



HAL
open science

Apprendre à apprendre une LV en contexte scolaire : les Biographies Langagières du Portfolio Européen des Langues comme outil d'inclusion ?

Caroline Zimmermann Zeyer

► To cite this version:

Caroline Zimmermann Zeyer. Apprendre à apprendre une LV en contexte scolaire : les Biographies Langagières du Portfolio Européen des Langues comme outil d'inclusion ?. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02948995

HAL Id: dumas-02948995

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02948995>

Submitted on 25 Sep 2020

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.



Apprendre à apprendre une LV en contexte scolaire

Les Biographies Langagières du Portfolio Européen des Langues comme outil d'inclusion ?

Caroline Zimmermann Zeyer

Sous la direction de Madame Saskia Mugnier

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Didactique des langues

Mémoire de master 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et Seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Apprendre à apprendre une LV en contexte scolaire.

Les Biographies Langagières du Portfolio Européen des Langues comme outil d'inclusion ?

Caroline Zimmermann Zeyer

Sous la direction de Madame Saskia Mugnier

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Didactique des langues

Mémoire de master 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et Seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

A Victor et Thomas, mes enfants chéris par-dessus tout.

A May et Louis, Bernard et May-Lou, mes ascendants adorés et incroyables.

A Pierre

Et puis ... à mes élèves aussi ! ;-)

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Caroline Jeanne May.....

NOM : Zimmermann Zeyer.....

DATE : 27 juin 2020.....

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 6 |
| Partie 1 - Ancrage théorique..... | 9 |
| CHAPITRE 1. BIOGRAPHIES LANGAGIERES..... | 10 |
| 1. BIOGRAPHIE LANGAGIERE, UNE NOTION QUI « FAIT SON CHEMIN » | 10 |
| 2. L’OUTIL BL DU PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES | 16 |
| Synthèse chapitre 1..... | 26 |
| CHAPITRE 2. APPRENDRE A APPRENDRE UNE, DES LV | 27 |
| 1. POINT DE VUE DE L’AGIR PROFESSORAL ;COMMENT FAVORISER L’APPRENDRE A APPRENDRE UNE LV ? | 27 |
| 2. APPRENDRE A APPRENDRE : UNE NOTION MISE AU CŒUR DES ATTENDUS INSTITUTIONNELS | 34 |
| 3. POINT DE VUE DE L’ELEVE : APPRENDRE A APPRENDRE UNE / DES LV EN CONTEXTE SCOLAIRE | 37 |
| Synthèse chapitre 2..... | 47 |
| CHAPITRE 3. L’ANGLE META(COGNITIF)..... | 48 |
| 1. INCLUSION DU META(COGNITIF) ET DE L’INTER(DISCIPLINAIRE) EN DDL | 48 |
| 2. LES BL, UN OUTIL METACOGNITIF A TOUS LES EGARDS ?..... | 54 |
| Synthèse chapitre 3..... | 60 |
| Partie 2 – Contexte de l’étude, méthodologie de travail et recueil de données | 61 |
| CHAPITRE 4. SPECIFICITE DU TERRAIN DE RECHERCHE.CONTEXTE DE L’ETABLISSEMENT | 62 |
| 1. PROFIL DE L’ETABLISSEMENT..... | 62 |
| 2. DE NOMBREUX PROJETS | 63 |
| 3. TREIZE ANS D’OBSERVATION PARTICIPANTE | 64 |
| CHAPITRE 5 OBJET ET METHODOLOGIE DU TRAVAIL DE RECHERCHE..... | 66 |
| 1. OBJET DU TRAVAIL DE RECHERCHE | 66 |
| 2. METHODOLOGIE ET PROJET DE RECUEIL DU CORPUS DE DONNEES..... | 70 |
| Partie 3 - Traitement, analyse, perspectives | 73 |
| CHAPITRE 6. TRAITEMENT, ANALYSE DU QUESTIONNAIRE..... | 74 |
| 1. CARTOGRAPHIE DES PLURILINGUISMES ET CONNAISSANCE DES OUTILS DU CONSEIL DE L’EUROPE | 75 |
| 2. STRATEGIES D’APPRENTISSAGE..... | 78 |
| CHAPITRE 7. PERSPECTIVES :VERS UN COGNI-PEL | 82 |
| 1. UN « PLURI-PASS VAUBAN ? »..... | 82 |
| 2. VERS UN COGNI-PEL : UN LARGE HORIZON DE POSSIBLES. UNE, DES PROPOSITION(S) SIMPLEXE(S) ? | 84 |
| Conclusion | 86 |
| Bibliographie Sitographie..... | 89 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 98 |
| Table des illustrations..... | 99 |
| Table des annexes..... | 108 |
| Table des matières..... | 132 |

Introduction

« Apprendre à apprendre une LV en contexte scolaire ? » Ce serait une gageure de prétendre résoudre définitivement cette question ici. D'emblée, notre sujet peut donc, à bien des égards, paraître glissant. En adjoignant la question des biographies langagières du PEL comme outil d'inclusion, l'intitulé de ce mémoire est susceptible de créer une impression de « décousu ». Heureusement, ces différents éléments sont bien moins disparates qu'ils n'y paraissent et sont fédérés par plusieurs vecteurs. En premier lieu, cette recherche s'articule autour d'un outil, déjà existant. En l'occurrence, les Biographies langagières du Portfolio Européen des Langues et leurs pages « Apprendre à apprendre ¹ ». D'autre part, la perspective « bottom-up » dans laquelle nous nous inscrivons, unifie et légitime notre démarche : le travail ici présenté est initialement généré par treize ans d'expérience de « terrain » et de vécu professoral dans l'établissement plurilingue et multiculturel dont il sera ici question.

Le collège Vauban accueille des élèves allophones scolarisés en UPE2A² et en « classes ordinaires », mais aussi des élèves de sections internationales, polonaises, allemandes, coréennes et portugaises. De plus, de très nombreux élèves pratiquent dans leurs familles d'autres langues. Entre 2007 et 2017, l'établissement a accueilli en ses locaux l'Ecole Européenne de Strasbourg. Actuellement, de nombreuses langues peuvent être étudiées par tous les élèves : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, mais aussi le coréen, le chinois et le portugais. Ainsi, le plurilinguisme est une donnée constitutive de l'identité du collège. Celui-ci apparaît donc comme un fantastique lieu d'investigation pour une recherche en didactique des langues et du FLES.

Dans ce cadre plurilingue, le recours à la pratique des Biographies Langagières semble, dans tous les cas, faire sens. Notre focale se situant sur l'apprendre à apprendre, c'est à une modalité particulière des Biographies langagières que nous nous intéresserons : celles du Portfolio Européen des Langues, désormais nommées BL du PEL. Cet outil du conseil de l'Europe dont la vocation première est le guidage vers l'autonomie et la promotion du plurilinguisme permet également d'inclure des pages « Apprendre à Apprendre », que nous nommerons AAA et qui feront l'objet ici d'une attention particulière.

¹ Intitulées « mes manières d'apprendre » dans le support papier destiné au collège de 2003.

² Unité pour Elèves Allophones Arrivants.

Globalement, deux postulats président à l'élaboration de ce travail.

- D'une part, la volonté d'intégrer la notion d'inclusion au sens large pour espérer œuvrer dans le sens d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. Inclusion de tous les élèves donc, mais aussi des plurilinguismes, des savoirs, des épistémologies. Nous nous interrogerons également sur la possibilité et les modalités de prise en compte et de diffusion de certains apports neuroéducatifs en didactique des langues. Ce dialogue entre champs disciplinaires distincts semble primordial afin de tendre ensuite vers une prise en charge des élèves la plus adéquate et efficace possible. Cet aspect nous semble incontournable et nous nous y attacherons particulièrement.

- D'autre part, la conviction qu'une diffusion large de certaines « cogni-données » au sens de Berthier³, associée au dialogue sur les apprentissages que cela susciterait dans les classes –et la salle des profs-, serait un levier fondamental pour permettre un meilleur « accrochage » scolaire des élèves et contribuer, en ce sens, à la réduction des inégalités de chance en contexte scolaire.

A la lumière de ces axes, il s'agira donc d'établir si et en quoi la BL du PEL peut constituer un support de choix pour favoriser ce processus d'« accrochage⁴ » et viser à la fois l'implication de tous et l'envie de progrès de chacun. Nous tâcherons de déterminer dans quelle mesure cet outil peut non seulement être un outil de valorisation des plurilinguismes mais également contribuer, via sa rubrique AAA, à une large mise à disposition de données, stratégies, destinées à permettre une meilleure auto-régulation des apprentissages et un accroissement de la motivation intrinsèque des élèves. La réflexion sur le guidage vers l'autonomie sera donc centrale.

On peut bien sûr s'interroger : n'est-ce pas illusoire de tenter d'assigner tant de finalités à un seul artefact ? Les BL présentent la spécificité de pouvoir être utilisées par l'ensemble des apprenants de la communauté scolaire. A ce titre, nous pensons légitime de proposer une exploration de cette voie afin de déterminer si elles peuvent contribuer, dans les deux sens du terme, à « donner la main » à tous les apprenants et notamment aux élèves allophones.

³ Jean-Luc Berthier est le créateur du dispositif « cogni-classes » (2013).

⁴ La notion d'accrochage est initialement théorisée par Denecheau (2013) et le terme repris par de nombreux auteurs.

L'ancrage théorique nous permettra de clarifier ces questions. Nous proposons une division en trois chapitres respectivement consacrés au concept de biographie langagière puis à l'AAA et nous reviendrons ensuite sur l'angle métacognitif. Il s'agira non seulement de définir les termes, mais aussi d'observer et de théoriser leurs multiples champs d'interpénétration et les enjeux décisifs qui découlent de cet enchevêtrement. La partie méthodologique nous permettra ensuite de justifier épistémologiquement l'orientation de notre travail. Enfin, nous verrons comment et dans quelles conditions nous avons pu initier notre démarche.

Partie 1

-

Ancrage théorique

Chapitre 1. Biographies langagières

« *Gnothi seauton* »⁵

Inscription sur le fronton du temple de Delphes

1. Biographie langagière, une notion qui « *fait son chemin* »⁶

1.1. Polyphonie de définitions

Le terme Biographie langagière apparaît pour la première fois en 1977 sous la plume de Richterich alors missionné par le conseil de l'Europe et se diffuse avec la parution du CECR en 2001. Baroni et Bemporad (2011) soulignent que, dans cette première acception, « *la pratique de la BL est conçue (...) comme outil pour l'apprenant-e lui permettant d'identifier ses besoins et ses objectifs d'apprentissage* » et « *est, de ce fait un instrument pour un apprentissage plus efficace* ». La notion sera ensuite reprise et diffusée dans le cadre du Cadre Européen Commun de Référence en langue (2001) et du Portfolio Européen des langues (PEL), celui-ci étant à considérer comme « le » support destiné aux apprenants du CECR.

Depuis, comme le souligne Molinié, la BL « *a fait son chemin* » (2019 : 300). Le périmètre sémantique ainsi que le champ des pratiques couverts par les BL sont larges. De cette pluralité découle un problème « définitoire », clairement soulevé par Thamin et Simon dans l'article « *Réflexion épistémologique sur la définition de biographies langagières* » (2009). Les BL sont essentiellement protéiformes. De nombreuses modalités de recueil existent : textes, entretiens, dessins et les finalités que l'on peut leur assigner sont diverses. L'accent peut, par exemple, être porté sur la notion de « *trajectoire d'appropriation* » (Baroni & Bemporad, 2011 : 108), ou sur la finalité didactique (Molinié, 2006 : 171). Molinié évoque notamment la « *clarification de l'activité d'apprendre* »⁷ que peut permettre l'établissement de BL. A cette diversité de modalités et de visées s'ajoute également une diversité terminologique : pour Baroni & Benporad, par exemple, l'expression « *démarche biographique* » paraît plus pertinente (2011 : 119).

⁵ Connais-toi toi-même.

⁶ Nous reprenons l'expression de Molinié (2019 : 300).

⁷ Molinié se réfère à l'approche de l'interactionisme socio-discursif développé par Bronckart permettant de « *montrer en quoi l'approche biographique et réflexive en DDL contribue au développement des compétences à apprendre* » (2006 : 172).

La pluralité intrinsèque à la notion de BL est attestée par les différentes définitions qui coexistent :

- Perregeaux souligne la diversité des modalités de présentation possibles et met l'accent sur le rapport à la langue et la mise en exergue d'éléments « mémorables » du vécu expérientiel.

La BL est « un récit plus ou moins long, plus ou moins complet, où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable » (Perregeaux, 2002 : 83).

- Cuq choisit, lui, de mettre en exergue les notions de cheminement(s) et de « capital langagier », tout en insistant sur le caractère « unique » de chaque parcours.

« La BL d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forme désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (2018 : 36).

- Le Groupe Européen de recherche sur les BL (GRebl) propose une définition mettant d'emblée en lumière la double modalité d'élaboration des BL, à savoir individuelle ou dialogique :

« Mise en discours monologique ou interactionnelle par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans les parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, motivations et la chronologie de ces appropriations⁸ » (2013).

Cependant, et malgré cette polysémie, un relatif consensus semble exister pour considérer que la narrativisation des expériences de vie, le retour réflexif, la mise en mots du vécu plurilingue et interculturel sont constitutifs de la BL et ce, quelles que soient les modalités de présentation de celle-ci.

1.2. Inscription des BL dans le champ de la Didactique des langues⁹

A/ Généralités : évolution diachronique de la DDL, tendances actuelles

La « DDL en tant que domaine d'intervention et de production de connaissance sur l'apprentissage et l'enseignement des langues existe de facto depuis des siècles » (Castelotti & Moore, 2008 : 183). Sa théorisation en secteur disciplinaire « revendiquant

⁸ Disponible en ligne :

https://www.unil.ch/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/Presentation_GReBL_2013.pdf.

⁹ La Didactique des langues est désormais notée DDL.

une certaine autonomie » (ibid) est nettement plus récente et s'accompagne d'un recul de la linguistique (ibid : 183), mais également d'un « *reflux d'une approche 'toute communicative'* »¹⁰ (Puren, 2013). Ainsi, la prise en compte de « *l'hétérogénéité et de la complexité* » (ibid) ont accompagné l'émergence d'une '*didactique complexe 'adaptée à la nouvelle ère éclectique* » que Puren évoquait dès 1993. Dans ce mouvement d'ouverture à la complexité, les questionnements liés à la place centrale du sujet, de l'apprenant revêtent une importance toujours grandissante¹¹.

Au-delà de son évolution diachronique, la DDL se décline actuellement selon des options (épistémologiques) plurielles. La didactique du plurilinguisme et la didactique intégrée des langues, toutes deux fort proches sémantiquement, constituent des orientations principales de la discipline. Et si la DDL s'est constituée « *dans la période contemporaine, sur des orientations fondées à partir de centrations successives* » (Castelotti 2017 : 9), son « *orientation plurilingue* » (ibid : 28) semble avérée depuis la diffusion du CECRL. Celle-ci est sous-tendue par une « *approche plurielle* » envisagée « *comme réponse didactique à la construction de la pluralité* » (Simon & Sandoz, 2008 : 267).

B/ Essor des démarches biographiques

« *L'essor des démarches biographiques* »¹² (Castelotti & Moore, 2008 : 194) s'inscrit dans un souci de prise en compte du/des plurilinguisme(s). La valorisation des compétences plurilingues et interculturelles, notamment promue par les directives du CECRL, est croissante depuis 20 ans et les BL participent de cette « *éducation au plurilinguisme* » (Molinié, 2018 : 300). Leur importance grandissante dans le champ de la DDL corrobore l'idée que « *L'enseignement des langues (...) touche aussi à des constructions identitaires* » (Blanchet, 2010 : 8). Ce focus sur l'histoire langagière de l'élève, s'il est salubre à tous, semble encore plus profitable pour les élèves allophones qui peuvent, en quelque sorte, être réassuré dans leur identité plurilingue¹³.

¹⁰ 4^{ème} de couverture.

¹¹ La place de l'apprenant était déjà résolument centrale dans l'approche communicative.

¹² A ce sujet, Baroni et Bemporad rappellent que « *le terme biographie langagière est lié depuis longtemps à l'approche communicative, en particulier à la notion de centration sur l'apprenant* » (2011 : 119).

¹³ Komorowska affirme dans une étude de 2014 (évoquée par Narcy-Combes, 2018 : 112) que « *les liens entre identité, ethnicité, langue et culture sont avérés et que toute « ouverture » exige une forme de solidité des repères et de l'identité* ».

Dans les années 2000/2010, de nombreuses publications scientifiques de Baroni, Sandoz, Molinié notamment, ont théorisé les apports des BL. Cette profusion de discussions et d'articles a contribué à une large diffusion des BL en didactique des langues. Selon Molinié (2019 : 301), cette prise en compte a permis plusieurs projets complémentaires s'associant à des démarches contextualisées différentes¹⁴. En permettant « *à tout sujet allophone de biographier son plurilinguisme* », les BL offrent la possibilité de « *médiations sémiotiques* » et contribuent ainsi à une « *renégociation de l'image de soi* » positive (ibid). Or, les rapports entre aspects émotionnels et cognitifs sont très largement documentés et font consensus : les travaux de Damasio¹⁵, Dweck, Bandura, relayés par Proust, Dehaene témoignent de ces nombreuses et étroites imbrications. Conscience de soi, confiance en soi facilitent l'engagement dans les apprentissages. Dès lors, les BL, par la réévaluation positive de l'estime de soi à laquelle elles contribuent, semblent pouvoir jouer un rôle important dans l'accrochage scolaire.

C/ Reconnaissance des parcours plurilingues

La convocation de l'ensemble du parcours langagier est consubstantielle de chaque démarche de BL. Chacune permet de mettre au jour un « *capital* » plurilingue¹⁶. Cette mise en valeur des répertoires langagiers et donc du plurilinguisme est également promue par l'ensemble des outils du conseil de l'Europe depuis 20 ans. Ainsi, au sein de la DDL du plurilinguisme, la BL, quelles que soient ses modalités d'élaboration semble pouvoir s'avérer comme outil de reconnaissance de ce capital. Pour les élèves allophones, cette reconnaissance en contexte scolaire de leur « atout » plurilingue semble primordiale. Cette fonction fondamentale permet aussi d'injecter du « lien » en milieu scolaire. A ce sujet,

¹⁴ Plusieurs projets coexistent selon Molinié (2019 : 310). Nous nous intéresserons prioritairement ici aux BL des apprenants. Mais une autre « *pratiques contextualisée* » connaît un grand essor et a permis aux BL de « *fédérer des démarches socio-biographiques qui lui préexistaient* » et de s'inscrire dans le champ de la DDL (Molinié : 2019). Il s'agit de l'élaboration de BL par les enseignants et futurs enseignants. Celles-ci revêtent une importance particulière en ce sens que la pratique préalable de l'autobiographie langagière peut contribuer à acquérir « *les compétences éducatives, sociologiques et cliniques* » (ibid : 302) nécessaires pour guider, accompagner les apprenants sur le chemin de la « *mise en mots, en textes et récits, en discours de ces fragments de vie* » (ibid).

¹⁵ Ces travaux seront évoqués plus loin. Notons déjà que les recherches de Damasio (2003) mettent en évidence les modifications qu'entraînent les émotions sur le corps et l'existence de « *marqueurs somatiques* » dont l'importance est déterminante dans les processus de prise de décision. Damasio évoque longuement la philosophie de Spinoza qui, avant que toutes ces réalités scientifiques puissent être découvertes, évoquait dans les étroites relations entre émotions et capacité d'agir.

¹⁶ La notion de « *capital linguistique* » évoquée par Simon & Sandoz (2008 : 271) est théorisée par Cuq (2003) et Candelier (2008).

Simon & Sandoz notent que « *les biographies langagières individuelles, objets de construction et d'échanges, sont au cœur d'un processus de construction identitaire plurielle et de création de lien social dans une école de l'inclusion* » (2008 : 265). Et effectivement, la valorisation des langues « *minorées* », selon l'expression de Blanchet (2012 : 9), et des plurilinguismes revêt une importance toute particulière en contexte scolaire. La compétence plurilingue, dont notamment la notion d'« *agileté métalinguistique* »¹⁷ y demeure parfois méconnue alors même que « *les compétences plurielles développées sont de nature transversale avec des retombées bénéfiques pour d'autres matières et d'autres apprentissages* » (Simon & Sandoz, 2008 : 268).

1.3. Premiers pas sur le chemin de l'autorégulation ?¹⁸

Retour réflexif, conscientisation, distanciation, sont des processus communs aux différentes démarches de BL. Nous proposons de voir ici comment le chemin BL peut permettre le passage de la « *dimension réflexive à une dimension volitive* »¹⁹.

A/ Du retour réflexif...

Au cœur de la démarche (auto)biographique, se joue, depuis Montaigne, Rousseau la question du « Je », de l'ipse et de l'idem (Ricoeur, 1990), et du rapport au « tu » et aux « ils » (Todorov, 1998) dans la construction et la reconfiguration d'identité. Bien que les BL constituent une modalité toute particulière de retour sur soi puisque, avant tout orientées sur la pratique langagière plurilingue, elles partagent de nombreuses caractéristiques avec cette tradition (auto)biographique.

Elles ont notamment en commun de rendre l'élève, l'individu « auteur », c'est-à-dire d'adjoindre la « *dimension de l'agir* » à celle du « *pâtir* » (Ricoeur, 1985 : 375). En effet, la création, mise en mots de sa propre histoire (langagière) suppose une implication de

¹⁷ Notion développée par Candelier en 2003.

¹⁸ La notion d'auto-régulation est théorisée par de nombreux auteurs. Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons les théorisations de Bandura (1986) et Zimmerman (1989) étroitement liées au concept d'agentivité. De nombreuses études (Casey 2011, Moffitt 2011) soulignent le caractère positivement prédictif d'une auto-régulation efficace.

¹⁹ Expression empruntée à Molinié (2006 : 183).

celui qui la réalise. Les processus réflexifs et de conscientisation²⁰ mis en jeu n'adviennent qu'à condition que le sujet y consente.

Le premier moment de la démarche biographique est réflexif. Il implique centration et retour sur soi, permettant la conscientisation d'un certain nombre de données relevant de l'identité (linguistique). Ainsi, chaque démarche biographique est intrinsèquement métacognitive²¹ puisqu'elle implique une pensée « sur » soi, son parcours. Cela implique une prise de distance vis-à-vis de l'expérientiel.

Dans cet « intervalle » ainsi créé peuvent se réaliser des ajustements identitaires. Pour Nancy - Combes « *le recul permet de se construire en tant qu'individu autonome (agentivité)* » (2019 : 156). On peut ainsi considérer que la démarche contribue à la formation d'un « *soi autobiographique* »²², à la constitution d'une identité propre moins perméable aux déterminismes de quelque nature qu'ils soient.

B/ Au renforcement de l'agentivité

Pour Bandura, cette pensée réflexive est décisive car elle permet une meilleure auto-régulation (2007 : 19). Certes, « *ce n'est pas parce que les individus génèrent des pensées qu'ils deviennent des agents de l'action* » (ibid), mais cette pensée réflexive facilite les choix, l'auto-régulation, et par voie de conséquence l'agentivité personnelle. Autrement dit, la réflexivité facilite le passage à la pensée et à l'action.

Dans la perspective sociocognitive, l'agentivité se définit comme « *capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* » (Carré, 2016 : 31) et se constitue au sein d'une « *causalité triadique réciproque* »²³ de comportement, facteurs personnels et environnement (Bandura, 2007 : 17). A la lumière de cette perspective sociocognitive, le sujet est donc entendu « *comme agent proactif, capable d'auto-organisation, d'auto-réflexion et d'auto-régulation, non plus façonné par des influences environnementales, sociologiques ou inconscientes qui le dépasseraient, comme dans les grandes théories antérieures* » (Carré, 2016 : 31).

²⁰ Bien évidemment, notre mise en exergue des processus de conscientisation ne signifie nullement le déni de l'existence et de l'importance de nombreux processus inconscients.

²¹ Sur les liens entre introspection et métacognition, on peut consulter les cours de Stanislas Dehaene au collège de France (2012).

²² Expression empruntée à Damasio. Dans *l'Autre moi-même* (2012), ce terme est employé dans un sens spécifique que nous ne reprenons pas ici.

²³ Figure 1, 100.

A l'aune de ces théories, toute démarche de BL s'inscrit résolument dans le champ de l'« *éducation à l'auto-directivité* » (Bandura, 2007 : 44-46) et semble ouvrir un espace « de liberté²⁴ » au sein duquel chaque élève pourra potentiellement faire valoir son agentivité.

La démarche BL apparaît donc à la fois comme processus métacognitif permettant d'adopter une position réflexive et, en même temps, comme possible modalité de guidage vers l'autonomie. Qu'il s'agisse d'un entretien, d'un texte, d'un dessin, chaque BL constitue une possibilité de médiation « entre soi et soi - même »²⁵. Il semble que l'ensemble de ces éléments convergent pour permettre d'espérer des répercussions positives dans les « chemins d'apprentissage » quels qu'ils soient²⁶.

2. L'outil BL du Portfolio Européen des Langues

Le terme BL correspond à la fois à une démarche, des pratiques mais s'incarne également dans les BL²⁷ du PEL, outil existant et développé par le conseil de l'Europe²⁸. Le PEL constitue en quelque sorte le support spécifiquement destiné aux apprenants du CECRL (Goulier, 2006 : 3). Il a vocation à soutenir l'autonomie²⁹ des apprenants/utilisateurs et à promouvoir le plurilinguisme. Il « *responsabilise les apprenants dans le processus d'apprentissage*³⁰ » s'inscrivant ainsi dans la double finalité définie par Molinié : « *biographier les compétences ET les parcours plurilingues* » (2019 : 301).

²⁴ A l'instar de Carré (2016 : 31), la liberté n'est pas entendue ici comme « *l'affranchissement des influences sociales ou des contraintes situationnelles. Elle est plutôt définie positivement comme l'exercice de l'influence sur soi-même* ».

²⁵ D'après une expression présente chez Ricoeur (1990) et Damasio (2018) et qui renvoie, chez Ricœur, à la notion d'ipséité.

²⁶ C'est ce que souligne Christiane Perrageaux quand elle affirme « *l'activité biographique permet une décentration ou une prise de recul, dont on suppose qu'elles ont des effets bénéfiques sur la motivation et les stratégies d'apprentissage* » (Perrageaux, 2002 : 84 cité par Baroni & Bemporad, 2011 : 121).

²⁷ Page BL disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>.

²⁸ Site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.

²⁹ Le site du conseil de l'Europe comprend de nombreuses pages consacrées au PEL. Celle consacrée à la BL rappelle que celle-ci « *favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès*. Un objectif de guidage sur le chemin de l'autonomie lui est donc d'emblée assigné.

³⁰ Page finalités du PEL disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/aim-of-an-elp>.

2.1. Le PEL : une acception bien particulière de la BL

L'outil du conseil de l'Europe est, dès l'origine, conçu dans une perspective d'accompagnement des apprentissages sur la durée. Cependant, la présentation des pages BL du PEL, au sein du support collège « papier » de 2003, consiste presque exclusivement en la mise à disposition de liste de repérages³¹ et renvoie ainsi à une conception fort spécifique de la BL.

A/ Structure ternaire du PEL

Concrètement, le Portfolio s'articule toujours autour de trois parties : la BL constitue l'une d'elles. Le passeport des langues et le dossier³² sont les deux autres volets du dispositif. La BL est envisagée comme *Passerelle entre le Passeport et le dossier (...)* et a pour but de « *stimule(r) et renforce(r) les processus dont dépend l'apprentissage réflexif. L'auto-évaluation de l'apprenant se trouve au centre de ces processus* » (Little, 2011 : 14)³³.

Les versions « papier » du PEL français ont été diffusées par le Conseil de l'Europe dans les années 2000³⁴. Les supports reliés destinés aux collégiens et aux jeunes adultes s'organisent globalement de la même façon tout en présentant quelques spécificités. Leur usage semble s'être beaucoup raréfié. Au sein de ces supports, les pages AAA sont dénommées « mes manières d'apprendre ». D'autres maquettes et supports du PEL dits « validés » sont disponibles en ligne³⁵. Ils ont été révisés en 2011 et mis à disposition des enseignants pour une utilisation en l'état ou après aménagement contextuel. Leur organisation est, par définition, bien plus souple et modulaire. Les enseignants peuvent utiliser les supports proposés, mais sont également invités à en créer d'autres. L'accompagnement sur les chemin(ement)s d'apprentissage peut donc se réaliser de nombreuses manières.

³¹ Annexe 4, 112,113.

³² Guide pour l'élaboration du PEL : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-passport>.

³³ Little, J (2011) *Portfolio européen des langues. Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*. Editions du Conseil de l'Europe.

³⁴ Castelotti, Moore, Coste, Tagliante, *Portfolio européen des langues collège* (2003). Modèle accrédité 44-2003. Editions Didier. Annexes 1 à 4, 109-113.

³⁵ Modèles de PEL accrédités <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/accredited-and-registered-elp>.

La promotion du plurilinguisme (Casterlotti & Moore, 2008) est, elle, commune à l'ensemble des PEL. A cet égard, Simon & Sandoz constatent :

« Le Portfolio Européen des Langues (PEL), en particulier, est à notre sens, un outil qui présente une cohérence manifeste avec la composante langagière d'une identité plurielle susceptible d'évoluer tout au long de la vie. Ses trois volets prévoient que puisse y être exhibé l'ensemble du capital plurilingue de l'élève (2008 : 274).

Plusieurs modalités de configuration du support sont proposées sur le site. Il est possible, de façon optionnelle, de poser la focale sur l'interculturalité ou l'AAA. Ainsi, et grâce aux ressources et maquettes proposées, les enseignants-utilisateurs sont invités à façonner, re-constituer un support « sur-mesure » adapté à leur contexte d'enseignement. Cette contextualisation « permise », voire encouragée, semble permettre de tenir à distance le péril de « *standardisation* » évoqué par Coste (2007 : 4). La démarche top-down reprochée au CECRL (ibid) est ici infléchi par ce mouvement bottom-up contraire qui permet d'intégrer le cadre comme référent commun mais non comme prescripteur absolu de pratiques. On retrouve ainsi l'intérêt du PEL développé par Simon & Sandoz :

« Son intérêt : il donne une légitimité institutionnelle à la pluralité et met en évidence une évolution dynamique permettant de faire apparaître une transformation de l'identité linguistique de l'individu. Sa dimension réflexive encourage une conscientisation de ses propres ressources plurielles, capacités et stratégies d'apprentissages, mobilisables pour agir et interagir » (Simon & Sandoz, 2008 : 274).

Si la configuration du PEL est flexible, un certain nombre de directives régissent cependant l'organisation du support : la figuration des descripteurs³⁶ du CECR au sein des PEL n'y est pas négociable si l'on souhaite se conformer aux préconisations d'élaboration du conseil de l'Europe. Toutefois, le placement des descripteurs au sein de la BL ou des annexes est laissé à l'appréciation des concepteurs. Dans les versions reliées de la 1^{ère} génération de PEL, c'est aux pages BL qu'ils sont associés et, en réalité, comme nous l'avons évoqué, l'ensemble de la partie BL se constitue de tableaux de descripteurs dans la version de 2003.

B/ Question des descripteurs

Les descripteurs du CECRL sont « *échelonnés selon les niveaux de compétence et organisés selon les activités langagières* » (Little, 2011 : 11). Dans le cadre du PEL, la terminologie liste de repérage est privilégiée pour évoquer les descripteurs du CECRL.

³⁶ Disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors>.

Notons que les objectifs sont toujours formulés en termes de maîtrise de compétence et non de performance³⁷. Nous reviendrons plus tard sur l'importance de ce type d'approche pour créer/renforcer la motivation intrinsèque³⁸ de l'apprenant.

La fonction des descripteurs est double : permettre l'auto-évaluation et le guidage (de l'apprentissage). Les listes de repérage apparaissent en effet comme « balises », « jalons » d'apprentissages, permettant à l'apprenant de « se » situer au regard d'un référentiel commun, mais aussi de prendre conscience du chemin parcouru et restant à parcourir pour atteindre ses objectifs³⁹. Les notions d'orientation et de progression en termes de cheminement d'apprentissage sont donc centrales et permettent d'accompagner l'apprentissage « *en train de se faire*⁴⁰ ». Little note à ce propos que le PEL permet l'enregistrement « *en continu* » de « *l'accomplissement de l'apprentissage* » (ibid : 12). Ainsi, selon lui, l'auto-évaluation⁴¹ que permet le portfolio via les descripteurs participerait de ce mouvement d'autonomisation⁴².

Cependant, nous pouvons déjà relever un présupposé qu'implique cette vision : l'apprentissage serait incrémental, sans régression. Le PEL, enregistre, valide, des acquis. Autrement dit, transparaît l'idée d'un processus d'apprentissage linéaire où tout acquis le serait une « bonne fois pour toutes ». Pourtant, il est actuellement établi que les processus de développement et d'apprentissage sont dynamiques, non purement incrémentaux⁴³. Autrement dit, la progression n'est pas linéaire et peut inclure des temps d'apparente régression qui ne sont pas prédicteurs d'échec.

³⁷ La formulation en termes de maîtrise et de compétence non de performance (Brown, 2009) constitue en soi un moyen d'AAA. Sur la dissociation de l'effort et de la performance, permise par une évaluation par maîtrise, on peut aussi lire *Philosophie de l'effort* (Queval, 2016 : 160).

³⁸ Les travaux de Deci et Ryan (1985, 2002) ont théorisé la différence entre motivation intrinsèque et extrinsèque. Ils ont développé leur théorie de l'autodétermination (2000).

³⁹ Dans les BL, les descripteurs sont intitulés « liste de repérage » ce qui accentue la dimension de positionnement et de mesure vis-à-vis d'attendus clairement objectivés.

⁴⁰ D'après une expression de Merleau-Ponty, reprise par Houdé dans la préface de l'ouvrage *Les neurosciences cognitives* Berthier, Borst, Desnos, Guilleray (2018 : 8).

⁴¹ Auto-évaluation qui demeure « psychologique » nous rappelle Picardo (2013).

⁴² Concernant l'autonomisation, Little la définit comme combinaison de l'auto-évaluation, de la fixation d'objectifs et de la réflexion (2011 :40).

⁴³ Un développement incrémental devrait rendre impossible les erreurs de raisonnement à l'âge adulte... Cette hypothèse de Piaget a été remise en cause : depuis les travaux de Siegler notamment, le développement de l'enfant comme les processus d'apprentissage sont vus de façon dynamique (théorie des vagues de chevauchement, 2000).

Dès lors, dans la perspective d'un support BL accompagnant les apprentissages linguistiques dans le temps, cette idée de validation « définitive » semble constituer un piège pour les apprenants. A fortiori à l'âge adolescent, la tentation est en effet bien grande d'attribuer un caractère « définitif » aux « acquis » dès lors qu'ils sont « cochés » dans le support d'accompagnement. Or, cette illusion de la « croix magique », initialement rassurante, expose à des déconvenues ultérieures dont les conséquences peuvent être délétères⁴⁴.

Bien évidemment, l'auto-évaluation par grilles critériées est un pilier de l'apprentissage et permet d'orienter la motivation de l'élève dans un but de maîtrise et non de performance⁴⁵. L'utilité de celles-ci avant et après des évaluations n'est pas à démontrer non plus. De la même manière, un positionnement dichotomique acquis/non acquis est souvent guidant et/ou nécessaire : par exemple, dans le cadre de tests de placement, d'évaluations certificatives et, au quotidien, dans toutes les activités d'entraînement avec feed back immédiat. Toutefois, dans toutes ces situations, il s'agit d'une évaluation à un moment précis d'une situation d'apprentissage. Cette temporalité est fondamentale. C'est une photo de la réalité d'un moment donné qui est délivrée.

Or, les BL du PEL se situent dans une dynamique d'accompagnement dans la durée des apprentissages. Peuvent-elles assumer simultanément ces deux objectifs d'accompagnement et d'auto-évaluation dans un seul et même support ? Compte tenu des éléments développés plus haut, cela paraît délicat.

Par conséquent, dans l'hypothèse d'une reconfiguration d'un support BL, les tableaux critériés nous semblent devoir être envisagés avec prudence, afin de privilégier la dimension d'accompagnement des apprentissages en train de se construire. Deux pistes paraissent intéressantes à explorer : l'adjonction de dates à chaque validation et/ou le renvoi à des ressources en lignes.

⁴⁴ A l'enthousiasme des débuts, succède bien souvent un déclin motivationnel voire un sentiment de découragement dès que survient la (normale) confrontation à l'oubli. Le sentiment du « *ce n'est pas pour moi* » (Proust, 2019) qui émerge parfois constitue en réalité une « erreur de jugement » qui peut mener à un désinvestissement de l'élève dont les conséquences en termes d'apprentissage sont grandes (Schéma IIES. Figure 4, 102).

⁴⁵ Les orientations maîtrise et performance de la motivation ont notamment été théorisées par Midgley (2001) et Brown (2009). Pour résumer, le but de performance implique de prouver sa compétence, tandis que celui de maîtrise invite à améliorer sa compétence (Proust 2019 : 221).

2.2. Les BL du PEL : un support controversé et en perte de vitesse ?

A/ Un objet « initial » vieilli...

Le support papier collègue paraît daté aujourd'hui et sa modernité initiale mise à mal par les années. A l'évidence, le modèle de 2003 ne correspond plus aux standards actuels. En outre, le PEL, constitué de ses différents éléments (passeport/ BL/ dossier), constitue certes un outil complet mais dont l'utilisation peut sembler fort contraignante. Cette difficulté d'emploi, de maniabilité semble d'ailleurs avoir été un frein à la généralisation de son utilisation lors de sa parution.

Accessoirement, ce support initial présentait d'autres difficultés. La première était matérielle : utiliser l'outil supposait d'être en mesure de fournir un PEL à l'ensemble des apprenants. D'autre part, le support a parfois été considéré comme « encombrant », au propre et figuré ; l'implication des enseignants comme des apprenants pour investir l'ensemble des volets du dossier PEL étant jugée contraignante. Le caractère (trop ?) complet, voire foisonnant de l'outil a également pu constituer une réelle embûche.

D'autre part, s'il est indéniable que le CECR est, en soi, un outil « unique », constituant un référentiel commun et permettant de se situer par rapport à des niveaux critériés, le caractère systématique de la tripartition du PEL paraît plus discutable. En effet, les objectifs du PEL diffèrent de ceux du CECR : la BL du PEL a vocation à considérer l'ensemble de la réalité plurilingue du collégien. Or, celle-ci se constitue de plusieurs éléments qui ne peuvent pas être « traités » /envisagés de la même façon. Si le capital plurilingue doit avant tout être exposé et valorisé, les apprentissages linguistiques en construction doivent, eux, être prioritairement facilités et soutenus. Les démarches sont différentes. Un support unique peut-il, simultanément, viser ces deux objectifs, tout en s'articulant à une infinie variété de situations « de terrain » ? La tension contextualisation-« universalité » de support semble ici trop forte pour être fructueuse. Il semble qu'un minimum de modularité soit nécessaire pour espérer relever ces défis qui paraissent peu compatibles avec la réalité d'un artefact « papier » unique et non modifiable. Ces difficultés sont largement prises en compte par les maquettes de PEL mises en ligne dès 2004 et revues en 2011. Celles-ci laissent en effet la possibilité d'adapter, de re-configurer le, les support(s) et laissent une grande marge de manœuvre à la communauté éducative. Des difficultés subsistent néanmoins. Le nombre décroissant de publications concernant le

PEL depuis 2011 semble témoigner d'une certaine désaffection du support. Ce recul apparent est-il à corrélérer avec la lourdeur de l'instrument PEL ? C'est probable, bien qu'il soit difficile d'étayer ce propos. Quoi qu'il en soit, nous soutenons qu'un allègement de la « formule PEL » permettrait une meilleure adaptation de celui-ci aux enjeux actuels. Cette conviction guide notre choix de ne pas nous consacrer aux parties « passeport » et « dossier ». Seule la partie BL à laquelle sont adjointes les fiches AAA sera l'objet de nos questionnements.

B/ Et critiqué ...

En 2011, Baroni & Bemporad formulent une critique particulièrement véhémente envers les BL du PEL, les assimilant à un simple « *enregistrement* » :

« Il faut relever un changement entre cette 1^{ère} notion de BL (celle de Richterich) et la place que lui donne, 20 ans après le CECR dans lequel la perspective plus proprement pédagogique théorisée par Richterich et Chancel paraît céder la place à un simple « enregistrement » d'expériences pour pouvoir valoriser à la fois les expériences d'apprentissage (en milieu scolaire, souvent certifiées) et celles liées à l'acquisition hors de la classe, en milieu naturel. C'est en effet une chose de mentionner et de valoriser les expériences, c'en est une autre de les exploiter pour améliorer l'appropriation en agissant notamment sur la motivation à apprendre, ainsi que sur l'objectivation des contextes et des stratégies d'appropriation » Baroni et Bemporad (2011 : 120).

La critique est acerbe. Le terme « *mentionne* » se retrouve sur le site du Conseil de l'Europe. Celui-ci est donc assumé. Mais doit-on considérer comme le suggèrent Baroni & Bemporad que les BL du PEL sont ainsi vidées de leur substance ? Les BL du PEL restent-elles porteuses de sens si elles sont amputées de leur dimension discursive ? On peut tout à fait considérer que faire simplement « mention » de ses compétences plurilingues, permet de résoudre le problème des difficultés rédactionnelles. Or, pour des élèves allophones, cette dimension n'est absolument pas anecdotique. Faire disparaître cette contrainte peut permettre de libérer la parole en leur évitant de se trouver, comme souvent, dans une situation de double tâche cognitive⁴⁶. De plus, si l'artefact BL invite à minima à mentionner ses expériences plurilingues ce qui permet l'inclusion de tous, cela n'exclut évidemment pas que le plurilinguisme des apprenants puisse se manifester par d'autres canaux, y compris des productions écrites plus conséquentes, des débats, entretiens, performances, expositions. En revanche, il semble problématique et regrettable que les

⁴⁶ Car ici, ce sont bien les compétences générales au sens du CECRL et non les compétences linguistiques qui sont prioritairement visées. CECRL Goulier (2006 : 17) compétences générales individuelles et compétence communicative (Figure 7, 105).

pages BL du support collègue de 2003 soient seulement constituées de tableaux de descripteurs⁴⁷...

La critique de Baroni & Bemporad comprend également la question fondamentale de la « *motivation à apprendre* » et des « *stratégies d'appropriation* » qui seraient méconnues dans les BL du PEL (ibid). Pourtant, ces problématiques sont évoquées dès 2003, dans les pages « *Mes manières d'apprendre* »⁴⁸ intégrées à la partie BL. Il faut cependant admettre que ces pages paraissent insatisfaisantes au regard des données actuelles en termes d'accompagnement des apprentissages. La critique des auteurs paraît donc légitime surtout en jetant aujourd'hui un regard rétrospectif sur des supports créés en 2003, 2004 ou 2011⁴⁹. De plus, la question soulevée est fondamentale : comment éviter que les pages AAA ne se résument pas à la juxtaposition de directives, voire d'injonctions méthodologiques⁵⁰? Autrement dit, comment réactualiser le support pour inclure de façon pertinente des éléments « facilitateurs d'apprentissage » ? En tout cas, il semble déterminant que le support BL soit intégré dans une démarche pédagogique globale. Sans cette dimension dialogique, sans dispositif entourant le support, celui-ci ne pourra(it) prétendre à sa pleine « efficacité ».

Au-delà des critiques qui doivent être entendues⁵¹, nous soutenons néanmoins que la combinaison BL du PEL et pages AAA correspond à des enjeux actuels majeurs de valorisation des plurilinguismes et d'accompagnement des apprentissages.

2.3. Un outil potentiel d'inclusion ?

La combinaison BL et pages AAA réactualisées, présente de solides atouts et peut permettre de trouver dans cet artefact reconfiguré une possibilité de soutien à de nombreuses problématiques scolaires, notamment d'inclusion. Trois points retiennent

⁴⁷ La mise en garde que formule Blanchet (2011 : 13-14) s'inscrit dans cet esprit : « *en refondant la notion de portfolio dans une visée explicitement humaniste,* » Il s'agit « *d'inciter les sujets plurilingues, pluriculturels à reconnaître les éléments constitutifs d'un cheminement et d'une cartographie identitaire* » plutôt qu'à (auto-évaluer) « *en les découpant par niveaux dans une grille préformatée, un ensemble de compétences (interculturelles).* »

⁴⁸ Annexe 2, 110.

⁴⁹ En effet les ressources concernant l'apprendre à apprendre ont fait de fulgurants progrès depuis et sont actuellement pléthoriques. Citons le site de Berthier et de ses équipes : <https://sciences-cognitives.fr/>.

⁵⁰ Ici, la piste de renvois à des ressources numériques semble incontournable.

⁵¹ Et qui ont été, partiellement entendues comme en témoignent certaines maquettes de PEL plus récentes.

particulièrement notre attention : les avantages du support commun, les nombreuses possibilités d'intégration dans des dispositifs et la modularité de l'outil.

➤ Avantages d'un support commun

Les BL peuvent être utilisées par l'ensemble des apprenants d'un établissement. La souplesse et la modularité de l'artefact permettent d'envisager une utilisation par des élèves à besoin éducatif particulier scolarisés en Ulis, en UPE2A ou en classe ordinaire. Or, il est fort rare au collège de pouvoir proposer un support commun prenant en compte la pluralité des apprenants. A ce titre, la BL du PEL s'avère d'emblée comme outil d'inclusion potentiel. De plus, la valorisation des compétences plurilingues qu'elle induit contribue à mettre en avant les ressources des élèves allophones, mais aussi à prévenir les discriminations entre pairs qu'on ne peut jamais exclure en milieu scolaire⁵². Ainsi, en donnant poids et visibilité à tous les plurilinguismes⁵³, elle promeut non seulement le « *parler avec* », mais aussi le « *vivre ensemble* » (Puren, 2013 : 6).

Nous avons vu que le support BL devait être intégré dans un dispositif pédagogique global afin d'atteindre ses objectifs. Ce passage de l'outil au dispositif comprend nécessairement l'accompagnement de l'enseignant ainsi que la possibilité d'un étayage entre pairs en présentiel lors « *d'escalas collectives* » (Lankhorst, 2010 : 61)⁵⁴. Molinié souligne que ce guidage convoque des « *compétences éducatives* » des enseignants (2018 : 302), ce qui renvoie à la question de la formation. La justesse de la posture professorale doit, en effet, permettre une « *médiation non menaçante* » (Narcy-Combes, 2019 : 201) indispensable à la réussite de l'entreprise BL.

➤ Modularité du support :

La nécessité de cet accompagnement étant établie, il reste à s'interroger sur la façon d'articuler dans la BL ces différents projets. La vocation de la BL du PEL dans la configuration que nous avons retenue est triple : valoriser les plurilinguismes « antérieurs », accompagner le plurilinguisme « en train de se construire » et faciliter le plurilinguisme futur en mettant à disposition des apprenants un ensemble d'outils et de

⁵² A ce sujet, Molinié rappelle que « *la démarche sociobiographique peut (...) prendre en charge trois traits de notre postmodernité : le plurilinguisme et le pluriculturalisme réels (mais valorisés de manière non équitable) (...) l'existence de formes de discrimination fondées sur la différence (linguistique, culturelle) (...); la diversité des trajectoires (...) des individus allophones* » (2018 : 301).

⁵³ Castelotti & Moore évoquent en 2010 des « *formes plus ou moins bien vues du plurilinguisme* » (cité par Narcy Combes, 2019 : 198).

⁵⁴ Au sujet de la pertinence de la démarche Portfolio, Lankhorst note également : « *La démarche portfolio étant un processus dynamique, elle implique un va et vient constant entre travail individuel face à la feuille blanche et travail collectif et interactif au sein d'un groupe* » (2010 : 61).

savoirs permettant de faciliter les processus d'apprentissage linguistiques. Dans ce cadre, les pages AAA paraissent pouvoir constituer ce lieu de transmission d'un certain nombre de savoirs métacognitifs visant à guider l'élève sur le chemin d'un apprentissage efficace, et (surtout ?) à lui démontrer à qu'il possède, en partie tout du moins, le pouvoir d'apprendre. Au sens de l'Unesco (2009), l'inclusion, c'est « *faciliter l'accès* ». L'accès à l'école, bien sûr mais aussi aux savoirs. Et nous verrons dans les chapitres 2 et 3 que certains savoirs métacognitifs peuvent contribuer à déjouer efficacement un certain nombre de « croyances limitantes » et de stéréotypes sociaux ou de genre en rassurant l'apprenant sur sa « puissance d'agir »⁵⁵. Ces processus de « dévoilement » semblent cruciaux non seulement pour permettre une meilleure inclusion de tous mais aussi pour réassurer chacun sur la possibilité du progrès et l'existence de « perspectives »⁵⁶.

Ainsi, un support BL reconfiguré et incluant des cogni-données pourrait être cet outil initiateur de changement et révélateur de nouvelles pratiques que Molinié appelle de ses vœux :

« Un outil comme le portfolio devient un outil d'intervention qui crée un peu de dérangement, de l'innovation aussi et qui peut devenir un levier de recherche-action sur les pratiques. Ce serait une sorte d'outil démarche qui introduit du changement, changement qui peut être regardé comme révélateur de nouvelles pratiques. L'outil est à la fois un levier de changement pratique et une façon d'apporter de l'innovation qui elle-même apporte une transformation » (Molinie cité par Blanchet in démarche Portfolio 2011 : 27).

Les potentialités de l'outil sont impressionnantes : promouvoir le plurilinguisme, favoriser l'auto-régulation, assurer une circulation de savoirs susceptible de contrecarrer certaines visions déterministes... L'horizon des possibles est vaste et la prise en compte du passé, du présent, et du futur plurilingue de l'apprenant dans une démarche holistique sont particulièrement prometteurs. Pourtant, si la question du « pourquoi » des BL du PEL semble entendue, celle du « comment » actualiser le support demeure en suspens. La question des modalités d'intégration de savoirs métacognitifs et de cogni-données au sein des pages AAA reste notamment à étudier.

⁵⁵ Expression récurrente de la philosophie de Spinoza. On pourrait également renvoyer aux travaux de Van Lier dans le cadre des théories de l'action.

⁵⁶ En ce sens, ces processus peuvent ainsi contribuer à faire mentir l'étymologie du mot inclusion qui, initialement, renvoie à la notion d' « emprisonnement »...

Synthèse chapitre 1

Au-delà d'une pluralité de définitions, de pratiques et d'objectifs, chaque BL est, en soi, une tentative de (re)configuration narrative du vécu – langagier - de l' (auto)-biographié. Or, chacune de ces « mises en mots » nécessite un double mouvement de retour réflexif et de conscientisation témoignant tous deux de l'implication active de l'auto - biographié. Ainsi, chaque BL, quelle que soit sa modalité d'élaboration, atteste d'une capacité à être auteur. Dès lors, (re)connaître et « produire » son histoire langagière paraît comme facteur de renforcement de l'agentivité de l'élève et finalement comme élément de résolution de l'éternelle antinomie actif/passif. En contexte scolaire, toutes les modalités de recueil des BL sont donc pertinentes, en vue d'œuvrer à la (re)constitution d'identités plurilingues mieux valorisées dans un but d'inclusion.

Si les BL sont d'abord une notion et une démarche, elles se concrétisent également dans un outil : celui du conseil de l'Europe. Ce dernier-ci permet de prendre en considération l'intégralité de la « réalité » plurilingue des apprenants. A la reconnaissance du passé plurilingue est adjointe, grâce aux pages AAA, la dimension d'accompagnement sur le chemin du plurilinguisme présent et à venir. La pertinence de cet instrument semble donc acquise à deux conditions : qu'il soit intégré dans un dispositif pédagogique plus global permettant une meilleure visibilité des plurilinguismes, que les pages AAA soient reconfigurées afin de correspondre aux enjeux actuels du « savoir apprendre ».

Chapitre 2. Apprendre à Apprendre une, des LV

« Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de prévoir
mais de rendre possible. »
Saint-Exupéry⁵⁷

L'AAA consiste à aider les apprenants à s'approprier⁵⁸ leur cheminement d'apprentissage, mais également à leur fournir les outils permettant de « débroussailler » efficacement ce chemin pour y progresser, le plus rapidement et efficacement possible⁵⁹. En termes d'accrochage scolaire et d'inclusion, les enjeux de l'AAA sont donc centraux et la question du guidage sur cet itinéraire de l'auto-régulation cruciale⁶⁰.

Pour Gagnière, l'AAA consiste à « mobiliser son répertoire de connaissances et de stratégies métacognitives pour mieux apprendre » (2010 : 245). Cela implique de se demander quelles sont les informations qu'il est le plus pertinent de proposer aux élèves afin qu'ils constituent ce répertoire, mais aussi de s'interroger sur la posture enseignante et les différents vecteurs d'un apprentissage efficient des LV. Dans ce cadre, comment penser une réactualisation des pages AAA du PEL ?

Nous proposons d'aborder ce chapitre selon 3 perspectives : celles de l'enseignant, de l'institution et de l'élève.

1. Point de vue « agir professoral »⁶¹ : comment favoriser l'Apprendre à apprendre une LV ?

1.1. Enseigner les « stratégies d'apprentissage » (des LV) ?

Evidemment, la question du contenu de ces stratégies, notamment de toutes celles mises en œuvre de façon consciente mais implicite par l'enseignant ne peut être traitée exhaustivement ici. Ce serait une gageure tant les modalités d'accompagnement de l'élève

⁵⁷ *La citadelle*, 1948.

⁵⁸ On rejoint ici la didactique de l'appropriation théorisée par Castelotti (2017).

⁵⁹ Cette métaphore du débroussaillage est utilisée par Steeve Masson, pour évoquer l'intérêt des reprises à intervalles expansés pour consolider les processus de mémorisation et faciliter « l'accessibilité » de l'information que l'élève souhaite retrouver.

⁶⁰ L'AAA se situe résolument dans la démarche d'acquisition de l'auto-directivité développée par Bandura. (2007).

⁶¹ Nous empruntons cette notion à Cicurel, 2013.

sur le chemin de la progression sont plurielles et les défis à relever nombreux⁶². Nous proposons de présenter une typologie de stratégies d'apprentissages avant d'évoquer les difficultés liées à l'enseignement de celles-ci.

A/ Typologie de stratégies d'apprentissage selon Proust

Pour revenir aux stratégies d'apprentissage à proprement parler, nous proposons ici d'adopter la typologie présentée par Proust (2018 : 226). Elle distingue deux types de stratégies, cognitives et métacognitives, permettant de prendre en charge les trois conditions de l'auto-régulation (pouvoir, vouloir apprendre et pouvoir s'auto-évaluer).

- Les stratégies cognitives sont définies comme « *techniques de mémorisation, ou de résolution de problèmes qui font partie de l'enseignement d'une matière* ». Ainsi, les stratégies cognitives se réalisent au cours de l'enseignement « disciplinaire » et prennent en charge le « pouvoir - mieux- apprendre »⁶³.

- Les stratégies métacognitives⁶⁴ sont des « *stratégies d'auto-régulation pour planifier l'apprentissage et surmonter les difficultés rencontrées.* ». Elles sont subdivisées en trois sous-catégories et recouvrent donc un large spectre de réalités pédagogiques et de situations d'apprentissages :

- stratégies directives : pour optimiser l'atteinte d'un but cognitif. On apprend plus en se testant soi-même qu'en relisant.
- stratégies préventives : « *se prémunir contre les illusions et les biais de raisonnement* ».
- stratégies motivationnelles : « *élever la conscience de l'importance d'un apprentissage, à voir l'erreur de manière constructive, entretenir une représentation flexible de sa propre intelligence* » (2019 : 226).

Toute la difficulté de l'agir professoral consiste donc à déterminer les modalités les plus pertinentes de mise en action de ces stratégies au sein de la salle classe. Dans le cadre d'une reconfiguration des pages AAA des BL, les mêmes questions se posent, mais en raisonnant cette fois en termes de support. Comment agencer ce dernier afin qu'il serve au mieux ces objectifs stratégiques ? Quels éléments ne doivent pas figurer dans l'outil mais

⁶² Les thématiques liées à l'encodage et l'automatisation constituent deux enjeux particulièrement fondamentaux du mieux AAA les LV.

⁶³ Comme nous le rappelons plus haut, il ne saurait évidemment être question de traiter directement, l'ensemble de ces stratégies disciplinaires qui sont une préoccupation constante de l'enseignement des LV au quotidien au cœur des salles de classe.

⁶⁴ A ce sujet, Bandura (2007 : 348) émet de larges réserves concernant la transférabilité des stratégies métacognitives d'apprentissage.

être pris en considération dans le dispositif pédagogique l’englobant ? Et, a contrario, quelles informations conviendrait-il de faire figurer dans le support ? Sous quelle forme ? Bref, comment élaborer un outil non prescriptif mais permettant néanmoins d’aborder ces problématiques⁶⁵ ?

Quoi qu’il en soit, la condition préliminaire d’un « savoir apprendre » efficace des élèves est la capacité des enseignants à s’approprier une pédagogie « *métacognitivement informée* » (Proust, 2018 : 2014). La question de la formation des enseignants et d’une insuffisante diffusion et /ou adoption de données métacognitives doit être symétriquement abordée à celle de l’AAA. Et il paraît nécessaire que la prise en compte de ces données soit systématique dans l’agir professoral afin d’espérer transmettre un AAA efficace aux apprenants. Cela renvoie d’ailleurs au décalage qui peut tout à fait exister entre les connaissances métacognitives des enseignants et des apprenants⁶⁶.

B/ Hiatus entre approche actionnelle et enseignement de stratégies d’apprentissage ?

Un des défis principaux de l’enseignement des LV en contexte scolaire, consiste à favoriser une meilleure mobilisation par les apprenants de leurs connaissances. Autrement dit, il s’agit de faciliter le passage à une automatisation progressive des connaissances déclaratives afin qu’elles puissent être mobilisées (plus ou moins) automatiquement par l’élève. Cette mission d’enseignement s’avère d’autant plus délicate que le temps d’exposition à la langue est limité (Hilton, 2019 : 38)⁶⁷. C’est pourquoi, le recours à l’enseignement explicite, incluant l’enseignement de stratégies d’apprentissage paraît nécessaire afin de favoriser ce passage du déclaratif au procédural qui constitue à la fois un enjeu de l’apprendre et de l’AAA une LV. En ce qui concerne l’apprentissage linguistique, cela permettra par la suite, l’« *activation automatique des connaissances formelles qui encodent le sens* » (ibid)⁶⁸. Pour le volet AAA, l’horizon de transformation de

⁶⁵ L’étude de Dunlosky et al (2013) montre que les stratégies d’apprentissage plébiscitées par les étudiants sont souvent peu ou pas efficaces et qu’inversement celles présentant la meilleure efficacité (s’auto-tester notamment) sont souvent délaissées et/ou méconnues. Figure 9, 107.

⁶⁶ A ce sujet, l’article de Galand & Vanlede est éclairant (2004 : 104).

⁶⁷ Il convient ici de distinguer entre les modalités d’apprentissage du FLES et d’autres langues additionnelles, où les cours DE langue cible et EN langue cible coexistent. Tandis que l’enseignement des autres langues additionnelles consiste en général à des cours de LV. L’enjeu de l’automatisation demeure néanmoins commun. De plus ; il est important de noter la généralisation actuelle des dispositifs de type Emile permettant une augmentation du temps d’exposition grâce à un enseignement EN LV s’adjoignant aux cours DE LV.

⁶⁸ En ce qui concerne les stratégies d’apprentissage des LV, cela renvoie à la question polémique de « *l’apprentissage concerté et structuré des systèmes formels de la langue étrangère* » (Hilton, 2019 : 38),

connaissances déclaratives en connaissance procédurales vise à créer de nouvelles heuristiques⁶⁹, c'est-à-dire, ici, de nouveaux automatismes cognitifs efficaces. Pour autant, en ce qui concerne l'AAA une LV, la question du dévoilement explicite ou implicite de certaines stratégies ne paraît pas tranchée et reste l'objet de débats entre chercheurs.

Cet enjeu fondamental de l'enseignement explicite peut sembler entrer en collision avec une démarche privilégiant exclusivement une approche actionnelle et communicative. Hilton (2019 : 37) souligne qu'« *une didactique focalisée sur les compétences peut négliger le fait que toute compétence implique la mobilisation efficace (automatique) d'un grand ensemble de compétences déclaratives et non déclaratives* ». Ce hiatus potentiel entre approche actionnelle et enseignement explicite (de stratégies d'apprentissages) a été et reste parfois, l'objet de débats. Tendanciellement, le recours à l'enseignement explicite semble toutefois avoir retrouvé place et légitimité dans les salles de classe et s'insérer fort pertinemment dans toute démarche actionnelle. Rappelons à ce sujet que Coste, dès 1985 (!), fait voler en éclat cette antinomie apparente en considérant que la communication « *n'est jamais aussi authentique que lorsqu'elle se fait métacognitive ou métalinguistique* », c'est - à - dire explicite (Coste, 1985 : 76, cité par Castelotti & Moore 2006 : 59).

C/ De grands espaces d'incertitudes (ou de liberté pédagogique ?)

En termes d'AAA, de nombreuses questions, concernant notamment la transmission de ces stratégies ne sont pas définitivement et prescriptivement tranchées. Toutes les stratégies sont-elles « enseignables », peuvent-elles l'être ? Cet enseignement de l'AAA doit-il être explicite ? Cantonné à des stratégies « disciplinaires » enseignées au fil de l'eau ? Si oui, lesquelles dans le cadre des LV ? Ou faut-il prioritairement miser sur des stratégies générales et interdisciplinaires ? Quid des « pauses métacognitives ? Convient-il de libérer un temps scolaire spécifique pour cet enseignement ? Les débats entre spécialistes sont nombreux et la plupart de ces questions non résolues créant un espace d'incertitude qui peut aussi être considéré comme l'interstice de l'expérimentation pédagogique.

c'est-à-dire de la grammaire. Longtemps, celle-ci a été plus ou moins « institutionnellement bannie » des cours de langue. Il semble que l'on assiste désormais à une réhabilitation progressive de celle-ci parallèlement à une prise en compte croissante de l'intérêt scolaire de l'explicite.

⁶⁹ Pour employer une terminologie du champ neuroéducatif.

Quelles que soient les difficultés, incertitudes liées aux modalités de cette transmission du « savoir apprendre », il semble indéniable que la prise de conscience par les élèves des mécanismes d'apprentissage agit comme facilitateur⁷⁰. C'est donc un objectif crucial de tout « agir professoral⁷¹ » visant un guidage efficace de l'apprenant sur le chemin de la persévérance et du progrès. Dans ce cadre, la co-construction d'un climat d'enseignement favorable est décisive.

1.2. Co-construire un climat favorable aux apprentissages en contexte scolaire

A/ Un enjeu fondamental pour favoriser la « décision » d'apprendre

Selon le schéma triadique de Bandura⁷², Personne (P), Environnement (E) et Comportement (C) s'influencent mutuellement et entretiennent des relations bidirectionnelles qui peuvent être positives ou négatives. Ce schéma est une véritable clé de compréhension des réalités de la salle de classe et met d'emblée en évidence l'importance du climat de classe.

Qu'il d'agisse de réaliser une biographie langagière, d'apprendre ou d'AAA, l'engagement dans une démarche ou une activité relève d'une décision⁷³ de l'élève. Or, cette « décision » d'essayer puis de persévérer qui constitue finalement l'alpha et l'oméga de tout

⁷⁰ L'importance de cette prise de conscience des mécanismes d'apprentissages sera revue dans la partie « point de vue de l'élève ».

⁷¹ D'après l'expression de Cicurel, 2013.

⁷² Figure 1, 100.

Bandura, dans sa théorie sociocognitive, définit par un schéma triadique les relations entre Personne (P), Environnement (E), Comportement (C)⁷². Les relations entre ces trois principales catégories de facteurs s'inscrivent dans une « causalité triadique réciproque » (Bandura, 1986). L'interaction entre ces différents est permanente et se réalise de différentes façons. Par exemple, le rapport au savoir (P) a des effets sur les comportements d'engagement (C). Mais à l'inverse les effets extrinsèques de l'action (C) ont également des effets sur la personne (P), son estime de soi (Carré, 2004 : 35).

Il s'avère, dès lors, que ces interactions complexes peuvent se réaliser selon deux spirales. La première est vertueuse : un élément positif tendant à en appeler d'autres. La seconde est délétère : des éléments négatifs s'auto-entretiennent et s'amplifient réciproquement. Gagnière (2010), résume les répercussions de ces mouvements sur l'auto-régulation en soulignant l'impact de l'agir professoral (« ressources humaines ») mais aussi des artefacts mis à disposition (« ressources matérielles ») : « Dans la perspective socio-cognitive de l'auto-régulation (Bandura 86, Zimmerman 89), les déterminants environnementaux sont susceptibles de la contraindre ou de la stimuler. Etudier le potentiel des ressources humaines ou matérielles à inciter la mise en œuvre d'auto-régulations personnelles constitue alors un enjeu important » (2010 : 60).

⁷³ La notion de « décision », est l'objet de nombreuses théorisations dans des champs disciplinaires distincts (mathématiques, économie, psychologie et philosophie).

apprentissage ne peut être prise QUE par l'apprenant et dépend de facteurs rationnels et émotionnels⁷⁴.

B/ Adolescence et régulation des émotions

Composantes cognitives et émotionnelles sont imbriquées. De nombreuses études, dans des champs disciplinaires distincts, attestent de ces corrélations⁷⁵. Pour Alain Berthoz, on assiste « depuis une quinzaine d'années » à « une véritable révolution, un changement de paradigme : on a retrouvé le rôle du corps, de la sensibilité, de l'émotion »⁷⁶. Ainsi, depuis Damasio⁷⁷, le rôle des émotions dans toute prise de décision est largement admis. Les stratégies cognitives ne sont pas purement rationnelles, elles peuvent, dans un sens ou l'autre, être biaisées par les émotions qui peuvent prévaloir sur des éléments strictement rationnels⁷⁸.

Le public adolescent est un public « spécifique ». Le modèle neurodéveloppemental de Casey (2008), met en évidence une hypersensibilité des réseaux cérébraux impliqués dans la réactivité émotionnelle à cet âge ainsi qu'une difficulté à faire valoir son contrôle inhibiteur⁷⁹. Autrement dit, la régulation des émotions est plus difficile pour des collégiens que pour des adultes. De plus, la présence des pairs, en l'occurrence des autres élèves, constitue une donnée dont l'importance est exacerbée chez les adolescents pour qui les buts sociaux ont une importance majeure. Ceux-ci peuvent converger ou non avec les buts d'apprentissages. Or, dans le cas d'une non- congruence des 2 buts, ce sont bien souvent les buts sociaux qui sont privilégiés afin de garantir l'appartenance au groupe et obtenir des gratifications immédiates des pairs. D'où la nécessité de s'efforcer à créer un climat de classe où ces deux objectifs sociaux et d'apprentissage soient « conciliables ».

⁷⁴ Il est intéressant de noter que Kahneman, psychologue de formation, a obtenu le Prix Nobel d'économie, notamment pour avoir remis en cause le postulat de la rationalité des agents économiques, renvoyant à l'imbrication de facteurs rationnels et émotionnels dans les prises de décision.

⁷⁵ Travaux de Dweck (1986), d'Efklides (2006, 2008). Figure 5, 103.

⁷⁶ Intervention d'Alain Berthoz, semaine 6 « La simplicité ». Mooc « Décision, complexité, risques » du collège des Hautes Etudes. Lyon Sciences.

⁷⁷ Dans *L'erreur de Descartes*, Damasio développe notamment la théorie des marqueurs somatiques (2010 :229) qui sont les traces biologiques de situations antérieures pénibles et induiraient inconsciemment des comportements ou décisions permettant d'éviter la reproduction de ces situations. Dans *Spinoza avait raison*, Damasio renvoie à la philosophie spinoziste qui, avant même l'apparition du terme inconscient, met en avant le caractère littéralement décisif des émotions, notamment de la joie et de la tristesse sur les comportements.

⁷⁸ Les théorisations et modélisations concernant la prise de décision sont nombreuses et recouvrent un large champ de disciplines englobant notamment l'économie et les mathématiques.

⁷⁹ Ce qui renvoie aux spécificités de la gestion du risque chez les adolescents (Cassotti & Habib, 2017).

Ainsi, tous les éléments convergent pour souligner l'importance de créer un climat favorable aux apprentissages⁸⁰. Dans le cadre spécifique de l'AAA, la prise en compte des composantes émotionnelles, paraît également indispensable afin de rendre possible un dialogue explicite sur ce thème. Ce n'est que dans un tel contexte qu'on peut espérer réceptivité et adhésion des apprenants. A l'évidence, les composantes relationnelles et notamment la qualité de la relation avec l'enseignant demeurent donc des données centrales pour co-construire un climat de classe propice aux apprentissages.

C/ Composer avec les contraintes de situations d'enseignement difficiles

Favoriser et maintenir l'adhésion de chaque élève aux apprentissages, lutter contre le décrochage, permettre, parfois, que des processus de résilience puissent se mettre en place sont des défis permanents de l'enseignement. Dans la pratique, les contraintes des situations d'enseignement compliquent considérablement la prise en charge simultanée de problématiques collectives et individuelles.

Sous quelle forme l'agir professoral doit-il se décliner pour permettre une gestion efficace des dynamiques de groupe et la prise en considération de la singularité de chacun ? Comment, au-delà de variables interindividuelles considérables, est-il possible de créer un environnement qui puisse être porteur pour tous : à la fois sécurisant et stimulant ? Bref, comment faire pour se situer dans cet intervalle incertain et jamais garanti, dans lequel l'élève est amené à prendre (et poursuivre) le risque de l'apprentissage ? Au-delà de quelques principes généraux, il n'y a que dans le cadre de chaque situation de classe, toutes uniques, que cet enjeu peut être appréhendé.

La co-construction de cet espace propice aux apprentissages n'est, en soi, pas liée aux pages AAA des BL. En revanche, celles-ci peuvent certainement jouer un rôle de médiation afin de déclencher parole puis dialogue et constituer ainsi une modalité d'entrée dans les apprentissages. Le support BL peut être l'occasion de mettre en place des dispositifs permettant, à travers différentes actions pédagogiques, d'offrir un espace d'exposition plus grand aux plurilinguismes d'un établissement. Les différentes actions pédagogiques qui peuvent être initiées dans ce cadre (expositions, manifestations diverses

⁸⁰ Nous avons déjà évoqué la nécessité, notamment pour les élèves allophones que chaque apprenant se sente reconnu dans son identité plurilingue préalable pour mieux entrer dans de nouveaux apprentissages linguistiques (Castelotti, 2017).

au sein de l'établissement) créent un temps « hors du temps habituel de la classe » qui ne peut que contribuer au renforcement du « soi scolaire » et à la cohésion de la communauté scolaire autour d'enjeux qui, paradoxalement, ne sont pas purement scolaires.

Ce temps « hors du temps habituel » peut être un moyen de s'extirper de contraintes d'effectifs et de trouver un espace de dialogue, au sein duquel il est possible de prodiguer un enseignement du « *care* », tel que l'entend Joan Troa dans *Un monde vulnérable* (2009 : 14) ⁸¹. Cela paraît important, car, au-delà de toutes les variables sociétales et interindividuelles, des différences entre locuteurs natifs et élèves allophones, une forme de vulnérabilité émotionnelle est commune à tous les élèves du collège et mérite d'être prise en considération : celle liée à l'âge adolescent.

2. Apprendre à Apprendre : une notion mise au cœur des attendus institutionnels

L'AAA fait désormais partie de tous les attendus institutionnels. Si l'expression est d'usage relativement récent, l'intérêt pour les « stratégies d'apprentissage » ou « méthodes » est bien antérieur à l'utilisation de cette terminologie.

2.1. Un enjeu pédagogique ancien mais toujours d'actualité

Toute démarche d'accompagnement de l'AAA suppose la reconnaissance pédagogique de la capacité de progression de chacun... C'est donc de perfectibilité au sens rousseauiste qu'il est question ici et des moyens d'encourager ce développement de potentiel. En 2018, Houdé retrace une histoire de la prise en compte de l'enfant dans les apprentissages. Il considère que ce chemin de la psychopédagogie à la neuroéducation est notamment marqué par les apports de la « pédagogie nouvelle » de Montessori, Decroly et Freinet. Et effectivement, l'idée sous-jacente et commune est que l'enfant apprend, en résolvant activement des « problèmes » soumis par l'enseignant. Tout l'enjeu de ces pédagogies était de se situer entre éducation traditionnelle directive et utopie d'une

⁸¹ Chez Troa, le *care* est défini comme : « *ensemble des activités par lesquelles nous agissons pour organiser notre monde de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible* » (2009 : 14). L'enseignement dans le petit monde commun d'un établissement relève bien du « *care* ». Notons qu'à la différence de Gilligan qui a également théorisé la notion, Troa ne considère pas que le *care* est lié à une « moralité » spécifiquement féminine.

éducation ludique sans maître (comme chez Pestalozzi par exemple). Ces pédagogies nouvelles permettaient ainsi de laisser émerger le frêle intervalle où l'élève successivement actif et passif apprend à résoudre les « problèmes » soumis par l'enseignant dont la présence n'est absolument pas contestée mais le rôle modifié. On peut tout à fait considérer qu'il s'agit d'une forme de révolution copernicienne éducative⁸² puisque c'est bien l'apprenant et non plus le contenu à apprendre qui est mis au centre des processus d'apprentissages. Même s'il peut paraître anachronique d'utiliser ici une terminologie plus contemporaine, il n'en demeure pas moins que l'apprentissage de l'auto-directivité (Bandura, 2007), de l'auto-régulation ainsi que les modalités de l'AAA sont centraux pour ces pédagogues dont les conceptions demeurent aujourd'hui d'une grande actualité⁸³.

A partir des années 70, la prise en compte des stratégies d'apprentissage à proprement parler est croissante et concerne la psychologie, la pédagogie et la didactique. Valeopoulos établit une typologie de ces travaux de recherche (2012 : 38). Tandis que Resnick et Beck (1976) « *proposent une distinction entre les stratégies générales et les stratégies intermédiaires* », Stenberg (1983) préfère lui retenir « *les termes habiletés exécutives et non exécutives* ». Plus tard, les travaux d'O'Malley (1990) distinguent stratégies d'apprentissage « *cognitives, métacognitives et socio-affectives* » (ibid) ; cette tripartition rejoint celle de Proust.

Actuellement, en contexte scolaire, l'enseignement des LV, FLES y compris, est adossé au CECR⁸⁴ et se réalise dans une perspective actionnelle avec une approche par la tâche. Dans ce cadre, Danielle Chini (2010 : 164) évoque l'éventuel « *poids de la tâche*⁸⁵ » qui, parfois, peut devenir contre-productif. De la même manière, Heather Hilton (2019) souligne la

⁸² Nous pensons évidemment ici à Copernic et sa remise en cause de l'héliocentrisme, mais également à la « révolution copernicienne » kantienne. La philosophie « cognitive » de Kant consiste, en effet, à considérer que toute connaissance se construit à travers des filtres proprement humains, en l'occurrence les catégories de l'entendement.

⁸³ Il convient d'ailleurs de noter qu'en dernier ressort, c'est finalement à la philosophie rousseauiste développée dans l'Emile que se rattache non seulement la pédagogie nouvelle mais également des conceptions très actuelles de l'apprentissage. En effet, la notion de perfectibilité, c'est-à-dire, la possibilité fondamentalement humaine de progrès que l'on (se) construit garde toute son actualité et se retrouve dans les théories socio-constructivistes et même plus globalement dans toute vision « ouverte » du monde.

⁸⁴ L'enseignement des LV au sein de l'éducation nationale est adossé au CECR depuis 2006. Les compétences à acquérir se répartissent en six domaines (depuis 2015) et correspondent aux activités de communication langagière : lire, écrire, comprendre et réagir, parler en continu et, désormais, découvrir les aspects culturels d'une langue vivante. L'inscription des apprentissages dans une démarche actionnelle est claire.

⁸⁵ Danielle Chini, (2010 : 164) : « *Il convient de prendre garde à ce que le poids de la tâche ne conduise à négliger les indispensables activités de construction et de structuration de la langue, faisant de la classe une communauté d'action à visée spécifique et locale mais pas une communauté discursive d'apprentissage, préoccupée par la maîtrise opératoire à long terme d'un nouveau système linguistique* ».

nécessité de rester vigilant à l'égard du tout « communicatif » et du « tout actionnel » qui ne laisseraient pas suffisamment d'espace aux pauses « meta » (métacognitives, métalinguistiques). Celles-ci offrent en effet la possibilité d'une prise de recul nécessaire à la « performance » linguistique en permettant d'acquérir des stratégies adéquates. Or, en contexte scolaire, c'est-à-dire avec un temps d'exposition à la langue réduit, le truchement de stratégies d'apprentissages est indispensable⁸⁶ : « *Peut-on en milieu scolaire apprendre une langue simplement en l'utilisant ? La réponse est clairement non, à cause du temps d'exposition à la langue* » (Hilton, 2019 : 38).

2.2. L'Apprendre à Apprendre dans les textes officiels

A/ Au niveau européen

L'union européenne a été en première ligne en 2007 en incluant l'AAA aux huit « compétences-clés »⁸⁷ de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le journal officiel de l'UE⁸⁸ clarifie en 2018 ces recommandations. L'accent est mis sur l'articulation entre compétences psycho-sociales et activités d'apprendre à apprendre. L'aptitude à « *organiser son propre apprentissage et à persévérer dans celui-ci* » est notamment évoquée.

Le Portfolio Européen des Langues dont les principes ont été révisés en 2011, reflète également cette prise en compte attentive en mettant en avant le développement de l'autonomie de l'apprenant. Il s'agit de :

« Contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues ; L'autonomie de l'apprentissage est pour le Conseil de l'Europe une pierre angulaire pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et pour l'apprentissage tout au long de la vie ; le PEL est donc conçu pour aider les apprenants à acquérir une plus grande conscience de la formation de leur identité linguistique et culturelle. 1.6. de contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues ; Le PEL est également destiné à rendre les apprenants plus conscients de leurs façons d'apprendre les langues et à développer des savoir-faire » (site du COE).

En dernier lieu, il ne faut pas oublier que le savoir apprendre, comme compétence générale est évoqué dans le CECR⁸⁹ ; il y est défini comme :

« La capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. (...) elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus

⁸⁶ Le temps d'exposition des élèves allophones est, bien sûr, supérieur puisque l'on se situe dans un cadre immersif. Cependant, dans ce cas également, la maîtrise de stratégies d'apprentissage explicites constitue un atout considérable.

⁸⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>

⁸⁸ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

⁸⁹ Figure 8, 106.

indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage des langues, de repérer les choix à opérer et de faire le meilleur usage possible des possibilités offertes » (2005 : 84-85).

B/ En France : introduction du socle commun

En 2015 la parution du décret concernant le « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* » entérine l'intégration « officielle » de l'AAA au sein de l'éducation nationale. Le socle est en vigueur dans les établissements scolaires depuis la rentrée 2016 et est composé de cinq axes : « *les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine* ».

Le deuxième domaine a pour objectif « *de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire* ». Non seulement le principe d'une formation tout au long de la vie, mais également celui de pauses « méthodologiques » (métacognitives) en contexte scolaire (afin d'accéder à une meilleure auto-régulation des apprentissages) sont donc clairement affirmés.

Dans ce cadre, la question des neurosciences cognitives devient incontournable. Au sein de l'éducation nationale, on peut considérer que la création du conseil scientifique de l'éducation nationale en 2018 illustre cette prise en considération croissante. Le conseil scientifique ainsi que celui du conseil national d'évaluation du système scolaire ont consacré d'importants travaux à la métacognition en 2018 et 2019.

3. Point de vue de l'élève : Apprendre et Apprendre à Apprendre une, des LV en contexte scolaire⁹⁰

3.1. Conditions de possibilité de l'apprentissage (d'une LV)

En 2007, Little évoque trois conditions justifiant la présence du thème AAA dans l'outil PEL⁹¹.

⁹⁰ Les similitudes entre les processus d'apprendre et d'AAA une LV sont nombreuses. Notons-en 3 : d'abord, l'apprentissage se réalise selon des modalités déclaratives ET non déclaratives. Ensuite, les compétences mises en jeu sont duelles : spécifiques à la matière et transversales. Enfin, dans les 2 cas, l'engagement actif de l'apprenant est une donnée fondamentale du processus d'apprentissage.

« L'apprentissage demande une conscience explicite des éléments à apprendre (conscience métalinguistique et métacognitive) (...). Pour qu'un changement conceptuel volontaire ait lieu, trois conditions doivent être remplies :

A/ la connaissance/compréhension de ce qui doit faire l'objet du changement (condition métacognitive/métalinguistique)

B/ la motivation pour le changement (condition de volonté, engagement)

C/ l'auto-suivi du processus de changement (conditions d'auto-gestion : fixation d'objectifs, suivi, auto-évaluation) » (2007 : 39).

Au sens large, ces trois conditions relèvent bien du métacognitif en ce sens qu'il s'agit bien d'une réflexion consciente sur sa propre pensée⁹². En 2019, Proust reprend cette tripartition et considère que trois conditions sont nécessaires, pour qu'une autorégulation des apprentissages puisse avoir lieu⁹³ : « *pouvoir apprendre, vouloir apprendre, pouvoir s'auto-évaluer* » (Proust, 2019 : 165). Qu'il s'agisse d'apprendre une LV ou d'AAA une LV, ces trois aspects paraissent effectivement conditionner la décision d'apprentissage, autrement dit, l'investissement de l'élève ou, pour reprendre les mots de Stanislas Dehaene, son engagement actif⁹⁴.

A/ Pouvoir apprendre

Pour Proust (2019 : 171), la première condition, « pouvoir apprendre » concerne la cognition elle-même. Pouvoir apprendre implique que les contenus d'enseignement soient adaptés à l'apprenant, qu'ils se situent dans leur zone proximale de développement (ZPD) au sens de Vygotski⁹⁵. Autrement dit, les attendus doivent se situer dans le champ des possibilités de l'élève⁹⁶. L'étayage et les aides fournies doivent permettre à l'apprenant de progresser plus efficacement que s'il était livré à lui-même. En bref, le guidage enseignant doit pouvoir apporter une plus-value. Il s'agit donc de trouver un niveau de difficulté « optimal » permettant de stimuler l'apprenant sans l'accabler ou le dissuader d'essayer. Ce n'est qu'à cette condition que l'interaction de tutelle, c'est-à-dire le guidage peut être efficace. Ainsi, le Pouvoir apprendre de l'apprenant dépend largement de l'agir

⁹¹ Le passage cité est extrait du paragraphe « Apprendre à apprendre » et répond à la question explicitement formulée : « Pourquoi ce thème figure-t-il dans le programme ? ».

⁹² Les notions de guidage et de contrôle théorisées par Efklides (2008) sont ici présentes. Figure 5, 103.

⁹³ Figure 2, 101.

⁹⁴ Pour Dehaene l'engagement actif fait partie des 4 piliers de l'apprentissage au côté de l'attention, du retour d'information ou « feedback » et de la consolidation.

⁹⁵ Figure 3, 101.

⁹⁶ Finalement, tout cela revient à trouver l'intervalle instable entre « convulsions de l'inquiétude et léthargie de l'ennui » (Voltaire, 2013 : 150) où chaque élève puisse et ait envie de « cultiver son jardin » (ibid : 154) pour faire valoir la pleine mesure de ses possibilités... Pour évoquer ces idées, Proust utilise, elle, les termes de « *fluence et de dysfluence des apprentissages* » (2018 : 219) ainsi que le concept de « *difficulté désirable* » (2018 : 82).

professoral et de la différenciation des supports, mais également des conditions d'enseignement⁹⁷. Toutefois, cette condition nécessaire du « pouvoir apprendre » n'est pas suffisante pour que les apprentissages puissent se réaliser.

B/ Vouloir apprendre

La seconde condition nécessaire relève du « vouloir apprendre » et englobe donc tous les aspects motivationnels. La littérature à ce sujet est extrêmement abondante. Pour Bandura, « *les aspects cognitifs de l'apprentissage ne peuvent être séparés des aspects motivationnels et réactionnels* » (2007 : 348). Plusieurs paradigmes de la motivation coexistent⁹⁸. La théorie de l'auto-régulation, (self regulation) et le SEP, Sentiment d'efficacité personnelle ou self efficacy de Bandura retiennent particulièrement notre attention. Narcy-Combes note à ce sujet : « *pour Bandura (2009 : 28), l'élément le plus dynamisant de la motivation personnelle vient de la confiance que les individus ont dans leur capacité à avoir de l'influence sur ce qu'ils font* » (Narcy-Combes, 2019 : 199). Les apports de Midgley 2001, Brown 2009, Reeve⁹⁹ 2014, sont également tout à fait considérables. Enfin, la distinction entre motivation extrinsèque et intrinsèque théorisée par Deci et Ryan en 2008 (théorie de l'auto-détermination) revêt une importance capitale en contexte scolaire. La seconde s'avérant à bien des égards plus pérenne et solide que la première¹⁰⁰.

Le concept de « *Mindset* » développé par Carol Dweck et traduit par « état d'esprit préalable » revêt également une importance primordiale en termes de « vouloir apprendre ». Dweck considère que les théories « fixistes » de l'intelligence ont une incidence négative tandis que les « théories fluides » sont positivement prédictives de l'investissement des élèves dans les apprentissages. Au travers de la notion de mindset, elle souhaite centrer « *l'attention de l'élève sur l'idée de progrès* » (Proust, 2018 : 225). Or, de nombreuses études, notamment les méta-analyses de Diamond et Ling (2016 : 34-48), attestent des incidences positives induites par une croyance en sa « propre » possibilité d'agir¹⁰¹.

⁹⁷ On pourrait ici tout à fait renvoyer à la philosophie aristotélicienne de *l'Ethique à Nicomaque* définissant le « *désir délibératif* » (que l'on pourrait traduire ici par envie d'apprendre) comme désir de « *ce qui est à notre portée* ».

⁹⁸ Le terme de volition est parfois utilisé. Molinié (2006 : 183).

⁹⁹ Reeve revient notamment sur les relations entre émotions et motivation.

¹⁰⁰ Pour plus de détails, on peut consulter Narcy-Combes (2019 : 198-202).

¹⁰¹ On pourrait aussi citer Koriat (2006), qui constate que le sentiment de progrès entraîne la persévérance ou le SEP, sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007).

Les enjeux sont donc de taille mais les leviers, stratégies, permettant de faciliter l'émergence et le maintien de cette motivation sont multiples. L'accessibilité croissante de nombreux outils à destination des enseignants doit également être soulignée¹⁰².

C/ Pouvoir s'auto-évaluer. Nécessité du multi testing

La troisième condition relève selon Proust de la métacognition au sens strict, de la capacité à s'auto-évaluer, que Little nomme lui « *auto-suivi du processus de changement* » (2011 : 39). Pour Joëlle Proust, « *la métacognition, c'est l'auto-régulation de sa cognition* » qui « *s'effectue par des boucles successives de contrôle et d'évaluation de l'activité* » (2019 : 164). Ici entrent en jeu de nombreux éléments qui, « *entre raison et appétit* ¹⁰³», vont jouer sur la décision de poursuivre ou non les « efforts ». Joëlle Proust évoque le Schéma IIES ¹⁰⁴: Importance-Intérêt-Effort-Succès et considère que « *cette évaluation IIES est préliminaire à toute action, qu'elle soit ou non cognitive* » (2018 : 210). Sentiments métacognitifs, croyances et connaissances sur l'activité mentale vont ici jouer un rôle prépondérant dans la persévérance ou le renoncement de l'apprenant.

Dans le cadre des BL, la dimension auto-évaluative est très présente, notamment via les descripteurs/listes. Si cette auto-évaluation permise par les tableaux critériés peut permettre une mesure du chemin parcouru, il faut garder à l'esprit que celle-ci n'est « *que psychologique* » (Picardo, 2013 : 8)¹⁰⁵. Il n'y a pas de feedback. Tel qu'il est actuellement conçu, le support n'est pas destiné à auto-évaluer ses compétences à un moment donné et juste après avoir réalisé une activité attestant ou non de la maîtrise de la compétence. Aucune notion de Testing donc. Il s'agit plutôt d'effectuer des estimations et des projections parfois peu objectivées. Il est difficile de dissocier celles-ci de la sévérité/indulgence du regard que l'apprenant porte sur ses apprentissages. Dans ce contexte, les apports du numérique sont potentiellement considérables. En effet, ce champ ouvre un large (et inédit) horizon de possibles. Il serait, par exemple, possible d'adjoindre au support BL des liens numériques, permettant, d'une part l'apprentissage via la mise en

¹⁰² Berthier, Site sciences cognitives. Lachaux, programmes ATOLE et ADOLE.

¹⁰³ Expression empruntée à Peter Railton qui dans un article de 2001 développe sous un angle intéressant, l'imbrication de facteurs émotionnels et rationnels : « *Kant rencontre Aristote, là où la raison rencontre l'appétit* ».

¹⁰⁴ Figure 4, 102.

¹⁰⁵ Pour Picardo, « *Le PEL permet aux apprenants de contrôler leur apprentissage dans le sens psychologique* » (2013 : 8).

place d'auto-test à intervalles expansés (applications type Anki ou Quizlet) et d'autre part l'auto-évaluation, en temps réel, des compétences de compréhension de l'oral et de l'écrit. Un consensus scientifique¹⁰⁶ est actuellement établi sur la nécessité d'inclure le testing dans toutes les phases d'apprentissage afin de multiplier les occasions d'effort cognitif de récupération et d'espérer ainsi une meilleure rétention des éléments à long terme¹⁰⁷. La question de savoir comment l'outil BL peut se saisir de cette « donne » constitue donc un véritable enjeu.

3.2. Apprendre à Apprendre une LV : un « mode d'emploi »¹⁰⁸ de savoir apprendre une LV ?

Pour les élèves, AAA une LV en contexte scolaire, consiste aussi à avoir connaissance d'un certain nombre de principes qui régissent l'apprentissage des langues. Les notions de testing et de distribution des apprentissages viennent d'être évoquées. Le caractère « dynamique » des apprentissages, l'importance d'une relation « pacifiée » à l'erreur, le concept même de plasticité cérébrale méritent également d'être connus des collégiens afin de les aider à construire et potentialiser leur propre progression. Nous souhaitons revenir ici sur trois autres aspects de ce « mode d'emploi » qui gagnent à être expliqués aux apprenants : l'atout cognitif plurilingue, l'oubli et la création de nouveaux automatismes.

A/ Reconnaître l'atout (cognitif) plurilingue¹⁰⁹

Le plurilinguisme est un atout, y compris au niveau cognitif. Le dire, le justifier et le faire savoir aux élèves ? Est-ce vraiment nécessaire ? On peut naturellement s'interroger sur la nécessité de relayer explicitement ce qui paraît comme une évidence. Et pourtant, le bien AAA une LV commence probablement par verbaliser, expliciter et étayer les atouts (vertus !) du, des plurilinguisme(s).

¹⁰⁶ Nous renvoyons ici aux méta-analyses de Dunlosky mais également à la thèse de doctorat de Letimier (2019) et à celle de Fernandez (2018) qui comprennent l'ensemble des références aux études portant sur cette question.

¹⁰⁷ Si tant est que l'espacement des répétitions soit garanti et qu'il s'agisse d'un apprentissage distributif et non massé.

¹⁰⁸ Mode d'emploi consistant de façon très basique à expliquer : « Apprendre une LV, comment 'ça' marche » et 'qu'est ce' qui marche » ?

¹⁰⁹ Expression empruntée à Castelotti & Moore (2006 : 54).

Si les élèves pressentent l'intérêt de parler plusieurs langues, ils sont fort peu nombreux à connaître les répercussions cognitives considérables de ce plurilinguisme. Parler plusieurs langues consiste en effet à gérer une alternance codique. De ce fait, le plurilinguisme implique systématiquement un recours aux fonctions exécutives, notamment la flexibilité cognitive et le contrôle inhibiteur. Ainsi, par voie de conséquence, la pratique de ce « *mélange de codes* » (Narcy-Combes 2019 : 106) contribue à l'entraînement et donc à l'amélioration des fonctions exécutives. Or, l'importance de celles-ci et leurs répercussions positives majeures en termes d'apprentissages (quels qu'ils soient) font actuellement consensus.

D'autre part, Cummins (1979, 2000, 2009), met en évidence l'existence d'une « *interdépendance* »¹¹⁰ entre les langues. Il développe la métaphore du double iceberg permettant de saisir que les aptitudes en langue se construisent les unes par rapport aux autres et contribuent à la constitution d'une compétence globale « *interlangues* » au travers d'apprentissages enchâssés. Ainsi, tout apprentissage linguistique s'appuie sur les répertoires langagiers antérieurs qui constituent une forme de soubassement pour construire de nouvelles connaissances. Ce phénomène d'interdépendance, englobant une forme de transférabilité de stratégies d'apprentissage, semble d'ailleurs s'appliquer partiellement à l'AAA.

« Au-delà de l'agilité métalinguistique et la plus grande ouverture à la diversité attestées (Candelier, 2003a), les compétences plurielles développées sont de nature transversale avec des retombées bénéfiques pour d'autres matières et d'autres apprentissages » (Simon & Sandoz, 2008 : 268).

B/ Reconnaître la normalité de l'oubli et s'approprier « l'outil antidote » : le multi testing

Nous avons vu qu'AAA, consistait d'abord, à déconstruire¹¹¹ et désapprendre un certain nombre de comportements, d'heuristiques, d'automatismes défavorables aux

¹¹⁰ Au sujet de l'interdépendance, Lambelet, Desgrippes, Pestjana (2014 : 101) proposent la synthèse suivante : « *l'une des hypothèses les plus répandues, l'hypothèse de l'interdépendance (Cummins, 1979, 1991), postule que, en dehors des éléments (phonétiques, lexicaux, syntaxiques, etc.) propres à chaque langue d'un individu, le système linguistique contient des éléments communs formant une base de compétences à disposition des différentes langues. Selon cette hypothèse, cette base commune est formée de compétences académiques, de connaissances du monde et de savoirs métalinguistiques qui, une fois acquis dans une langue, seraient facilement utilisables dans une autre, sans nécessiter de réapprentissage spécifique* ».

¹¹¹ L'on peut ici rappeler que la notion de déconstruction est également importante dans le cadre des démarches biographiques

apprentissages¹¹². Savoir apprendre, c'est également instaurer une vigilance apaisée à l'idée que la spontanéité, c'est-à-dire, le « *système heuristique* » au sens de Kahneman¹¹³ et Houdé puisse être trompeur et que cela ne dénote pas d'une quelconque « incapacité » de l'apprenant. Cette relation apaisée à l'erreur semble déterminante pour inciter l'élève à prendre le risque de l'apprentissage et à persévérer. De la même manière, la relation à l'oubli semble devoir être souvent modifiée. Tous les élèves y sont forcément confrontés et cette expérience est souvent vécue comme décourageante. Ainsi, l'oubli semble devoir être explicitement dédramatisé, sa normalité verbalisée et l'accent porté sur la nécessité de le « contrer » avec un arsenal efficace¹¹⁴ permettant la rétention à long terme des nouvelles connaissances. Dans ce cadre, nous avons vu que toutes les stratégies de mémorisation active impliquant un effort cognitif de récupération de l'information sont efficaces à conditions d'être répétées... Ainsi, le pouvoir d'agir revient du côté de l'élève.

C/ Créer de nouveaux automatismes linguistiques (point de vue élève)

Schématiquement, apprendre une LV consiste à la fois à inhiber certains automatismes et... à en créer d'autres. Nous avons vu que l'alternance codique liée à l'apprentissage de langues additionnelles met en jeu l'ensemble des fonctions exécutives¹¹⁵ et notamment la flexibilité cognitive et le contrôle inhibiteur.

Le passage de l'explicite à l'implicite constitue un enjeu fondamental de la progression en LV. Apprendre à apprendre une LV, c'est savoir qu'il est absolument nécessaire de créer des automatismes pour progresser en langue : « *l'interaction communicative repose sur un nombre impressionnant de connaissances déclaratives et non déclaratives* » (Hilton, 2019 : 38). Mais les apprentissages implicites ne peuvent, en contexte scolaire, se mettre en place spontanément, comme pour la langue maternelle. Il est fondamental que les adolescents conscientisent le fait qu'en cadre scolaire « classique », les progrès linguistiques ne se réalisent qu'à condition d'efforts cognitifs (de récupération

¹¹² Or, les apprentissages se réalisent en effet selon des modalités contre-intuitives. Par exemple, les travaux de Dunlosky et al (2013), déjà évoqués ici, montrent que les stratégies d'apprentissage « spontanément » retenues par les apprenants ne sont, de loin pas les plus efficaces. D'où la nécessité d'un guidage enseignant. Figure 9, 107.

¹¹³ Les deux vitesses de la pensée chez Kahneman : Système 1 heuristique et Système 2 algorithmique.

¹¹⁴ Des méthodes artisanales traditionnelles : répétition, flashcards, interrogations entre pairs aux plus sophistiquées : logiciels avec répétition à intervalles élargis.

¹¹⁵ En termes « d'apprendre à apprendre », un consensus émerge sur la nécessaire prise en compte de plusieurs domaines : l'attention, la mémorisation, la compréhension et l'implication. L'éducation à l'attention et les moyens d'entraîner les fonctions exécutives revêtent, dans ce cadre, une importance fondamentale. Sur chacun de ces sujets, de nombreux outils pédagogiques sont à la disposition des enseignants. Nous avons déjà cité le site « sciences cognitives » de Berthier et les programmes de Lachaux (Atole et Adole).

en mémoire) et d'une forme de persévérance. Ainsi, en contexte scolaire, le « savoir apprendre une LV » consiste aussi à apprivoiser l'idée basique que ce qui « semble » acquis doit pourtant être revu et consolidé, notamment jusqu'à ce qu'un certain nombre d'automatismes se créent et permettent de mobiliser « inconsciemment » et immédiatement des connaissances¹¹⁶. Avant cela, ce n'est qu'au prix d'efforts conscients qu'ils pourront espérer les mobiliser¹¹⁷.

Au-delà de variables interindividuelles, réelles mais finalement moins significatives qu'on pourrait le penser, il semble que les notions d'effort à consentir et de persévérance à assurer soient les variables les plus déterminantes pour augmenter le niveau de maîtrise d'une langue additionnelle dans des conditions d'apprentissage similaires¹¹⁸. Ainsi, deux aspects semblent fondamentaux pour permettre un meilleur « savoir apprendre » de l'élève et une meilleure auto-régulation¹¹⁹, c'est-à-dire une prise en charge par l'apprenant lui-même de ses propres modalités de fonctionnement.

- D'une part, la sensibilisation à la nécessité d'un effort et la conscience que l'effort cognitif, n'est ni rébarbatif ni punitif mais peut s'avérer gratifiant voire ... joyeux¹²⁰ !
- D'autre part, la connaissance des stratégies adéquates et l'accès à des supports, outils permettant de soutenir les efforts cognitifs (temps de mémorisation en classe, cahiers de réactivation, logiciels ...).

3.3. Le FLES en contexte scolaire, une LV presque comme une autre ?

Nous avons choisi de ne pas distinguer spécifiquement apprentissage du FLES et des LV dans notre travail. Pourtant des différences existent et sont majeures. Les objectifs et modalités pratiques d'apprentissage d'une nouvelle LV sont différents pour l'élève du

¹¹⁶ Dans ce contexte, le rappel de l'apprentissage de la lecture permet souvent de les rassurer !

¹¹⁷ Toutefois, l'usage d'outils numérique permet actuellement de rendre cet effort de persévérance, véritablement ludique et efficace. Evoquons par exemple l'outil « genially », relativement récent mais qui constitue une incontournable ressource d'apprentissage et d'enseignement.

¹¹⁸ « *Les caractéristiques des apprenants associées aux stratégies d'apprentissage influent sur le processus d'encodage de l'information* » (Weinstein & Mayer (1986) cité par Noel (2016 : 16)).

¹¹⁹ Il convient de noter que les notions de métacognition et d'auto-régulation sont fort proches et se recouvrent souvent. Globalement, la métacognition, c'est la possibilité (et non la garantie) d'une meilleure auto-régulation.

¹²⁰ ... et déclencher des circuits de la récompense favorables à l'investissement dans les apprentissages. Mais c'est une autre histoire qui ne peut être ici abordée.

cursus ordinaire, de sections internationales et d'UPE2A. Les modalités d'appropriation diffèrent également selon la situation d'apprentissage dans laquelle elles s'insèrent. Xue (2010, cité par Narcy Combes, 2019 : 204) évoque par exemple le passage à une motivation « intégrative » différente lorsque le contexte d'apprentissage de la LV est immersif. Cependant, dans notre perspective de créer un outil inclusif et visant une meilleure diffusion de stratégies transversales d'apprentissage des LV, la non-prise en compte de ces spécificités ne semble pas gênante. Malgré l'hétérogénéité des situations, profils et situations d'apprentissages, les apprenants ont tous en commun l'objectif d'appropriation d'une/plusieurs langue(s) additionnelle(s) en contexte scolaire. Cela semble un dénominateur commun suffisant au regard de notre démarche.

Revenons cependant sur les spécificités d'organisation de la scolarité des élèves allophones. Celles-ci sont énoncées dans trois circulaires publiées par le ministère de l'éducation nationale en 2012 : « *La lutte contre les discriminations, l'harmonisation des procédures d'accueil, l'objectif d'acquisition du socle commun et l'apprentissage du français comme langue seconde pour les publics allophones* » doivent être au centre des dispositifs. Concernant le dernier point, il est notamment précisé dans la circulaire de 2012 que la langue française apparaît comme langue de scolarisation et donc « *langue des autres matières* », selon le Conseil de l'Europe. Ainsi, le temps d'exposition à la langue française ne se résume pas au temps d'enseignement DE la langue :

« L'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines ». Elle ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ; douze heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ; - l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) » (circulaire 2012-141).

Pourrait, ici, être soulevé le problème de la double tâche. Mais dans la balance bénéfico-risk, la notion d'augmentation du temps d'exposition à la langue, de bain linguistique donc, l'emporte. Il semble significatif de rappeler que les dispositifs type EMILE et l'enseignement en DNL¹²¹, procèdent de la même démarche et connaissent actuellement un développement exponentiel suggérant que les problématiques liées au temps d'exposition

¹²¹ EMILE : Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère. DNL : Discipline Non Linguistique.

sont plus décisives dans l'apprentissage d'une langue additionnelle que celles liées à la double tâche¹²².

Pour autant, l'introduction du support BL et des dispositifs qui y seraient associés présente une complexité accrue pour les élèves d'UPE2A, notamment en ce qui concerne les pages AAA du support. En effet, le problème du vocabulaire commun, constitue une difficulté réelle, notamment en ce qui concerne l'introduction de cogni-données¹²³. Cependant, cette « embûche lexicale » ne semble pas insurmontable et peut être contournée de plusieurs façons :

- Associer le support à des ressources ¹²⁴ visuellement parlantes, présentées en présentiel et spécifiquement didactisées pour des élèves allophones.
- Ne pas s'interdire le recours à l'anglais, à la traduction entre pairs.

Les facteurs facilitants sont donc nombreux, et la « *culture multimodale* » (Narcy-Combes, 2019 : 118) constitue un paramètre aidant considérable. Reste donc à relever le défi pédagogique d'une adaptation pour les élèves allophones des dispositifs entourant le support.

¹²² La publication, en mars 2020, du *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. Oser les langues vivantes étrangères*, témoigne de cette tendance.

¹²³ Ceci étant dit, même pour les collégiens dont le français est la langue première, de nombreux termes et concepts méritent d'être précisés et définis. Par exemple, le concept central de plasticité cérébrale.

¹²⁴ Il ne s'agit pas de créer ex-nihilo l'ensemble des supports. Par exemple, la BD « *Les petites bulles de l'attention* » de Lachaux (2016) et l'ensemble des diaporamas créés par les équipes de Jean-Luc Berthier constituent des ressources susceptibles d'être didactisées pour des élèves allophones.

Synthèse chapitre 2

L'AAA constitue un défi majeur de l'enseignement en contexte scolaire, notamment au collège, où ses enjeux inclusifs sont majeurs. Il consiste naturellement à maîtriser un répertoire de stratégies, mais ne peut se résumer à cet aspect méthodologique. Tout le volet émotionnel permettant d'aboutir à la décision de s'investir dans les apprentissages doit également être pris en considération.

Initier une démarche explicite d'AAA, tout comme initier une démarche de BL suppose d'abord retour réflexif et implication de l'élève. Ces conditions nécessaires « d'engagement » ne sont cependant pas suffisantes. En effet, l'AAA relève à la fois du savoir, du savoir-faire ET du savoir-être. Il suppose certes un climat favorable, un vouloir apprendre de l'élève mais implique également la mise à disposition de connaissances et stratégies adéquates permettant d'optimiser cette compétence et donc d'avancer sur le chemin de l'auto-régulation, c'est-à-dire de l'autonomie. Du point de vue enseignant, la finalité de l'AAA est double : promouvoir l'inclusion de tous et la progression de chacun. En ce sens, c'est bien l'égalité des chances qui est visée puisqu'au-delà des variables interindividuelles, c'est sur l'exercice de la « *capabilité*¹²⁵ » de chacun, au sens d'Amartya Sen (2012 : 12), c'est-à-dire de la possibilité de faire valoir son potentiel, que l'accent est posé.

Nous soutenons que le support BL associé à ses pages AAA peut, à condition d'être réactualisé et de réévaluer la place des descripteurs, devenir le « lieu » de la rencontre de ces enjeux et constituer un espace « fédérateur » commun à l'ensemble des apprenants d'une communauté scolaire et pouvant s'intégrer facilement dans des dispositifs variés.

¹²⁵ « Ensemble des modes du fonctionnement humain qui sont potentiellement accessibles à une personne, qu'elle les exerce ou non » (2012 :12).

Chapitre 3. L'angle méta(cognitif)

« Sapere Aude. Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. » Kant¹²⁶

Le préfixe grec meta renvoie à une idée de distanciation et de vue de surplomb¹²⁷.

Or, d'un point de vue pédagogique, cette notion de « prise de recul » paraît très aidante pour renforcer la motivation intrinsèque des élèves et contribuer à donner du sens aux apprentissages. Au-delà de la construction des apprentissages, l'angle métacognitif, englobe aussi l'ensemble des processus de construction du raisonnement et de l'identité.

En outre, l'angle « meta » est également l'occasion de revenir sur l'opportunité, en DDL, de se nourrir d'apports d'autres champs disciplinaires, et en l'occurrence de la donner neuroéducative.

Nous proposons de commencer par décrire les changements de paradigmes en SHS et DDL qui permettent cette inclusion du métacognitif et plus largement d'éléments neuroéducatifs. Ensuite, nous essayerons de res(t)ituer l'importance fondamentale des nombreux enjeux liés à la métacognition et verrons en quoi l'on peut considérer que les BL du PEL sont un outil métacognitif à bien des égards.

1. Inclusion du méta(cognitif) et de l'inter(disciplinaire) en DDL

Pour saisir au mieux la complexité de nombreux enjeux humains, notamment en cadre scolaire, s'impose la nécessité d'approches plurielles afin d'appréhender au mieux des réalités multiples et de surcroît dynamiques. C'est toute la pensée développée par Morin autour du paradigme de la complexité. En DDL, ce sont notamment Blanchet et Puren qui reprennent cette conception. Dès 1993, ce dernier plaide pour une didactique « multi-meta » permettant de saisir la complexité (2013 : 180).

¹²⁶ « Ose. Aie le courage de te servir de ton propre entendement », *Was ist Aufklärung*, 1785.

¹²⁷ Toutefois, comme le souligne Puren : « le point de vue méta n'implique aucune supériorité dans le sens hiérarchique du terme » (2013 : 182).

1.1. Changements de paradigmes et perméabilisation de frontières des SHS, sciences de l'éducation et DDL

A/ Recul des approches psychanalytiques et structuralistes

Dans le paysage intellectuel français et en sciences de l'éducation, les approches structuralistes et psychanalytiques ont été longtemps dominantes¹²⁸.

« Les sciences humaines apparaissent dans le champ intellectuel français au cours des années 60 avec Bourdieu, Barthes, Foucault, Lévi Strauss. (...). L'être humain est alors conçu, non plus comme actif, intentionnel et rationnel, mais comme fondamentalement passif et irrationnel. Selon ce courant de pensée, les raisons que le sujet se donne de ses actions et de ses principes sont par principe des illusions » (Thellier, 2013 : 323).

« De plus en plus, les sciences humaines vont insister sur le fait que souvent ce qui est déterminant dans la vie des hommes, ce n'est pas ce qu'ils croient ou qu'ils pensent mais des systèmes linguistiques, culturels, sociaux dont l'agencement échappe à leur conscience (...). Ces structures inconscientes, en devenant un objet d'analyse privilégié, font passer l'idée de l'homme, sujet de son monde et de son histoire au second plan, le réduisant même à une notion imaginaire et inutile pour la recherche (L'homme en question, Gilles Rivalland, 1978, cité par Thellier, 2013 : 323).

Le retour actuel tendanciel au « sujet » et à son « pouvoir agir » renvoie à une tradition humaniste. Bien évidemment, il ne s'agit pas de nier la réalité de processus inconscients ou de formes de déterminismes sociaux mais de constater un changement de focale. Les théories socio-constructivistes, notamment, s'emploient à remettre en perspective les schémas explicatifs « uniques » et insistent sur les interactions complexes qui conditionnent l'agir de chacun. Ainsi, la psychologie cognitive, les théories socio-constructivistes, complètent (remplacent parfois) les approches purement structuralistes et psychanalytiques. Une pluralité d'approches se substitue ainsi aux « *modèles uniques de cohérence* » (Puren, 2013 : 5) pour permettre une meilleure prise en considération de la complexité au sens de Morin (2015).

C'est ce que constate Puren en 2008, dans l'introduction qu'il adjoint à son ouvrage de 1993 sur l'éclectisme en DDL en appliquant son propos à l'enseignement des langues :

« A l'origine de la rédaction de cet ouvrage, il y avait les trois principaux constats que j'avais tirés à l'époque (...). L'évolution des idées – avec en particulier la crise des idéologies, l'émergence de la notion de complexité, l'attention aux phénomènes environnementaux, la critique des structuralismes et le retour du sujet – amenait à remettre en cause, dans les Sciences humaines, toute cohérence globale, forte, permanente et universelle : or toutes les méthodologies constituées, approche communicative incluse, avaient jusqu'alors relevé de ce modèle unique de cohérence » (2013 : 5).

¹²⁸ A ce sujet, on peut renvoyer à de nombreux ouvrages dont *La pensée 68* (Ferry & Remaut, 1988) et *La marche des idées contemporaines* (Russ, 1994).

B/ Vers une approche multidimensionnelle

Sans aller jusqu'à penser avec Morin que « *la conscience de la multi-dimensionnalité nous conduit à l'idée que toute vision spécialisée, parcellaire est pauvre* » (2014 : 93), émerge donc l'idée que la multiplicité des approches et la fluidité de frontières entre disciplines sont porteuses de sens. Et, effectivement, un changement de paradigme semble s'être produit. La frontière entre Sciences Humaines et Sociales et Sciences « Dures » paraît de plus en plus ténue et semble laisser place à un entrelacs de relations plus souples. Cette porosité croissante (Castelotti) se retrouve en DDL dont les orientations, auparavant, étaient plutôt caractérisées par un mouvement de « *pendule* ¹²⁹ » (Picardo, 2013 : 18). Désormais une plus grande fluidité (ibid) est de mise¹³⁰, facilitant l'intégration de savoirs.

« Cette attitude d'ouverture aux apports d'autres modèles théoriques est en train d'ouvrir de nouvelles voies à la recherche en DDL, des voies potentiellement en mesure de changer les paradigmes de référence qui sont à la base de la construction épistémologique de cette discipline » (Picardo, 2013 : 18).

Ainsi, l'ère des « exclusions dogmatiques de principe » semble en passe d'être révolue permettant une interdisciplinarité et un croisement des perspectives potentiellement fructueux en termes de retombées pédagogiques et d'adéquation de la DDL à des réalités d'enseignement diverses et comprenant toujours la problématique d'inclusion. Après avoir renoncé au « *monisme et au dualisme* » qui ont longtemps dominé la discipline (Macaire, 2010 : 66), la DDL semble désormais pouvoir faire valoir des ancrages pluriels lui permettant de se situer dans une très intéressante interface entre disciplines¹³¹.

1.2 Inclusion de la neuroéducation en DDL¹³² ?

De façon extrêmement neutre, c'est avant tout comme nouveau champ interdisciplinaire¹³³ supposant une interpénétration de disciplines qu'il convient de définir

¹²⁹ L'exemple du recul de la linguistique est significatif.

¹³⁰ On peut noter que cette tendance à l'évolution vers des conceptions plus « intégratives » se retrouvent dans de nombreux domaines, y compris en médecine. L'exemple de l'entrée progressive à l'hôpital de la méditation de pleine conscience est emblématique de cette évolution.

¹³¹ Se retrouve ici l'idée que la DDL puisse intégrer des apports neuroscientifiques sans crainte de perdre son identité épistémologique.

¹³² Dabène (1974 : 1984), cité par Castelotti & Moore (2008 : 199), proposait déjà de construire la DDL comme « *une discipline comme les autres, qui doit se définir comme telle, et, comme telle aussi, emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin* ».

la neuroéducation. Pourtant, de la même manière que le terme « cerveau » peut, à juste titre, susciter de grandes crispations lorsqu'il est érigé en argument d'autorité ultime, le recours aux termes « neuroéducation¹³⁴ » ou « neuropédagogie » engendre (parfois) une forme de réserve voire de défiance dans le corps enseignant.

A/ Pourquoi tant de Neuroscepticisme¹³⁵ ?

Revenons à la terminologie « neuroéducation » et aux réserves que celle-ci peut susciter. Au premier abord, cette vigilance paraît légitime dans la mesure où le caractère générique¹³⁶ du terme peut laisser craindre des dévoiements doctrinaux. Cependant, la plupart des critiques adressées à la neuropédagogie ne relèvent pas de constats d'« usurpation » ou de « dévoiement » de l'appellation en elle-même. Elles sont plus profondes et mettent en question le sens même de la démarche. Les reproches sous-entendant une forme de « réductionnisme biologique » qui serait consubstantiel de la démarche neuroéducative sont fréquents. Dans cette perspective, la neuropédagogie consisterait en un discours sentencieux venant priver l'apprenant et son enseignant d'une part de liberté et même d'« humanité » au sein de la salle de classe. Les publications critiques de Bruer (97), Schrage (2011) ainsi que certains propos de Philippe Meirieux (2019) s'inscrivent en ce sens¹³⁷.

Or, il nous semble que c'est dans une perspective diamétralement opposée qu'il convient d'envisager la neuroéducation. En l'occurrence, nous considérons que la prise en compte d'apports neuroscientifiques et la diffusion de cogni-données auprès des apprenants et de leurs enseignants a un rôle « soutenant » et inclusif. L'intégration des savoirs neuroéducatifs qui font scientifiquement consensus est souhaitable, nécessaire et a pour but

¹³³ Houde parle d'un « *champ interdisciplinaire (...) très nouveau, entre sciences cognitives et sciences de l'éducation* Il évoque également « *les frontières des sciences humaines et sociales se renouvellent aujourd'hui, en particulier pour l'éducation scolaire éclairée par les sciences cognitives et la neuroéducation* » (2018 : 11-12).

¹³⁴ Il semble que le préfixe neuro, cristallise un certain nombre de craintes. Les réserves suscitées par l'emploi du terme neuroéducation renvoient d'ailleurs à bien des égards aux critiques de « réductionnisme biologique » adressées à Changeux en 1983 alors même que l'homme neuronal constituait un plaidoyer pour l'épigénétique, en d'autres termes, la plasticité cérébrale.

¹³⁵ Nous empruntons cette expression à Bouin (2018 : 15).

¹³⁶ Le terme générique neuroéducation est-il un peu « fourre-tout » ? Quiconque peut finalement se réclamer, à bon ou mauvais escient, du label « neuroéducation ». En même temps, une appellation différente et moins générique n'exempterait pas de se poser les mêmes questions...

¹³⁷ On peut consulter l'article suivant : « *Une interview critique de Philippe Meirieux sur les neurosciences* », café pédagogique, juillet 2019. Disponible en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/07/19072019Article636991238664459518.aspx>

de promouvoir le « pouvoir » de bien apprendre qu'à chacun et ainsi, de contrebalancer d'autres déterminismes sociaux, économiques ou de genre notamment.

Nous avons vu l'impact et la portée décisifs qu'une mise à disposition de cogni-données peut potentiellement avoir pour les apprenants : en termes de stratégies concrètes d'apprentissage bien sûr, mais aussi, globalement, en les (r)assurant dans (sur) le fait qu'oser le risque de l'apprentissage est toujours « payant » et en instaurant une relation pacifiée à l'erreur (voire à l'échec). Bien loin d'un quelconque scientisme ou déterminisme biologique, la finalité de cette intégration du neuroéducatif est donc, au contraire, fondamentalement inclusive et, si l'on ose le terme, humaniste. Un positionnement radicalement « *neuroseptique* » (Bouin, 2018 : 15) paraît... intenable.

B/ Une nécessaire prise en compte

C'est donc comme discipline contributive des sciences de l'éducation¹³⁸, et donc de la DDL que nous considérons le neuroéducation. Or, la didactique et en l'occurrence celle des langues dont l'objet est de « penser l'action éducative », ne peut laisser de côté le développement (meta)- cognitif et émotionnel de l'élève. Pourtant, dans les établissements, plusieurs obstacles demeurent un frein à ce que les enseignants s'emparent massivement de ces questions. On peut, distinguer plusieurs causes à ces réticences. D'abord, il peut arriver que la question soit désinvestie par les enseignants qui considèrent qu'elle ne relève pas de leur champ « pédagogique » et/ou de leurs « prérogatives ». Toutefois, il semble s'agir d'un épiphénomène et, le plus souvent, c'est le sentiment de ne pas être formé et outillé pour prendre en charge ces aspects qui prévaut et explique une forme de désengagement vis-à-vis de ces questions¹³⁹. Enfin, et c'est loin d'être négligeable, les thématiques liées au développement de l'enfant et de l'adolescent, mais aussi à la mobilisation de ses ressources sont des thématiques très sensibles au sein desquelles diverses croyances s'insèrent volontiers. Tout l'enjeu, pour chaque enseignant s'intéressant à ces problématiques, a

¹³⁸ Dès à présent, il convient de lever un malentendu qui semble parfois perdurer : l'intégration de la métacognition, des apports en neurosciences cognitives, n'implique pas un désaveu ou une remise en cause systématique des pratiques pédagogiques antérieures. Bien au contraire, dans leur dimension applicative, les neurosciences cognitives intègrent et offrent même une confirmation de validité scientifique à des pratiques bien antérieures à l'émergence du champ neuroéducatif. Ainsi la courbe de l'oubli d'Ebbinghaus date de 1885 la ZPD de 1934, La théorisation des conflits socio-cognitifs par Mugny et Doise de 1978. Le « jeune » champ disciplinaire neuroéducatif consiste en une « *évolution plus qu'une révolution* » (Berthier, Borst, Desnos, Guilleray, 2018 : 14) et ne vise pas à « balayer » toute réalité antérieure.

¹³⁹ Evidemment, et ce n'est pas accessoire, les contraintes « matérielles » d'enseignement et notamment des effectifs surchargés empêchent parfois littéralement de prendre l'ensemble de ces aspects en considération. Ce point fondamental paraît pourtant facilement soluble mais ne dépend pas de la volonté des enseignants.

longtemps été de faire le tri¹⁴⁰ entre connaissances étayées scientifiquement et « croyances¹⁴¹ » allant jusqu'à l'ésotérique. Dans ce cadre, un balisage neuroéducatif qui s'inscrit à la fois dans une démarche scientifique et pédagogique paraît constituer un cadre de légitimité aidant l'enseignant, à oser se saisir de thématiques très sensibles. Si l'on peut éventuellement parler d'une forme d'institutionnalisation du neuroéducatif en milieu scolaire, il ne faudrait pas l'entendre comme un discours vertical prescriptif¹⁴², voire doctrinaire, mais comme la possibilité d'intégrer des données aidantes pour la scolarité de chaque élève et ce, de façon dépassionnée et objectivée. Un cadre ainsi conçu serait guidant et non injonctif et permettrait le déploiement d'un dialogue horizontal dont les répercussions pédagogiques semblent déterminantes.

C/ Pas de panacée mais la possibilité d'un dialogue éclairant.

Pasquinelli (2019 : 7) met en garde contre l'enthousiasme excessif qui peut s'avérer tout aussi problématique qu'un rejet massif. Elle invite à la prudence, au discernement et rend attentif à la persistance de nombreux neuromythes¹⁴³.

Evidemment, il ne s'agit pas, d'ériger les neurosciences cognitives comme solution magique, ni d'imaginer que chaque connaissance ou découverte neuroscientifique puisse forcément aboutir sur une répercussion pédagogique signifiante dans la salle de classe. De la même manière, le caractère de scientificité de toute étude n'est garant ni de sa transposabilité, ni même de sa pertinence pédagogique. Ces études ne prétendent d'ailleurs

¹⁴⁰ L'abondante et disparate littérature du « développement personnel » s'est emparée depuis fort longtemps du sujet. Et il a longtemps été fort délicat, du point de vue enseignant, de faire la part des choses entre des sources présentant de prime abord des garanties de « sérieux » et s'égarant cependant dans des considérations plus ésotériques qui n'ont pas leur place à l'école.

¹⁴¹ Or, l'école ne peut, être le lieu de promotions de « croyances ». Les approches peuvent être plurielles, intégratives, mais un soubassement scientifique au sens large doit exister.

Ici, l'exemple du mindfulness est particulièrement éclairant. Les travaux du pionnier en la matière, John Kabat-Zinn datent de 1979 et soulignent les bienfaits de la méditation de pleine conscience (c'est-à-dire sans aucune dimension religieuse) dans le cadre de la santé mentale et physique mais aussi de la performance intellectuelle. Ces travaux n'ont jamais été démentis et, depuis, très largement étayés et complétés par de nombreuses études. Ainsi, et même si la dénomination « méditation » continue d'être problématique en milieu scolaire car elle renvoie à un imaginaire « transcendantal », toutes les initiatives visant à la « mise au calme des esprits » sont indubitablement légitimées par ces recherches.

¹⁴² De nombreuses méta-analyses existent et permettent d'offrir un panel d'options didactiques à privilégier ou à éviter afin de favoriser l'AAA une LV. Il ne s'agit pas de chercher à s'inscrire dans une démarche prescriptive. Simplement de contribuer, en s'en tenant à l'evidence based education à relayer et diffuser des savoirs scientifiques étayés permettant de faciliter les apprentissages. C'est la tâche que le champ des neurosciences cognitives, c'est-à-dire la neuroéducation s'assigne. L'enjeu didactique/ pédagogique est de taille. Et toute la difficulté réside dans la transposition de ces savoirs dans les réalités quotidiennes et fluctuantes de la salle de classe.

¹⁴³ Comme par exemple les styles d'apprentissage, ou les intelligences multiples de Gardner que l'on trouve encore sur Eduscol et dans de nombreuses publications pédagogiques.

pas à l'exhaustivité et leurs résultats contradictoires attestent du fait qu'il n'y a ni panacée, ni solution miracle systématiquement transférable dans toutes les salles de classe.

En revanche, dans l'« esprit », toutes ces tentatives relèvent de la démarche scientifique et non de la croyance. C'est capital. L'école ne peut être le lieu de déploiement de croyances, même si celles-ci présentent l'avantage d'être... incontestables. Elle doit au contraire, composer avec la complexité, l'incertitude, la « réfutabilité » qui rappelons-le, est, depuis Popper, garante de la scientificité d'une démarche. L'« infaillibilité » serait certes plus confortable à enseigner... Mais c'est bien avec de nombreuses formes d'incertitudes¹⁴⁴, que l'enseignement en collège doit souvent composer.

Ainsi, la notion de dialogue horizontal entre disciplines mais aussi entre l'école et le laboratoire est véritablement consubstantielle de ce nouveau champ neuroéducatif¹⁴⁵. Celui-ci offre donc à l'institution scolaire l'occasion de se saisir dans des conditions inédites de la thématique fondamentale et épineuse du « mieux apprendre ».

2. Les BL un outil métacognitif à tous les égards ?

Métacognition, sentiments métacognitifs, processus métacognitifs¹⁴⁶... L'angle métacognitif est omniprésent dans les deux premiers chapitres et constitue le soubassement de notre ancrage théorique. Il conditionne à la fois la possibilité de prendre conscience et de reconnaître « sa » propre identité plurilingue au travers des BL (chapitre 1), mais aussi de trouver les meilleures voies d'apprentissage pour consolider les plurilinguismes « *en train de se faire*¹⁴⁷ » (chapitre 2).

¹⁴⁴ Incertitude(s) dont sont bienheureusement exemptes un certains nombres de contenus d'enseignement (savoirs mathématiques, scientifiques ou linguistiques), mais qui semble(nt) cependant consubstantiel(les) de la réalité de chaque établissement et de la DDL en elle-même ...

¹⁴⁵ La Plate-forme Léa est emblématique de cette volonté de dialogue horizontal salle de classe-laboratoire.

¹⁴⁶ Jusqu'ici, nous avons également vu qu'il convenait de ne pas confondre sentiments métacognitifs (qui peuvent tout à fait être trompeurs), stratégies métacognitives, processus métacognitifs qui ne recouvrent pas les mêmes réalités.

¹⁴⁷ D'après l'expression de Merleau-Ponty reprise dans la préface d'Houdé à l'ouvrage de Berthier, Borst, Desnos et Guilleray (2018 : 17).

2.1 La métacognition, « monstre multicéphale »¹⁴⁸ ?

Gagnière (2010 : 13) ouvre sa thèse sur les régulations métacognitives par le constat suivant : « *Il y a une relation inversée entre la popularité d'un concept et sa clarté conceptuelles. Ce constat s'applique à la métacognition*¹⁴⁹ *entre l'intérêt qu'il suscite et ses conceptualisations multiples* ». Et effectivement le terme métacognition est caractérisé par la pluralité de ses définitions et la largeur des phénomènes qu'elle englobe. Ainsi, nous nous garderons bien ici d'aborder une notion si complexe de façon frontale. Il ne pourra être question de prétendre à l'exhaustivité ni même d'établir un panorama détaillé. Il s'agira simplement d'esquisser quelques pistes permettant de saisir en quoi cette notion est centrale dans la perspective de notre travail.

A/ Bref historique de la notion, problèmes définitoires et enjeux scolaires

L'apparition de ce terme remonte aux années 70 avec John Flavell. De nombreux auteurs ont théorisé cette notion, notamment Efklides (2006), Brown, et Moshman. Nous ne pourrions pas rentrer ici dans le détail de leurs modélisations. Globalement, nous retiendrons que les aspects de contrôle et de guidage (monitoring) sont présentés comme les deux volets du concept par plusieurs auteurs¹⁵⁰. La bipartition entre métacognition procédurale et conceptuelle, prédictive et rétrospective est également fréquente (Proust, 2018 : 218-222).

Actuellement, le « *rôle positif de la métacognition fait l'objet d'un consensus pour les chercheurs en langue additionnelle* ». (Narcy-Combes 2019 : 127). Et, en effet, en termes d'apprentissage, de très nombreuses répercussions¹⁵¹ découlent de la prise en compte des processus métacognitifs. Au-delà des différences entre auteurs, les théorisations convergent pour souligner que l'apprentissage (et donc l'enseignement) de ces compétences est possible¹⁵² et donc souhaitable. Proust (2019 : 59) propose une description éclairante des enjeux scolaires de la métacognition :

¹⁴⁸ Brown (1987) définit la métacognition comme « *monstre d'obscur parentage, mais en plus, polycéphale* » (cité par Gagnière, 2010 : 19).

¹⁴⁹ Figure 6, 104.

¹⁵⁰ Figure 5, 103.

¹⁵¹ En particulier dans les domaines de la régulation de l'attention et de la mémorisation mais aussi du renforcement de la motivation intrinsèque. Tous ces aspects concourent à rendre les apprentissages plus efficaces.

¹⁵² Bandura considère que le concept de SEP, de sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité s'apprend. (2007 : 347). Lachaux (2016), considère également que la « *métacognition s'apprend* ». Le

«Le terme de métacognition désigne l'ensemble des processus par lesquels chacun d'entre nous régule son attention, choisit de s'informer, de planifier, de résoudre un problème, repère ses erreurs et les corrige. A l'école, cet ensemble de capacités joue un rôle central. Une bonne régulation conduit l'élève à s'engager dans l'apprentissage avec confiance et enthousiasme. La mauvaise régulation de la métacognition se solde par le dégoût d'apprendre, l'évitement de l'école, le décrochage et par ce que l'on nomme la spirale de l'échec» Proust (2019 : 159).

Ainsi, la possibilité même du succès scolaire serait conditionnée par la « *bonne régulation* » de la métacognition qui s'avèrerait donc comme un véritable prédicteur de réussite. En effet, le regard que l'élève porte sur l'opportunité de s'investir et/ou de continuer à s'investir dans les apprentissages est déterminant. De celui-ci dépend son engagement et sa décision, de poursuivre ou d'abandonner les apprentissages¹⁵³.

Conçue comme possibilité de réguler sa propre activité cognitive¹⁵⁴, la métacognition ouvre donc un espace de liberté considérable. Elle englobe tout ce qui permet de « *penser ce que l'on fait*¹⁵⁵ », mais aussi tout ce qui pousse, ou non, à agir.

B/ Métacognition : construire l'esprit critique à l'école ?

Les filiations de la notion de métacognition sont plurielles. Bien que ce soit au champ des neurosciences cognitives de l'éducation qu'il convienne de rattacher prioritairement sa théorisation actuelle, la parenté philosophique de la notion est indubitable. Même si elle n'est pas ainsi nommée, elle est au cœur de l'histoire de la philosophie puisque c'est en quelque sorte d'introspection, de pensée sur soi qu'il s'agit (Dehaene, 2012). Or, celle-ci, du « *connais- toi toi-même* » socratique au « *je pense donc je suis* » cartésien est évidemment un thème philosophique fondamental. De plus, dans le contexte de ce travail, l'ambition introspective, vise avant tout à un agir (scolaire) adéquat. Dès lors, un renvoi à la philosophie pratique d'Aristote à Kant se justifierait également pour saisir toute la portée l'angle métacognitif.

Si l'on s'en réfère à l'étymologie, la métacognition peut être « *simplement*¹⁵⁶ » définie comme « *l'ensemble des connaissances sur la cognition* » (Proust, 2019 : 214). En

corollaire de ce constat est donc que la métacognition s'enseigne, ce qui soulève la question de la formation initiale et continue des enseignants.

¹⁵³ Figure 4, 102.

¹⁵⁴ Proust définit la métacognition, comme « *l'auto-régulation de sa cognition* » (2019 : 164).

¹⁵⁵ Expression fréquente chez Hannah Arendt.

¹⁵⁶ Simplicité toute relative si l'on considère que cette définition de la métacognition renvoie directement à ... la critique de la raison pure de Kant, et à sa célèbre question : « *Que puis-je savoir ?* », c'est-à-dire quelles sont les conditions de possibilité de la connaissance. Rien moins que l'idéalisme transcendantal donc...

ce sens, la finalité de l'angle métacognitif consiste, très trivialement, à y voir plus clair, à prendre du recul et à ne pas considérer ses premières impressions comme fiables¹⁵⁷. Autrement dit, savoir que le contre-intuitif est une réalité¹⁵⁸, que les « premières impressions » peuvent être trompeuses et que le raisonnement¹⁵⁹ peut aider « à ne pas se laisser tromper¹⁶⁰ ». Moshman (1994, 1998, 2004)¹⁶¹, notamment, considère que la prise de conscience métacognitive permet de comprendre nos propres inférences et, ce faisant, d'inhiber nos heuristiques pour construire une rationalité plus efficiente. En d'autres termes, c'est de la possibilité d'exercer son libre-arbitre et de construire raisonnement et esprit critique qu'il est ici question. Les enjeux sont de taille...

On retrouve finalement ici l'étymologie du mot décision. Le préfixe « *de* » indique l'éloignement et le verbe « *caedo* » renvoie à la notion de séparation. Ainsi, décider de s'engager de persévérer dans les apprentissages nécessite parfois de mettre à distance le « précédent », en l'occurrence des stéréotypes et/ou des conceptions initiales décourageantes. De la même manière, l'étymologie du terme éducation, *educere*, demeure éclairante.

2.2 Conscientisation et accompagnement maîtres-mots (métacognitifs) de l'outil du conseil de l'Europe et de la neuroéducation ?

A bien des égards, les démarches neuroéducatives et de BL présentent des similitudes. Elles ont notamment en commun l' « angle métacognitif » et s'avèrent toutes deux comme lieu de prises de conscience.

¹⁵⁷ En cadre scolaire, il est souvent primordial de verbaliser les « évidences » qui ne relèvent pas de la croyance mais du fait. Ainsi, il serait facile d'expliquer très simplement la flexibilité cognitive, la plasticité cérébrale, l'élagage synaptique à l'ensemble des adolescents et d'atténuer ainsi les effets délétères d'éventuelles inférences socio-cognitives négatives.

¹⁵⁸ Pasquinelli : « *les voies de l'apprentissage peuvent être contre intuitives* » (2015 : 298).

¹⁵⁹ Renvoyons ici aux travaux et conclusions de Kahneman, Moshman, Houdé sur le raisonnement.

- Daniel Kahneman considère que la pensée s'organise en deux niveaux : heuristique et algorithmique.

- Pour Moshman, la rationalité se construit à partir d'une prise de conscience métacognitive des biais cognitifs et des inférences logiques. Cette prise de conscience est médiatisée par un enseignant (théorie du constructivisme rationnel pluraliste).

- La théorie des trois systèmes de Houdé reprend ceux de Kahneman et y adjoint une troisième instance, l'inhibition permettant de privilégier le mode de raisonnement le plus adéquat. Il s'agit donc d'une fonction d'arbitrage qu'un entraînement des fonctions exécutives permet de rendre plus efficient.

¹⁶⁰ Rien de révolutionnaire en soi, donc. Et il existe bien des moyens d'apprendre à raisonner... Cependant il semble actuellement plus réaliste et fédérateur d'initier les élèves à la métacognition (c'est-à-dire les sensibiliser sur les processus et stratégies d'apprentissage) que de leur proposer des cours de syllogistique...

¹⁶¹ Théorie du constructivisme relationnel pluraliste permettant de « développer » le raisonnement.

Or, la « prise de conscience », si elle ne peut être qu'individuelle¹⁶², se réalise le plus souvent dans un cadre collectif. Et pour passer de la prise de conscience à l'intention d'agir puis à l'action¹⁶³ un accompagnement est également nécessaire dans l'immense majorité des cas. D'où le caractère incontournable d'un dispositif entourant le support BL. Ce dispositif suppose, côté enseignant, une pédagogie « *métacognitivement informée* ¹⁶⁴ » (Proust, 2018 : 214) afin de promouvoir l'engagement et de soutenir l'agentivité, c'est-à-dire la puissance d'Agir¹⁶⁵, de chaque apprenant¹⁶⁶. Du point de vue de l'élève, cet enseignement métacognitivement informé présente de nombreux atouts. Tout d'abord, l'angle métacognitif, dans son aspect « méthodologique » permet de mettre en place un certain nombre de stratégies disciplinaires et non disciplinaires facilitant les apprentissages. D'autre part, nous l'avons déjà évoqué mais c'est crucial, la plus-value principale d'un enseignement ainsi conçu, réside dans sa capacité à convaincre l'élève de « prendre le risque » de l'apprentissage. La combinaison de cette ré-assurance dans la capacité de progrès et de la mise à disposition de stratégies efficaces ne peut que concourir à favoriser l'intention d'agir (Diamond & Ling, 2016) puis la persévérance. La métacognition apparaît dès lors comme facilitant le passage de l'élève-apprenant à l'élève agent de son apprentissage. Dans ce mouvement, de nombreuses inférences socio-cognitives négatives semblent pouvoir être atténuées.

Dès l'origine, le CECR et l'outil PEL sont conçus dans une démarche de « conscientisation » des apprentissages. La prise de conscience dans le cadre des BL du PEL revêt plusieurs formes. Ainsi, les BL s'avèrent comme outil de prise de conscience que permet aux élèves de construire leur identité (plurilingue), d'apprendre à exercer leur discernement, et à découvrir comment débusquer biais cognitifs, croyances limitantes et

¹⁶² Cela renvoie d'ailleurs au processus d'apprentissage lui-même qui est « *un processus individuel, même lorsqu'il se produit en groupe* » (Pasquinelli, 2015 : 28).

Dans le même esprit, Richterich et Chancel constataient dès 1977 que « *l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend, d'accord, mais celui-ci n'est jamais seul* » (cité par Castelotti & Moore, 2008 : 186).

¹⁶³ Dans les théories de l'activité, le terme activité est défini comme « ce qui donne lieu à un ensemble d'action ». Dans le modèle hiérarchique de Leontiev on distingue 3 niveaux. La base de la pyramide concerne le niveau élémentaire des opérations, on trouve ensuite le niveau intermédiaire de l'action et au sommet de la pyramide, il situe l'activité intentionnelle.

Il paraît très intéressant de noter que cette tripartition est extrêmement différente de celle proposée par Hannah Arendt sur les 3 modalités de l'Agir humain. Dans *La condition de l'homme moderne (Vita Activa)*, elle distingue entre travail, œuvre et action en situant l'action au sommet de la pyramide.

¹⁶⁴ Quoi qu'il en soit, cette question de l'agir professoral permet de rappeler que c'est de façon différente qu'enseignants et apprenants doivent se saisir de l'angle métacognitif.

¹⁶⁵ Nous empruntons cette expression à la philosophie de Baruch Spinoza.

¹⁶⁶ « *Le sujet, rappelle Wieworka (2012), c'est l'acteur qui a la capacité d'être l'agent de la transformation de son existence, de maîtriser son expérience, d'être responsable* » (cité par Narcy-Combes 2019 : 207).

heuristiques trompeuses. Il est intéressant de noter que les deux volets principaux de la conscience, réflexive et intentionnelle, y sont pris en considération. Dans la partie BL, c'est la notion de conscience réflexive qui est centrale tandis que les pages AAA s'articulent davantage autour de la conscience entendue comme intentionnalité. En un sens, du point de vue de l'élève, les BL peuvent donc permettre de combiner, dans le même support, conscience réflexive et prise de conscience ayant une visée intentionnelle. Or, comme le souligne Gagnière, il existe une association « *entre conscience de soi et intention d'agir* » (2010 : 15).

La dimension du savoir-être est prise en charge depuis l'origine par le CECR. Dans l'outil du conseil de l'Europe, le savoir-être est intégré aux « compétences générales » par opposition aux « compétences linguistiques »¹⁶⁷. Picardo regrette cependant que le savoir-être comme compétence horizontale, y soit insuffisamment valorisé au regard des compétences communicatives linguistiques plus verticales :

« Le CECR incarne notamment ces deux âmes, complexification et standardisation et propose à la fois des standards de niveau et une vision complexe des compétences qui sont classées en générales et linguistiques. Parmi les compétences générales, le CECR inclut le savoir être (traduit en anglais comme existential compétence), défini comme « disposition individuelle, trait de personnalité et dispositif d'attitudes » (p 17). (...) Malheureusement, à présent, une dimension semble prévaloir sur l'autre, celle verticale de la définition des standards (Little 2006). Au contraire, celle horizontale qui présente une vision complexe et innovante complexe de la DDL, ancrée justement dans la notion de savoir-être est encore négligée aussi bien au niveau des curricula que des pratiques de la classe » (Picardo 2013 : 8).

Potentiellement, toute l'originalité, l'atout, des BL du PEL consiste à pouvoir prendre en compte, dans un même support, l'ensemble de ces dimensions verticales et horizontales afin de s'adapter au mieux aux enjeux de l'apprentissage des langues et favoriser la prise de décision en faveur des apprentissages, puis le soutien de ceux-ci.

Les BL et leurs pages AAA réactualisées et intégrant des éléments neuroéducatifs semblent pouvoir devenir le lieu de ce rééquilibrage entre compétences générales et compétences linguistiques. Dès lors, force est de constater que les BL, et leurs pages AAA, sont l'archétype de l'outil d'accompagnement métacognitif sur le chemin de la progression et de l'auto-régulation. En ce sens, elles paraissent susceptibles de s'avérer comme outil permettant à la DDL de mieux se saisir du « *paradigme de la complexité* » (Morin, 2014).

Ainsi, l'outil métacognitif BL semble en mesure de contribuer à la gestion de situations plurielles tout en permettant potentiellement de surmonter l'antinomie

¹⁶⁷ Figure 7, 105.

inclusion/performance mais aussi actif/passif grâce à la notion dynamique d'accompagnement, des apprentissages et de la connaissance métacognitive.

Synthèse chapitre 3

Les dimensions (auto)- réflexives¹⁶⁸ et de conscientisation qui entrent en jeu dans les BL ainsi que dans l'AAA sont constitutives de toute approche métacognitive. En ce sens, et bien que notre recherche s'insère dans le champ de la DDL, l'angle métacognitif s'avère comme soubassement de notre ancrage théorique. Le point de vue métacognitif permet de recourir à des éléments de résolution transversaux, pour se saisir de problématiques scolaires anciennes, notamment celle de l'inclusion. Dans ce cadre, la prise en compte d'apports émanant du champ des neurosciences cognitives paraît établie.

L'élément neuroéducatif semble très naturellement trouver sa place dans l'outil BL et ce, bien qu'il faille encore définir les modalités de cette intégration. Quoi qu'il en soit, l'introduction de cogni-données semble pouvoir contribuer à surmonter les antinomies activité/passivité et inclusion/performance en guidant les collégiens sur le chemin de l'auto-régulation de leurs apprentissages. Les enjeux d'inclusion sont donc de taille puisque c'est finalement de soutien de la persévérance comme antonyme de décrochage qu'il est ici question.

Pour Nancy-Combes, « *l'agentivité, l'autonomie et l'identité sont des construits complexes et liés entre eux qu'il conviendrait de ne pas négliger dans les apprentissages* » (2019 : 209). Les BL du PEL, reconfigurées et insérées dans un dispositif semblent pouvoir être le l'espace de cette triple prise en considération¹⁶⁹. Il s'agit désormais d'explorer concrètement cette piste.

¹⁶⁸ Pour Berthoz (2018 : 220), « *l'identité du soi est aussi un flux entre mémoire autobiographique, perception du soi phénoménal à chaque instant et prédiction du futur.* »

¹⁶⁹ L'ensemble de ces processus permettent à l'apprenant de pouvoir et de vouloir faire valoir sa capacité d'agir.

Partie 2

-

Contexte de l'étude, méthodologie de travail et recueil de données

Chapitre 4. Spécificité du terrain de recherche. Contexte de l'établissement

« Nous savons que chaque situation est un monde en soi, que chaque histoire d'acquisition d'une langue est personnelle, que chaque classe de langue est singulière. »

Cambra Cine¹⁷⁰

Le collège international Vauban constitue notre « *tissu contextuel* » (Blanchet, 66 : 2011) et se distingue par son profil spécifique, tout à la fois socialement mixte, inclusif, plurilingue et pluriculturel.

1. Profil de l'établissement.

Le collège Vauban est un collège urbain situé 70, boulevard d'Anvers à Strasbourg. Il a été créé en 1967 et accueille cette année environ 600 élèves¹⁷¹ dans ses 20 classes. Une trentaine d'enseignants y exercent actuellement.

Le site du collège, dans l'onglet « mission et philosophie » indique : « *La philosophie du collège international Vauban est d'amener chacun de nos élèves à donner le meilleur de lui-même* ». Cette mention est précédée d'une citation de Janusz Korczak : « *les enfants pensent qu'ils ne pourront jamais devenir ministre, voyageur ou écrivain, cela n'est pas vrai* » qui ajoute cette dimension lieu d'ouverture d'horizons et de possibles. La notion d'accompagnement à la réalisation de potentiel de chacun est donc clairement énoncée et prend tout son sens dans cet établissement pluriel. La mission que l'établissement s'assigne est ainsi formulée. « *Notre mission est de faire vivre ensemble tous ces élèves de cultures différentes et de leur donner le goût d'apprendre (...)* ». L'esprit dans lequel nous avons souhaité inscrire notre travail s'inscrit à de nombreux égards dans ces axes.

L'établissement est résolument mixte socialement et l'ouverture aux plurilinguismes et au pluriculturalisme est large. Concrètement, les élèves du collège sont issus du secteur de recrutement - comprenant notamment la cité Spach et la cité Port du Rhin - ou relèvent des sections internationales coréenne, allemande et polonaise au sein desquelles l'admission se fait par examen. L'établissement accueille depuis la rentrée 2016

¹⁷⁰ Cité par Castelotti & Moore (2008 : 183).

¹⁷¹ Les effectifs peuvent fluctuer en raison des arrivées d'élèves en cours d'année.

des sections internationales, depuis 2017 une classe d'UPE2A et depuis septembre 2018 un dispositif ULIS. L'offre de LV additionnelles est importante : au-delà du classique trio anglais, espagnol, allemand, tous les élèves ont également l'opportunité de s'initier au chinois, au portugais et/ou au coréen. Cette coloration plurilingue de l'établissement émane d'une ambition rectorale relayée très activement par la direction du collège. « Historiquement », la cohabitation avec l'Ecole Européenne de Strasbourg de 2008 à 2015 a certainement largement contribué à la constitution de cette identité actuelle.

2. De nombreux projets

La volonté d'inclusion du collège se traduit à la fois par l'orientation du projet d'établissement et l'implication dans plusieurs projets.

Le projet d'établissement 2017-2020, s'articule autour de trois axes constitués selon les orientations académiques et qui se déclinent en différents objectifs spécifiques au collège. Notre projet semble pouvoir s'insérer sans peine dans les trois axes et correspond à plusieurs objectifs définis par ce document :

« *Axe 1 : créer des parcours de réussite : l'excellence pour tous* » : Nous retenons notamment l'objectif 1 dont l'ambition est de « *réduire, résorber les inégalités d'apprentissage et d'accès aux activités plurielles* ».

« *Axe 2 : créer un environnement serein pour renforcer la confiance* ». L'objectif 2 consiste à « *accorder des espaces d'appropriation et d'implication aux élèves* ».

« *Axe 3 : développer les inclusions* ». Cet axe se développe en quatre objectifs dont le premier consiste à « *améliorer la scolarité en milieu ordinaire des élèves à profil spécifique* » et le troisième à « *Innover et mobiliser les équipes au travers du travail collaboratif* » expliciter les attendus du collège aux élèves et aux parents en vue d'une pleine réussite.

Ces dernières années, le collège Vauban a également participé à deux programmes Erasmus + de grande ampleur. Le premier projet portait sur les problématiques de genre « *Gender issues at school* ». Il a mobilisé deux enseignants et de nombreux élèves et a donné lieu à plusieurs manifestations sensibilisant les élèves aux stéréotypes de genre. Le second portait sur l'accueil des migrants et sur les perspectives croisées de plusieurs pays de l'UE quant aux modalités pédagogiques d'accueil de ces élèves à besoin pédagogique

spécifique¹⁷². L'établissement a également été associé au projet EOL sur les environnements optimisés en langue.

Depuis plusieurs années un projet « vivre ensemble » impliquant des éducateurs a également été initié. D'autres projets ont été mis en œuvre, via le pôle vie scolaire : « lire, écrire, penser », un projet lecture à destination des enfants du voyage, et un projet Alias théâtre forum. D'autre part, le collège est associé à de nombreux projets culturels, dont un projet architecture et une « résidence d'artiste ». Des voyages et échanges sont également proposés (Berlin, Rome, Londres, Andalousie, séjours sportifs kayak/escalade ou classe de neige), sans compter les multiples partenariats culturels (collège au cinéma, festival Augenblick, ateliers des musées, concours d'écriture, théâtre, opéra)¹⁷³.

De plus, la vie de l'établissement est rythmée par un certain nombre d'autres événements fédérateurs. Ainsi, la deuxième journée 6^{ème} en septembre suivie de la sortie randonnée d'intégration en octobre, la cérémonie de remise des « prix » annuelle en juin qui constitue un événement au sein de l'établissement, mais aussi le bal des 3èmes en juillet, la remise des diplômes en novembre, les journées porte-ouvertes en février. Autant d'évènements qui contribuent à la formation d'une petite communauté scolaire et contribuent, potentiellement à un meilleur climat scolaire et à l'inclusion de chacun.

3. Treize ans d'observation participante

A de nombreux égards, le collège international Vauban est un foisonnant lieu d'investigation. Notre expérience de treize ans au sein de l'établissement rend difficile de poser un regard dénué d'affect sur celui-ci, ni d'éluder la vision longitudinale que nous avons de l'évolution de celui-ci. En tant qu'observateur participant, nous nous contenterons de souligner que nous avons toujours été frappée par l'enthousiasme et l'appétit des élèves concernant les modalités de l'AAA et les bribes d'explication concernant leur fonctionnement cognitif. De la même manière les tentatives d'introduction de cogni-données dans la classe ont toutes été très bien accueillies. Bien évidemment, cette constatation relève de l'impression et demanderait à être objectivée.

¹⁷² Ce programme comprenait un certain nombre de mobilités. Cinq enseignants du collège, ont, dans ce cadre, pu découvrir les modalités d'inclusion des migrants en Italie, au Royaume-Uni et en Pologne.

¹⁷³ En tant qu'enseignante, l'organisation de plusieurs voyages à Berlin, la programmation régulière de sorties au cinéma, à l'opéra, dans les musées strasbourgeois, au Parlement Européen, dans des villes allemandes, confortent à chaque fois ma certitude que la mission d'enseignement en collège consiste largement en cette fonction d'ouverture d'horizons et que cette dernière est résolument inclusive.

Nous ne pouvons néanmoins faire l'économie de cette indication. Aussi subjectif ce ressenti enseignant soit-il, il se fonde sur des feed-back positifs d'élèves et constitue selon nous une donnée qu'il n'est pas souhaitable d'éluder ici¹⁷⁴.

Si la vie de l'établissement s'articule autour de nombreux projets et initiatives, il ne s'est toutefois pas encore saisi collectivement de la problématique neuroéducative du mieux AAA. Ce projet peut constituer l'occasion d'en faire un sujet de concertation, d'harmonisation et de « co-élaboration » au sein du collège tout en permettant une meilleure exposition de tous les plurilinguismes.

¹⁷⁴ Au cours de ces treize années, et je me réapproprie ici un « je » plein et entier, j'ai eu l'occasion de constater à de très nombreuses reprises une... évidence : les nombreux enjeux éducatifs qui reviennent à un professeur de langue en collège ne peuvent être assumés avec la même efficacité dans des groupes surchargés. Que ce soit en classe ou dans des dispositifs type devoirs faits, la taille des effectifs est une donnée fondamentale. Si un groupe de faible effectif, n'est pas la garantie d'un succès de l'agir professoral on peut, à l'inverse, affirmer qu'une classe de collège surchargée (29, 30, voire 35 en 6^{ème} pour les élèves de « secteurs » tandis que les élèves de Sections internationales sont dans des groupes bien plus réduits) est la garantie de ne pas offrir à chaque apprenant l'attention qu'il mérite...

Chapitre 5. Objet et méthodologie du travail de recherche

« *Se préparer à l'inattendu.* »
Morin¹⁷⁵

1. Objet du travail de recherche

Macaire (2010 : 66) considère que l'objet d'un travail de recherche repose sur un triangle pragmatique, épistémique, éthique. Nous proposons de reprendre ici cette tripartition pour exposer les options adoptées dans ce travail.

1.1. Contextualisation de la recherche et perspective applicative

Ce projet de recherche est initialement destiné à prendre « corps » au collège Vauban. Il s'insère ainsi dans l'esprit de la socio-didactique de terrain évoquée par Rispaïl & Blanchet en 2011 et de la recherche action situationnelle développée par Macaire (2011 : 113). Il s'agit de s'inscrire dans une démarche bottom-up, partant d'une perception, forcément subjective, mais fondée sur treize ans de vécu, d'une réalité de terrain. Dans le cadre de la co-construction d'un support destiné à l'ensemble des apprenants de ce petit « monde commun » du collège, notre posture relève de l'observation participante.

La contextualisation du projet se veut donc très forte et a pour horizon une visée applicative à court terme. Pour autant, le fait de se limiter à une réalité « locale », clairement circonscrite, n'élimine pas les tensions contraires entre visée d'élaboration d'un support commun et nécessité d'adaptation à tous. En un sens, on retrouve donc, à une échelle bien plus humble évidemment, la tension évoquée par Coste au sujet du CECR entre impératifs de contextualisation et de standardisation¹⁷⁶ (2007 : 4) pour poser un cadre commun.

En raison du contexte « covid-19 », la tentative de co-construire avec les apprenants et enseignants volontaires du collège un support actualisé, produit de « *ce qui est tissé ensemble* » (Morin, 2014 : 52), se solde donc par un « échec provisoire ». Un tel travail n'a pu être mené ; il a fallu renoncer à mettre en œuvre d'emblée un vaste dispositif de recueil

¹⁷⁵ Introduction à la pensée complexe (2005).

¹⁷⁶ Coste évoque notamment le risque que le CECR soit un instrument « *fermé avec une procédure de type top down* » (2007 : 4).

de données qualitatives dans le cadre d'une démarche participative, telle qu'Heller la développe. C'est pourtant dans cette perspective¹⁷⁷ que nous souhaitons inscrire ce travail.

« La théorisation progressive d'une didactique contextualisée (...) accompagne un questionnement complémentaire sur l'émergence dans l'espace de réflexion d'un déplacement de paradigme qui permet de réimaginer l'école comme un site de participation (Heller 2002) » cité par Castelotti & Moore (2008 : 200).

Nous verrons plus loin quelles options ont finalement été privilégiées (et pourquoi) afin de tenter de rester fidèle à la vision de la didactique comme « *espace d'action* » proposée par Castelotti & Moore (2008 : 200).

1.2. Entre épistémologies¹⁷⁸

Pour saisir la complexité des enjeux de la salle de classe, le recours à un cadre théorique composite présente de réels avantages. On retrouve alors l'idée de posture de recherche « *multiréférenciée* » développée en 1994 par Gibbons (cité par Flavier, 2016 : 18). C'est un lieu commun d'affirmer que la croisée des perspectives permet en général de jeter un regard neuf sur les phénomènes, quels qu'ils soient. Cependant, celui-ci ne semble pas devoir être démenti dans un cadre éducatif. Mobiliser des champs vastes semble un moyen efficace de coller au mieux aux réalités du terrain scolaire qui sont essentiellement impermanentes et fluctuantes. Il paraît donc indéniable que des grilles de 'lecture' complémentaires (psychologique, didactique, neuroéducative voire philosophique) sont enrichissantes et facilitent une prise en compte plurielle et « sur mesure » de réalités d'apprentissage mouvantes et diverses. Comme le souligne Macaire : « *la DDLC fait de plus en plus état d'emprunts à divers champs de recherche pour se construire un discours pluriel, car elle se meut dans la complexité*¹⁷⁹ (2010 : 66). Dans ce contexte, le péril à redouter est celui de l'éparpillement. Nous pourrions reprendre à notre

¹⁷⁷ C'est d'ailleurs dans ce sens que s'inscrit également Houdé : « *A l'opposé d'une neuroscience top down, c'est-à-dire imposée d'en haut par des neuroscientifiques hors sol, nous croyons en une neuroscience de l'éducation fondée sur la recherche participative* » (Houdé, 2018 : 9).

¹⁷⁸ Au sujet de l'épistémologie de la DDL, Puren écrit (1993 : 82) : « *La DLE (...) n'a nul besoin, sur ce point comme sur les autres, de directeurs de conscience qui joueraient à cette "épistémologie gendarme" que dénonce E. Morin en ces termes : 'L'épistémologie, il faut le souligner en ces temps d'épistémologie gendarme, n'est pas un point stratégique à occuper pour contrôler souverainement toute connaissance, rejeter toute théorie adverse, et se donner le monopole de la vérification, donc de la vérité. L'épistémologie n'est pas pontificale ni judiciaire ; elle est le lieu à la fois de l'incertitude et de la dialogique' (1990 : 63-64) ».*

¹⁷⁹ Il est intéressant de constater que la notion de Simplexité d'Alain Berthoz (2009) recoupe à certains égards le paradigme de la complexité de Morin (2005).

compte ces propos empruntés à Flavier : « *L'enjeu épistémologique devient alors celui de conserver la cohérence du cadre théorique composite (...) élaboré* » (2016 : 18). Cela, dans l'optique d'apporter un soubassement pluriel, mais pertinent, à notre projet de dispositif. Le second souci, lié au premier, relève du « parler le même langage ». Le problème de terminologies « incompatibles » ou renvoyant en tout cas à des réalités bien différentes ne doit pas être sous-estimé. L'acception différente des termes « heuristique » et « représentation » selon le champ de recherche au sein duquel on se situe constitue un exemple révélateur.

Il paraît important de souligner ici que ce travail, même s'il intègre des savoirs issus de plusieurs disciplines, s'inscrit résolument dans le champ de la DDL, notamment en termes de posture de recherche.

« *Quelle est notre épistémologie, c'est-à-dire, quels sont nos principes de catégorisation pour donner du sens au monde ?* » (se) demande Blanchet (2012 : 3). A cette question très frontale, nous donnerions une réponse proche de celle qu'il développe lui-même : une épistémologie « *complexe* » au sens de Morin et de type socio – constructiviste, c'est-à-dire présupposant une vision « *ouverte* » du monde¹⁸⁰ (Macaire, 2011 : 118). A notre sens, c'est le meilleur moyen- ou tout du moins le moins mauvais - pour appréhender la complexité des situations d'apprentissage tout en espérant trouver des leviers d'action afin d'œuvrer à un enseignement des LV qui fasse sens pour tous.

« *La psychologie constructiviste est (...) pertinente pour toute situation d'apprentissage en milieu scolaire : il faut connaître les conditions qui permettent à l'élève de construire une base de savoirs et de compétences lui permettant d'évoluer non seulement à l'école mais aussi dans la vie* » (Hilton, 2019 : 36).

¹⁸⁰ Macaire précise à ce sujet : « *Dans le cas d'une vision du monde ouverte (...), le savoir est en devenir, il n'est ni donné, ni même seulement intellectuellement construit. Il est processus et il se construit en devenant* » (2011 : 118).

1.3. Point de vue éthique ?

Narcy-Combes, J-P & M-F évoquent en 2019, la « responsabilité » de l'enseignant :

« Les enseignants de langue ont une influence sociale et politique. Ils peuvent jouer un rôle pour intégrer la diversité ou plutôt pour favoriser la collaboration entre les différents apprenants à travers le travail de groupe et la gestion des processus d'apprentissage en mettant en valeur la diversité et le multi-plurilinguisme » (2019 : 120).

Cette « responsabilité sociale » (2019 : 120) s'inscrit non seulement dans une tradition d'enseignement¹⁸¹, mais prend aussi place dans des lectures plus larges et contemporaines du monde actuel, notamment l'éthique du care telle que l'entend Joan Troa (2009) ou la conception de la didactique entendue par comme « espace d'action et (...) de responsabilité éthique » (Castelotti & Moore, 2008 : 200).

Au cœur des préoccupations quotidiennes des enseignants de collège, un objectif commun : concilier inclusion de tous et accomplissement de chacun. Or, en collège notamment, classes surchargées et hétérogénéité de profils ne facilitent pas la prise en compte concomitante de ces deux aspects et créent de réels dilemmes¹⁸² d'enseignement. De ces dilemmes résulte souvent une priorisation de l'un ou l'autre de ces deux objectifs. Quelle que soit l'option retenue, un tel arbitrage est forcément, d'une façon ou d'une autre, préjudiciable à la prise en considération de la pluralité des apprenants.

Dans ces conditions, la recherche de stratégies, outils permettant de faciliter la prise en charge concrète et simultanée de ces deux aspects constitue un souci partagé des enseignants. C'est clairement dans cette perspective de « recherche de piste(s) » que nous souhaitons inscrire notre travail, afin d'essayer, très modestement, d'apporter une petite pierre à l'édifice de prise en compte de la singularité de chaque apprenant pour permettre la promotion de l'égalité de chances et une forme de justice sociale.

¹⁸¹ Dans le code soleil, livre des instituteurs publié en 1923, on trouvait l'idée qu'enseigner est un service social.

¹⁸² Mais toute la mission d'un enseignant ne consiste-t-elle pas justement à surmonter, chaque jour, ce « classique » dilemme entre morale déontologique et utilitariste ? (Utilitariste est bien sûr entendu au sens de Bentham, c'est-à-dire comme morale consistant à privilégier le bien du plus grand nombre). Il semble que la notion d'inclusion puisse être une clé permettant de surmonter cette apparente antinomie et donc de relever un des défis majeurs de l'enseignement : conjuguer gestion de classe et soutien du progrès de chacun.

2. Méthodologie et projet de recueil du corpus de données

Pour Blanchet (2011 : 18), un terrain de recherche est un espace « *géographique mais également temporel, social et situationnel* ». Dans le cadre de ce mémoire, l'élément temporel a été déterminant ... La pandémie liée au coronavirus a remis en cause le dispositif et les conditions de recueil des données initialement prévus. Par voie de conséquence, les outils et techniques méthodologiques ont été considérablement impactés.

2.1. Projet initial

« Normalement », le recueil de corpus de données aurait dû se réaliser dans le cadre de la première phase d'un projet que nous pensions nommer « pluri-pass Vauban ».

| Dispositif de recueil de données initialement prévu | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Action | Echéancier | Méthodes | | Acteurs / Interlocuteurs |
| 1. Mise en place d'un "mini-dispositif" de recueil de données sur 3 classes | | | | |
| | mars - avril | | | |
| Introduction "plurilinguismes". Cartographie des plurilinguismes du groupe. Questionnaire détaillé sur les "habitudes de travail" | Séance 1 | Enregistrement audio de la séance | Sélection et retranscription des données. Analyse | 3 classes : la classe d'upe2A, une 5ème , une 3ème La professeure responsable d'UPE2A Moi |
| | | Recueil des questionnaires | Analyse | |
| Debriefing. Mini-introduction interactive sur les notions d'attention et de mémorisation. | Séance 2. (Adjonction d'une séance 3 si nécessaire) | Enregistrement audio séance. | Sélection et retranscription des données. Analyse | |
| 2. Questionnaire en ligne accessible à tous (et/ou atelier) | | | | |
| Mise en ligne du questionnaire sur les plurilinguismes et les stratégies d'apprentissage | mars | Recueil des questionnaires | Analyse | L'ensemble des élèves de l'établissement |
| Atelier initiation Apprendre à Apprendre dans le cadre du dispositif devoirs faits | fin mars - début avril | Enregistrement audio de la/ des séances | Sélection et retranscription des données. Analyse | Elèves (sur la base du volontariat et sur inscription) 10 élèves max par séance |
| 3. Projet de création du pluri-pass Vauban (maquette couverture) | | | | |
| Appel à participation "artistique" Organisation d'une ou plusieurs séances en atelier arts plastiques | mars - avril - mai | Collecte des propositions "artistiques" | Analyse | L'ensemble des élèves de l'établissement Le professeur d'arts plastiques |

Ainsi, un volet de ce dispositif de recueil de données provoquées concernait seulement trois classes du collège, tandis que l'autre s'adressait à l'ensemble des élèves afin d'asseoir le fondement participatif de notre projet.

➤ Mise en place du « mini-dispositif » pour 3 classes

L'analyse des données recueillies pour la première séance aurait permis un ajustement des supports choisis pour les séances 2. Le choix de ceux-ci, se serait réalisé au sein d'un arsenal de supports¹⁸³ déjà existants et éprouvés. L'objectif pédagogique était double : familiariser les élèves avec un certain nombre de cogni-données et libérer la parole. L'objectif de recherche était large : recueillir un large corpus permettant de retranscrire des données relatives au plurilinguisme et à des aspects neuroéducatifs, puis les analyser à l'aune de l'ancrage théorique.

Dans le cadre du projet pédagogique une (quatrième) séance était prévue mais celle-ci n'aurait pas été intégrée au corpus de données. Il s'agissait de présenter le projet cogni-PEL (ou pluri-pass Vauban) en commençant par présenter les supports d'origine, leur(s) vocation(s), avant d'évoquer des actualisations possibles pour en faire un outil « sympathique », propre à l'établissement et utile aux apprentissages. Cette consultation des élèves et la mutualisation de leurs idées aurait surtout concerné l'aspect de valorisation des plurilinguismes des BL du PEL. L'intégration de cogni-données n'aurait pas été soumise au débat. Celle-ci relevant, selon nous, d'un dialogue entre enseignants.

➤ Déclinaison du dispositif pour l'ensemble des élèves du collège :

- Le questionnaire en ligne aurait été associé une proposition de participation à un atelier.
- La contribution des élèves aurait également été sollicitée (via mail et affichage) pour l'élaboration très concrète d'une maquette de couverture du support provisoire. Cela aurait permis que tout élève, qu'il soit scolarisé en section internationale ou en ULIS, qu'il soit allophone ou francophone, puisse mettre « *la main à la pâte*¹⁸⁴ », notamment sur des critères de créativité et de présentation du support.

¹⁸³ Le choix de ses supports aurait été effectué en tenant compte des résultats des questionnaires.

¹⁸⁴ Selon une expression souvent employée par Charpak et choisie par Elena Pasquinelli pour nommer sa fondation créée en 2011.

Compte tenu du nombre de données récoltées, nous aurions eu la possibilité de nous inscrire dans une approche qualitative riche permettant de saisir sous des angles variés et complémentaires nos questionnements de recherche.

2.2. Principe de réalité oblige...

Le coronavirus est venu bouleverser ce projet initial. Rapidement, un dilemme a émergé. Fallait-il tenter de le convertir en mode distanciel ? C'était non seulement concrètement très difficile à mettre en œuvre, mais aussi contraire à l'esprit de ce travail. En effet, l'enseignement distanciel, nécessaire dans cette situation de crise, s'avère, pour le moment, extrêmement clivant¹⁸⁵ et les classes virtuelles ne touchent pas l'ensemble des apprenants. Or, ce mémoire a pour objet d'envisager si les BL du PEL peuvent constituer un artefact médiatisant permettant une meilleure inclusion de chacun. Nous avons donc considéré qu'une tentative de transposition en distanciel du projet s'avérait compliquée et surtout vacillante dans son fondement inclusif¹⁸⁶.

Un arbitrage « intermédiaire » aurait consisté à diffuser le questionnaire « complet » sur le « savoir apprendre ». Celui-ci incluait une réflexion sur la mémorisation et la capacité à stabiliser son attention. Il nous a semblé que ce questionnaire ne ferait sens pour l'élève qu'à condition d'être inclus dans un dispositif plus global incluant nécessairement un débriefing. Mais la situation sanitaire ne permettait pas de garantir ce débriefing en présentiel. Dès lors, il a semblé que la solution la plus « acceptable » consistait à réduire drastiquement notre corpus et à se cantonner à un questionnaire allégé. Ce « bref » questionnaire en ligne a donc été proposé aux élèves et sera traité dans la partie 3. C'était, à notre sens, la seule façon de rester cohérent dans notre positionnement de recherche et professionnel.

¹⁸⁵ Les réalités plurielles du quotidien de l'établissement sont gommées du simple fait que de nombreux élèves, pour des raisons différentes, s'effacent plus ou moins des radars.

¹⁸⁶ La co-construction du support selon des modalités d'interactions virtuelles synchrones et asynchrones semblait compliquée mais était théoriquement possible. Toutefois, elle ne permettait pas de répondre au critère d'inclusion de l'ensemble des apprenants. Par principe, nous avons donc préféré renoncer à cette possibilité, bien que cela implique un appauvrissement considérable du corpus.

Partie 3

-

Traitement, analyse, perspectives

Chapitre 6. Traitement et analyse du questionnaire

« *Le réel est supérieur à l'idée.* »
Morin¹⁸⁷

Les données recueillies relèvent donc d'une méthode d'enquête avec observation indirecte. Leur analyse sera succincte. Nous avons déjà exprimé le grand regret que cette « incomplétude » engendrait.

Pendant le confinement, un questionnaire en ligne, anonyme et facultatif, a été adressé à cinq classes du collège, soit 150 élèves environ. Tous les apprenants ont été destinataires du lien, qu'ils soient allophones, ou scolarisés en section internationale ou en ULIS. Le seul critère pour être destinataire était d'appartenir à la liste de diffusion de la classe. Ainsi, le dépouillement des réponses ne permet pas de savoir « qui a répondu quoi ». 71 réponses ont été recueillies.

Concrètement, le questionnaire, très bref, comprenait 7 items avec des modalités de réponse différentes. Nous considérons les éléments recueillis comme informatifs et non explicatifs¹⁸⁸.

| | Question | Réponse |
|---|--|-----------|
| 1 | Quelle est ta langue maternelle ? | Courte |
| 2 | Quelle(s) langue parles-tu à la maison et/ou avec tes amis ? | Courte |
| 3 | Quelle(s) langues tes parents parlent-ils ? | Courte |
| 4 | Sais-tu ce qu'est le Cadre Européen Commun de Référence ? | Oui / Non |
| 5 | As-tu déjà travaillé avec un portfolio ? | Oui / Non |
| 6 | Es-tu d'accord avec la phrase suivante : "être attentif, ça s'apprend" | Oui / Non |
| 7 | Quelle est selon toi la "meilleure façon" d'apprendre une leçon / retenir un cours ? | Longue |

L'objectif était triple :

- valider l'hypothèse d'une présence de nombreux plurilinguismes dans l'établissement ;
- estimer la connaissance par les élèves des outils du conseil de l'Europe ;
- recueillir des informations sur la question des « conceptions initiales » en matière d'apprentissage.

¹⁸⁷ *Introduction à la pensée complexe* (2014).

¹⁸⁸ Nous soulignons que la présence de données quantifiées est indicative et n'implique aucune inscription dans une approche véritablement quantitative.

1. Cartographie des plurilinguismes et connaissance des outils du Conseil de l'Europe

1.1. Plurilinguismes. Questions 1 à 3

Le traitement des questionnaires permet de confirmer que les plurilinguismes sont extrêmement présents dans l'établissement et pas seulement ceux liés aux sections internationales. Les résultats du questionnaire se répartissent de la manière suivante :

Question 1/7
Quelle est ta langue maternelle ?

| | |
|-----------|----|
| FRANÇAIS | 48 |
| Arabe | 7 |
| Turc | 4 |
| Khmer | 2 |
| Coréen | 2 |
| Polonais | 1 |
| Kosovar | 1 |
| Russe | 1 |
| Kurde | 1 |
| Mina | 1 |
| Tunisien | 1 |
| Ukrainien | 1 |
| Polonais | 1 |
| Roumain | 1 |
| Lingala | 1 |
| Finois | 1 |

Question 2/7
Langues parlées avec tes amis et à la maison

| | |
|-----------|----|
| Français | 69 |
| Arabe | 6 |
| Turc | 6 |
| Anglais | 3 |
| Coréen | 3 |
| Khmer | 2 |
| Polonais | 2 |
| Bulgare | 1 |
| Créole | 1 |
| Grec | 1 |
| Kosovar | 1 |
| Lingala | 1 |
| Roumain | 1 |
| Russe | 1 |
| Ukrainien | 1 |

Question 3/7
Langues parlées par tes parents

| | |
|-----------|----|
| Français | 60 |
| Arabe | 14 |
| Anglais | 11 |
| Turque | 7 |
| Allemand | 6 |
| Marocain | 3 |
| Coréen | 3 |
| Khmer | 2 |
| Portugais | 2 |
| Polonais | 2 |
| Congolais | 1 |
| Berbère | 1 |
| Grec | 1 |
| Créole | 1 |
| Alsacien | 1 |
| Lingala | 1 |
| Mina | 1 |
| Béninois | 1 |
| Finois | 1 |
| Algérien | 1 |
| Kosovar | 1 |
| Tunisien | 1 |
| Espagnol | 1 |
| Roumain | 1 |
| Bulgare | 1 |
| Ukrainien | 1 |
| Russe | 1 |

- Question 1¹⁸⁹ : 1/3 des répondants a une langue maternelle qui n'est pas le français.

Ce chiffre paraît important notamment au regard des éléments suivants :

- Les élèves du groupe UPE2A n'ont pas pu être sollicités en groupe « classe ». Seuls les élèves intégrés dans les listes des 5 classes auxquelles le questionnaire a été adressé ont, potentiellement, pu accéder au questionnaire. La variété des langues présentes en UPE2A est donc sous-représentée, ce dont notre connaissance du terrain permet de témoigner.
- L'allemand langue maternelle n'apparaît pas alors que la section internationale allemande comprend une très grande majorité de locuteurs natifs. Cette donnée correspond au fait que les élèves de sections germanophones n'appartenaient pas à la liste de diffusion. En revanche, il est intéressant de noter que le coréen n'apparaît que 2 fois et le polonais une fois alors que les élèves de ces sections sont tous locuteurs natifs.

Si c'est en raison de considérations techniques, que les plurilinguismes d'UPE2A et l'allemand sont sous-représentés, cette minoration des plurilinguismes des autres sections internationales paraît plus étonnante. Doit-on interpréter cette donnée comme la manifestation d'une « envie » plus importante de participer au questionnaire chez les élèves dont les plurilinguismes ne sont pas « officiellement » représentés dans l'établissement ?

Il peut également être intéressant de noter que plusieurs langues dont nous savons la présence dans ces classes ne sont pas nommées, notamment l'italien, le syrien, l'afghan, et le tchéchène.

- Question 2

69 élèves sur 71 ont répondu qu'ils communiquaient en français avec leurs amis et /ou en famille. Pour 30 élèves, une seconde langue de communication existe. **Ainsi, la moitié des élèves font un usage quotidien de leur plurilinguisme** en dehors du contexte d'apprentissage scolaire.

- Question 3

La formulation très ouverte de cette question permettait d'évoquer les plurilinguismes parentaux de plusieurs façons : il était notamment possible d'inclure ou d'exclure les langues apprises en contexte scolaire. 27 langues (dont des dialectes) sont citées.

¹⁸⁹ Le nombre de réponses, supérieur à 71, est lié à des situations de bilinguisme.

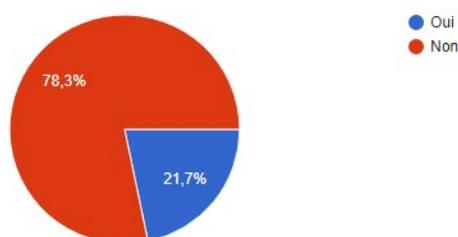
1.2. Les outils du Conseil de l'Europe. Questions 4 et 5

➤ Le CECR : Une méconnaissance... lexicale ?

Le résultat de la question 4 portant sur le CECR a constitué une surprise. 78% d'élèves déclarent ignorer la signification du CECR. Or, ils travaillent au quotidien avec les notions A1, A2 et B1 ... Tout semble indiquer que cette méconnaissance est avant tout...terminologique.

Sais-tu ce qu'est le Cadre Européen Commun de Référence?

69 réponses

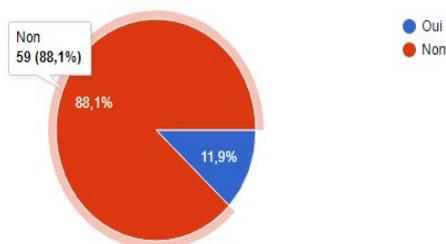


➤ L'utilisation du portfolio, un épiphénomène

Seuls 11,9% des élèves ont utilisé un portfolio lors de leur parcours scolaire. Toutefois, et compte tenu de la difficulté « lexicale » rencontrée sur la question CECR, on ne peut exclure la possibilité de « faux négatifs ». L'utilisation tendanciellement raréfiée des portfolios en établissements scolaires semble cependant accréditer la représentativité de cette méconnaissance.

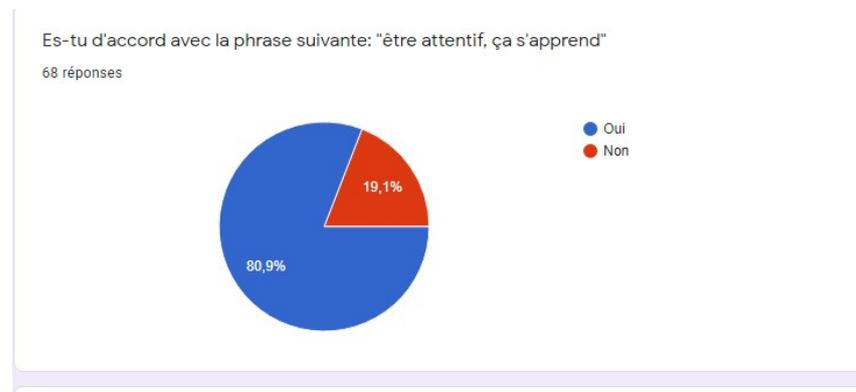
As-tu déjà travaillé avec un portfolio?

67 réponses



2. Stratégies d'apprentissage

2.1. Question 6



8 élèves sur 10 considèrent, à juste titre, qu' « être attentif, ça s'apprend¹⁹⁰ ». Cette question n'a pas été l'objet d'une réponse ouverte, laissant en suspens la vaste question du « comment ». Cela dit, ce résultat paraît témoigner d'une réceptivité de bonne augure vis-à-vis de cette thématique. De plus, on peut supposer que la réponse affirmative des élèves repose sur une conception dynamique et non fixiste du développement et des apprentissages qui semble très favorable à la mise en place de notre projet.

2.2. Question 7

La question 7, est la seule question ouverte du questionnaire « *quelle est selon toi, la meilleure¹⁹¹ façon d'apprendre une leçon, de retenir un cours ?* ». Elle vise à recueillir des informations sur les stratégies d'apprentissage théoriquement privilégiées par les élèves¹⁹². Les réponses sont plurielles et bien délicates à exploiter sans pouvoir les croiser avec d'autres données qualitatives de terrain. Toutefois, ces données peuvent donner un aperçu des conceptions initiales en présence et de leur pertinence. Les réponses données renvoient principalement à deux éléments : les stratégies d'apprentissage et les conditions favorables à ceux-ci.

¹⁹⁰ D'après une expression de Lachaux. Mais cette idée est déjà présente chez Montessori. Cela renvoie aussi à l'idée que l'attention... s'enseigne. Et effectivement, aider les élèves à stabiliser leur équilibre attentionnel semble constituer un enjeu majeur des salles de classe.

¹⁹¹ Les termes « *meilleure* » et « *selon toi* » dispensent d'un renvoi obligatoire au réel.

¹⁹² Annexe 8, 122.

- En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous avons donc choisi d'observer les réponses données à la lumière d'éléments qui relèvent de la « self based education ». D'une part, la « classique » surestimation par les apprenants de l'efficacité de la lecture seule, d'autre part, l'efficacité avérée de la distribution des apprentissages et du testing pour favoriser la rétention à long terme de nouvelles connaissances. Ces aspects font consensus en matière d'apprentissage, leur étayage scientifique est particulièrement robuste¹⁹³ ; c'est pourquoi nous avons choisi d'observer les réponses à l'aune de ces axes.

➤ Lecture seule

D'après les travaux de Dunlosky et al (2013), les stratégies d'apprentissage les plus efficaces sont largement sous-utilisées par les apprenants¹⁹⁴, tandis que les stratégies peu efficaces comme la lecture seule sont très utilisées et susceptible de provoquer une « illusion¹⁹⁵ » de savoir. Or, dans le questionnaire, la lecture seule, c'est-à-dire sans être associée à d'autres stratégies n'est citée que dans 7 questionnaires sur 71, ce qui est minoritaire.

➤ Distribution des apprentissages

L'analyse des réponses permet d'établir que la notion de distribution de l'apprentissage, c'est-à-dire la notion de reprise à intervalles espacés¹⁹⁶ pour consolider les apprentissages est très présente. La notion de « répétition » est retrouvée dans 47 questionnaires selon notre interprétation. Cela atteste d'une conscience que les apprentissages distribués sont préférables aux apprentissages massés¹⁹⁷. Il faut toutefois garder à l'esprit que nous restons dans le domaine du théorique, ce qui ne dit rien de la mise en pratique.

¹⁹³ On retrouvera dans les thèses de Fernandez (2018) et Latimier (2019), les références à de très nombreux travaux et meta-analyses sur ces questions.

¹⁹⁴ Figure 9, 107.

¹⁹⁵ Or cette illusion de savoir, entraîne ensuite des déconvenues du type « j'ai travaillé et ça n'a servi à rien » qui sont susceptibles d'avoir des conséquences délétères en terme de persévérance. Proust (2018, 2019) évoque l'impact négatif de cette disjonction entre feedback attendu et feedback obtenu et qui peut créer le fallacieux sentiment du « *ce n'est pas pour moi* ». Ce processus renvoie à la notion de cerveau bayésien (c'est-à-dire qui fonctionne par prédictions) développée par Dehaene et également au schéma IIES de Proust (Figure 4, 102).

¹⁹⁶ Nous choisissons ici de ne pas reprendre le terme plus précis d'intervalles « expansés » dans la mesure où la plus-value de celle-ci par rapport à un intervalle simplement espacé semble remise en cause par de récentes études.(Latimier, 2019). Rappelons en revanche que la loi de Jost qui établit la supériorité de l'apprentissage distribué sur l'apprentissage massé date ... de 1897 (Roussel, 112 :2007).

¹⁹⁷ Notons ici toute l'ambiguïté et la spécificité de l'apprentissage des LV où l'intensité du temps d'exposition est une variable capitale : il suffit pour s'en convaincre de constater les progrès des élèves ayant participé à des programmes d'échanges internationaux.

➤ Notion de testing

Clairement, la notion de mémorisation active incluant le testing paraît bien moins présente que celle de « répétition ». Toutefois, et compte tenu de la variété des réponses dans leur formulation, il est délicat de faire un décompte précis, concernant le « testing ». Par exemple : le terme « *vérifier* » est employé, mais en quoi consiste exactement cette vérification ? A quoi correspond la notion de réécriture qui apparaît fréquemment ? Copie ou restitution ? De la même manière, les termes « *mémoriser* », « *réviser* », « *apprendre par cœur* », « *s'entraîner* » peuvent recouvrir des réalités d'apprentissage fort disparates. On ne peut pas dire avec certitude à quelles pratiques concrètes ces termes « génériques » renvoient. Bref, le décompte de notions présentes pourrait s'effectuer de plusieurs manières, toutes discutables. Quoiqu'il en soit, retenons que l'auto-test n'est cité qu'une fois comme tel (« *faux-test* ») et que les interactions avec des adultes ne sont évoquées que 2 fois. Toutefois, la notion de testing transparaît dans d'autres réponses : « *avec des exercices* », « *ouvrir le cahier, le fermer et essayer de réciter* ».

Il est intéressant de noter qu'aucune mention aux aides numériques n'est faite, alors même que la participation au questionnaire atteste de l'accessibilité à cet outil. Or, en langue, notamment, nous avons vu que les outils « high-tech » sont nombreux et particulièrement adaptés à l'apprentissage du lexique. Cependant, la question ne portait pas sur l'ensemble des matières, ce qui peut expliquer cette totale absence de mention.

Les facteurs favorisant les apprentissages et ne relevant pas de stratégies d'apprentissage au sens strict sont largement évoqués dans le questionnaire.

La notion de compréhension dont les relations à la mémorisation sont indubitables apparaît plusieurs fois.

Des facteurs de trois autres types sont également mentionnés :

- Facteurs relatifs aux conditions d'encodage des informations en classe (attention en classe : 10 occurrences d'apparition).
- Facteur motivationnel (évoqué directement et indirectement : caractère ludique de l'apprentissage, jeux chants, amusement, intérêt).
- Facteur physiologique (le sommeil. Évoqué 1 fois. En revanche aucune mention du facteur stress).

Seule une réponse renvoie à une conception plus « fixiste » des apprentissages : « *Il faut juste écouter et avoir une bonne mémoire. C'est tout.* ». Les notions de volonté et de patience apparaissent aussi.

Tendanciellement, l'ensemble des réponses reflète des connaissances certes incomplètes mais globalement relativement pertinentes, en particulier en ce qui concerne la notion de reprise (à intervalles espacés) ainsi que la mention de conditions propices aux apprentissages, notamment l'attention.

Le questionnaire permet donc de confirmer l'opportunité d'initier un dialogue explicite sur le savoir apprendre. Il confirme aussi la présence de nombreux plurilinguismes dans l'établissement et une méconnaissance relative des outils du conseil de l'Europe. Ainsi, bien que le traitement et l'analyse de ces questionnaires n'apportent pas d'élément neuf, immédiatement exploitable dans le cadre de notre démarche, nous considérons que les informations recueillies permettent, au moins, de corroborer l'hypothèse de la pertinence de notre projet dans le contexte de l'établissement. En outre, il est tout à fait possible d'envisager que la question 7 soit soumise aux élèves après la mise en place du dispositif. Dans ce cas, la mise en regard des résultats obtenus en pré et post intervention pourrait contribuer à évaluer le dispositif.

Chapitre 7. Perspectives : vers un cogni-PEL ?

« *Das Tun am Denken, das Denken am Tun prüfen.* » Goethe¹⁹⁸

Bien que la situation sanitaire exceptionnelle ait compromis la menée à bien du dispositif initialement envisagé, nous persistons à penser que l'essai cogni -PEL, mérite, à bien des égards, d'être véritablement tenté. Notamment en raison des modalités applicatives multiples qu'il pourrait autoriser.

1. Un « Pluri-pass Vauban ? »

1.1. Une étape intermédiaire ?

Dans le cadre de ce travail, nous avons vu le potentiel que présentait un artefact BL réactualisé et comprenant, dans ses pages AAA des éléments neuroéducatifs. Notre proposition consiste donc à combiner et articuler, dans un support commun adapté au « petit monde » de l'établissement, les enjeux de valorisation des plurilinguismes, et de diffusion de cogni-données dans l'optique de contribuer simultanément à l'inclusion de tous et au soutien du progrès et de la persévérance de chacun.

Toutefois, la tâche s'avérant d'une ampleur considérable, la possibilité de création d'un support transitoire nous semble opportune. Cela permettrait notamment de prendre le temps d'une véritable concertation enseignante afin de définir les modalités d'introduction d'éléments neuroéducatifs et de travailler à l'élaboration et la mise en place de dispositifs accompagnant le support. Une co-construction véritable nécessite ce temps de concertation.

Cette phase permettra donc :

- de sensibiliser de façon non injonctive l'ensemble de la communauté éducative aux apports neuroéducatifs ;
- de créer ensuite un collectif de travail sur la base du volontariat¹⁹⁹ ;
- d'offrir un espace de visibilité plus grand aux plurilinguismes de l'établissement ;

¹⁹⁸ « *Il faut soumettre l'action à l'épreuve de la pensée et la pensée à l'épreuve de l'action* (traduction de Porchat), *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, 1821.

¹⁹⁹ Il semble en effet primordial qu'un collectif de travail puisse réfléchir aux conditions de cette intégration dans le support.

- d'initier un dialogue neuroéducatif avec les élèves dans le cadre d'ateliers.

1.2. Un mini pluri-pass 2021 ?

Même si un temps de concertation semble nécessaire, il semble important que la démarche prenne rapidement corps dans un outil, même inabouti. Cela permettrait de rapidement soumettre le projet à l'« épreuve du réel » et de trouver dans cette confrontation des éléments de résolution aux questions restant en suspens.

Bien que les possibilités numériques soient immenses, c'est un outil papier que nous souhaitons mettre en place. L'idée est de créer un support maniable pouvant être inséré dans le protégé cahier du carnet de correspondance. Cela permettrait de conférer une forme d'officialité au support et, surtout, d'en faire un objet partagé par tous les apprenants de l'établissement. L'éventuelle vocation cohésive du support mérite d'ailleurs d'être mentionnée. Même si c'est une visée accessoire et non principale, il est en effet possible d'espérer qu'un support commun favorise une forme de fédération symbolique autour du projet.

La vocation que nous assignons à ce support « éphémère » consiste avant tout à mettre en valeur les plurilinguismes acquis et en train de se construire de chaque élève mais aussi ceux de l'établissement. 3 questions donc :

- Sous quelle forme intégrer dans ce support la BL de chaque élève ? Carte heuristique, dessin, texte ?
- Comment intégrer dans le support les plurilinguismes présents (au sein de la classe par exemple) ? Création d'un mini dictionnaire plurilingue contenant quelques termes clés ? Utilisation de l'outil « nuage de mots » ? Quelle que soit l'option retenue, un support papier présente l'avantage de pouvoir y coller des documents qui pourraient donc être différents selon les classes, l'âge...
- Quelles options pour la couverture, la présentation du support ?

Concrètement, les cours de technologie et d'arts plastiques pourraient être l'un des lieux de co-construction de cette, ces maquettes. Les heures de vie de classe, obligatoires et communes à tous, mais aussi les cours de LV et de français apparaissent comme temps privilégiés pour la prise en charge de la partie BL.

Ce temps de préparation de support peut permettre d'explorer simultanément plusieurs pistes. Parallèlement, le canevas du dispositif de recueil de données initialement prévu pourrait être en partie repris lors de cette phase préparatoire. Des données, concernant la réception de la donnée « neuroéducatif » auprès des élèves, seraient ainsi obtenues tandis

que la question de l'intégration des cogni-données dans le support et l'établissement pourrait être collégalement discutée.

Durant cette phase, il s'agira également de réfléchir aux moyens d'exposer les plurilinguismes de l'établissement²⁰⁰, de leur offrir une meilleure visibilité. Au-delà-de la maquette à co-construire, de nombreuses « petites » actions sont donc à impulser et/ou à inventer.

L'ensemble de ces initiatives participe certes de l'éventuelle mise en place d'un outil futur et peut, à ce titre, être considérée comme étape préparatoire. Toutefois, il nous semble que cette étape transitoire s'inscrit intégralement dans la finalité de ce projet : promouvoir et soutenir l'agentivité de chacun. En ce sens, cette phase constitue déjà une fin en soi et permet de laisser le temps aux enseignants qui le souhaitent de se saisir de la thématique neuroéducative et d'imaginer les modalités de son insertion au sein des pages AAA du support « complet » restant à créer.

2. Vers un cogni-PEL : un large horizon de possibles. Une, des proposition(s) simplexe (s) ?

Pour que le support « pluri-pass » complet, c'est-à-dire incluant son volet AAA puisse, à terme, être un vecteur d'inclusion efficace, nous avons insisté à de nombreuses reprises sur la nécessité de son insertion dans un dispositif plus vaste permettant non seulement une exposition concrète des plurilinguismes, mais aussi une possibilité de dialogue et d'étayage en « présentiel ». Les possibilités (lieu, créneaux, modalités) de ce dispositif sont nombreuses et à penser collégalement. Quels que soient les arbitrages effectués, ceux-ci pourront être facilement réajustés pour s'adapter à des situations plurielles. Ainsi, la structure de l'outil, à la fois, inclusive, très adaptative et néanmoins guidante paraît lui conférer un potentiel intéressant en cadre scolaire²⁰¹.

L'une des difficultés de ce projet consiste donc à surmonter la tension contextualisation-standardisation évoquée par Coste (2007). Il s'agit de concevoir un espace de modulation

²⁰⁰ De, l'étendue des possibilités est vaste ! La possibilité du support papier présente le grand avantage de pouvoir y coller des documents qui pourraient donc être différents selon les classes, l'âge...

²⁰¹ On pourrait dans le cadre d'une épistémologie de l'activité considérer un outil BL ainsi conçu comme « *objet synchronisateur externe* » (Pickering, 95 cité par Flavier, 2016 : 103) constituant « *un artefact médiatisant pour penser l'action (Vygotski, 1934/1997)* » cité par Flavier (ibid).

suffisamment large pour s'adapter à des situations d'enseignement diverses et suffisamment guidant pour ne pas être qu'une « coquille vide »²⁰².

Pour Berthoz, les principes simplexes ne sont pas simplistes mais permettent de prendre en charge la complexité en mettant notamment en jeu la modularité et l'adaptation. Il définit la simplicité comme « *adaptative plutôt que normative ou prescriptive, probabiliste plutôt que déterministe* » (2018 : 224). C'est tout à fait dans ce cadre, que des propositions de support cogni - Pel ou cogni - BL peuvent, selon nous, être pensées, afin de surmonter l'antinomie inclusion - performance au travers de la notion de réalisation. Le terme « Réalisation » renvoie d'une part à la co-construction du support et au produit qui en résultera. D'autre part à la démarche d'accompagnement de l'élève à la construction de sa propre voie. Dans cette optique, trouver une ébauche de piste simplexe, permettant de prendre en charge ces enjeux constitue l'horizon et l'espoir de notre démarche.

²⁰² La mise en place d'un dispositif transitoire « allégé » semble permettre de libérer du temps pour trouver collectivement des éléments de résolutions contextuels à ces difficultés.

Conclusion

L'encouragement à *se déterminer*, à pouvoir et vouloir faire valoir sa « capacité d'agir²⁰³ » est probablement une des fonctions principales de l'école. En réalité, c'est de la réussite de cette mission que dépend la possibilité même d'un collège inclusif, c'est-à-dire qui fasse sens pour chacun.

Les modalités possibles de cet accompagnement sur le chemin de l'auto-régulation et donc de l'autonomie sont évidemment protéiformes. Dans le cadre de ce travail, ce sont les potentialités de l'outil BL du PEL que nous avons souhaité explorer.

Nous avons voulu évaluer si, dans le contexte de l'établissement, elles pouvaient devenir un artefact médiatisant l'inclusion, des élèves bien sûr mais aussi de savoirs, neuroéducatifs en l'occurrence. Très concrètement, il s'est donc agi de déterminer si un outil BL réactualisé pouvait devenir un support commun aux apprenants et permettant de répondre à un triple besoin contextuel :

- valoriser les plurilinguismes déjà existants, notamment ceux des élèves allophones ;
- soutenir les plurilinguismes « en construction » ;
- contribuer à une large diffusion de cogni-données facilitant les chemins d'apprentissage et réassurant chaque apprenant dans sa capacité de progrès²⁰⁴.

A la question initialement posée de savoir si les BL pouvaient, dans notre cas, constituer un outil d'inclusion, nous répondons résolument oui. En effet, nous avons vu que cet outil se situe dans une interface toute spécifique permettant de se saisir simultanément et de façon synergique de ces trois délicates problématiques tout en fédérant les élèves autour d'un objet commun. De plus, et c'est fondamental, la souplesse de configuration de l'outil facilite considérablement son intégration dans des dispositifs pluriels où la possibilité d'étayage et de dialogue donnent sens et « complétude » au support²⁰⁵.

²⁰³ Pour évoquer cette « capacité d'agir », nous avons vu que les références sont multiples et appartiennent à des champs disciplinaires distincts témoignant ainsi de l'universalité de cette question. Citons, par exemple, l'agentivité (Bandura), la capacité (Sen), la puissance d'agir (Spinoza), la théorie de Léontiev.

²⁰⁴ Tout en permettant de déconstruire très efficacement un certain nombre de stéréotypes sociaux et de genre.

²⁰⁵ Si l'on prend l'exemple de la valorisation des plurilinguismes et que l'on souhaite notamment mettre en lumière l'expertise plurilingue des élèves allophones, il est incontournable d'associer un temps, un lieu et un espace d'exposition aux plurilinguismes. Sans cette visibilité, la démarche paraît vaine. La BL fonctionne comme moyen et non comme fin.

Toutefois, si cette flexibilité et cette modularité propres aux BL constituent un atout indéniable, elles s'accompagnent également d'un cortège de difficultés ou tout du moins de questionnements liés à ce large champ de possibles. Or, les conditions très particulières d'enseignement ces derniers mois n'ont pas permis d'impulser concrètement cette première tentative de co-création de dispositif²⁰⁶, et donc d'apporter un certain nombre de réponses aussi provisoires et incomplètes fussent-elles. Nos conclusions restent donc largement théoriques.

Concrètement, au sein de l'établissement, tout ou presque est à faire. De nombreuses questions restent en suspens, notamment au sujet des modalités d'intégration de données neuroéducatives. Cependant, si la question d'une reconfiguration optimale du support demeure non résolue et nécessite des discussions collégiales, force est de constater qu'en termes d'AAA, il ne s'agit, de loin pas, de créer la totalité des ressources ex-nihilo. Celles-ci existent déjà, novatrices et guidantes. Nous pensons notamment à toutes celles entourant les dispositifs Cogni-classes et Adole et qui sont accessibles à tout enseignant. Dès lors, la responsabilité éducative qui nous incombe consiste non pas à vouloir créer des supports pertinents mais bien plutôt à assurer une diffusion et l'accessibilité large de ceux-ci tout en définissant des modalités d'introduction contextualisées.

Si l'enjeu pratique est en grande partie « organisationnel », les enjeux humains paraissent, eux, considérables. Il s'agit ni plus ni moins que d'essayer de consolider l'« accrochage »²⁰⁷ scolaire de chacun malgré des conditions d'exercice parfois délicates. Or, nous avons vu que la diffusion de cogni-données, profitable à tous, semble pouvoir, dans les nombreuses situations où l'accrochage scolaire ne tient plus qu'à un fil, être un facteur décisif de maintien de celui-ci. Et si le décrochage scolaire est toujours multifactoriel, l'accrochage l'est également... Tout moyen de préserver ce dernier mérite donc d'être pris en considération tant l'enjeu d'inclusion est grand.

Inclure, consiste aussi à rendre le « savoir », en l'occurrence métacognitif, accessible. Nous avons vu que de nombreuses données neuroéducatives, mettent en exergue et

²⁰⁶ Ce qui engendre indiscutablement un curieux sentiment d'inachevé...

²⁰⁷ Il s'agit souvent simplement de conforter cet « accrochage ». Dans d'autres situations, d'éviter qu'une adhésion scolaire vacillante ne se délite davantage et tenter de raccrocher l'élève aux apprentissages. Bien évidemment, il ne s'agit pas de prétendre découvrir une panacée résolvant les problématiques de décrochages toujours multifactorielles et complexes...

soutiennent le pouvoir d’agir de chaque apprenant et facilitent donc les apprentissages. Ainsi, il semble primordial que les enseignants puissent se saisir de cette piste neuroéducative, pour en ventiler (explicitement et implicitement) les apports auprès des apprenants. Rendre ces données accessibles peut permettre d’ouvrir un champ des possibles plus large au sein duquel le « *réel dépasse les conditionnements* ²⁰⁸ ». Utiliser ce puissant levier de la promotion de l’égalité des chances en milieu scolaire semble donc relever de la mission et de la responsabilité de l’école.

Dès lors, la perspective d’élaborer un support « simplexe ²⁰⁹ » permettant potentiellement de favoriser l’intégration de ces enjeux semble suffisante pour légitimer notre démarche et envisager une poursuite désormais co-élaborative de cette recherche.

En dépit des incertitudes inhérentes à la réalisation et au succès de ce projet, l’espoir de susciter le « *je ne sais quoi et presque rien* ²¹⁰ » qui, parfois, ramène l’élève vers les apprentissages, justifie, à lui seul, de continuer cette exploration.

²⁰⁸ D’après une expression empruntée à Theillier (2012). Des formulations approchantes se retrouvent chez Nancy-Combes (2019) et Morin (2014) par exemple.

²⁰⁹ Pour reprendre la terminologie de Berthoz (2009).

²¹⁰ Selon le titre de l’ouvrage de Jankélévitch (1981).

Bibliographie - Sitographie

Arendt, H. (2001). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Editions Piper.

Aristote. (1994). *Ethique à Nicomaque*. Editions Vrin.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Editions De Boeck.

Baroni, R. & Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en cours de langue. In *A contrario*, n°15, 117-133. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-117.htm>

Blanchet, P. (2011). Un portfolio n'est pas un portefeuille. Réflexions sur l'humanisation des compétences plurilingues et pluriculturelles. In Molinie, M. (dir.) (2011) *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures*. Editions Diffusion Belles Lettres, 9-21.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines.
Disponible en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

Blanchet, P. & Rispaïl, M-P. (2011). Principe transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines, 65-69.
Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01456263>

Blanchet, P. (2012). Quels fondements et quels objectifs pour une sociodidactique de la pluralité linguistique et culturelle ? Enjeux épistémologiques, théoriques et interventionnistes.
Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/280994734_Quels_fondements_et_quels_objectifs_pour_une_sociodidactique_de_la_pluralite_linguistique_et_culturelle

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. In *Education & Didactique*, Année7, n° 1, 87-100.
Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>

Berthier, J-L., Borst, G., Desnos, M., Guilleray, F. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe*. Editions ESF Sciences humaines.

Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Editions Odile Jacob.

Borst, G. & Houdé, O. (dir.) (2018). *Le cerveau et les apprentissages*. Editions Nathan.

Bouin, N. (2018). *Enseigner : apports des sciences cognitives*. Editions Canopé.

Bronckart, J-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. In *Calidoscopio*, volume 3, n°3, 149-159.
Disponible en ligne : http://scholar.google.fr/scholar_url?url=http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidosc

opio/article/view/6236/3410&hl=fr&sa=X&scisig=AAGBfm3f24wLZbXtskqyrQ4Rrtqjz7JFtA&nossl=1&oi=scholar

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F. & Kluwe, R. *Metacognition, motivation, and understanding*, 65-116.

Bruer, J. (1997). Education and the Brain : a bridge too far. In *Educational Researcher*, volume 26, n° 8, 4-16.

Disponible en ligne : <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X026008004>

Candelier, M. (2003). Eveil aux langues, formations plurilingues et enseignement du français.

Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde1/Candelier.pdf>

Carré, P. (2004). Bandura, une psychologie pour le 21^{ème} Siècle ? In *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Editions l'Harmattan.

Casey, B., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. In *Developmental Review*, n°28, 62-77.

Disponible en ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2475802/>

Cassotti, M. & Habib, M. (2017). La prise de risque à l'adolescence. In *Psychologie du développement*, 383-390. Disponible en ligne:

https://www.researchgate.net/publication/317823913_La_prise_de_risque_a_l'adolescence/link/59de43460f7e9bcfab23f69

Castelotti, V. & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^{ème} Siècle ? In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. Editions des archives contemporaines. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390222>

Castelotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Editions Didier.

Changeux, J-P. (2016). *L'homme neuronal, 30 ans après*. Editions rue d'Ulm.

Cherqui, G. & Peutot, F. (2019). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Editions Hachette.

Chini, D. (2010). Langage et/ou action, la perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? In *Le français dans le monde, Recherches et application*, n°48, 164-175. Editions CLE international.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Editions Didier.

Collectif (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue, *Le français dans le monde*, n°39.

Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>

Collectif (2010). Didactique des langues et des cultures. In *Le français dans le monde*, Recherches et application, n°48, 66-75. Editions CLE international.
Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00522224/en/>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions Didier.
Disponible en ligne <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2003). Collectif Castelotti, V., Moore, D., Coste, D. & Tagliante, C. *Portfolio européen des langues collège*. Modèle accrédité 44-2003. Editions Didier.

Conseil de l'Europe (2011).
Définition d'objectifs et « apprendre à apprendre » Portfolio européen des langues. Maquettes et ressources. Biographie langagière.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804932c4>

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.*
<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Coste, D. (2007). Le CECR, contextualisation et ou standardisation ? Communication au colloque de la FIPF : Le cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres.
Disponible en ligne : https://scholar.google.fr/scholar_url?url=http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/coste_190607.doc&hl=fr&sa=X&scisig=AAGBfm24Iclg72SmH-0pbKJvZDQJV0Zcg&nossl=1&oi=scholar

Cummins, J. (1979) Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In *Working Papers on Bilingualism*, n°19.
Disponible en ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>

Cuq, J-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Editions Cle international.

Damasio, A. (2005). *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Editions du Seuil.

Damasio, A. (2010). *L'erreur de Descartes*. Editions du Seuil.

Damasio, A. (2012). *L'autre moi-même*. Editions du Seuil.

Deci, E. & Ryan, R. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? In *J Pers*, volume 74, n° 6, 1558 – 1583.

Disponible en ligne :
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_RyanDeci_Self-RegulationProblemofHumanAutonomy.pdf

Dehaene, S. (dir) (2019). *La science au service de l'école*. Editions Odile Jacob.

Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Editions Cérés.

Denecheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*. Thèse. Université de Bordeaux.

Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01224604/>

Diamond, A. & Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs and approaches for improving executive functions that appear justified and those that despite much hype, do not. In *developmental Cognitive Neuroscience*, n°18, 34-48.

Disponible en ligne :

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929315300517>

Dunlosky, J. et al (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology.

Disponible en ligne :

<https://pcl.sitehost.iu.edu/rgoldsto/courses/dunloskyimprovinglearning.pdf>

Dweck, C. (2017). *Mindset - Updated Edition*. Editions Robinson.

Efklides, A. (2008). Metacognition ; defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. In *European Psychologist*, Volume 13, n°4, 277-287.

Disponible en ligne:

https://www.researchgate.net/publication/232452693_Metacognition_Defining_Its_Facets_and_Levels_of_Functioning_in_Relation_to_Self-Regulation_and_Co-regulation

Eustache, F. & Desgranges, B. (2012). *Les chemins de la mémoire*. Editions Le Pommier Inserm.

Fernandez, J. (2018). *Favoriser un apprentissage actif : Effets des tests d'entraînement sur les processus cognitifs et métacognitifs*. Thèse. Université de Nantes. Disponible en ligne :

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01684276>

Ferry, L. & Renaut, A. (1988). *La pensée 68*. Editions Gallimard.

Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs. Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. HDR. Université de Strasbourg.

Gagniere, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés*. Thèse. Université de Genève.

Disponible en ligne : http://tecfa.unige.ch/perso/laurence/these/LG_these_final.pdf

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir In *Revue Savoirs*, n°5, 91-116.

Disponible en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.html>

Goulier, F. (2006). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Editions Didier.

Hermitte, Y. (2017). *Conscience, métacognition, inconscient : neurosciences et psychanalyse : une mise en tension dialectique* Thèse. Université de Rennes. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01449568>

Hilton, H. (2019). Sciences cognitives et apprentissage des langues. Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Disponible uniquement en ligne :

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf

Houde, O. (2018). *L'école du cerveau*. Editions Mardaga.

Kabbat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR). In *Constructivism in the Human Sciences*, volume 8, n°2, 73-83. Disponible en ligne :

<https://search.proquest.com/docview/204582884?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Kahneman, D. (2012). *Système 1 Système 2 Les deux vitesses de la pensée*. Editions Flammarion.

Kant, I. (1999). *Was ist Aufklärung?* Editions Félix Meiner.

Koriat, A., Ma'ayan, H., & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. In *Journal of Experimental Psychology*. Volume 135, n°1, 36–69.

Disponible en ligne: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0096-3445.135.1.36>

Lachaux, P. (2016). *Les petites bulles de l'attention*. Editions Odile Jacob.

Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F. & Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre. In « *Mélanges* », n°35, Carel.

Disponible en ligne <https://www.atilf.fr/spip.php?article4003>

Lankhorst, M. (2010). Démarche portfolio et identités professionnelle. Les escales déterminantes. In *Démarche portfolio en DDL*, 59-78.

Latimier, A. (2019). *Optimisation de l'apprentissage par récupération en mémoire pour promouvoir la rétention à long terme de nouvelles connaissances*. Thèse. Université PSL.

Disponible en ligne :

https://www.researchgate.net/publication/338983383_Optimisation_de_l'apprentissage_par_recuperation_en_memoire_pour_promouvoir_la_retention_a_long_terme_de_nouvelles_connaissances

Licata, L. & Heine, H. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Editions De Boeck.

Little, D. (2011). *Portfolio européen des langues. Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*. Editions du conseil de l'Europe.

Macaire, D. (2010). Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche – action en Didactique des langues et des cultures. In *Le français dans le monde*, Recherches et application, n° 48, 66-75 Editions CLE international.
Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00522224/en/>

Macaire, D. (2011). Recherche action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures*. Molinie, M. (dir.), 113-124. Editions Diffusion Belles Lettres.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? In *Journal of Educational Psychology*, volume 93, n°1, 77–86.
Disponible en ligne : <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.93.1.77>

Ministère de l'éducation nationale (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. Oser les langues vivantes étrangères*. Mars 2020.
Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/36/3/Guide-EMILE_1253363.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2012). Circulaire 2012-141 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.
Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2015). Décret sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret 2015-372.
Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Moffitt et al. (2011) A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. In *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Volume 108, n°7, 2693-2698.
Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/49781540_A_Gradient_of_Childhood_Self-Control_Predicts_Health_Wealth_and_Public_Safety

Molinie, M. (2006). Activité biographique et développement du sujet plurilingue in *Le français dans le monde* n° 39, 171-189.

Molinie, M. (2010). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue in *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*, Blanchet, P et Chardenet, P.
Disponible en ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448684/document>

Molinie, M. (dir.) (2011). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures*. Editions Diffusion Belles Lettres.
Disponible en ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474600>

Molinie, M. (2019). Biographie langagière, une notion qui fait son chemin. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Delory-Momberger, C. Editions ERES, 300-302.

- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Editions Points.
- Moshman, D. (2004). From inference to reasoning: the construction of rationality. Thinking and Reasoning. In *Educational Psychology Papers and Publications.*, volume 10, n° 2, 221-239.
Disponible en ligne: <https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/44/>
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. In *European Journal of Social Psychology*, volume 8, n°2, 181-192.
Disponible en ligne : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2420080204>
- Narcy-Combes, J-P. & Narcy-Combes, M-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Editions Didier.
- Noël, B. & Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage auto-régulé*. Edition De Boeck.
- O'Malley, J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Editions Cambridge University Press.
- Pasquinelli, E. (2015). Améliorer le dialogue entre les sciences cognitives et l'éducation en s'inspirant des relations entre la recherche fondamentale et la médecine clinique. In *ANAE*, n° 134, 23-30. Disponible en ligne :
https://static1.squarespace.com/static/520e383ee4b021a19fa28bf7/t/57e2083ee58c6284ab2803f8/1474431039191/ANAE_27_134_Pasquinelli_23-30.pdf
- Pasquinelli, E. (2019). *Mon cerveau ce héros-mythes et réalité*. Editions Le Pommier.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Editions PUF.
- Picardo, E. (2013). Evolutions épistémologiques de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°48, 17-36
Disponible en ligne :
<https://doi.org/10.4000/lidil.3310>
- Proust, J. (2018). La métacognition et l'auto-évaluation. In *Le cerveau et les apprentissages*, Borst, G. & Houdé, O., 207-228. Editions Nathan.
- Proust, J. (2019). La métacognition, les enjeux pédagogiques de la recherche. In *La science au service de l'école*. Premiers travaux du conseil scientifique de l'éducation nationale, Dehaene, S., 159-240. Editions Odile Jacob.
Disponible en ligne :
http://joelleproust.org/wp-content/uploads/2012/09/Chapitre-CSEN-Proust_11-Juillet-19.pdf
- Puren, C. (2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Editions Didier.
Disponible en ligne : <https://fr.scribd.com/document/307949527/PUREN-1994e-Essai-eclectisme-3e-ed-2013>
- Quéval, I. (2016). *Philosophie de l'effort*. Editions Cécile Defaut.

Railton, P. (2001). Kant rencontre Aristote là où la raison rencontre l'appétit. In *La nature des normes*, volume 28, n°1.

Disponible en ligne : http://misraim3.free.fr/divers2/kant_rencontre_aristote.pdf

Reeve, J. (2014). *Understanding Motivation and Emotion*. Editions Wiley.

Disponible en ligne : <https://doc1.bibliothek.li/acc/flmf044706.pdf>

Richterich, R. & Chancerel J-L. (1977). L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes. Conseil de l'Europe.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*, tome 3, le temps raconté. Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Editions du Seuil.

Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Editions Retz.

Russ, J. (1994). *La marche des idées contemporaines*. Editions Armand Colin.

Schrag, F. (2011). Does neuroeducation matter for education? In *Educational Theory*, volume 61, n°2, 221- 237.

Disponible en ligne :

https://www.researchgate.net/publication/227704482_Does_Neuroscience_Matter_For_Education

Schrag, F. (2013). Can this marriage be saved? The future of neuroeducation. In *Journal of Philosophy of Education*, volume 47, n°1, 20-30.

Disponible en ligne :

https://www.researchgate.net/publication/264369605_Can_This_Marriage_Be_Saved_The_Future_of_'Neuro-Education'

Sen, A. (2012). *Repenser l'inégalité*. Editions Points.

Siegler, R. & Chen, Z. (2000). Overlapping waves theory. In *Monographs of the society for Research in Child Development*, volume 65, 7-11.

Disponible en ligne :

<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1540-5834.00075>

Simon, D-L. & Sandoz, M-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les BL au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *revue de didactologie des langues-culture et de lexiculturologie*, n°151, 265-276.

Thamin, N. & Simon, D-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. In *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistiques (CAS)* n°4, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Huver, E. & Molinie, M. (dir.).

Disponible en ligne :

https://www.academia.edu/25996707/R%C3%A9flexions_%C3%A9pist%C3%A9mologiq ues_sur_la_notion_de_biographies_langagi%C3%A8res

- Theulier, D. (2012). *Cours de philosophie*. Editions Dynadoc.
- Todorov, T. (1998). *Le jardin imparfait. La pensée humaniste en France*. Editions Grasset.
- Troa, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Editions La Découverte.
- Unesco, (2009). *10 questions pour mieux comprendre ce qu'est une éducation inclusive de qualité*.
 Disponible en ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Union Européenne, (2018). Journal officiel, Recommandation, 2018-C, 189-01.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Valetopoulos, F. (2012). Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives : une analyse de corpus. In *Synergie Pologne*, n°9, 37-47.
 Disponible en ligne <https://gerflint.fr/Base/Pologne9/valetopoulos.pdf>
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In Lantolf, J. & Poehner M. (dir), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, Editions Equinox, 207-226.
- Voltaire, (2013). *Candide ou l'Optimisme*. Editions Folio classique.
- Vygotski, L.(2003). *Pensée et langage*. Editions La Dispute.
- Zimmerman, B. (1989) A social cognitive view of self-regulating academic learning. In *Journal of Educational Psychology* n°83, 329-339.
 Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning

Sigles et abréviations utilisés

AAA : Apprendre à Apprendre

ADOLE : Version Adolescent du programme ATOLE développé par les équipes de Lachaux. ATtentif à l'écOLE.

BL : Biographie langagière

CECR(L): Cadre Européen Commun de Référence (en Langues)

COE : Conseil de l'Europe

DDL : Didactique des Langues

EMILE : Enseignement d'une Matière intégré à une Langue Etrangère

FLES : Français Langue Etrangère et Seconde

IIES : Importance Intérêt Effort Succès attendu. Schéma proposé par Proust.

LV : Langues Vivantes

PEL : Portfolio Européen des Langues

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle chez Bandura.

SHS : Sciences Humaines et Sociales

ULIS : Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire

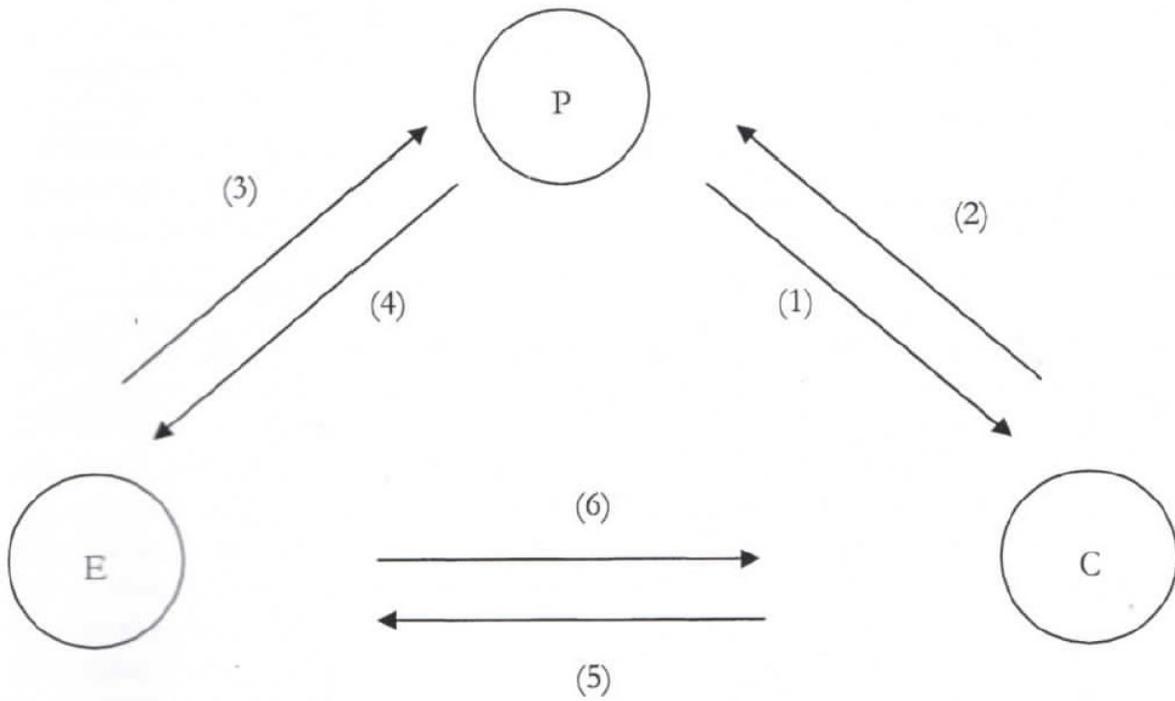
UPE2A : Unité Pour élèves Allophones Arrivants

ZPD : Zone Proximale de Développement

Table des illustrations

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Le schéma triadique de Bandura | 100 |
| Figure 2 : Les conditions constitutives de l'auto-régulation selon Proust..... | 101 |
| Figure 3 : Zone Proximale de Développement de Vygotski | 101 |
| Figure 4 : Schéma IIES | 102 |
| Figure 5 : Métacognition, modèle d'Efklides (2008)..... | 103 |
| Figure 6 : Vue Synthétisée des différents aspects du concept de métacognition | 104 |
| Figure 7: Compétences générales individuelles et compétence communicative Goulier (2006)..... | 105 |
| Figure 8 : Structure du schéma descriptif du CECR (2018)..... | 106 |
| Figure 9 : Schéma récapitulatif de la synthèse de Dunlosky et al (2013)..... | 107 |

Figure 1 : Le schéma triadique de Bandura²¹¹



P= Personne

E= Environnement

C= Comportement

²¹¹ Carré, P. (2004 : 33).

**Figure 2 : Les conditions constitutives de l'auto-régulation
selon Proust²¹²**

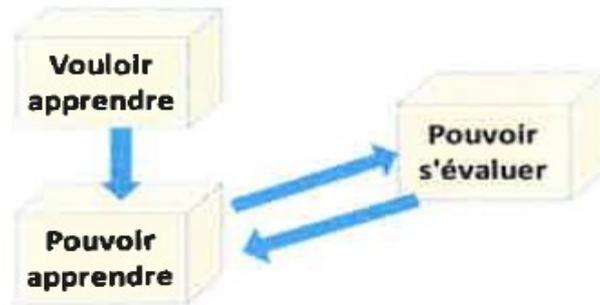
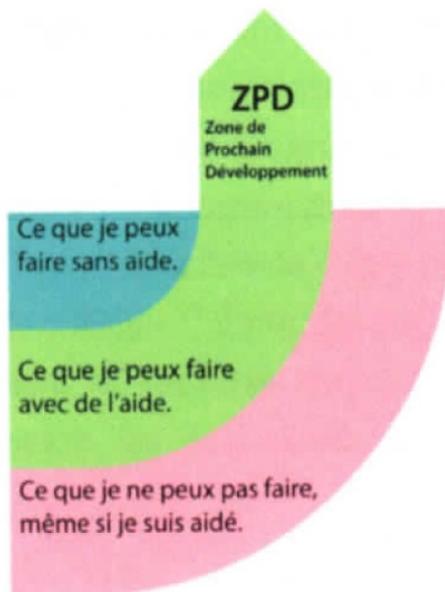


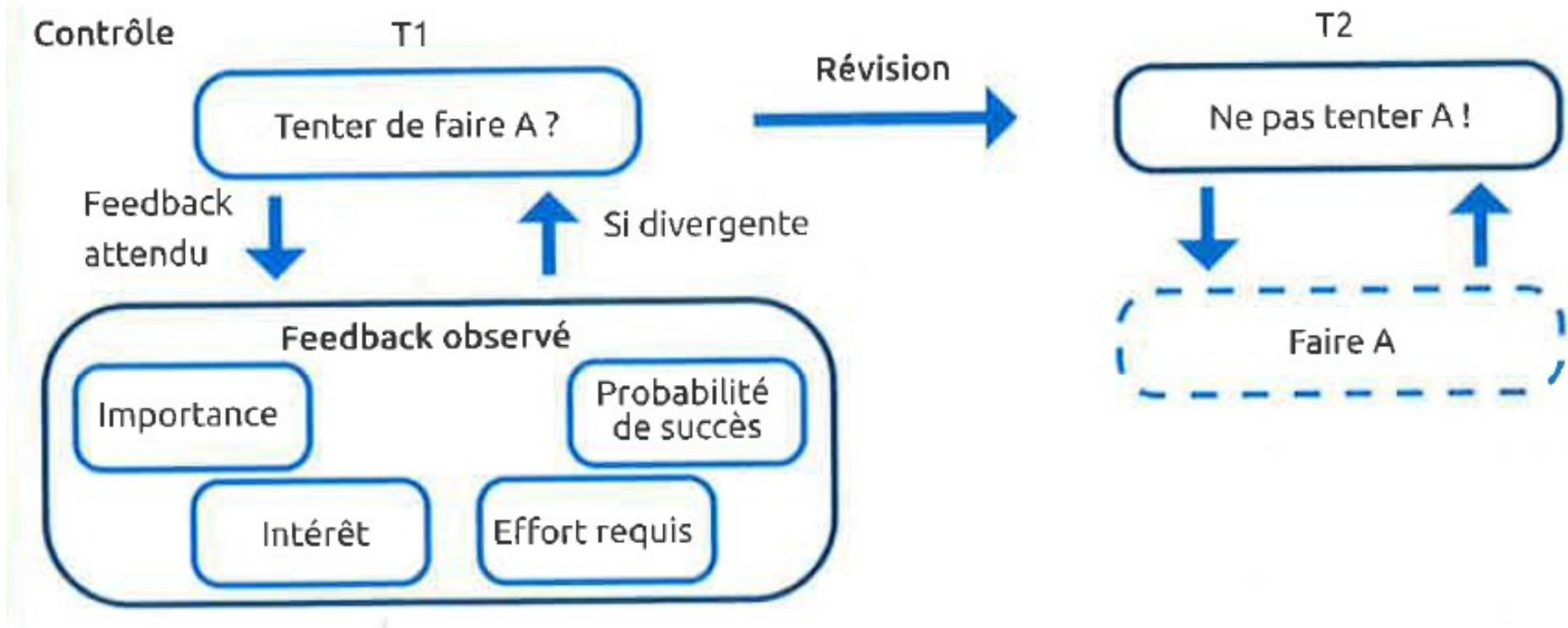
Figure 3 : Zone Proximale de Développement de Vygotski²¹³



²¹² Proust, J. (2019 : 165).

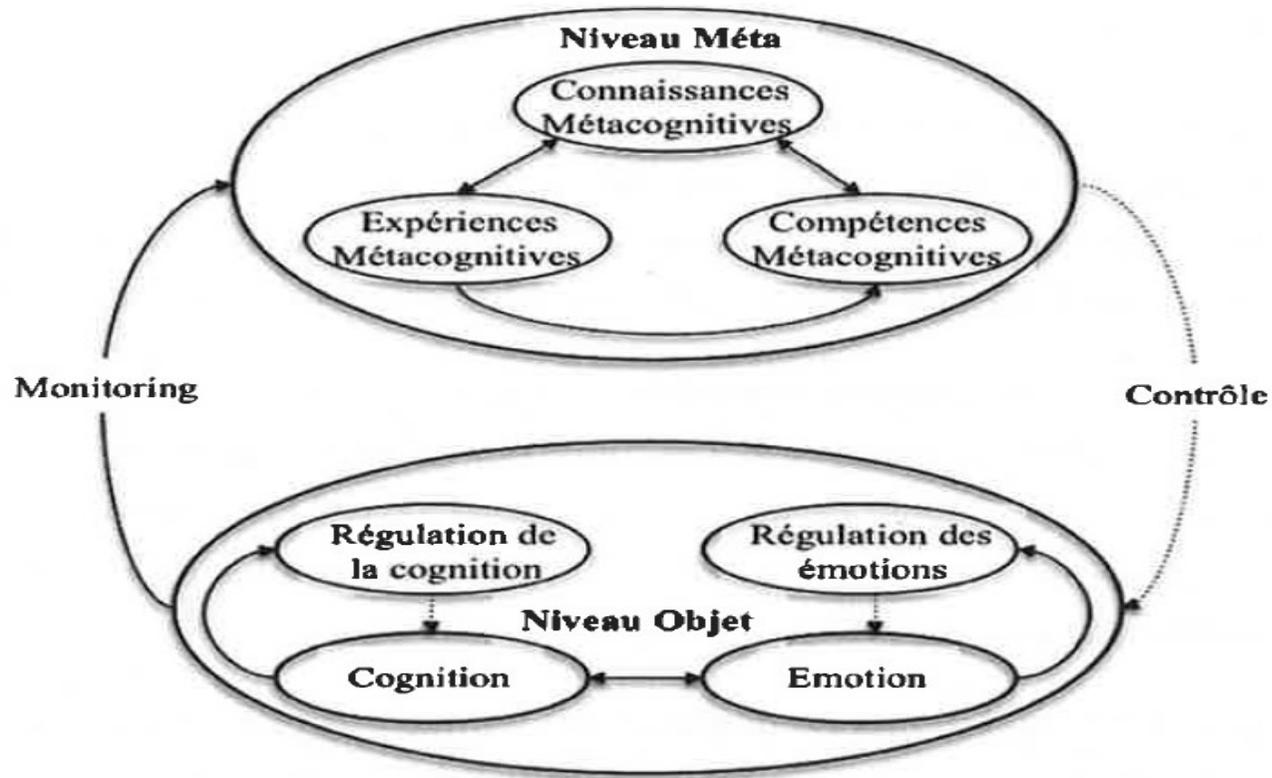
²¹³ Ibid : 166.

Figure 4 : Schéma IIES (Intérêt- Importance- Effort-Succès)²¹⁴



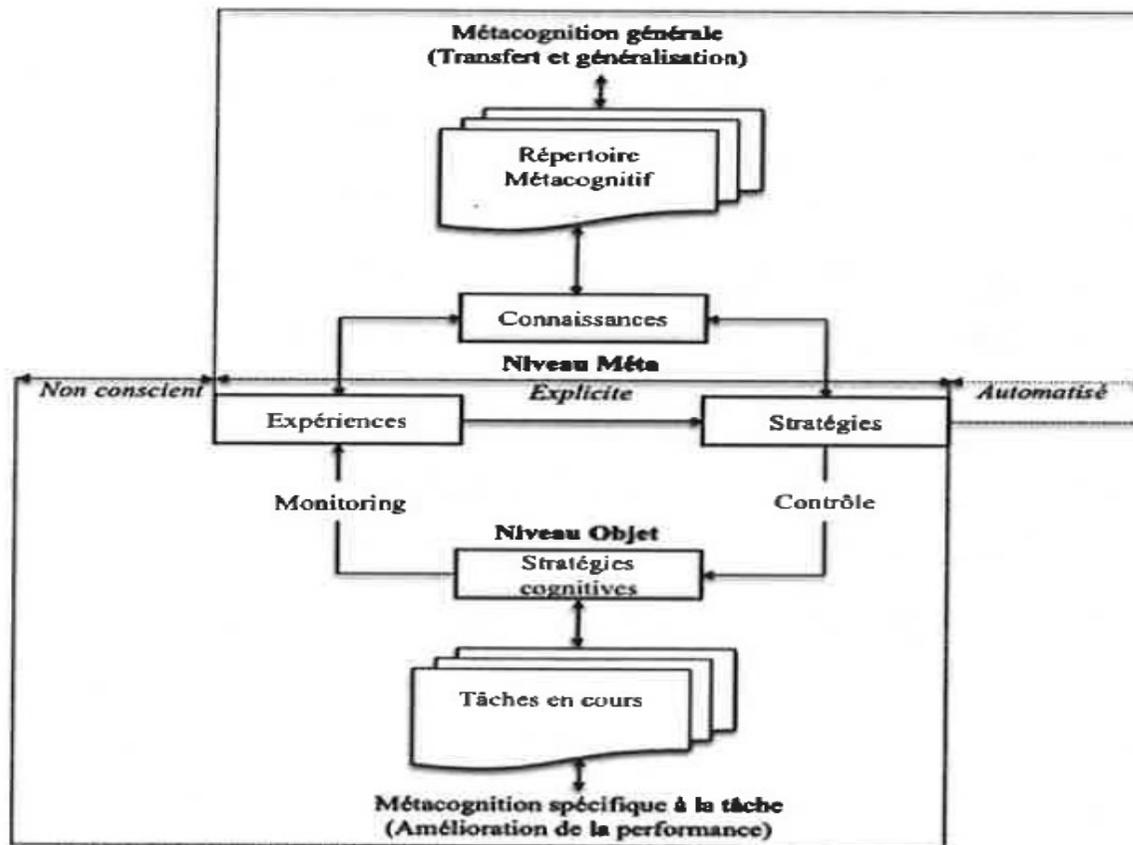
²¹⁴ Proust, J. (2018 : 210).

Figure 5 : Métacognition, modèle d'Eflklides 2008 ²¹⁵



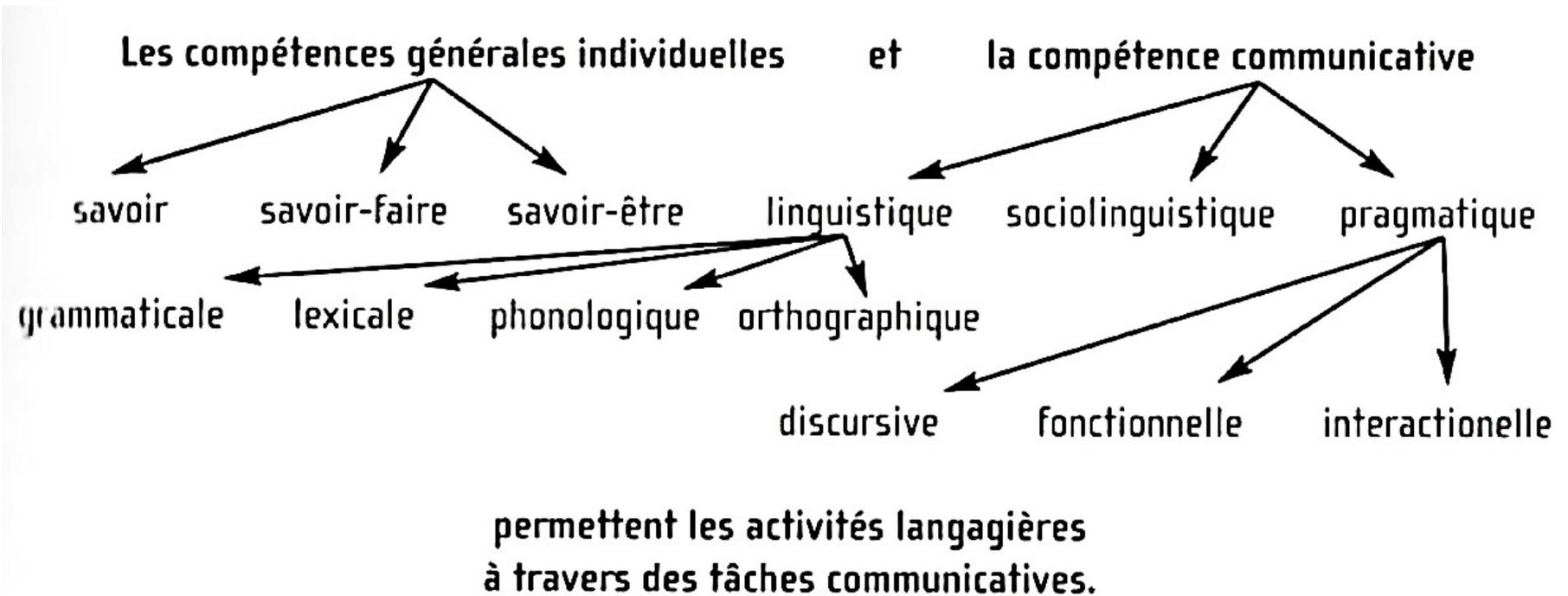
²¹⁵ Gagniere, L. (2010 : 35).

Figure 6 : Vue Synthétisée des différents aspects du concept de métacognition²¹⁶



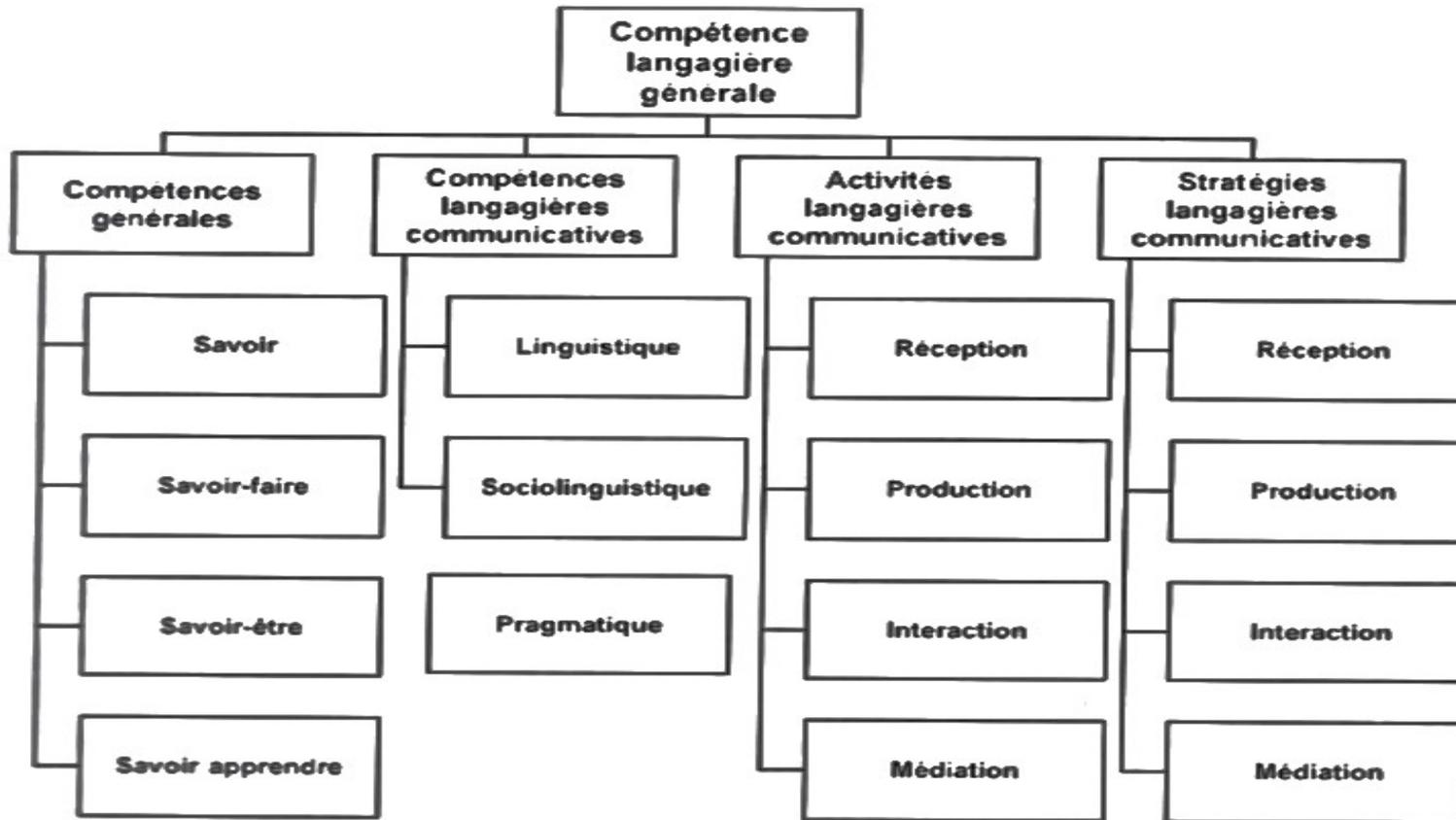
²¹⁶ Gagniere, L. (2010 : 45).

Figure 7 : Compétences générales individuelles et compétence communicative présentées par Goulier, 2006 ²¹⁷



²¹⁷ Goulier, F. (2006 : 17).

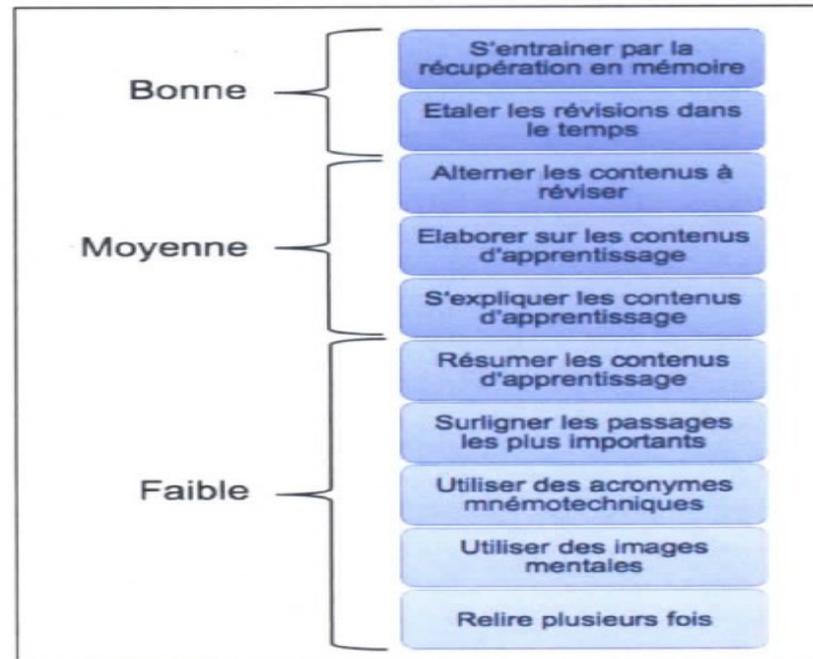
Figure 8 : Structure du schéma descriptif du CECR (2018)²¹⁸



²¹⁸ Volume complémentaire du CECR. (2018 : 31).

Figure 9 : Schéma récapitulatif de la synthèse de Dunlosky et al (2013)²¹⁹

Regroupement des stratégies d'apprentissages en fonction de leur efficacité pour optimiser la rétention à long terme de connaissances



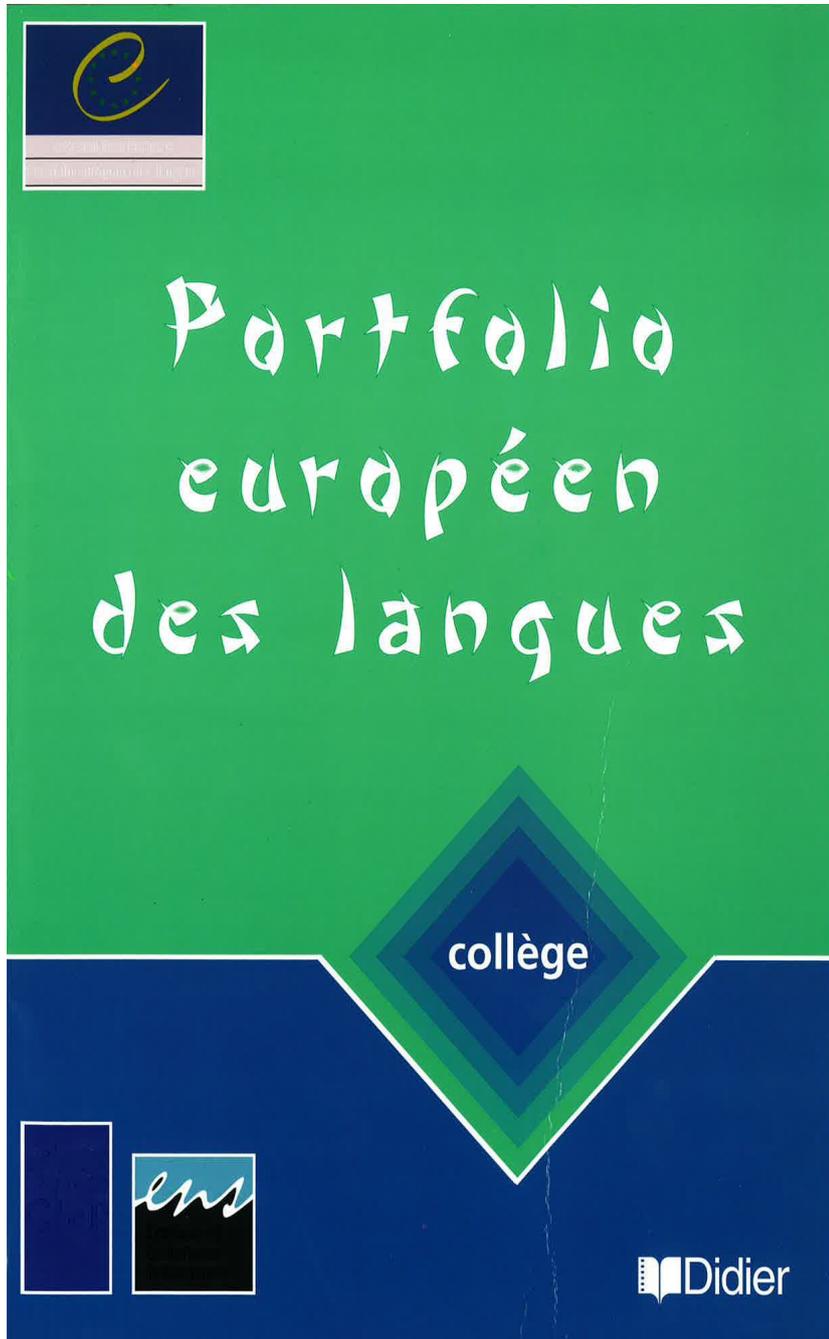
²¹⁹ Latimier, A. (2019 : 14). *Optimisation de l'apprentissage par récupération en mémoire pour promouvoir la rétention à long terme de nouvelles connaissances*. Thèse. Université PSL.

D'après Dunlosky, J et al, (2013). *Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology*.

Table des annexes

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 : Reproduction de la couverture du PEL 2003 | 109 |
| Annexe 2 : Reproduction du PEL page 13 « Mes manières d'apprendre » | 110 |
| Annexe 3 : Reproduction de pages du PEL issues de la section « ma Biographie langagière »..... | 111 |
| Annexe 4 : Reproduction de tableaux de la partie BL du PEL | 112 |
| Annexe 5 : Questionnaire | 114 |
| Annexe 6 : Données recueillies question 1 | 115 |
| Annexe 7 : Données recueillies question 3 | 118 |
| Annexe 8 : Données recueillies question 4 | 122 |
| Annexe 9 : Données recueillies question 7 | 126 |

Annexe 1 :
Reproduction de la couverture du PEL



Annexe 2 :
Reproduction du PEL, page 13. « Mes manières d'apprendre »

MES MANIÈRES D'APPRENDRE

Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire...

**Pour améliorer
ma façon de parler**

- ◆ Répéter et apprendre par cœur de petits textes enregistrés.
- ◆ Enregistrer des mots ou des phrases et comparer avec le modèle original. ...
- ◆ Écouter souvent la radio ou des programmes de télévision dans la langue apprise et imiter la mélodie et le rythme des voix entendues.
- ◆ Avec un(e) camarade : s'entraîner l'un l'autre à dire sans hésiter ni se tromper un petit texte qu'on a appris par cœur.

| je le fais déjà | | je pourrais essayer de le faire | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| oui | non | oui | non |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Pour apprendre des mots

- ◆ Noter les mots nouveaux sur des fiches ou un cahier.
- ◆ Travailler avec un dictionnaire.
- ◆ Grouper les mots déjà connus qui se rapportent à un même sujet et en chercher d'autres, sur ce sujet, à l'aide du dictionnaire.
- ◆ Créer des mots nouveaux en ajoutant des éléments (suffixes ou préfixes) à des mots connus et vérifier avec le dictionnaire.
- ◆ Chercher des mots qui veulent dire le contraire d'un mot déjà connu.
- ◆ Chercher des mots qui ont presque le même sens qu'un mot déjà connu. ...

| oui | | non | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Pour mieux comprendre
et vérifier ce que j'entends**

- ◆ Bien me demander si je veux ou dois comprendre tous les détails ou s'il suffit de saisir le sens général.
- ◆ Une fois saisi de quoi il est question, tâcher de repérer les éléments les plus importants.
- ◆ Prendre des notes tout en écoutant et essayer de relever un plan.

| oui | | non | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Pour comprendre
et vérifier ce que je lis**

- ◆ Bien me dire dans quel but je veux lire le texte : chercher des informations particulières ? tout comprendre dans le détail ? voir ce qu'il veut dire « en gros » ? me distraire ? Et, à partir de là, me demander quels mots et phrases je vais essayer de comprendre tout seul, quels autres je cherche dans un dictionnaire ou une grammaire, quels autres je laisse de côté.
- ◆ Prendre des notes en lisant.
- ◆ Écrire les mots et expressions que je souhaite apprendre.
- ◆ Résumer brièvement l'essentiel du texte lu.

| je le fais déjà | | je pourrais essayer de le faire | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| oui | non | oui | non |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Pour relire
et améliorer mes propres textes**

- ◆ Me demander si quelqu'un qui lit le texte pourra bien comprendre de quoi il est question et où je veux en venir.
- ◆ Vérifier s'il y a des paragraphes pour faciliter la lecture et si ces paragraphes sont cohérents et s'enchaînent bien.
- ◆ Vérifier s'il y a des mots ou tournures dont je ne suis pas sûr du sens ou de l'orthographe.
- ◆ Voir s'il est utile de chercher à remplacer par d'autres des mots que j'ai souvent répétés dans le texte.
- ◆ Me demander si je peux varier un peu les constructions des phrases, s'il serait mieux de faire ici ou là des phrases plus courtes ou au contraire, plus complexes.
- ◆ Une fois terminées ces révisions de détail, bien relire l'ensemble du texte pour voir si ces révisions sont bien intégrées et correctes.

| oui | | non | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annexe 3 : Reproduction de pages du PEL issues de la section

« Ma biographie Langagière »

MA BIOGRAPHIE Langagière

CE QUE JE PEUX DIRE, ÉCRIRE ET COMPRENDRE

Dans les pages qui suivent, tu vas pouvoir t'interroger sur ce que tu sais faire dans les différentes langues que tu apprends au collège ou que tu parles hors du collège. Les fiches sont organisées par niveau. Il existe six niveaux de compétences en langues :

- les niveaux A1 et A2 correspondent à ce que sait faire un élève qui commence à apprendre une langue. On dit de ceux qui ont ces compétences qu'ils sont des « utilisateurs élémentaires » de la langue ;
- les niveaux B1 et B2 permettent de bien se débrouiller dans la langue étrangère. On appelle ceux qui maîtrisent ces niveaux des « utilisateurs indépendants » ;
- les deux derniers niveaux, C1 et C2 sont pour ceux qui parlent couramment une langue étrangère. On les appelle alors « utilisateurs expérimentés ».

À l'aide des descripteurs listés sur les fiches, tu vas essayer d'estimer ton niveau dans chacune des capacités suivantes :

- parler avec quelqu'un (conversation) ;
- s'exprimer en continu à l'oral (faire des exposés, expliquer quelque chose) ;
- écrire ;
- écouter et comprendre (comprendre quelqu'un, mais aussi comprendre des émissions à la radio ou à la télévision) ;
- lire et comprendre des documents écrits.

Tu essayeras aussi de définir si tu connais les spécificités culturelles des personnes dont tu apprends la langue en complétant la fiche :

- Comprendre et respecter les règles et les usages.

Pour commencer, choisis la première langue pour laquelle tu vas essayer d'estimer ce que tu sais faire et écris son nom dans la case L1.
Exemple : L1, Espagnol.

Si tu apprends ou si tu parles une deuxième langue, fais de même dans la case L2 et ainsi de suite.

Dans la dernière case, qui s'intitule « et en français », puisque tu continues à apprendre le français, coche également ce que tu estimes savoir faire.

Annexe 4 : Reproduction de Tableaux de descripteurs de la partie BL

MA BIOGRAPHIE

Date : / /

A2 Parler avec quelqu'un

| | L1 | L2 | L3 | L4 | et en français |
|---|--------|--------|--------|--------|--------------------|
| Je peux poser des questions simples, répondre et échanger des idées simples sur des sujets familiers. | | | | | |
| Je peux demander et donner des informations simples sur des sujets tels que le travail ou les loisirs. | | | | | |
| Je peux faire ou accepter une offre, une invitation ou des excuses. | | | | | |
| Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas. | | | | | |
| Je peux demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens, et en donner. | | | | | |
| Je peux discuter du programme de la soirée ou du week-end, faire quelques suggestions et réagir à des propositions simples. | | | | | |
| Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord. | | | | | |
| Je peux donner mon opinion sur des problèmes pratiques à condition qu'on m'aide à reformuler. | | | | | |
| Je peux me débrouiller assez bien dans les situations courantes de la vie quotidienne (pour me déplacer, me loger, me nourrir et faire des achats). | | | | | |
| Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans un office de tourisme. | | | | | |
| Je peux aussi... | | | | | |

A2 Écouter et comprendre

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Je peux comprendre les numéros de téléphone. | | | | | |
| Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun. | | | | | |
| Si on me raconte une histoire simple au sujet de gens que je connais, je peux saisir le sens général. | | | | | |
| Dans une histoire simple, je peux reconnaître si on parle de faits présents, passés ou futurs. | | | | | |
| Je peux généralement identifier le sujet d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent lentement. | | | | | |
| Je peux comprendre de courts passages à la radio à condition que la personne parle lentement. | | | | | |
| À la télévision, je peux, en m'aidant des images, identifier le sujet général traité au journal télévisé. | | | | | |
| Je peux aussi... | | | | | |

Annexe 5 : Questionnaire

Formulaire sans titre - Google Forms

Questions Réponses

Questionnaire

Bonjour! Dans le cadre d'un projet de recherche, je réunis des données anonymes, concernant le plurilinguisme et l'apprendre à apprendre. Répondre au questionnaire prend une ou deux minutes. D'avance merci de ta participation!

Quelle est ta langue maternelle?

Réponse courte

Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison? Avec tes amis?

Réponse courte

Quelles sont les langues que tes parents parlent?

Réponse courte

Sais-tu ce qu'est le Cadre Européen Commun de Référence?

1 2 3 4 5

https://docs.google.com/forms/d/1YDnMkR3M2kLz_W-ww4Gj77b0qy8b0u0rntu0m

Formulaire sans titre - Google Forms

1 Réponse

Non

As-tu déjà travaillé avec un portfolio?

Oui

Non

Es-tu d'accord avec la phrase suivante: "Étre attentif, ça s'apprend"

Oui

Non

Quelle est selon toi la "meilleure" façon d'apprendre une façon de retenir un cours?

Réponse longue

1 2 3 4 5

https://docs.google.com/forms/d/1YDnMkR3M2kLz_W-ww4Gj77b0qy8b0u0rntu0m

Annexe 6 : Données recueillies - Question 1

Formulaire sans titre

Questions Réponses

71 réponses



Réponses acceptées

Résumé

Question

Individuel

Quelle est ta langue maternelle?

Quelle est ta langue maternelle?

Français

14 réponses

français

8 réponses

français

5 réponses

Le français

3 réponses

Français

3 réponses

l'arabe

2 réponses

Turc

2 réponses

Arabe

2 réponses

Coréen

2 réponses

Coréen

2 réponses

- Française
2 réponses
- 1 réponse
Khmer
2 réponses
- 1 réponse
le français
2 réponses
- ses le roumain
1 réponse
- ukrainien
1 réponse
- français
1 réponse
- arabe Français
1 réponse

- polonais
1 réponse
- c'est l'arabe
1 réponse
- c'est ap
turque
1 réponse
- Le français et le lingala
1 réponse
- kurde
1 réponse
- Le français et le Turque (je l'ai est appris en même temps)
1 réponse

Français

1 réponse

Le kosovar

1 réponse

le polonais et le français

1 réponse

ml

1 réponse

mina (une des langue togolaise)

1 réponse

Le français.

1 réponse

russe

1 réponse

Français/Tunisien

1 réponse

la langue française

1 réponse

Finois/Français

1 réponse

française

1 réponse

Annexe 7 : Données recueillies - Question 2

Formulaire sans titre

Questions Réponses

71 réponses



Réponses acceptées

Résumé

Question

Individuel

Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison? Avec tes amis?

Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison? Avec tes amis?

Français

14 réponses

français

8 réponses

français

7 réponses

Français

4 réponses

arabe à

le français

3 réponses

Khmer et Français

2 réponses

Arabe et français

1 réponse

français avec les amis,arabe à la maison

1 réponse

le français et le grec

1 réponse

Le lingala et le français

1 réponse

en francais

1 réponse

Le français et le bulgare

1 réponse français

a la maison francais et kosovar mes francais

1 réponse

coréen ou français

1 réponse

Polonais,Français et un peus Turc

1 réponse

Je parle français

1 réponse

polonaiset français à la maison, français avec mes amis

1 réponse

turque a la maison, francais ou turque avec mes amis (ca depend)

1 réponse

« Français

Le français

1 réponse

1 réponse

Coréen, Anglais , Français

1 réponse

A la maison en Turc, et avec mes amis en Turc et en Français

1 réponse

turque.français

1 réponse

Frnçais à la maison et avec mes amis

1 réponse

A la maison: L'Arabe . Avec les amis: Français, Coréen, Anglais

1 réponse

a la maison arabe et avec mais amis le français

1 réponse

Français principalement

1 réponse

Français/Anglais (rare)

1 réponse

français et arabe

1 réponse

Français,créole

1 réponse

Français et turc

1 réponse

Le français chez ma mère et français/turque chez mon père. Avec mes ami(e)s le français

1 réponse

ai

Français et un peu d'Arabe

1 réponse

lm

1 réponse

ukrainien, français

1 réponse

a la maison ses le roumain et avec mes amis ses le français

1 réponse

rusae, français

1 réponse

A la maison et avec mes amis : Français -

1 réponse

Français mais desfois mes parents me parle avec notre langue maternel

[1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) [11](#) [12](#) [13](#) [14](#) [15](#) [16](#) [17](#) [18](#) [19](#) [20](#) [21](#) [22](#) [23](#) [24](#) [25](#) [26](#) [27](#) [28](#) [29](#) [30](#) [31](#) [32](#) [33](#) [34](#) [35](#) [36](#) [37](#) [38](#) [39](#) [40](#) [41](#) [42](#) [43](#) [44](#) [45](#) [46](#) [47](#) [48](#) [49](#) [50](#) [51](#) [52](#) [53](#) [54](#) [55](#) [56](#) [57](#) [58](#) [59](#) [60](#) [61](#) [62](#) [63](#) [64](#) [65](#) [66](#) [67](#) [68](#) [69](#) [70](#) [71](#) [72](#) [73](#) [74](#) [75](#) [76](#) [77](#) [78](#) [79](#) [80](#) [81](#) [82](#) [83](#) [84](#) [85](#) [86](#) [87](#) [88](#) [89](#) [90](#) [91](#) [92](#) [93](#) [94](#) [95](#) [96](#) [97](#) [98](#) [99](#) [100](#)

1 réponse

Annexe 8 : Données recueillies - Question 3

Formulaire sans titre

Questions Réponses

71 réponses

Résumé Question Individuel

Quelles sont la/les langues que tes parents parlent?

Quelles sont les langues que tes parents parlent?

Français

9 réponses

français

5 réponses

français

3 réponses

le français

3 réponses

arabe

2 réponses

Mon père parle portugais anglais et allemand et arabe et ma mère parle français

2 réponses

2 réponses

Khmer

2 réponses

Arabe et français

1 réponse

Turc et Français

1 réponse

Arabe, français, allemand

[1 réponse](#)

français et arabes

[1 réponse](#)

Le français et le bulgare

[1 réponse](#)

polonais et français

[1 réponse](#)

français congolais

[1 réponse](#)

L'Arabe, le Français, le Berbère, l'Anglais

[1 réponse](#)

français anglais allemand

Le français

[1 réponse](#)

Français ,Arabe

[1 réponse](#)

Créole ,Français

[1 réponse](#)

Français, Allemand, Anglais

[1 réponse](#)

Français, Anglais

[1 réponse](#)

mère: ruse, en peut français-anglais, père: ruse, français, anglais

[1 réponse](#)

turque et français

[1 réponse](#)

frnacais

[1 réponse](#)

Français et turc

[1 réponse](#)

ukrainien, français

[1 réponse](#)

Coréen, Anglais , Français

[1 réponse](#)

Polonais,turc

[1 réponse](#)

Français et alsaciens chez ma mère et français turque chez mon père

[1 réponse](#)

le roumain et le français

[1 réponse](#)

Français/Finois

[1 réponse](#)

turque

[1 réponse](#)

le grec et le français

[1 réponse](#)

Français/mina

[1 réponse](#)

français et marocain

[1 réponse](#)

français et arabe

[1 réponse](#)

français, arabe, anglais

[1 réponse](#)

ma mère arabe et mon père turc

1 réponse

“ -)

français et arabe

1 réponse

Français

1 réponse

le kosovar

1 réponse

coréen et français (un peu)

1 réponse

Français et un peu d'Arabe

1 réponse

Français/Tunisien/Espagnol

1 réponse

Ma mère : français coréen et anglais. Mon père: français allemand anglais

1 réponse

Il parle français et béninois

1 réponse

Papa marocains et Maman Français

1 réponse

Français, anglais

1 réponse

marocain et algerien

1 réponse

Le lingala, le français

1 réponse

Annexe 9 : Données recueillies - Question 7

Formulaire sans titre

Questions Réponses 71

71 réponses

+

⋮

Réponses acceptées

Résumé Question Individuel

Quelle est selon toi la "meilleure"...re une leçon/ de retenir un cours ?

Quelle est selon toi la "meilleure" façon d' apprendre une leçon/ de retenir un cours ?

De le dire beaucoup de fois dans sa tête puis à voix haute

2 réponses

De répéter la leçon dans sa tête

2 réponses

Réviser tous les jours un peu

2 réponses

Lire relire plusieurs fois

2 réponses

2 réponses

La meilleure façon d'apprendre une leçon est de lire plusieurs fois chaque paragraphe, puis de vérifier si l'on a bien compris. Ensuite il faut revoir la leçon chaque jour jusqu'à qu'on en ai besoin (pour un contrôle par exemple).

1 réponse

Selon moi la meilleure façon d'apprendre une leçon et de la lire deux fois la leçon à la troisième fois on essaie de comprendre et c'est à ce moment-là qu'on répète et qu'on apprend

1 réponse

De reviser et memoriser et lire plusieurs fois et ecrire sur une feuille la lecon retenus petit par petit et se faire interroger par un parent la lecon .

1 réponse

Pour moi la meilleure façon de retenir un cours, c'est de le réécrire, de se faire des faux-tests soi-même, parfois on peut le redire avec ses mots.

1 réponse

Je le lis plusieurs fois à haute voix , histoire que sa rentre dans ma tête et ensuite je le relis dans ma tête sans regarder ma leçon.

1 réponse

La meilleure façons d'après moi est d'être attentif en classe,réviser chaque jours une autre matière (ce que je ne fais pas).

1 réponse

ma meilleur façons d'apprendre une leçons ses de la relire plusieurs fois et de retenir une leçons ben ses d'etre interesser

1 réponse

Pour moi la meilleure façon d'apprendre une leçon ou un cours c'est de le révisé un peu tout les jours !

1 réponse

Relire le cours plusieurs fois à l'oral, surligner l'essentiel et faire des fiches de révision

1 réponse

Relire le cours avant de dormir et quand tu te lève et la relire un peu dans la journée

1 réponse

Il faut le relire beaucoup de fois ou si c'est un cours de langue, il faut le réécrire.

1 réponse

1 réponse

Être attentif en cours, relire le cours à la maison, s'entraîner régulièrement

1 réponse

de lire la leçon plusieurs fois et de se faire interroger par ses parents

1 réponse

La réviser plusieurs fois, mais surtout en s'amusant, on apprend mieux.

1 réponse

de bien écouter en cours et de bien apprendre ses leçons à la maison

1 réponse

moi, pour retenir une lecon faut que je la recopie plusieurs fois

1 réponse

etre concentrer et bien écouter /faire un résumer de la leçon

1 réponse

Il faut juste écouter et avoir une bonne mémoire c'est tout

1 réponse

Se concentrer sur son travail et s'entraîner régulièrement

1 réponse

C'est de le relire plusieurs fois et faire des questions.

1 réponse

le comprendre et apres l'ecrire ou l'apprendre par coeur

1 réponse

C'est de la réviser souvent et d'y mettre de la volonté

1 réponse

Relire et relire sont cours et faire de la réécriture

1 réponse

De l'écrire, et de ressortir tous les mots clés.

1 réponse

De ouvrir le cahier fermer et essayez de reciter

1 réponse

d'être avec le prof et parler le plus possible

1 réponse

de comprendre les mots ,le sens de la leçon

1 réponse

lire,relire, écrire, passiance, motivation

1 réponse

De la relire plusieurs fois par semaines

1 réponse

écouter en cours et réviser à la maison

1 réponse

En faisant des fiches de révisions.

1 réponse

C'est de comprendre se que tu écrit

1 réponse

faire des exercices (mais pas trop)

nt ≈
1 réponse

Le lire ou l'écrire plusieurs fois

1 réponse

avec des images liées à la leçon.

1 réponse

bocoup de repetition et bien lire

1 réponse

en etant attentif et en ecoutant

1 réponse

Révisé régulièrement ses leçons

1 réponse

c'est de répéter plusieurs fois

1 réponse

écouter le cours et le réécrire

1 réponse

écouter ou lire attentivement

1 réponse

en la relisant plusieurs fois

1 réponse

de le repeter plusieurs fois

1 réponse

de l'apprendre en s'amusant

1 réponse

de la voir en plusieurs fois

1 réponse

De la relire plusieurs fois

1 réponse

de la relire plusieurs fois

1 réponse

le relire plusieurs fois

1 réponse

révisé et parler beaucoup

1 réponse

le lire plusieurs fois

1 réponse

d'apprendre par coeur

1 réponse

Relire plusieurs fois

1 réponse

En faire une chanson!

1 réponse

en en faisant un jeu

1 réponse

Avec des exercices

1 réponse

il faut l'écrire

1 réponse

en relisant

1 réponse

en chantant

1 réponse

En parlant

1 réponse

Question sans réponse

1 réponse

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 6 |
| PARTIE 1 - ANCRAGE THEORIQUE..... | 9 |
| CHAPITRE 1. BIOGRAPHIES LANGAGIERES..... | 10 |
| 1. BIOGRAPHIE LANGAGIERE, UNE NOTION QUI « FAIT SON CHEMIN » | 10 |
| 1.1. POLYPHONIE DE DEFINITIONS..... | 10 |
| 1.2. INSCRIPTION DES BL DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES..... | 11 |
| A/ GENERALITES : EVOLUTION DIACHRONIQUE DE LA DDL, TENDANCES ACTUELLES | 11 |
| B/ ESSOR DES DEMARCHES BIOGRAPHIQUES..... | 12 |
| C/ RECONNAISSANCE DES PARCOURS PLURILINGUES..... | 13 |
| 1.3. PREMIERS PAS SUR LE CHEMIN DE L'AUTOREGULATION ? | 14 |
| A/ DU RETOUR REFLEXIF..... | 14 |
| B/ AU RENFORCEMENT DE L'AGENTIVITE..... | 15 |
| 2. L'OUTIL BL DU PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES..... | 16 |
| 2.1. LE PEL : UNE ACCEPTION BIEN PARTICULIERE DE LA BL | 17 |
| A/ STRUCTURE TERNAIRE DU PEL..... | 17 |
| B/ QUESTION DES DESCRIPTEURS..... | 18 |
| 2.2. LES BL DU PEL : UN SUPPORT CONTROVERSE ET EN PERTE DE VITESSE ? | 21 |
| A/ UN OBJET "INITIAL" VIEILLI..... | 21 |
| B/ ET CRITIQUE..... | 22 |
| 2.3. UN OUTIL POTENTIEL D'INCLUSION ? | 23 |
| SYNTHESE CHAPITRE 1 | 26 |
| CHAPITRE 2. APPRENDRE A APPRENDRE UNE, DES LV | 27 |
| 1. POINT DE VUE « AGIR PROFESSORAL » ; COMMENT FAVORISER L'APPRENDRE A APPRENDRE UNE LV ? | 27 |
| 1.1. ENSEIGNER LES "STRATEGIES D'APPRENTISSAGE" (DES LV) ? | 27 |
| A/ TYPOLOGIE DE STRATEGIES D'APPRENTISSAGE SELON PROUST..... | 28 |
| B/HIATUS ENTRE APPROCHE ACTIONNELLE ET ENSEIGNEMENT DE STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ? | 29 |
| C/ DE GRANDS ESPACES D'INCERTITUDES (OU DE LIBERTE PEDAGOGIQUE ?)..... | 30 |
| 1.2. CO-CONSTRUIRE UN CLIMAT FAVORABLE AUX APPRENTISSAGES EN CONTEXTE SCOLAIRE | 31 |
| A/ UN ENJEU FONDAMENTAL POUR FAVORISER LA "DECISION" D'APPRENDRE..... | 31 |
| B/ ADOLESCENCE ET REGULATION DES EMOTIONS | 32 |
| C/ COMPOSER AVEC LES CONTRAINTES DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT DIFFICILES..... | 33 |
| 2. APPRENDRE A APPRENDRE : UNE NOTION MISE AU CŒUR DES ATTENDUS INSTITUTIONNELS | 34 |
| 2.1. UN ENJEU PEDAGOGIQUE ANCIEN MAIS TOUJOURS D'ACTUALITE | 34 |
| 2.2. L'APPRENDRE A APPRENDRE DANS LES TEXTES OFFICIELS | 36 |
| A/ AU NIVEAU EUROPEEN | 36 |
| B/ EN FRANCE : INTRODUCTION DU SOCLE COMMUN..... | 37 |
| 3. POINT DE VUE ELEVE : APPRENDRE ET APPRENDRE A APPRENDRE UNE / DES LV EN CONTEXTE SCOLAIRE : | 37 |
| 3.1. CONDITIONS DE POSSIBILITE DE L'APPRENTISSAGE (D'UNE LV)..... | 37 |
| A/ POUVOIR APPRENDRE..... | 38 |
| B/ VOULOIR APPRENDRE..... | 39 |
| C/ POUVOIR S'AUTO-EVALUER : NECESSITE DU MULTI- TESTING..... | 40 |
| 3.2. APPRENDRE A APPRENDRE UNE LV : UN MODE D'EMPLOI DE SAVOIR APPRENDRE UNE LV ? | 41 |
| A/ RECONNAITRE L'ATOUT (COGNITIF) PLURILINGUE..... | 41 |
| B/ RECONNAITRE LA NORMALITE DE L'OUBLI ET S'APPROPRIER "L'OUTIL ANTIDOTE" : LE MULTI TESTING | 42 |

| | |
|--|----|
| C/ CREER DE NOUVEAUX AUTOMATISMES LINGUISTIQUES (POINT DE VUE ELEVE) | 43 |
| 3.3. LE FLES EN CONTEXTE SCOLAIRE, UNE LV PRESQUE COMME UNE AUTRE ? | 44 |
| SYNTHESE CHAPITRE 2 | 47 |

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE 3. L'ANGLE META(COGNITIF)..... | 48 |
| 1 INCLUSION DU META(COGNITIF) ET DE L'INTER(DISCIPLINAIRE) EN DDL | 48 |
| 1.1. CHANGEMENTS DE PARADIGMES ET PERMEABILISATION DE FRONTIERES DES SHS, SCIENCES DE L'EDUCATION ET DDL | 49 |
| A/ REcul DES APPROCHES PSYCHANALYTIQUES ET STRUCTURALISTES | 49 |
| B/ VERS UNE APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE | 50 |
| 1.2. INCLUSION DE LA NEUROEDUCATION EN DDL | 50 |
| A/ POURQUOI TANT DE NEUROSCPTICISME ? | 51 |
| B/ UNE NECESSAIRE PRISE EN COMPTE | 52 |
| C/ PAS DE PANACEE MAIS LA POSSIBILITE D'UN DIALOGUE ECLAIRANT | 53 |
| 2 LES BL, UN OUTIL METACOGNITIF A TOUS LES EGARDS ? | 54 |
| 2.1. LA METACOGNITION, "MONSTRE MULTICEPHALE" ? | 55 |
| A/ BREF HISTORIQUE DE LA NOTION, PROBLEMES DEFINITOIRES ET ENJEUX SCOLAIRES | 55 |
| B/ METACOGNITION : CONSTRUIRE L'ESPRIT CRITIQUE A L'ECOLE ? | 56 |
| 2.2. CONSCIENTISATION ET ACCOMPAGNEMENT MAITRES-MOTS (METACOGNITIFS) DE L'OUTIL DU CONSEIL DE L'EUROPE ET DE LA NEUROEDUCATION ? | 57 |
| SYNTHESE CHAPITRE 3 | 60 |

PARTIE 2 – CONTEXTE DE L'ETUDE, METHODOLOGIE DE TRAVAIL ET RECUEIL DE DONNEES..... 61

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE 4. SPECIFICITE DU TERRAIN DE RECHERCHE.CONTEXTE DE L'ETABLISSEMENT | 62 |
| 1. PROFIL DE L'ETABLISSEMENT | 62 |
| 2. DE NOMBREUX PROJETS | 63 |
| 3 TREIZE ANS D'OBSERVATION PARTICIPANTE | 64 |
| CHAPITRE 5 OBJET ET METHODOLOGIE DU TRAVAIL DE RECHERCHE..... | 66 |
| 1. OBJET DU TRAVAIL DE RECHERCHE..... | 66 |
| 1.1. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVE APPLICATIVE | 66 |
| 1.2. ENTRE EPISTEMOLOGIES | 67 |
| 1.3. POINT DE VUE ETHIQUE ? | 69 |
| 2. METHODOLOGIE ET PROJET DE RECUEIL DU CORPUS DE DONNEES | 70 |
| 2.1. PROJET INITIAL | 70 |
| 2.2. PRINCIPE DE REALITE OBLIGE... | 72 |

PARTIE 3 - TRAITEMENT, ANALYSE, PERSPECTIVES 73

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE 6. TRAITEMENT ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE..... | 74 |
| 1. CARTOGRAPHIE DES PLURILINGUISMES ET CONNAISSANCE DES OUTILS DU CONSEIL DE L'EUROPE | 75 |
| 1.1. PLURILINGUISMES. QUESTIONS 1 A 3 | 75 |
| 1.2. LES OUTILS DU CONSEIL DE L'EUROPE. QUESTIONS 4 ET 5 | 77 |
| 2. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE | 78 |

| | |
|--|------------|
| 2.1. QUESTION 6 | 78 |
| 2.2. QUESTION 7 | 78 |
| CHAPITRE 7. PERSPECTIVES :VERS UN COGNI-PEL ?..... | 82 |
| 1. UN « PLURI-PASS VAUBAN ? » | 82 |
| 1.1. UNE ETAPE INTERMEDIAIRE ? | 82 |
| 1.2. UN MINI PLURI-PASS 2021 ? | 83 |
| 2. VERS UN COGNI-PEL : UN LARGE HORIZON DE POSSIBLES. UNE, DES PROPOSITION(S) SIMPLEXE(S) ? | 84 |
| CONCLUSION | 86 |
| BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE | 89 |
| SIGLES ET ABBREVIATIONS UTILISES | 98 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS | 99 |
| TABLE DES ANNEXES | 108 |
| TABLE DES MATIERES | 132 |

Apprendre à apprendre une LV en contexte scolaire. **Les BL du PEL comme outil d'inclusion ?**

MOTS-CLÉS : BL PEL plurilinguismes neuroéducation inclusion

KEYWORDS: LB ELP multilanguage neuroeducation inclusive school

RÉSUMÉ

Les Biographies langagières du Portfolio Européen des langues sont un outil du conseil de l'Europe pouvant comprendre des pages « Apprendre à Apprendre ». Dans le cadre de ce travail, nous proposons d'explorer les atouts de l'introduction d'un tel support réactualisé dans le contexte d'un établissement plurilingue et pluriculturel. L'objectif est triple : valoriser les plurilinguismes notamment ceux des élèves allophones, soutenir et accompagner les apprentissages linguistiques en train de se construire et introduire des cogni-données. La diffusion large de ces dernières semble en effet constituer un levier majeur pour surmonter l'antinomie apparente inclusion/performance via la notion d'accomplissement et de réalisation de potentiel.

Il s'agit donc de déterminer si les BL du PEL peuvent s'avérer comme artefact permettant de médiatiser l'inclusion des élèves, des savoirs, mais aussi des disciplines et des épistémologies. Autrement dit, les BL sont-elles un outil efficace pour « donner la main » à l'apprenant dans les deux sens du terme et donc promouvoir leur « pouvoir d'agir » ?

ABSTRACT

The Language Biographies of the European Language Portfolio are a tool from the Council of Europe that may include "Learning to Learn" pages. Within the frame of this work, we are exploring the value of introducing such a medium, updated for the context of a multi-language, multi-cultural school. The aim is three-fold: highlight multilingual skills, especially with foreign-language students, support and guide language learning initiatives that are being developed, and introduce cognitive data. The wide diffusion of the latter indeed appears to be a major lever to help overcome the apparent conflict between inclusion and performance through the notion of achieving one's potential.

The goal here is thus to determine whether the LBs of the ELP can be considered a useful medium to allow coverage of inclusion, understanding, as well as subjects and epistemologies. In other words, are LBs an efficient tool to "lend a helping hand" to learners and promote their "capacity to act"?