un album sans trop de texte mais avec une vraie histoire. De plus, l'album devait permettre aux élèves d'adopter une posture de questionnement, de construire collectivement cette dite-posture et de conscientiser le travail de compréhension qu'ils boycottent souvent. Mon but était de voir s'ils pouvaient vivre ce processus de questionnement, de manière consciente en oralisant le texte, en s'appuyant sur des mots connus, transparents, les illustrations, les expressions, le contexte…

Je voulais que les élèves en difficulté prennent le temps d'expliciter leur démarche : « Comment je fais pour savoir/avancer ? » (métacognition). L'idée était de leur faire expliciter : les étapes de l'enquête, les choix possibles/retenus, et les questions qu'on se pose dans la tête. Toute cette démarche permettait aux élèves de mettre le mental à plat. Ceci est plus facile en anglais car c'est une langue inconnue. Il me semblait que par la pédagogie de l'anglais, les élèves seraient mis en situation d'appétence, de réussite, donc de motivation.

Selon moi, le texte devait être lu par la professeure des écoles. En effet, le déchiffrage ne permettant pas une compréhension fine d'un texte, je ne voulais pas rajouter cette difficulté aux élèves.

Une hypothèse s'est imposée à moi au fils de mes réflexions : la compréhension du texte en anglais peut aider à construire du sens (lecture écrite) (à travers les illustrations, les mots

connus). Comme outils de mesure témoins de ce questionnement, j'ai créé deux questionnaires (Annexe 2 Questionnaires de compréhension pour les élèves.) que les élèves ont rempli au cours des séances ainsi que des tableaux pour noter mes observations faites des élèves pendant l'expérimentation. (Annexe 3 Questionnaires d'observation remplis pendant les séances par la PE.)

2.1.3. Procédure

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

Objectif : Comprendre l'implicite d'un texte seul.

Consigne : « Nous allons faire une expérience en collectif classe. Nous allons lire un texte, issu d'un album, et chacun de son côté répondra à un questionnaire que j'ai préparé. Il me permettra de voir comment vous faites pour comprendre ce que vous lisez ».

Donner une version du texte à chaque élève. Lecture magistrale de la PE afin que les élèves, en difficulté pour le décodage, puissent accéder au texte.

Ne pas proposer de moment de clarification de questions de vocabulaire.

Distribuer le questionnaire (Annexe 2 Questionnaires de compréhension pour les élèves.), à remplir en silence, individuellement.

Ramasser les questionnaires. Pour les élèves qui poseraient des questions sur la suite de la séquence, leur dire que dans quelques semaines, après avoir appris plusieurs choses, nous allons continuer à travailler sur cet album.

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

Objectifs : Prendre des indices sur la première de couverture. Comprendre grâce aux mots connus.

Hypothèse 1 de l'expérimentation - la compréhension d'un texte en anglais peut aider à construire du sens (à travers les illustrations/les mots connus).

Support utilisé: Little beauty from Anthony Brown	
Mots connus : sad, one.	Mots transparents : zoo, television.
Mots importants inconnus: gorilla, I, did, upset, angry, look.	
Mots que l'on peut comprendre grâce à l'image : gorilla, I, idea, milk, honey, did, everything, upset, angry, look.	

Consigne : « Nous allons travailler en petit groupe autour de cet album. Nous allons faire différents exercices qui vont nous permettre de mettre au point des méthodes pour nous aider à mieux comprendre un texte malgré des difficultés au départ ».

Présentation de la première de couverture :

Pour prendre des indices, se poser des questions sur le contenu du texte (anticiper).

a. Définir la stratégie, quelle utilité ?

Réponse attendue : je regarde les illustrations de la page pour tenter d'induire la relation qui existe entre les personnes (le gorille et le petit chat).

b. Pourquoi est-ce important d'utiliser les images ?

Réponse attendue : cela nous permet de deviner de quoi le livre va parler.

Lecture offerte du texte aux élèves par le PE (lentement, deux fois).

Questionnaire de compréhension (Annexe 2 Questionnaires de compréhension pour les élèves.

Mise en commun : Consigne : « Comment avez-vous pu répondre aux questions ? Comment avez-vous pu comprendre une partie du texte malgré le fait de ne pas parler l'anglais ? »

Réponses attendues :

- Il y a des mots que je connais.
- Il y a des mots qui ressemblent au français à l'oral qui me permettent de comprendre quelques petites choses.
- Les dessins aident à comprendre le contexte.

Synthèse : pour aider à la compréhension d'un texte, il faut s'aider de ce que l'on connait, les mots connus par exemple.

Trace écrite (à compléter à chaque séance) : ce que l'on connait, les mots connus.

Commentaires :

- Elément à mesurer : pré-test de la séquence. Il permet de mesurer le degré de compréhension des élèves, avec très peu d'étayage de la part du PE.
- Chaque élève rempli son questionnaire, sauf peut-être les élèves 2, 3 et 6 qui peuvent avoir besoin de dicter à l'adulte pour exprimer la totalité de leurs réponses. L'élève 1 sera épaulé par l'AVS.

Séance 3: Explicitation de la procédure

Objectif : Comprendre grâce aux illustrations par l'étayage et la modélisation du PE

Rappel: grâce à la trace écrite de la séance précédente.

Lecture par un élève des questions qui seront posées (cela permet de focaliser l'attention sur des points précis du texte).

Modélisation par la PE :

<u>Pages 1-2</u> : Je lis la première page et je réfléchis tout haut : Je regarde les images et je lis, puis je me demande s'il y a des mots que je connais, reconnais ?

Réponse : « Je vois un gorille qui a une télécommande, un hamburger et une tasse dans les mains. Il est installé dans un fauteuil. Il a l'air plutôt mou, pas heureux. C'est le gorille de la couverture, mais il a l'air plus heureux sur la couverture. Je ne connais pas beaucoup de mots du texte pour le moment ».

Pages 3-4 : demander à un élève : « Alors, que dois-tu faire ? Tu regardes les images et ensuite c'est moi qui lirai, puisque le texte est en anglais ».

« Que vois-tu ? » Réponse : le gorille.

« Quelle tête fait-il ? Comment est-il ? Heureux ? ». Réponse : non, il a l'air triste.

« Y-a-t-il des mots que tu comprends ? ». Réponse : oui, sad.

Procédure attendue : on ne comprend pas trop le texte mais les images nous aident à comprendre que le gorille a tout ce qu'il veut mais qu'il est triste. « Pour s'en rappeler, nous pouvons nous laisser une petite note qui nous aidera à nous rappeler de ce que l'on a lu : par exemple nous pouvons écrire deux mots : gorille et triste ».

Guider vers la maitrise de la stratégie :

Page 5-6 : autre élève = *« Que dois-tu faire ? »* Réponse : je regarde les images et le texte.

« Qu'est ce que vous voyez ? » Réponse : le gorille qui pointe vers lui-même (moi ?), qui montre sa main, et qui tend son bras (on dirait qu'il prend quelqu'un par les épaules, comme un ami).

« Y a-t-il des mots que tu connais, reconnais, qui ressemblent au français ? » Réponse : Je connais le mot 'one'. « Y-a-t-il des mots que tu peux deviner avec les images ? » Réponse : je comprends 'I' avec le dessin et pense comprendre le mot 'friend'.

Un autre élève pour la page suivante : sur l'autre page, nous voyons des hommes, des médecins, des vétérinaires, des gardiens de zoo ? On voit la silhouette du gorille derrière. Dans le texte je comprends le mot zoo, one et surtout je pense comprendre que idea = idée.

Pages 7-8 : Même démarche pour ces pages. Un autre élève explicite le raisonnement à l'oral.

Réponses : On voit le chat pour la première fois : il est mignon, des petits yeux pleins d'amour. Il est tout petit par rapport au gorille qui le regarde avec un doux regard, aimant.

Devinette pour les mots friend, Beauty (le prénom du chat car a une majuscule), eat, keepers (des mots déjà rencontrés dans le livre). Ils comprennent surement le mot loved (i love you) donc comprennent que le gorille aime Beauty.

PE relit les premières pages jusqu'à celle-ci. Nous pouvons en déduire que le gorille s'ennuyait et avait besoin d'un copain.

Autonomie

Consigne : « Vous allez essayer de faire ce que l'on vient de faire tout seuls. Ensuite je lirai et vous écrirez votre propre trace de l'histoire pour cette page. On vérifiera ensemble si vous avez tous compris la même chose ».

Pages 9-10 : Idem : milk = lait. Honey = miel.

Pages 11-14 : happy = heureux ? L'illustration montre : des fleurs, des sourires…

Pages 15-16 : everything = mot déjà rencontré à la première page. Il avait tout ce dont il avait besoin. Ils faisaient tout ensemble.

Pages 17-18 : happy. Et trois petits points qui montrent que quelque chose va changer ?

Mise en commun : lecture des pages par la PE. Les élèves écrivent leur trace sur le cahier et l'expliquent. Vérification commune de la même compréhension du texte.

Commentaires : Mesurer l'intervention des élèves, leur motivation, leur compréhension de la procédure.

Séance 4 : Fin d'album et questionnaire post-apprentissage de la procédure.

Objectif : Réinvestir la procédure. Répondre au questionnaire

Rappel de la stratégie mise en place la séance précédente.

Pages 19-20 : **ensemble**

Les images : couleurs noirs, rouges, sombres. Le gorille et le chat regardent un film avec un gorille (les enfants ne sauront peut-être pas qu'il s'agit de Gorilla – leur demander ce qu'ils voient), les têtes des personnages.

Mots connus ou compris : one, film, upset (?), angry (?). Le gorille casse la télé.

Pages 21-24 : **ensemble**

Consigne : « *L'un d'entre vous peut raconter l'histoire ? Avez-vous appris des mots ?* »

Réponse : gorilla, Beauty, happy, angry, everything, me.

Nouveau questionnaire (mêmes questions).

Synthèse : comparaison des deux questionnaires. Etait-il plus facile de répondre au questionnaire la deuxième fois, après avoir appris la stratégie ?

Qu'avons-nous appris ? A s'appuyer sur les illustrations, les mots connus, à déduire un sens du contexte, écrire une petite phrase ou un mot à la fin de chaque page lue pour se rappeler de l'histoire

Séance 5 : Post-test de l'expérimentation en français.

Objectifs : Comprendre l'implicite d'un texte seul.

Consigne : « Nous allons voir si notre expérience vécue de classe a servi. Nous allons relire le texte en français sur les petits bonhommes. Vous allez vous servir de la photocopie distribuée

au cours de la première séance pour suivre. Comme la dernière fois, je ne répondrai à aucune question. Vous répondrez aux questions, seuls. »

Commentaire : Mesurer l'utilisation de la procédure apprise pendant les séances en anglais.

2.2. Résultats

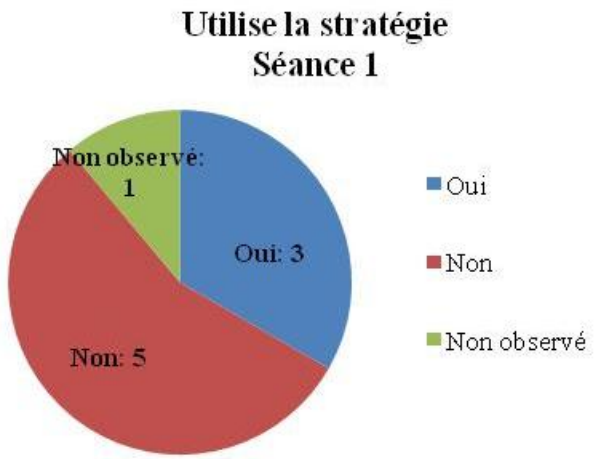
2.2.1. Résultats quantitatifs

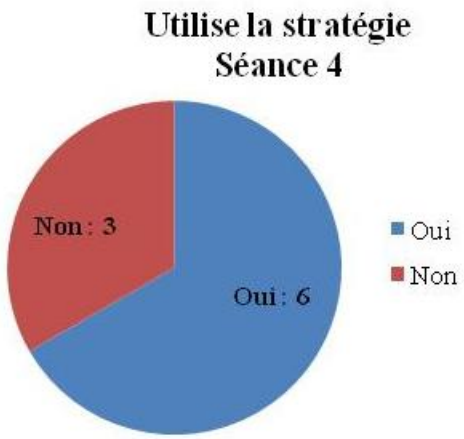
	Séance 1 (9 élèves)			Séance 2 (10 élèves)			Séance 3 (10 élèves)		Séance 4 (9 élèves)	
	Oui	Non	Non observé	Oui	Non	Non observé	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	6	3		9	1		10	0	9	0
Entre dans la tâche	6	3		10	0		10	0	8	1 difficile
Comprend la stratégie	0	0	9	0	0	10	10	0	9	0
Utilise la stratégie	3	5	1	10	0		9	1	6	3
Participe	7	2		10	0		10	0	9	0
Se sent perdu	4	5		2	7	1 difficile	1 difficile	9	0	9
Dictée à l'adulte / Aide de l'adulte	2	7		4	6		4	6	3	6
Questions sans réponses	22	58		2	198		2	198	1	79

Ce tableau[5] récapitule l'attitude des élèves pendant les séances d'expérimentation. (Annexe 3 Questionnaires d'observation remplis pendant les séances par la PE.)

En comparant **les séances du pré-test et du post-test en français** (séances 1 et 4), il est possible de conclure les résultats suivants :

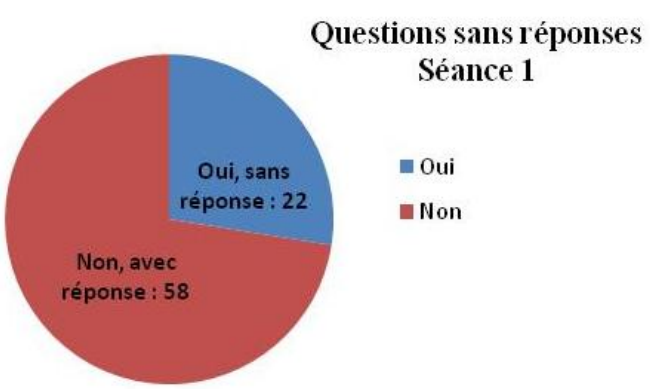
- Tous les élèves comprennent la consigne pendant le post-test. Cette tâche n'est plus une surprise pour eux. Il y a donc eu déplacement de compétence, c'est positif.
- Les élèves qui rentrent dans la tâche pour le post-test sont plus nombreux. Un seul parmi eux présente des difficultés et a besoin d'être motivé par la professeure des écoles.
- La compréhension de la stratégie n'a pas été observée au cours de la première séance car elle n'avait pas été enseignée au préalable. Il était donc impossible de vérifier la compréhension de celle-ci. En revanche, son utilisation par les élèves a pu être observée. En effet, la proportion a doublé d'une séance à l'autre : 33,3% des élèves disent trouver des informations dans les illustrations au cours du pré-test, alors que 66,6% l'affirme pendant le post-test. Ces données sont reprises par les diagrammes ci-dessous :

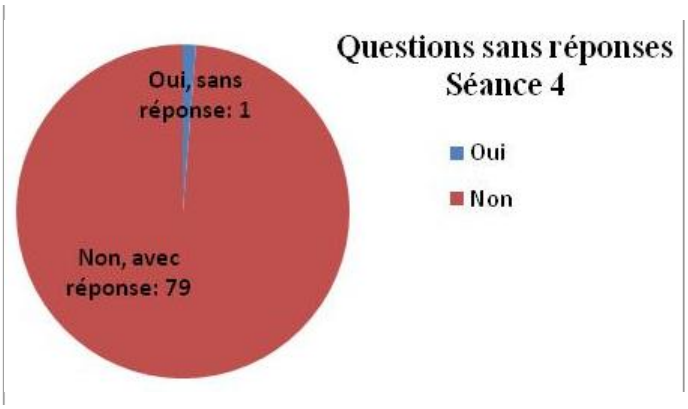




[5] Les premières lignes d'items représentent les points positifs chez les élèves (en gris clair). Les trois derniers items représentent les obstacles à surmonter pour certains/tous les élèves (en gris foncé).

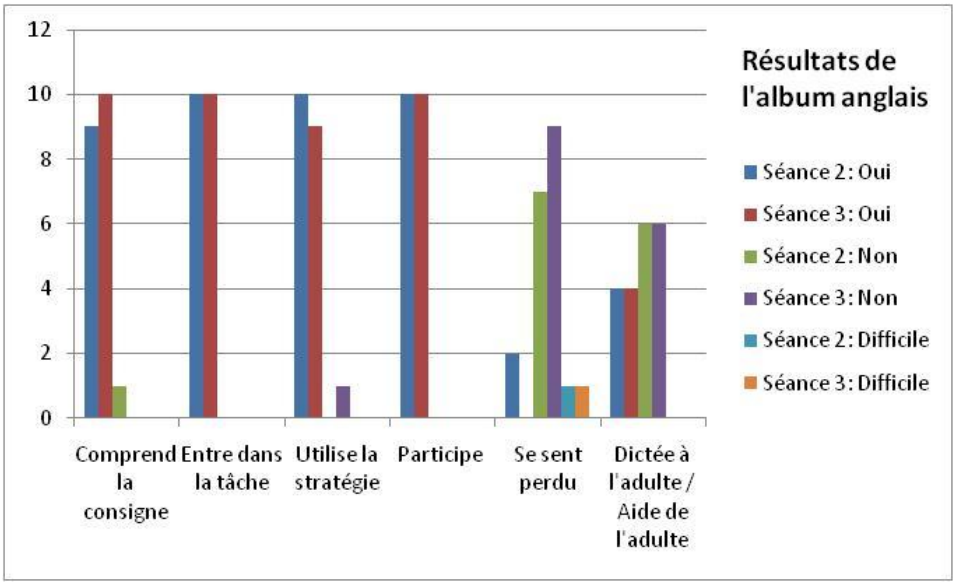
- Près de 80% des élèves ont participé à l'activité pendant la première séance contre 100% pendant la séance 4.
- Près de la moitié des élèves se sentaient perdus au cours de la séance 1 alors qu'aucun de l'était dans la dernière séance.
- 22 questions sont restées sans réponses dans la séance 1 contre une seule pour la séance 4.





En comparant **les premier et second questionnaires sur l'album en anglais** (séances 2 et 3), il est possible de formuler les conclusions suivantes :

Les scores des deux séances sur l'album *Little Beauty* ne montrent presque pas de différence à part pour les items 'se sent perdu' et 'compréhension de la stratégie'. Comme expliqué précédemment, celle-ci n'a pas été observée car elle n'avait pas été enseignée préalablement. Le questionnaire a été distribué après l'analyse collective de la couverture et la lecture lente, à deux reprises, par la PE. Aucune question n'avait été posée.



Cet histogramme reprend les données des fiches d'observation des élèves (Annexe 3 Questionnaires d'observation remplis pendant les séances par la PE.) et du tableau récapitulatif des résultats quantitatifs (partie 2.2.1). Il permet de comparer les réponses des

différentes séances et de confirmer cette tendance similaire entre les deux. Par exemple, pour l'item 'comprend la consigne', nous pouvons lire que :

- Pendant la séance 2, 9 élèves ont compris la consigne,
- 10élèves ont compris la consigne à la séance 3,
- un élève ne l'a pas compris pendant la séance 2,
- aucun élève ne l'a compris pendant la séance 3,
- aucun élève n'a compris 'avec difficulté'.

2.2.2. Résultats qualitatifs

Ces résultats se basent sur les questionnaires remplis par les élèves au cours des différentes séances :

Annexe 4 Résultats écrits des pré-test et post-test en français (deux pages).

Annexe 5 Résultats écrits des deux questionnaires en anglais (deux pages).

Pré-test français	- La plupart des élèves sont passés par la compréhension orale (la lecture de l'album par la PE, et non la lecture du texte distribué).
Motivation	- Les élèves en grosse difficulté étaient les plus impliqués, surtout dans les activités en anglais. Elève 1 M.N., par exemple a fait preuve d'une très grande motivation tout le long de l'expérimentation. - De plus, élèves 1 et 2 (qui ont les plus grosses difficultés) sont les seuls à avoir noté la présence des personnes dans *Little Beauty*. Tous les autres élèves ne mentionnent que le gorille et le chat. De même, pour les détails de ce qu'il se passe dans l'histoire. Ont-ils été influencés par la dictée à l'adulte ? Cela leur aurait-il permis de plus lâcher prise, d'oser prendre des risques ? Cela leur a peut-être permis de remarquer plus de choses car ils n'ont pas besoin de passer par la difficulté de la mise par écrit ? - Les autres élèves de la classe, qui ne faisaient pas partie du groupe expérimentation, avaient l'air d'être très intéressés et auraient voulu participer à l'activité ; preuve qu'elle faisait sens pour eux aussi.
Anglais	- Dans le deuxième questionnaire en anglais, la stratégie apprise pendant l'étude de l'album ne se retranscrit pas si nettement, à part les élèves qui disent qu'ils savent telle chose grâce aux images. Les 3 étapes de la stratégie ne sont pas facilement visibles dans leurs résultats. - Ces réponses donnent l'impression que les élèves n'ont pas compris

	l'histoire de l'album. Soit ils ne la comprennent pas, soit ils ne sont pas en capacité de retranscrire le résumé à l'écrit. Quoi qu'il en soit, les résultats écrits ne correspondent pas aux échanges oraux vécus pendant la séance. C'est souvent le cas en cycle 1 et 2, on ressent un décalage des performances entre l'oral et l'écrit. En effet la maitrise de l'écrit cesse d'être un obstacle au cycle 3. - Nous pouvons noter une possible influence des élèves les uns envers les autres. Par exemple : que le gorille s'échappe du zoo… Un élève en a parlé à l'oral, beaucoup l'ont mis à l'écrit dans le questionnaire, par mimétisme collectif même si la réponse pouvait être erronée ? - Tous ont compris où avait lieu l'histoire dans le deuxième questionnaire. - L'élève 8 J.G., par exemple : a mieux réussi pour le deuxième questionnaire en anglais car le groupe avait déjà étudié l'album. Ils ont ainsi mieux compris l'histoire au cours de la dernière lecture. Ils semblaient avoir moins peur de l'anglais, osaient « s'y baigner ». - Les élèves ont sorti la quasi-totalité des réponses que j'avais prévues dans ma préparation de séquence.

En synthèse, voici au-delà des résultats quantitatifs et qualitatifs notés, mon ressenti d'enseignante, mes observations sur ce que l'expérimentation a apporté aux élèves :

- Ils ont acquis en autonomie. Ils ont intégré que lors d'un travail seuls, on ne pose pas de question, que c'est inutile.
- Ils sont plus sensibilisés, plus invités à la démarche de questionnement. Ils recherchent des indices, créent des va-et-vient entre le texte et l'image.
- Ils ont manifestement compris la complémentarité ou la redondance image / texte et font des liens (lecture plurielle de l'album).
- Ils ne sont pas bloqués par la tâche : la consigne est intégrée et ils osent répondre.
- Les élèves les plus en difficulté, ont manifesté le plus d'intérêt à l'activité - une très bonne surprise et une occasion de les valoriser. Peut-être que d'être dans un groupe à effectif réduit les rassure, leur donne des occasions de parole et l'aide de l'AVS leur permet de surmonter l'obstacle du passage à l'écrit, ce qui maintient leur motivation.
- Ils ont senti que l'histoire provoque des émotions et se sont focalisés sur les sentiments des personnages, sur les interactions entre les personnages. Tous ont apprécié l'amitié

complice entre le chat et le gorille. C'est l'élément clé, primordial à la compréhension fine de l'histoire.

- Ils ont « ouvert leurs oreilles » à la musicalité de la langue – découvert des sonorités proches indicatrices de sens (idea signifie idée). Ils ont été réceptifs aux mots transparents (zoo, gorilla).
- Ils ont mobilisé des savoirs antérieurs acquis, en anglais : sad, one.
- Ils ont vécu l'anticipation, élément primordial en lecture (la télévision cassée et après ?).

2.3. Discussion

2.3.1. Re-contextualisation

La mise en pratique de la problématique posée (en quoi comprendre un texte en anglais peut aider certains élèves en difficulté de lecture à progresser par l'acquisition de compétences au service de la construction du sens ?) est menée en cours d'anglais autour de l'album *Little Beauty* de Anthony Brown avec un groupe de 10 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 faciliter et améliorer la compréhension d'un texte inconnu, qu'il soit lu par l'élève ou lu par l'adulte. Cela permet d'accompagner les élèves dans la construction d'une stratégie dans une posture réflexive. Les pré-test et post-test sont réalisés autour de l'album *Les petits bonshommes sur le carreau* d'Olivier Douzou.

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

2.3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Est-ce que les résultats valident mes hypothèses ? Qu'a-t-on appris de nouveau par rapport aux recherches antérieures ?

Il m'est difficile de dire si l'expérimentation réalisée en classe valide mon hypothèse ou non.

En effet, les élèves les plus en difficulté ont agréablement surpris : ils ont fourni de bons résultats pour l'album en anglais, manifesté de la motivation et de l'intérêt pour l'activité. Néanmoins, force est de constater que l'évolution entre le pré-test et le post-test en français est globalement peu significative et sans déplacement de compétences flagrant.

Afin d'affiner, j'ai cependant tenté d'analyser plus finement les réponses des pré-test et post-test.

J'ai noté en lien avec les procédés métacognitifs :

- Un déplacement vers une formulation en langue française plus étoffée avec des expressions plus fouillées, une syntaxe plus élaborée. (Voir Annexe 4 Résultats écrits des pré-test et post-test en français (deux pages).et Annexe 5 Résultats écrits des deux questionnaires en anglais (deux pages). pour les exemples de syntaxes développées – les cases jaunes foncées sont bien plus développées et pertinentes que les cases jaunes claires)

- Les élèves ont eu beaucoup de mal avec la question cruciale « comment le sais-tu ? »
- Ils répondent globalement, banalement, comme face à une évidence qu'ils ne parviennent pas à sonder. Manifestement ils ne voient pas ce que l'on attend d'eux.
- Il aurait alors fallu être auprès de chacun, individuellement, pour les inviter à creuser, pour aiguiller leur recherche, pour les aider à franchir l'obstacle.
- Peut-être aurait-il été judicieux alors de leur demander de surligner le mot indice justificatif de leur réponse. En effet, proposer un outil d'écrit, le surligneur, aurait été une aide matérielle qui les aurait orientés vers l'écrit et focalisés sur le texte.
- Dans le post-test, certains réussissent maladroitement à évoquer l'écrit « c'est dit dans l'histoire », mais ils ne parviennent pas encore à la formulation experte attendue « c'est écrit, là ».
- Le protocole expérimental prévoyait le post-test sur le même album que le pré-test, c'est un préalable de rigueur expérimentale. Cependant, pour les élèves, ils ressentent du « déjà-vu, du réchauffé » ... Ils n'ont plus la même fraicheur de la découverte, certains ont manifestement répondu par lassitude, pour faire plaisir mais sans s'impliquer une seconde fois. D'où des incohérences, voire des régressions, surtout quand ils sont mal à l'aise avec la demande de surcroit, écrite, de justification. Au contraire, quand ils se sentent à l'aise, en posture de réussite, ils ont joué le jeu avec des élans de motivation et donc des marques de progrès.
- Avec du recul, je pense qu'il aurait été préférable d'économiser les lignes « comment le sais-tu ? » et de les réserver à quelques questions, choisies en fonction des réponses spontanées des élèves, ceci dans un souci d'individualisation personnalisée : on aurait évité la saturation par trop de systématisation idéaliste. Au cycle 2, les élèves sont encore fatigables et il fallait cibler davantage, doser pour plus d'efficacité.

J'ai noté en lien avec les stratégies de lecture :

- Dans le post-test, l'évocation de la rue est plus récurrente (côté verso, passage du recto au verso) ce qui marque un pas vers la compréhension profonde de la construction de l'album.
- J'ai apprécié l'honnêteté enfantine de 2 élèves lors du post-test : l'élève 1 qui avoue ne ressentir « rien parce qu'ils n'existent pas » ! Il a intégré que l'album est une fiction « pas vraie », donc il s'est psychologiquement détaché, ce qui prouve une maturité, une distanciation par rapport à l'écrit (gardons à l'esprit que cet enfant est épaulé par une AVS pour trouble de t'attention).

- Quant à l'élève 8, elle avoue naturellement « parce que je n'ai rien compris ». En effet elle a raison…cet album, en lecture autonome serait plus préconisé pour le cycle 3. Il est abordable au cycle 2, lors d'une lecture offerte mais avec un certain étayage. Cette aide leur a manquée, cruellement. Le protocole expérimental se voulait hermétique pour induire au maximum la recherche de l'implicite.

J'ai enfin noté en lien avec l'anglais en général :
Au vu des résultats du post-test, je reconnais qu'il aurait été judicieux, pendant le questionnaire sur l'album anglais, de se poser, de s'appesantir sur une question et de s'appuyer sur la dynamique collective du groupe, pour mettre en évidence la réponse attendue (par exemple la présence du mot « sad » qui va avec les yeux tristes).

Ce travail décroché aurait orienté la stratégie attendue et favorisé les conditions de réussite. En pédagogie, il est vrai qu'il faut parfois ne pas hésiter à interrompre le fil d'une séquence pour apporter sur le champ une remédiation ciblée, en situation, une régulation appropriée, en réponse à l'obstacle. Plus encore si l'obstacle est commun à tout le groupe, ce qui était le cas et si c'est l'objectif majeur de la séance. Or, dans un protocole d'expérimentation tel, cela n'était pas l'objectif.

Pour conclure, on pourrait résumer avec objectivité les réussites et les échecs :

Ils arrivent bien **Ils ont compris**	A situer l'action. A nommer les personnages. A faire le lien d'amitié entre le chat et le gorille, donc à suivre le fil conducteur.	Ils sont au niveau de la **perception globale.**
Ils ont du mal	A justifier avec précision, par un indice ciblé. A identifier et citer l'indice pertinent.	Ils n'ont pas encore atteint le niveau de la justification précise, ils ne sont pas encore **dans l'analyse.**
Hypothèses d'analyse	Est-ce dû à la pensée encore syncrétique d'un élève de CE1 ? Est-ce l'obstacle de la mise à l'écrit qui était trop « haut », seuls ?	

2.3.3. Limites et perspectives

Limites

- Les élèves, dans leur majorité, donnaient l'impression d'avoir compris la stratégie. Mais d'après les questionnaires de fin de séance, cela n'est pas reflété. Pourquoi ? Ont-ils été

trop speedés sur la fin ? N'ont-ils pas fait le lien entre le deuxième questionnaire et la stratégie ? Aurais-je mieux fait d'organiser une autre expérimentation ? Aurait-elle dû être mieux préparée, mieux pensée ? Il est clair que j'ai manqué de temps pour réaliser cette expérimentation comme elle le méritait. Les élèves étaient pressurisés pour répondre, les séances surement trop rapprochées. Tous auraient eu besoin de l'aide de la professeure des écoles pour la rédaction de leurs réponses, pour être poussés à les approfondir, pour bien vérifier sur le moment, la qualité des réponses. J'aurais voulu avoir le temps de leur poser des questions après pour peaufiner leurs réponses écrites.

- Afin d'avoir des résultats pouvant être analysés, il était nécessaire d'avoir un groupe de 10 élèves. Néanmoins, dans une classe cela représente un groupe important. Il était difficile de prendre le temps de mener la séance, noter les réactions des élèves, aider les élèves n'entrant pas dans la tâche, etc.
- Il m'est difficile de conclure que l'expérimentation a validé mon hypothèse selon laquelle la compréhension de texte en anglais peut aider à construire du sens en français. Il est indéniable qu'elle a eu des impacts positifs, mais il faudrait systématiser ces expériences, les réitérer pour mesurer l'impact à long-terme, avec parcimonie. La structure en demi-classe, la seule adaptée à ce genre de travail, peut poser problème, le reste de la classe était en totale autonomie. L'idéal serait de croiser les groupes pour ne pas frustrer les bons éléments dont on ne bouche pas les oreilles ! Cette écoute informelle est bénéfique pour eux aussi !
- Toujours est-il qu'une expérimentation reste une expérimentation et il faut en accepter les limites. C'est ce qui fait avancer la pratique pédagogique. Personnellement, j'ai pu mieux observer la face cachée de la pensée de mes élèves en difficulté. Ne serait-ce que sur ce point, c'est déjà très positif, rare et enrichissant. Un moment privilégié au service et à l'écoute des plus démunis. Il me semble que c'est ça aussi la différenciation pédagogique.

Perspectives et évaluation pour l'impact sur le métier d'enseignant

Au fils de mes réflexions, j'avais envisagé idéalement de conduire l'expérimentation selon deux hypothèses complémentaires :

- Hypothèse 1 : la compréhension de texte en anglais peut aider à construire du sens (lecture écrite) (à travers les illustrations, les mots connus).
- Hypothèse 2 : l'utilisation de flashcards permet de construire une image mentale et donc du sens (lecture orale).

Malheureusement, face au manque de temps dont je disposais pour réaliser l'expérimentation, je n'ai pu développer que la première hypothèse. Il me semblerait cependant très intéressant, dans la suite de ma carrière professionnelle, de continuer la réflexion autour de cette problématique en classe.

Du point de vue de ma pratique de jeune enseignante, cette expérimentation m'a apporté des éléments très positifs :

- L'envie de faire vivre cette activité plus tôt dans l'année, car en tenant compte des remédiations à apporter, j'en mesure le potentiel : l'aide méthodologique, l'aide à la stratégie est un plus qu'il faut développer le plus rapidement possible pour aider les élèves.
- J'ai apprécié le fait de fractionner la classe entière en deux demi-groupes, avec rotation possible.
- Je suis convaincue que l'enseignement explicite est la base de l'enseignement aujourd'hui. Les moments d'échange privilégiés, les temps de verbalisation et de reformulation font désormais sens pour moi. Après le virage « oser faire vivre un projet pédagogique » je vais désormais m'appliquer à libérer « la boite noire », par la parole et l'explicitation.

3. 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 : https://enseignementefficace.blogspot.fr/2012/06/une-pedagogie-au-service-des-eleves-en.html
- **Bonnard, J.** (2013). *Pourquoi les étudiants français ont-ils un mauvais niveau d'anglais ?* Repéré à http://www.lemonde.fr/education/article/2013/05/24/pourquoi-les-etudiants-francais-ont-ils-un-mauvais-niveau-d-anglais_3414919_1473685.html
- **Calin, D.** (2007). *Difficultés scolaires, échecs, "troubles", handicaps... Où en est-on ?* Repéré à : http://dcalin.fr/textes/difficultes_scolaires.html
- **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 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_fr.pdf
- **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 : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062
- **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 http://www.ef.fr/epi/
- **Eduscol** (2016) *Langues vivantes, Présentation générale des ressources*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/16/4/RA16_langues_vivantes_preambule_560164.pdf
- **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 http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lingua_franca/47264
- **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 http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/les-francais-toujours-aussi-faibles-en-anglais-352/
- **Maurin, L. (2006)** *Quels apports en matière de théorie des apprentissages ?,* in *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Coordonné par Grangeat, M., Editeur ESF, repéré à https://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Grangeat_meta_bis.htm
- **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 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/17/0/DEPP-NI-2012-05-evolution-competences-langues-eleves-fin-college_214170.pdf
- **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 http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html

- **Silhouette, M.** (2016). *L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation*. Repéré à https://www.innovation-pedagogique.fr/article418.html
- **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 : http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2009/05/05/cercle_29849.htm

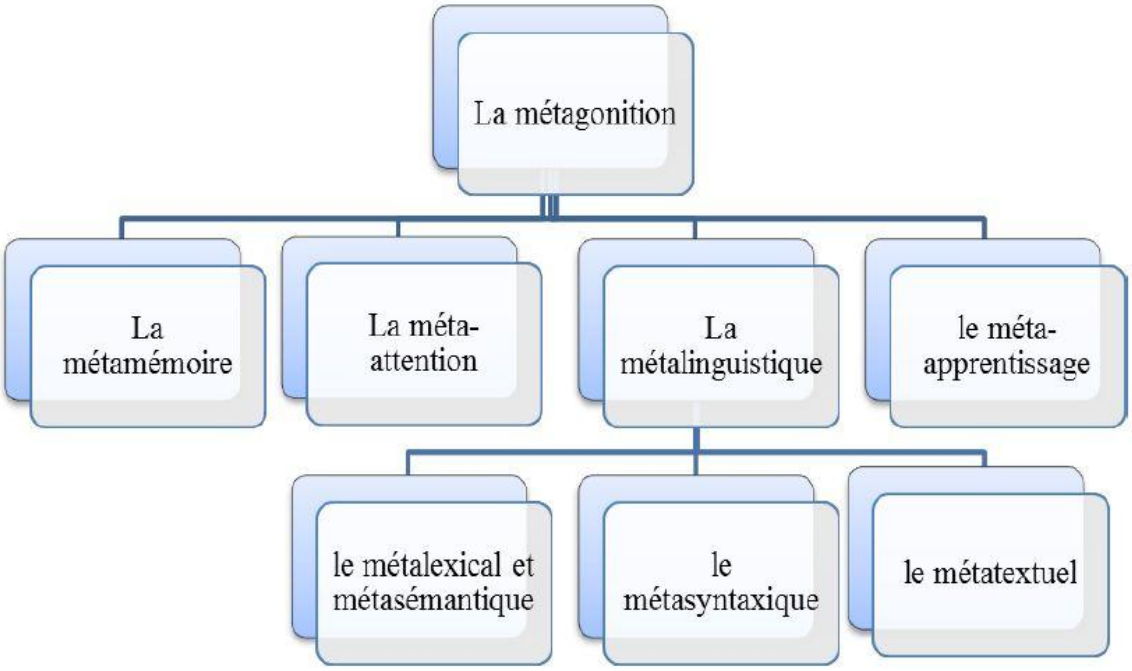
Textes officiels

- **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

4. Annexes

Sommaire des annexes :

Annexe 1 La métacognition et ses principales "métacapacités" d'après J.Gombert. 44
Annexe 2 Questionnaires de compréhension pour les élèves..... 45
Annexe 3 Questionnaires d'observation remplis pendant les séances par la PE..... 46
Annexe 4 Résultats écrits des pré-test et post-test en français (deux pages). 48
Annexe 5 Résultats écrits des deux questionnaires en anglais (deux pages). 50



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

Prénom : Date :

Questionnaire de compréhension

Les petits bonshommes sur le carreau – Isabelle Simon et Olivier Douzou

Question + réponse :	Comment le sais-tu ?
Que t'évoque le titre ? Tu peux dessiner, écrire…	
Qui sont les personnages ?	
Où sont-ils placés ?	
Que raconte le texte ?	
Quels sentiments ressens-tu en lisant ce texte ?	Pourquoi ?

Prénom : Date :

Questionnaire de compréhension – séance 1

Little Beauty – Isabelle Anthony Brown

Question + réponse :	Comment le sais-tu ?
Où se passe l'histoire?	
Qui sont les personnages ?	
Que ressentent les personnages?	
Que se passe-t-il dans cette histoire ?	
Comment as-tu vécu la lecture d'un album en anglais ?	Pourquoi ?

Annexe 2 Questionnaires de compréhension pour les élèves.

Observation mémoire : Prénom : **Elève 1 M.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	X		X		X		X	
Entre dans la tâche	X		X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie	X		X		X		X	
Participe	X		X		X		X	
Se sent perdu		X		X		X		X
Avec AVS	X		X		X			X
	Motivation		A rigolé		Motivation		Dictée à la PE	

Observation mémoire : Prénom : **Elève 2 L.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	X		X		X		X	
Entre dans la tâche	X		X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie		X	X		X		X	
Participe	X		X		X		X	
Se sent perdu	X		X			X		X
	Compréhension orale Peur du texte Avec aide de PE		Ne comprend pas. Dictée à l'adulte.		Dictée à l'adulte		Dictée à l'adulte.	

Observation mémoire : Prénom : **Elève 8 J.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	X		X		X		X	
Entre dans la tâche	X		X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie		X	X		X			X
Participe	X		X		X		X	
Se sent perdu		X		X		X		X
	Compréhension orale/écrite							

Observation mémoire : Prénom : **Elève 3 M.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	X		X		X		X	
Entre dans la tâche		Diff	X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie		X	X		X		X	
Participe		Diff	X		X		X	
Se sent perdu	Un peu			X		X		X
	Compréhension orale		Dictée à l'adulte		Dictée à l'adulte		Dictée à l'adulte	

Observation mémoire : Prénom : **Elève 6 N.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	X		X		X		X	
Entre dans la tâche		Diff	X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie	X		X			X	X	
Participe	X		X		X		X	
Se sent perdu	X			X		X		X
			Dictée à l'adulte				Dictée à un pair.	

Observation mémoire : Prénom : **Elève 9 A.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne		X	X		X		X	
Entre dans la tâche		X	X		X			Diff
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie		X	X		X		X	
Participe		X	X		X		X	
Se sent perdu	X			X		X		X
	Peu de motivation							

Observation mémoire : Prénom : **Elève 7 J.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	X		X		X		X	
Entre dans la tâche	X		X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie		X	X		X			X
Participe	X		X		X		X	
Se sent perdu		X		X		X		X
	Compréhension orale							

Observation mémoire : Prénom : **Elève 4 J.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne		X		Diff	X		Absent	
Entre dans la tâche	X		X		X			
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X			
Utilise la stratégie	Non observé		X		X			
Participe	X		X		X			
Se sent perdu	X			Diff		Diff		

Observation mémoire : Prénom : **Elève 5 B.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	Diff		X		X		X	
Entre dans la tâche	X		X		X		X	
Comprend la stratégie	Non observé		Non observé		X		X	
Utilise la stratégie	X		X		X		X	
Participe	X		X		X		X	
Se sent perdu		Diff		X		X		X
	Compréhension orale				Travail minimum			

Observation mémoire : Prénom : **Elève 10 B.**	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Comprend la consigne	Absent		X		X		X	
Entre dans la tâche			X		X		X	
Comprend la stratégie			Non observé		X		X	
Utilise la stratégie			X		X			X
Participe			X		X		X	
Se sent perdu			X			X		X

Annexe 3 Questionnaires d'observation remplis pendant les séances par la PE.

	Elève 1 M.N.		Elève 2 L.F.		Elève 3 M.L.		Elève 4 J.B.D.		Elève 5 B.S.	
	Pré-test	**Post-test**	**Pré-test**	**Post-test**	**Pré-test**	**Post-test**	**Pré-test**	**Post**	**Pré-test**	**Post-test**
Que t'évoque le titre?	Dessin	Je ne ressens rien parce qu'ils n'existent pas	Dessin	Un petit bonhomme	Dessin	De la tristesse	Dessin	Absent	Dessin	Dessin
Comment le sais-tu?	Ca se voit dans le texte	Ca se voit dans l'image	Ils sont pauvres.	*Vide*	*Vide*	Parce que on le dirait.	Les enfants pauvres Comment le sais-tu		Un petit bonhomme	J'ai entendu
Qui sont les personnages?	Des statues et des bonhommes de neige. Et des traces de doigts.	Des petits bonhommes sur le carreau	Les petits bonhommes.	Un petit bonhomme	Des petits bonhommes	Un petit bonhomme sur le carré.	Des enfants		Un petit bonhomme	Un petit bonhomme
Comment le sais-tu?	Parce que les statues et les bonhommes de neige ne bougent pas et ils sont tracés au doigt.	Parce qu'ils ont dit qu'il y avait des petits bonhommes sur le carreau, sur la fenêtre.	Parce que dans le texte c'est dit.	C'est dit dans l'histoire	Parce que c'était marqué	Parece qu'on le voit sur la page.	Comment le sais-tu		Parce que j'ai entendu	J'ai vu les images
Où sont-ils placés?	Ils sont dans le froid et le chaud.	Dans le chaud et dans le froid.	Je ne sais pas.	Sur une carreau et dans la rue	Sur la fenêtre ou au froid	Sur le carreau	Faire le mur		Derrière la vitre	Derrière le carreau
Comment le sais-tu?	Ils l'ont dit dans le texte.	Ils l'ont dit dans l'image.	*Vide*	Ca se voyait	Parce que c'est le monsieur qui l'a fait.	Parce qu'on le voit	Comment le sais-tu		Parce que j'ai vu l'image	J'ai vu les images
Que raconte le texte?	Les bonhommes de neige arrivent pas à respirer. Les statues arrivent pas à bouger et les bonhommes sont morts à cause des gens.	Que c'est des petits bonhommes qui vivent dans la rue, qu'ils ont froid.	Un petit bonhomme à la fenêtre embuée.	Un petit bonhomme écrit par le bout du doigt. D'autres bonhommes sont dans la rue.	Des petits bonhommes	De la tristesse Un petit bonhomme sur le carreau	Les enfants		d'un petit bonhomme	D'un petit bonhomme
Comment le sais-tu?	Parce qu'il y a des photos et ça se voit.	Parce qu'ils l'ont dit.	Parce que c'est dit dans l'histoire.	Parce que c'est dit.	*Vide*	Parece qu'on le voit quand ont le lit.	Comment le sais-tu		J'ai entendu	J'ai entendu
Quels sentiments ressens-tu en lisant le texte?	Je suis un peu triste et un peu bizarre	Comme c'est pas en vrai, je ne suis pas triste	Je ne sais pas.	Bien	Je me sens triste	Beaucoup de tristesse	De la tristesse		De la tristesse	De la tristesse
Pourquoi?	Parce que c'est triste que les bonhommes soient morts.	Parce que c'est pas en vrai.	*Vide*	Je ne sais pas.	Parce qu'ils sont dans la rue et qu'ils ont froid.	Parce que ça rend triste.	Comment le sais-tu		Parce que j'ai vu l'image où il y avait les pauvres	J'ai vu les images, pas bien.

	Elève 6 N.P.F.		Elève 7 J.A.S.		Elève 8 J.G.		Elève 9 A.D.		Elève 10 B.C.	
	Pré-test	**Post-test**	**Pré-test**	**Post-test**	**Pré-test**	**Post-test**	**Pré-test**	**Post-test**	**Pré**	**Post-test**
Que t'évoque le titre?	*Vide*	des petits bonhommes	Des petits bonhommes dessinés du bout du doigt.	Des petits bonhommes dessinés du bout du doigt.	Que c'est un petit bonhomme	Des petits bonhommes	Les petits bonhommes dessinés du bout du doigt.	C'est des petits bonhommes qui ne savent rien	Absent	Des bonhommes
Comment le sais-tu?	*Vide*	Parce que c'est écrit	Parce qu'ils disent que c'est sur le carreau	Parce que ça me le fait penser	Car je l'ai lu	Car j'ai lu	*Vide*	Parce que je l'ai vu		Ca le dit dans le texte
Qui sont les personnages?	Les petits enfants	des petits bonhommes	Les petits bonhommes	Le petit garçon et les petits bonhommes	Les petits bonhommes	Des petits bonhommes sur le carreau	*Vide*	Des petits bonhommes		Des petits bonhommes
Comment le sais-tu?	le titre	Parceque c'est dit	Parce qu'ils le disent	Parce qu'ils le disent.	Parce qu'ils l'ont dit.	Parce que je connais	*Vide*	Parce que je l'ai vu sur le livre		On l'entend
Où sont-ils placés?	dans les carreaux	Sur le carreau	Du côté verso	Du côté verso ou du côté recto	Dans les carreaux.	Dans la rue	*Vide*	Je ne sais pas		D'un côté et un autre
Comment le sais-tu?	Ils sont tous sur les carreaux	Parce que c'est	Parce qu'ils le disent	Parcce qu'ils le disent	Car il l'ont dit	Car j'ai lu	*Vide*	Je ne sais pas		Ca le dit dans le texte
Que raconte le texte?	*Vide*	Le côté verso	Des bonhommes qui ne savent rien.	Des petits bonhommes sur le carreau	*Vide*	Un petit bonhomme sur le carreau	*Vide*	D'un bonhomme		Des bonhommes
Comment le sais-tu?	*Vide*	Parce que ça se voit	Parce qu'ils le disent	Parece qu'ils le disent	*Vide*	Parce que je connais	*Vide*	Parce que je l'ai vu		C'est les personnages
Quels sentiments ressens-tu en lisant le texte?	Triste	J'ai trouvé que c'était bien	Il est triste	Il est triste	*Vide*	Rien	*Vide*	Je ne sais pas		De la tristesse
Pourquoi?	*Vide*	Parce que j'ai bien aimé le côté verso.	Parce qu'il dit qu'ils dorment près des poubelles	Parce qu'ils dorment près des poubelles	*Vide*	Parce que j'ai pas compris	*Vide*	Je ne sais pas		On l'entend

Annexe 4 Résultats écrits des pré-test et post-test en français (deux pages).

	Elève 1 M.N.		Elève 2 L.F.		Elève 3 M.L.		Elève 4 J.B.D.		Elève 5 B.S.	
	Séance 2	**Séance 3**	**Séance 2**	**Séance 3**	**Séance 2**	**Séance 3**	**Séance 2**	**Séance 3**	**Séance 2**	**Séance 3**
Où se passe l'histoire?	Dans une maison	Au zoo	Dans le zoo	Dans une maison	Au zoo	Au zoo	Dans une maison	Dans la maison	Dans une maison	Dans un albuime (album?)
Comment le sais-tu?	On le voit dans les images	Parce que ça se voit sur les images	Parce que dans l'histoire ils l'ont dit	Ca se voyait dans l'image	Parce qu'il y a des personnes du zoo dans les images.	Parce que c'est marqué dans l'album	Parce que j'ai vu que le gorille se balançait sur quelque chose.	Parce que le gorille casse la télé	Parce que j'ai vu les images	Parce que j'ai vu
Qui sont les personnages?	Un gorille et un chat	Un gorille, un chat, des personnes	Un chat et un gorille	Un gorille et un chat. Il y avait aussi les infirmières.	Un gorille et un chat.	Un gorille et un chat	Un gorille et un chat	Le gorille et Beauty	Le gorille et le chat	Gorille et Beauty
Comment le sais-tu?	On le voit dans les images	Parce que ça se voit sur les images	Parce que sur les images il y avait un chat et un gorille	Parce que sur les images on voyait ces personnages.	Parce que c'est marqué sur la page.	Parce qu'on le voit sur l'image	Parce qu'il est sur la tête	Parce que ça parle de lui.	Parce que j'ai entendu	J'ai entendu
Que ressentent les personnages	Au début le gorille est triste et après il est joyeux grâce au chat.	Le gorille au début est triste et après il est content. Le chat il est content d'être avec le gorille.	Ils sont rigolos	Des fois ils sont tristes et des fois ils sont contents. Parfois il ont peur.	Le gorille se sent triste. Le chat a peur	De la joie et de la tristesse	Ils sont contents	Ils sont heureux	Ils sont contens	Ils se sentent bien
Comment le sais-tu?	Ca se voit dans les images.	On le voit dans l'image. Le gorille joue avec le chat et il a le sourire jusqu'aux oreilles.	Parce que sur les images ils sont rigolos	Parce que quand il regardait la télé ça se voyait qu'il était triste et pas content.	Parce que l'image m'a fait penser à ça.	Parce qu'on le voit sur la page	Parce qu'ils sourient.	Parce qu'il s'amuse avec lui	Quand j'ai vu l'image du gorille	J'ai vu les images
Que se passe-t-il dans cette histoire?	Le gorille rencontre le chat	C'est un gorille dans un zoo qui s'enfuit et qui casse la télé.	Le gorille a rencontré un chat. Il a pris le chat. Il est allé dans la maison. Il a fait les affaires du chat	Le gorille a rencontré un chat. Après le chat faisait pareil que le gorille. Ils allaient au toilettes ensemble.	Un gorille trouve un bébé chat.	Le gorille rencontre le chat	D'un chat et de la tête d'un gorille	D'un gorille qui veut un chat.	Il se passe qu'il y a un gorille et un chat	De la tristesse
Comment le sais-tu?	On le voit dans les images	Parce que ça se voit sur les images	*Vide*	Parce que dans l'image ça le disait.	Parce que la page m'a fait penser à ça.	Parce qu'on le voit	Parce qu'il est content	Parce qu'il le prend sous son bras	J'ai entendu	J'ai vu les images pas bien
Comment as-tu vécu la lecture d'un album en anglais?	Bien	Je l'ai bien vécu.	C'était rigolo. Je me sens bien.	Bien	Je suis sentie comme si j'étais anglaise.	C'était bizarre	On dirait qu'il est content	C'était bien	C'était rigolo	Bizarre
Pourquoi?	Parce que c'est pas triste.	C'était un livre rigolo.	Parce que c'était rigolo.	C'était rigolo	Parce que tout parle anglais. Avant on avait fait le rituel en anglais. On parle plus anglais.	Parce qu'on dirait que c'était trop anglais. On comprenait pas trop les choses, les mots en anglais.	Parce qu'ils sourient.	Parce qu'il casse la télé.	Parce que j'ai trouvé les images rigolotes.	Parce qu'il y avait de la lecture bizarre

	Elève 6 N.P.F.		Elève 7 J.A.S.		Elève 8 J.G.		Elève 9 A.D.		Elève 10 B.C.	
	Séance 2	Séance 3	Séance 2	Séance 3	Séance 2	Séance 3	Séance 2	Séance 3	Séance 2	Séance 3
Où se passe l'histoire?	Dans la forêt	Au zoo	Dans une maison	Dans un zoo	Chez le gorille	Au zoo.	Dans une maison	Dans une maison	Dans un temple	Dans un zoo
Comment le sais-tu?	Parce que c'est dans l'histoire, sur l'image	Parce que c'était dans l'histoire	Parce qu'on le voit sur l'image	Parce qu'ils le disent	Car je l'ai lu	Ca se voit	Parce qu'on l'a vu sur l'image	Parce qu'on l'a vu	Dans l'image on voit un temple	On voit que c'est écrit
Qui sont les personnages?	Un gorille et un chat	Le gorille et le chat	Le gorille et le chat	Le gorille et Beauty	Le gorille et le chat	Le gorille et le chat	Un gorille et un chat	Beauty et le gorille	Un gorille	Beauty et un gorille
Comment le sais-tu?	Parce que c'est dans l'histoire	Parce qu'ils se sont rencontrés	Parce qu'on le voit sur l'image	Parce qu'ils le disent	Car ça se voit	Car j'ai lu	on l'a vu sur le livre	Parce que je l'ai vu sur la première page	Sur la première couverture on voit un gorille	Parce que c'est écrit dans le livre
Que ressentent les personnages	De l'émotion. Ils sont heureux	Ils sont tristes	Le gorille est triste et le chat est content.	Le chat est content et le gorille est triste	De la joie et de la tristesse	De la joie et de la tristesse	Ils sont heureux	Ils sont tristes	Au début le gorille est triste	Ils sont tristes
Comment le sais-tu?	Parce que ça se voit dans leurs yeux.	Parce que le gorille va se faire capturer	Parce qu'ils le disent.	Parce qu'on le voit sur l'image	Car a un moment le gorille dit qu'il est triste	Parce qu'ils l'ont dit	Parce qu'ils le disent.	Parce que j'ai vu sur l'image	Dans l'image on voit qu'il est triste	On le voit sur le visage
Que se passe-t-il dans cette histoire?	Le gorille tape dans une télé	Le gorille s'est enfuit du zoo	Le gorille est faché.	C'est l'histoire d'un gorille qui s'est enfuit du zoo pour trouver un ami.	Le gorille est ami avec le chat	Le gorille et le chat amis	Le gorille est fâché	Le chat recopie le gorille	Ca parle d'un gorille	Un gorille se fait un ami
Comment le sais-tu?	Parce que c'était dans l'histoire	Parce que dans le livre, ça disait que le gorille avait disparu	Parce qu'on le voit sur l'image	Parce qu'on le voit sur l'image	Car j'ai vu	Ca se voit	Parce qu'on le voit sur l'image	Parce que je l'ai vu sur une page	Dans l'image on voit que ça parle d'un gorille	Ca l'explique dans l'histoire
Comment as-tu vécu la lecture d'un album en anglais?	Bien	Bien	Je suis bizarre	C'était bizarre	Rien	C'était bien	C'était rigolo	J'ai pas très bien compris	Bah, j'ai rien compris	J'ai pas trop compris
Pourquoi?	Parce que j'aime bien l'anglais	Parce qu'il y avait plein d'émotions et j'ai bien aimé.	Parece que je n'ai pas l'habitude.	Parce qu'on ne comprend pas très bien les mots.	Car j'ai pas compris	Car je connais l'histoire.	Parce qu'il agacé (?) tout	Parce que c'était rigolo	*Vide*	Parce que c'était dure.

Annexe 5 Résultats écrits des deux questionnaires en anglais (deux pages).

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'anglais au service de l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté.

Auteur : Pauline Liss

Résumé :

Malgré la volonté étatique d'ouvrir l'école vers le plurilinguisme et la diversité, l'anglais reste majoritaire mais montre un faible niveau.

L'analyse des démarches métacognitives, métalinguistiques, de la construction du savoir, de la motivation à travers l'enseignement explicite et la lutte contre la difficulté scolaire mèneront vers l'expérimentation en classe de CE1 avec 10 élèves en difficulté.

Lire ce n'est pas que déchiffrer, c'est bien plus. A partir de ce constat, nous analyserons en quoi comprendre un texte en anglais peut aider certains élèves en difficulté de lecture à progresser par l'acquisition de compétences au service de la construction du sens.

J'ai utilisé les albums *Les petits bonshommes sur le carreau* d'Olivier Douzou et *Little Beauty* d'Anthony Brown. L'objectif consiste à s'appuyer sur l'enseignement de l'anglais pour contribuer à une meilleure compréhension en français, en développant une stratégie commune aux langages.

Il a été difficile de valider l'hypothèse pour plusieurs raisons. Les élèves ont fourni de bons résultats pour l'album en anglais, manifesté de la motivation et de l'intérêt pour l'activité. Néanmoins, force est de constater que l'évolution entre le pré-test et le post-test en français est peu significative et sans déplacement de compétences flagrant. En tout cas, pour ma pratique d'enseignante, cette expérimentation m'a apporté des éléments très positifs.

Mots clés : Enseignement du français, compréhension, lecture, anglais, cycle 2, CE1, élève en difficulté.

Summary :

Even-though the French State dreams of opening its schools to multilingualism and diversity, English is still studied by a majority of students, but at a low level.

The analysis of various processes, the construction of knowledge and motivation through-out explicit teaching and the fight against Academic difficulty will lead to the experiment in a CE1-class with ten pupils in difficulty.

Reading is not only the action of sight-reading; it is much more than that. Starting from this observation, we will analyse how understanding a text in English may help students with difficulties in reading in French by acquiring skills which will help the construction of meaning.

I used the following storybooks : *Les petits bonshommes sur le carreau* by Olivier Douzou and *Little Beauty* by Anthony Brown. The aim was to use English lessons to contribute to a better comprehension in French, by developing a common strategy in both languages.

For various reasons, it was difficult to validate the hypothesis. The students gave good answers for the English book; they showed motivation and interest for the activity. Nevertheless, it was clear that the evolution between the French pre-test and post-test was very little. In any case, this experiment was full of positive elements for my professional experience.

Key words : French teaching, comprehension, reading, English, Cycle 2, CE1, Student who is struggling