



**Une approche personnalisée pour favoriser
l'apprentissage du vocabulaire en FLScO :
recherche-action en DNL histoire auprès de collégiens de
la French Passerelle à l'International French School de
Singapour**

Élodie Magnan

► **To cite this version:**

Élodie Magnan. Une approche personnalisée pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire en FLScO : recherche-action en DNL histoire auprès de collégiens de la French Passerelle à l'International French School de Singapour. Linguistique. 2022. dumas-03867672

HAL Id: dumas-03867672

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03867672>

Submitted on 23 Nov 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

**Une approche personnalisée pour favoriser
l'apprentissage du vocabulaire en FLSco :
recherche-action en DNL histoire
auprès de collégiens de la French Passerelle
à l'International French School de Singapour**

TOME 1 - MÉMOIRE

Elodie MAGNAN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Présenté le 30 juin 2022

Mémoire de Master Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie, Obtenu avec la
mention Très bien

Sous la direction de **Malory LECLÈRE**

Membres du jury : Mmes Malory LECLÈRE Cristelle CAVALLA

Année universitaire : 2021-2022

**Une approche personnalisée pour favoriser
l'apprentissage du vocabulaire en FLSco :
recherche-action en DNL histoire
auprès de collégiens de la French Passerelle
à l'International French School de Singapour**

TOME 1 - MÉMOIRE

Elodie MAGNAN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Présenté le 30 juin 2022

Mémoire de Master Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie, Obtenu avec la
mention Très bien

Sous la direction de **Malory LECLÈRE**

Membres du jury : Mmes Malory LECLÈRE Cristelle CAVALLA

Année universitaire : 2021-2022

« Celui qui diffère de moi, loin de me léser, m'enrichit. »

Antoine de Saint Exupéry, *Pilote de guerre*



REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord exprimer une sincère et chaleureuse gratitude à Madame Malory LECLÈRE, qui a dirigé ce mémoire, pour sa réactivité, ses précieux conseils et son expertise dont j'ai pu bénéficier pour avancer dans ma réflexion. Sa généreuse transmission de savoirs et savoir-faire didactiques et sa rigueur m'ont permis d'approfondir ma recherche-action. J'ai pris beaucoup de plaisir à lire ses commentaires et échanger avec elle à travers des discussions bienveillantes et fructueuses.

Je remercie également Mme Cristel CAVALLA d'avoir accepté de participer au jury et pour son temps accordé à la lecture de ce mémoire. Je lui suis aussi très reconnaissante de m'avoir intégrée au groupe ECLE (*Emotion and Creativity in Language Education*) qu'elle pilote, m'offrant ainsi des opportunités d'interactions sur un sujet qui m'intéresse beaucoup : les émotions et l'apprentissage.

Mes remerciements s'adressent aussi à mon établissement d'accueil du stage, l'*International French School*, qui a fait preuve d'ouverture d'esprit et de flexibilité pour me permettre de mener à bien mon projet de recherche. Je tiens à exprimer ma reconnaissance plus particulièrement à M. BAILLEUL, proviseur-adjoint qui m'a encouragée dans ma démarche, Anne BONELLI, tutrice qui a partagé avec moi son expérience en FLSco et en *French Passerelle*, l'équipe des collègues de FLSco et de lettres de l'école élémentaire et du collège-lycée qui ont été très réceptifs à mes propositions d'échanges de pratiques et, bien sûr, les élèves de la *French Passerelle* qui se sont montrés très motivés et impliqués dans les activités que je leur ai proposées.

Je pense également à Maïe et Florence, étudiantes et amies qui ont partagé de nombreuses connaissances et émotions avec moi tout au long de ce Master 2.

Mes derniers remerciements sont adressés à ma famille. Le soutien indéfectible et la patience de mon mari et de mes enfants ont fortement contribué à l'aboutissement de ce projet de recherche. Leurs encouragements m'ont énormément motivée et je les remercie sincèrement de m'avoir accompagnée dans cette aventure, avec toute mon affection.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1 : LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE, PREMIERS CONSTATS THÉORIQUES	12
1 Analyse des notions-clés : le rôle primordial de l'apprenant	12
1.1 L'évolution du rôle de l'enseignant vers la médiation	12
1.2 L'apprenant désormais acteur de ses apprentissages	14
1.3 Du lexique au vocabulaire : apprendre pour communiquer	15
2 Les voies d'acquisition d'une langue étrangère	16
2.1 L'interlangue : cheminement vers la langue cible	16
2.2 Les parcours d'apprentissage diversifiés favorisant l'acquisition	17
2.3 Les dimensions individuelle et collective des apprentissages	19
2.4 Les émotions pour faciliter l'acquisition	22
3 Les facteurs influençant l'acquisition lexicale en langue étrangère	23
3.1 Le rôle des langues sources dans l'acquisition lexicale	24
3.2 Les caractéristiques des mots	26
3.3 La contextualisation du vocabulaire	27
3.4 La manipulation itérative et spiralaire des items lexicaux	28
4 La complexité de l'acquisition du lexique en FLSco	30
4.1 Les particularités du FLSco	31
4.2 Un lexique très spécifique	33
CHAPITRE 2 : ÉTUDE EXPLORATOIRE DU CONTEXTE, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES	35
1 Un terrain de recherche international	35
1.1 L'International French School de Singapour	35
1.2 Les apprenants allophones et plurilingues de La French Passerelle	36
1.2.1 Les objectifs ambitieux de la French Passerelle	36
1.2.2 Les contraintes liées au fonctionnement de la French Passerelle	36
2 Notre méthodologie de recherche à la croisée de méthodes	37
3 Constats de pratiques et de ressentis : le point de vue des enseignants	38
3.1 Les parcours et publics des enseignants interrogés	39
3.2 Les attentes des enseignants pour l'appropriation du vocabulaire	39
3.3 Les pratiques de l'enseignement du lexique des enseignants	40
3.3.1 L'introduction et la mémorisation du lexique	40
3.3.2 La manipulation et la restitution du lexique	42
3.3.3 La prise en compte de la spécificité du public de FLSco de l'IFS	42
3.4 Les perceptions de l'enseignement du lexique des enseignants	44
3.4.1 Le bilan sur la mémorisation du lexique	44
3.4.2 Le bilan sur la restitution du lexique	45
3.4.3 Des enseignants parfois démunis	45

4	Constat de pratiques et de ressentis : les apprenants	46
4.1	Le contexte hétéroglotte des parcours des apprenants	46
4.2	La perception de l'apprentissage du lexique en début d'année	47
4.2.1	Les dessins réflexifs, représentation de l'apprentissage du français	47
4.2.2	Le questionnaire, état des lieux des difficultés	49
4.3	L'apprentissage du lexique : points forts, points à améliorer	50
4.3.1	L'organisation de travail perfectible des élèves	50
4.3.2	Des amorces de stratégies d'apprentissage à développer	51
5	La problématique et les deux hypothèses	53
CHAPITRE 3 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE : LA CONCRÉTISATION DE NOTRE APPROCHE PERSONNALISÉE		56
1	Des conditions matérielles favorables à l'apprentissage	56
1.1	Des espaces pédagogiques multiples et flexibles	56
1.2	Les outils à disposition pour développer l'autonomie	57
1.3	Le cahier de l'écrivain : l'entraînement à la production écrite	58
2	Le travail en amont pour une meilleure efficacité	59
2.1	Le transfert des verbes introducteurs et du lexique des émotions	59
2.2	Les stratégies d'apprentissage : apprendre à apprendre	60
2.3	La méthodologie d'apprentissage : les profils d'apprenants	61
3	Le cœur de la recherche-action : la mise en œuvre de la personnalisation de l'apprentissage du vocabulaire	65
3.1	L'explicitation de la séquence avec les apprenants	66
3.2	Le déroulement des activités : la concrétisation de la démarche	68
3.2.1	Les origines de la légende : le périple d'Énée	69
3.2.2	De Numitor à Romulus et Rémus : le travail préparatoire sur le lexique	70
3.2.3	La mise en contexte : la reconstruction de l'enchaînement des événements	72
3.2.4	Les trois productions créatives pour évoquer le drame de la légende	73
CHAPITRE 4 : LA PORTÉE DE LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES LEXICAUX COMME LEVIER D'APPRENTISSAGE		78
1	L'apprentissage du vocabulaire : une approche prometteuse	78
1.1	L'acquisition de la prononciation : le renforcement de bases solides	79
1.2	L'appropriation de l'orthographe lexicale, un véritable défi	81
1.2.1	La diminution des influences translinguistiques de l'anglais	81
1.2.2	L'effacement partiel mais encourageant des erreurs d'orthographe lexicale	82
1.3	L'acquisition de la sémantique : les bénéfices confirmés	85
1.3.1	Des progrès indéniables	85
1.3.2	L'emploi approprié des lexies	86
1.3.3	La vérification de l'appropriation effective du sens des items lexicaux visés	87
1.4	Des réussites au-delà des attendus	87
1.4.1	La présence de mots additionnels, non inclus dans les objectifs	87
1.4.2	Les facteurs ayant favorisé cet enrichissement de l'appropriation lexicale	88
2	Discussion à partir de la distanciation réflexive des apprenants et de l'enseignante	90
2.1	La motivation et l'implication accrues des apprenants	91

2.1.1	Constats d'une évolution positive de la motivation	91
2.1.2	Les facteurs de cette amélioration	92
2.2	La prise de conscience du rôle de facilitateur d'apprentissage de l'approche personnalisée	94
2.2.1	L'appui sur la LS comme outil méthodologique	94
2.2.2	Des apprenants plus à l'aise	95
2.3	La différenciation pédagogique : ses bénéfices et ses limites	96
2.3.1	La nécessaire flexibilité de la détermination des profils d'apprenants	97
2.3.2	La multimodalité pour tous les apprenants	97
2.4	Les apports de la coopération entre pairs	100
2.5	Pistes d'exploration sur la personnalisation des apprentissages	101
	CONCLUSION	103
	BIBLIOGRAPHIE	105
	SITOGRAFIE	109
	CONFÉRENCES	110
	INDEX DES SIGLES	111
	INDEX DES TABLEAUX	112
	ANNEXES	113
	TABLE DES MATIÈRES	114
	RÉSUMÉ / ABSTRACT	117

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire émane de la volonté de créer une interaction fertile entre l'empirique et le théorique afin de concrétiser des avancées dans ces deux domaines. Mes intuitions face au terrain sont à l'origine de mon questionnement et, parallèlement, le chemin réflexif parcouru en Master Didactique des Langues, du français langue étrangère et seconde : Métiers de l'enseignement et de l'ingénierie à l'université Sorbonne Nouvelle représente une prise de recul très précieuse par rapport à mes pratiques et m'apporte un nouvel éclairage qui fait évoluer mon enseignement. Ainsi, mes constats, fondés sur mon expérience de vingt ans d'enseignement de l'anglais langue étrangère et de trois ans d'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) en contexte international, m'ont progressivement amenée à réfléchir à un obstacle fondamental persistant dans l'acquisition d'une Langue Étrangère (désormais LE) : les difficultés d'apprentissage du vocabulaire rencontrées au quotidien. La nécessité d'aborder cette problématique a été pertinemment synthétisée par David Walkins (1972)¹ : « *While without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.* »². Effectivement, sans les mots justes pour retranscrire nos pensées, toute interaction est entravée, voire impossible. L'acquisition du vocabulaire semble donc jouer un rôle primordial pour nos élèves afin de pouvoir communiquer, spécialement en Discipline Non Linguistique (désormais DNL) histoire, où les items lexicaux complexes à s'approprier sont nombreux.

De plus, mon affectation en poste de Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco) pour des collégiens en *French Passerelle* (désormais FP) à l'International French School de Singapour (désormais IFS) en septembre 2021 a conforté la priorité de cette acquisition. Le fonctionnement de la FP d'un point de vue structurel est relativement similaire au dispositif en France appelé Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Les élèves sont rattachés à une classe correspondant au niveau de leur classe d'âge. Ils y sont en immersion pour suivre les cours d'arts plastiques, d'éducation musicale et d'EPS. Durant les autres heures de la semaine, les élèves sont accueillis au sein d'un groupe à effectif restreint (entre 2 et 13 apprenants) pour travailler le FLSco, selon les élèves, de 7 à 15 heures par semaine et dont quatre heures sont dédiées à des DNL : l'histoire-géographie et les mathématiques. Cette année, la cohorte est composée de 11 élèves de 6^e et 5^e, 9 filles et 2 garçons. Leur niveau initial en français varie entre A1.1 et A2/B1. Les apprenants se répartissent en trois groupes de niveaux.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=eoIr59LNUyE->

² Alors que sans la grammaire on ne peut pas transmettre grand-chose, sans le vocabulaire, on ne peut rien transmettre du tout. [Traduit par nos soins].

Elèves	Apprentissage antérieur du français	Niveau initial (en septembre) + Nombre d'heures hebdomadaires en FLSco	Niveau visé (en juin) + Nombre d'heures hebdomadaires en FLSco
Groupe 1 : <u>élémentaire</u> 2 élèves de 6e	Aucun	Grandes débutantes – A1.1 17H de FLSco par semaine	B1/B2 en fin de 5e 14H de FLSco par semaine
Groupe 2 : <u>intermédiaire</u> 6 élèves de 6e	1 an de français FLSco au primaire	Niveau A2 13H de FLSco par semaine	B1 en fin de 6e 11H de FLSco par semaine
Groupe 3 : <u>avancé</u> 3 élèves de 5e	1 an de French Passerelle en 6e	A2 à l'oral / B1 à l'écrit 11H de FLSco par semaine	B1 voire B2 en fin de 5e 9H de FLSco par semaine

Figure 1 : Graphique de synthèse sur les niveaux initiaux et visés

Cependant, la FP est un dispositif innovant car les apprenants allophones doivent être totalement intégrés dans leur classe de rattachement du système scolaire français en filière classique, sans option, à la fin de la 6e pour les élèves ayant déjà bénéficié d'un an de FLSco à l'école primaire et à la fin de la 5e pour les élèves totalement allophones en début de 6e. Ils doivent donc être autonomes en Langue Cible (désormais LC) en un an, maximum deux. Les apprenants sont sélectionnés après avoir passé un test d'entrée qui doit témoigner de leur niveau élevé de maîtrise en mathématiques et en anglais. En FP, le programme à assimiler étant très dense et exigeant, les élèves doivent avoir des bases solides et des compétences cognitives suffisamment développées pour ne pas être en difficulté scolaire. Ainsi, compte tenu de la charge de lexique spécifique inhérente à chaque matière scolaire, mais aussi à la forte contrainte du temps d'acquisition restreint en FP, comme nous venons de le présenter, l'élaboration de méthodes d'apprentissage du lexique sera un atout indéniable contribuant à la réussite des élèves dans le système français. Notre recherche-action prend donc tout son sens dans le cadre de la Didactique Des Langues (désormais DDL) en tant que facilitatrice d'apprentissage lexical d'une LE, et plus spécifiquement en FLSco, en tant qu'aide à l'apprentissage du vocabulaire spécifique des disciplines scolaires.

Par conséquent, mes itinéraires, mes recherches et ma réflexion m'ont progressivement guidée vers la problématique suivante : dans quelle mesure une approche personnalisée peut favoriser l'apprentissage du vocabulaire en FLSco ? Voici donc la formulation de notre sujet de recherche : Une approche personnalisée pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire : Recherche-action en DNL Histoire auprès de collégiens de la French Passerelle à l'IFS de Singapour. Nous allons ainsi procéder à une recherche-action pour apporter des améliorations aux pratiques existantes des enseignants et des élèves. Dans un premier temps, les analyses de théories ont été primordiales car elles nous ont permis de comprendre précisément les différents parcours d'apprentissage du vocabulaire, les facteurs influençant cette appropriation et également les

difficultés rencontrées par les apprenants. Ce premier chapitre sur les débats conceptuels a également guidé l'élaboration de nos questions pour l'enquête auprès des enseignants et des apprenants. Par exemple, l'exploration du cadre théorique a attiré notre attention sur les influences translinguistiques des diverses Langues Sources (désormais LS) présentes chez nos apprenants et est à l'origine de deux sections sur le plurilinguisme dans nos questionnaires. De manière identique, de nombreux chercheurs ont identifié de réels obstacles posés par l'apprentissage lexical et de surcroît celui lié la spécificité de la DNL histoire. Ces analyses nous ont donc incités à questionner précisément les participants à notre projet de recherche sur les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'apprentissage du vocabulaire et sur les solutions qu'ils ont déjà mises en place.

Les résultats de ces questionnaires seront présentés dans un deuxième chapitre. Nos analyses de ces données ont confirmé nos constats intuitifs expérientiels, notamment celui de la complexité de l'apprentissage du vocabulaire, mais nous ont aussi amenés à formuler quelques étonnements, comme par exemple l'absence de prise en compte du plurilinguisme des élèves par des professeurs ou le peu d'outils méthodologiques d'apprentissage lexical des élèves. La démarche pédagogique de notre recherche-action, résultant des analyses des réflexions menées dans les deux premiers chapitres, sera explicitée dans un troisième chapitre. Nous montrerons tout d'abord en quoi les conditions d'apprentissage de nos élèves que nous avons créées pendant plusieurs semaines précédant la séquence ont été favorables à l'acquisition du vocabulaire. Nous développerons ensuite les diverses activités différenciées et multimodales, basées en partie sur les profils d'apprenants proposées lors de la séquence de DNL sur la légende de la fondation de Rome. Une quatrième partie consistera à discuter des résultats de la mise en œuvre de notre approche personnalisée, qui se situe à la croisée des voies idiosyncrasiques et communes d'apprentissage lexical et regroupe les apprentissages individuels et collectifs. Nous comparerons des tests diagnostiques et sommatifs pour évaluer les progrès des élèves. Nous montrerons également les atouts de notre démarche personnalisée, perçus aussi bien par les enseignants que les apprenants. Enfin, nous suggérerons des pistes d'améliorations et des perspectives de futures recherches pour continuer notre réflexion autour de l'apprentissage du vocabulaire.

CHAPITRE 1 : LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE, PREMIERS CONSTATS THÉORIQUES

Nous avons pour ambition dans ce premier chapitre de présenter le cadre théorique qui définira précisément le domaine de notre recherche et permettra d'engager une dialectique en confrontant différents points de vue sur l'apprentissage du vocabulaire en FLSco. Notre objectif sera de choisir la ou les conception(s) de l'apprentissage qui nous semble(ent) la/les plus pertinente(s) parmi celles que nous avons étudiées. En effet, notre analyse va nous orienter vers la question suivante : quelle est la manière la plus efficace d'apprendre ? Quel parcours d'apprentissage lexical privilégier, l'idiosyncrasique ou le collectif ? L'approfondissement du cadre théorique nous amènera à nous positionner par rapport à ces questions.

Tout d'abord, nous discuterons de l'objet de recherches en définissant les mots-clés de notre sujet pour cerner les premières implications pour l'apprentissage lexical qui en émergent. Dans un deuxième temps, nous procéderons à un état des lieux de la littérature savante sur l'acquisition en LE, puis nous préciserons notre réflexion en nous focalisant sur l'exploration des appuis théoriques sur l'acquisition lexicale. Nous aborderons enfin l'apprentissage du vocabulaire en FLSco plus précisément. Chacune de ces étapes va graduellement nous permettre de cibler les apports théoriques de l'apprentissage du lexique qui guideront notre démarche pédagogique.

1 Analyse des notions-clés : le rôle primordial de l'apprenant

Dans un premier temps, nous allons donc préciser les significations des mots-clés pour éclairer nos choix terminologiques. Notre recherche s'intéresse aussi bien à la perspective des enseignants qu'à celle des apprenants dans le domaine de l'acquisition du lexique mais, bien qu'elles soient complémentaires, il est important de différencier ces deux approches de la problématique pour clarifier nos propos.

1.1 L'évolution du rôle de l'enseignant vers la médiation

Tout d'abord, pour l'angle d'approche des enseignants, si nous nous référons à la définition du dictionnaire Larousse, l'enseignement est « l'action, la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ».³ L'apport de savoirs est de toute évidence une des caractéristiques prédominantes de notre démarche car le contenu de l'input que nous allons définir constitue effectivement l'un de nos objectifs principaux à atteindre. Notre recherche-action consiste à évaluer la quantité et la qualité des items lexicaux introduits en classe que les apprenants réussissent à s'approprier pour

³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseignement/29804>

les réinvestir, ainsi qu'à analyser leur perception de cet apprentissage. Cependant, Cuq⁴ explique que le terme « enseignement » a évolué et qu'il ne peut plus être réduit à un simple partage de connaissances de l'enseignant. Il enrichit la définition en y ajoutant la prise en compte des outils que l'enseignant apporte à l'apprenant pour l'aider à développer son autonomie et construire lui-même son propre système langagier :

« L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe » (2003, p.85).

Au-delà du contenu de l'input, l'enseignant contribue aussi à favoriser l'appropriation de savoir-faire par l'apprenant qui pourra transférer ces compétences transversales à d'autres situations d'apprentissage. Notre démarche-action proposera l'explicitation de méthodologies, que Cuq définit comme « domaine de réflexion et de construction intellectuelle » qui correspond à « toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. » (2003, p.166), notamment la méthodologie d'« apprendre à apprendre ». Coste⁵ et Cavalli⁶ défendent également la nécessité d'opportunités de distanciations réflexives, indispensables dans le rôle de médiateur de l'enseignant : « le retour réflexif sur l'expérience après sa réalisation, qui introduit, de façon décalée, la dimension critique ». (2015, p.112). Ainsi, tout comme Bigot, Leclère⁷ et Romero⁸ nous prendrons en compte à la fois de « l'activité langagière et cognitive des apprenants » (2017, p.238). L'enseignant joue donc désormais un rôle de médiateur, facilitateur d'apprentissage, qui aide l'élève à accéder à de nouvelles connaissances. Ce changement de statut de l'enseignant est très bien illustré par la représentation graphique suivante :



Figure 2 : le métier d'enseignant

⁴ Cuq est linguiste et didacticien, professeur des universités à Nice, anciennement président de l'association de didactique du FLE.

⁵ D. Coste est professeur des universités émérite en sciences du langage et didactique des langues, directeur du Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français (CREDIF), et expert auprès du Conseil de l'Europe.

⁶ M. Cavalli est professeure chercheuse et contribue également au travail du Conseil de l'Europe sur les langues.

⁷ V. Bigot et M. Leclère, maîtresses de conférences à Paris 3, conduisent des recherches dans le cadre de l'équipe Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC), notamment sur le thème des pratiques réflexives d'enseignants de langue.

⁸ M. Romero enseigne à l'université fédérale de Sao-Paulo.

A gauche, dans le passé, l'enseignant était le détenteur exclusif des savoirs et les transmettait de façon unilatérale et magistrale aux apprenants, récepteurs passifs d'informations, et qui sont d'ailleurs absents de ce côté de l'image, tant leur rôle dans les apprentissages était peu pris en compte. A présent, l'enseignement consiste à orienter l'apprenant, lui donner des indices pour l'amener à progresser dans son exploration de la langue et du monde. L'enseignant et l'apprenant travaillent ensemble pour aboutir à une co-construction des savoirs. Lors de la conception de nos activités, nous nous assurerons donc qu'elles donnent pleinement l'opportunité aux élèves d'être impliqués dans leurs apprentissages pour tirer profit de cette approche de l'enseignement. Ces définitions de l'enseignement nous ont amenés à nous intéresser à plusieurs axes de l'enseignement à inclure dans notre démarche : le contenu et la modalité de transmission des connaissances, l'apport d'outils, les phases de réflexivité et la favorisation de l'implication de l'apprenant. Nous pouvons également observer que l'enseignement est actuellement étroitement lié à celui d'apprentissage en DDL et il s'avère judicieux d'évoquer la perspective de l'apprenant.

1.2 L'apprenant désormais acteur de ses apprentissages

La distinction entre les termes 'apprentissage' et 'acquisition' paraît pertinente par rapport à notre recherche. L'apprentissage relevant d'un processus explicite et intentionnel des élèves, nous utiliserons de manière récurrente ce terme approprié à notre recherche-action qui valorisera justement la part active que l'apprenant pourra prendre dans les activités proposées : « L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage ». (Cuq, 2003, p.22). Cette perception justifie tout-à-fait notre choix du terme 'apprentissage' dans le libellé du sujet de ce mémoire. Cependant, notons que le terme 'acquisition' peut compléter cette perspective et ne lui est pas nécessairement opposé dans une dichotomie exclusive. Nous nous appuierons sur une définition provenant des textes officiels. En effet, Trévisiol⁹ mentionne le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) pour définir l'acquisition en langues : il s'agit « de la connaissance d'une langue étrangère (...) ainsi [que] la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication. »¹⁰ L'acquisition, c'est-à-dire le réinvestissement autonome et automatisé des savoirs et savoir-faire, est en réalité l'objectif final visé de l'apprentissage, qui, lui, renvoie au processus évolutif de progrès vers la LC et c'est cette signification de l'acquisition que nous avons retenue.

⁹ P. Trévisiol est maîtresse de conférences en sciences du langage à Paris 3, membre de l'unité de recherche DILTEC, spécialiste en acquisition et didactique des langues.

¹⁰ Fiche notion *acquisition* du Didawiki, espace de mutualisation alphabétique de fiches notions de l'université de Paris 3.

En outre, les clarifications précédentes nous permettent de discerner deux caractéristiques essentielles à notre recherche pour déterminer si les apprenants parviennent à atteindre le niveau d'acquisition de la LE. Les savoirs connus par l'apprenant sont indispensables mais ne suffisent pas à mesurer le degré de maîtrise d'une langue. En effet, il est tout à fait possible de connaître un mot (sa graphie, sa prononciation et/ou sa signification) sans pour autant pouvoir le réutiliser dans une situation de communication, orale ou écrite, de manière pertinente et adaptée à la situation d'échanges. L'objectif du processus d'apprentissage est que l'apprenant puisse atteindre un degré d'autonomie suffisant pour se servir de la langue sans difficulté majeure. Le terme d'acquisition tel que défini par Trévisiol nous a donc été utile pour inclure deux objets dans nos recherches : la connaissance du lexique et son réinvestissement autonome en contexte. Nous utiliserons aussi le terme générique d'appropriation, mentionné dans la fiche Didawiki. L'objet de notre recherche portant plus précisément sur l'appropriation lexicale, deux termes, 'lexique' et 'vocabulaire' restent à clarifier pour mieux percevoir nos choix de terminologie.

1.3 Du lexique au vocabulaire : apprendre pour communiquer

Le lexique fait référence à l'ensemble des mots qui constituent une langue et qui sont donc communs à une communauté partageant la même langue, alors que le vocabulaire renvoie à l'utilisation individuelle des mots dans un discours. Cuq clarifie ainsi les deux domaines auxquels ces deux termes appartiennent : « Du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue. » (2003, p. 246) Cette clarification illustre bien notre choix du terme 'vocabulaire' dans le sujet du mémoire car l'objectif de cette recherche, et de tout apprentissage d'une langue, est d'apprendre des mots pour pouvoir s'exprimer et communiquer. De façon identique, nous discernerons l'utilisation des termes 'lexème' et 'lexie' en fonction des activités auxquelles nous ferons référence. Cuq les différencie clairement : « La lexie se définit comme l'unité fonctionnelle significative du discours, alors que le lexème correspond à une unité abstraite qui appartient à la langue. » (2003, p.155). Un lexème est donc une unité de sens appartenant au lexique et renvoyant à un concept abstrait, alors qu'une lexie est une unité de sens située dans un acte de parole et se rattachant donc au vocabulaire. Une distinction similaire sera établie entre la signification d'un mot, hors contexte, et son sens, en contexte. Le fait d'avoir procédé à ces précisions de désignations a aussi permis de faire émerger l'aspect idiosyncrasique de l'utilisation du vocabulaire plus spécifique à chaque apprenant, objectif prioritaire de l'approche personnalisée que nous allons proposer.

Nous allons maintenant aborder l'ancrage théorique des réflexions sur notre problématique, en affinant graduellement notre objet d'études. Nous partirons du concept d'acquisition, pour ensuite aborder plus précisément l'acquisition du lexique et enfin délimiter notre domaine au

lexique du FLSco et notamment celui de la DNL histoire. Lors de ces différentes analyses, nous nous intéresserons plus particulièrement au cheminement du processus d'apprentissage pour comprendre comment aider les élèves au mieux dans ce domaine.

2 Les voies d'acquisition d'une langue étrangère

Nous développerons ici les appuis théoriques pertinents par rapport à notre objet d'étude et nous éclairant sur les positionnements épistémologiques en lien direct avec celui-ci. Ce cadre conceptuel comprendra donc la comparaison de différentes réflexions dans la perspective de leurs apports au processus d'apprentissage.

2.1 L'interlangue : cheminement vers la langue cible

Lorsque nous analysons les représentations de l'acquisition proposées par les chercheurs, nous observons un tournant au début des années 70 avec Selinker¹¹ qui défend une représentation flexible et dynamique du processus d'apprentissage. L'apprenant construit un système individuel qui lui est propre et bâtit progressivement des ponts vers la LC. Selinker nomme « interlangue » ce statut transitionnel et évolutif de la langue de l'apprenant qui se situe entre la LS et la LC. Trévisiol énumère d'autres appellations données depuis pour désigner ce système transitoire dans le parcours d'apprentissage de l'apprenant : « Corder et Selinker figurent donc comme les premiers théoriciens de la notion d'interlangue et de sa nature idiosyncrasique, concept qui sera repris par d'autres linguistes et didacticiens sous différentes dénominations, telles que « grammaire intériorisée » (Besse et Porquier), « système intermédiaire » (Porquier), « système approximatif/approché » (Noyau), « lecte/variété d'apprenant » (Klein, Perdue), ou encore « langue de l'apprenant » (Vogel) »¹².

Par ailleurs, en 1980, Corder¹³ s'appuie sur cette représentation de l'interlangue pour défendre un changement du statut de l'erreur. Auparavant, avec les analyses contrastives, l'erreur était perçue comme une déviation de la norme à absolument éviter. La LS et la LC étaient comparées pour anticiper les obstacles éventuels que les apprenants auraient pu rencontrer afin de les contourner. Corder soutient que l'erreur représente au contraire une tentative à valoriser de l'apprenant de se rapprocher de la LC. Elle contribue au processus d'apprentissage et devient même une étape nécessaire pour le comprendre. En effet, l'interprétation de l'erreur révèle de précieuses informations sur les opérations mentales auxquelles l'apprenant procède. L'erreur est

¹¹ L. Selinker est professeur émérite de linguistique à l'université de Michigan.

¹² Fiche notion « acquisition » du Didawiki, espace de mutualisation alphabétique de fiches notions de l'université de Paris 3.

¹³ P. Corder était professeur de linguistique à l'université d'Edimbourg et connu pour sa contribution à l'analyse des erreurs.

« le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une nouvelle langue. [...] . Ses erreurs sont à considérer non pas comme un indice d'inhibition, mais comme la manifestation de stratégies d'apprentissage. » (Corder, 1980, p.15) Nous adopterons cette perspective de l'analyse de l'erreur lorsque nous étudierons les productions écrites du recueil de données. En 1987, McLaughlin, optant pour un modèle cognitiviste de l'acquisition, complète cette perspective de l'acquisition en insistant sur l'idée de l'évolution permanente des savoirs : « la restructuration constante des représentations mentales sur la langue à acquérir »¹⁴. Les connaissances ne sont pas statiques et définitives mais au contraire elles bénéficient d'un enrichissement graduel, augmentant en précision au fil des apprentissages. Cette approche spiralaire est un axe que nous exploiterons. En plus de l'aspect non-définitif des apprentissages qui est mis en valeur par ces analyses, une deuxième caractéristique ressort très clairement : la dimension individuelle de l'acquisition qui peut être analysée en termes de cheminement personnel.

2.2 Les parcours d'apprentissage diversifiés favorisant l'acquisition

Comme nous l'avons expliqué (pp.12-13), la théorie de l'acquisition s'est progressivement recentrée sur l'apprenant. Py¹⁵ synthétise précisément les caractéristiques du statut intermédiaire et personnel des connaissances de l'apprenant qui développe un « répertoire formel limité, instable et idiosyncrasique. » (1991, p.150). De ces premières affirmations, il déduit que chaque individu possède une manière individualisée d'enrichir son capital linguistique et qu'il existe donc une multitude de possibilités d'acquisition : « L'expérience montre que la diversité des voies d'apprentissage ne peut pas se ramener à un type unique. On observe une multitude hétérogène de types. D'où les notions de profil d'apprenant, de stratégies ou d'apprentissage situé. » (2007, p.97). La formulation met en valeur le caractère singulier de l'itinéraire de l'apprenant. Il s'agit bien d'une langue transitoire mais aussi et surtout propre à chacun : « La part de la variation individuelle dans les apprentissages prime sur les parcours communs que peuvent avoir les apprenants d'une même communauté linguistique. » (Debove, 2022, p.5). Ce positionnement de Py est extrêmement intéressant pour notre sujet qui aborde l'apprentissage dans une perspective où les parcours individuels ont toute leur valeur.

Par ailleurs, les théories qui recentrent l'acquisition des connaissances sur l'apprenant ont impulsé l'apparition des pédagogies différenciées. Puisque les voies d'accès aux savoirs et savoir-faire se font essentiellement d'après des schémas individuels, il est primordial pour l'enseignant

¹⁴ Fiche notion « acquisition » du Didawiki, espace de mutualisation alphabétique de fiches notions de l'université de Paris 3.

¹⁵ B. Py était professeur de sciences humaines et sociales à l'université de Neuchâtel, linguiste suisse et s'est notamment intéressé au bilinguisme et au rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2.

d'adapter au mieux son cours à chaque apprenant, pour une plus grande efficacité. Perrenoud¹⁶ souhaite promouvoir ces voies distinctes d'accès aux apprentissages : « Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. » (2014, p.9). L'enseignant prend en compte les besoins, le niveau de compétences et les rythmes de ses élèves pour les amener à progresser, c'est-à-dire à réduire la distance entre la LS et la LC. Dans son ouvrage sur la différenciation, Burger (2010)¹⁷ suggère des pistes pour adapter l'enseignement : la gestion du temps, le contenu de l'input et les aides ponctuelles. Néanmoins, son approche nous paraît relativement restrictive et d'autres explorations de différenciation peuvent la compléter de manière judicieuse, comme par exemple, la différenciation des objectifs, des espaces d'apprentissage, du travail à la maison et des traces écrites. Notre démarche pédagogique ira donc au-delà de l'approche de Burger, en différenciant davantage de facteurs facilitant l'apprentissage.

Ces théories centrées sur l'apprenant comportent également des implications quant au rôle des supports d'apprentissage et quant aux activités proposées. En effet, dans cette perspective, il est pertinent de varier les ressources et la nature des tâches afin de proposer une approche multimodale dans laquelle chaque apprenant pourra trouver des repères. Cette diversification des supports est d'ailleurs préconisée par les textes officiels :

« L'étude de la langue est abordée par l'écoute et la lecture de documents authentiques de nature variée (littérature, presse, extraits d'émission radiophoniques ou télévisées, films, chansons, bandes dessinées, scénarios, supports en ligne, etc.) et à partir des productions écrites et orales des élèves. L'usage du numérique participera à la construction des apprentissages. » (2018, p.4).

Multiplier et mettre en relation les canaux d'accès aux connaissances accroît le pourcentage de d'implication dans les activités, comme l'ont constaté deux chercheuses dans le domaine de la langue de scolarisation et des supports d'enseignement/apprentissage, Leclère et Le Ferrec¹⁸, lors de l'analyse d'une séance de cours : « C'est la co-occurrence d'un ensemble de ressources verbales, gestuelles, corporelles signifiantes, produites par l'enseignante, qui contribuent à enrôler les élèves dans la tâche. » (2014, p.89). Leclère¹⁹ répertorie ainsi trois types de médiation du sens : « la médiation du sens par le discours », « la médiation du sens étayée par les gestes » (2018, p.8) et « la médiation étayée par les outils matériels » (2018, p.9). La facilitation des apprentissages est décuplée par ces trois moyens d'appropriation qui sont réunis pour constituer des conditions

¹⁶ P. Perrenoud est docteur en sociologie et en anthropologie et professeur à l'université de Genève.

¹⁷ O. Burger a été maître-formateur à l'IUFM, chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) en didactique des sciences expérimentales et à l'ESCOL (Education et SCOLarisation) de Paris 8, puis inspecteur de l'Education Nationale.

¹⁸ L. Le Ferrec est Maîtresse de conférences en sciences du langage-didactique des langues à l'université Sorbonne Paris-Descartes.

¹⁹ M. Leclère est responsable scientifique du groupe de recherche FLE-S Enfants et a mené de nombreuses réflexions dans le domaine de l'apprentissage par les enfants en contexte,

favorables : la langue étrangère elle-même, le langage corporel et l'équipement présent dans la classe. Par conséquent, nous aurons recours à ces trois modes d'accès aux connaissances pour développer une méthodologie complète qui maximisera les chances d'acquisition lexicale de nos élèves.

Néanmoins, ces approches faisant ressortir l'aspect idiosyncrasique de l'acquisition s'opposent à celle de Véronique²⁰ qui prône la primordialité des voies d'apprentissage communes : « Ces acquisitions linguistiques empruntent des itinéraires que partagent, en dépit de certaines variations, la plupart des apprenants, quelles que soient les langues qu'ils connaissent déjà. » (2010, pp.159-160). Ce chercheur s'est appuyé sur l'observation de constantes de cohortes à grande échelle pour parvenir à ses conclusions mais nous pouvons établir un parallèle avec un groupe classe dans lequel se dessinent déjà des parcours assez similaires. Même si Véronique ne nie pas l'existence de parcours linguistiques propres à chaque apprenant, ces voies d'acquisition restent triviales comparées aux points communs de voies d'apprentissage similaires entre les apprenants. Nous retiendrons cette représentation de l'acquisition lorsque nous parviendrons à identifier des erreurs identiques des apprenants ou des raisonnements convergents. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur une possible réunion entre ces deux théories, les chemins individuels et collectifs vers le savoir empruntés par les apprenants. Ne serait-il pas possible de concilier différenciation et parcours communs ? Nous allons apporter des éléments de réponse à ce questionnement.

2.3 Les dimensions individuelle et collective des apprentissages

Dans sa réflexion sur la médiation en classe de langue, Leclère a démontré l'importance du rôle de médiateur de l'apprenant, pour ses camarades et pour lui-même, qui émerge des interactions. En réalité, les élèves s'aident réciproquement à avancer dans leur exploration de la langue. Leclère s'inscrit dans la perspective interactionniste et adopte « une position dialogique » (2018, p.4), considérant que :

« Le locuteur plus expert de la langue cible peut, par ses reformulations, ses répétitions, ses décompositions de discours, ses gestes, mais aussi ses encouragements, ses marques de compréhension, parfois ses explications métalinguistiques, intervenir comme médiateur entre le locuteur novice et la langue pour favoriser la compréhension mutuelle et ainsi faciliter l'avancée du dialogue. » (2018, p.4)

²⁰ G-D. Veronique est professeur de linguistique à l'université d'Aix-Marseille. Il a mené de nombreux travaux sur le lexique, les interactions et l'interlangue.

Par ailleurs, McAllister²¹ et Narcy-Combes²² ajoutent l'approche cognitive à leurs appuis théoriques de l'acquisition, l'associent à l'approche socioconstructiviste, et se positionnent à la croisée de ces deux théories existantes. Ces chercheuses ont analysé un dispositif hybride qui favorise à la fois la réflexion métalinguistique de chaque apprenant et l'élaboration des savoirs à travers les échanges entre pairs et avec l'enseignant. Cette fusion de perspectives leur paraît pertinente et fondée : « Il se dégage parmi les chercheurs un consensus pour dire que l'apprentissage comprend des composantes qui relèvent à la fois des interactions avec autrui (Bruner, 2000, Lantolf, 2000) et d'un traitement cognitif individuel (Robinson, 2001) » (2017, p.119). Ces deux parcours d'acquisition se complètent afin d'exploiter tous les moyens de médiation didactique disponibles dans les situations d'apprentissage.

Les atouts d'une association des parcours idiosyncrasiques et communs sont aussi défendus par Connac²³ qui introduit le concept de personnalisation des apprentissages : « Personnaliser les apprentissages, c'est apprendre pour soi et pour les autres, apprendre par soi et par les autres », (2012, p.17). Il synthétise son approche avec le schéma suivant :

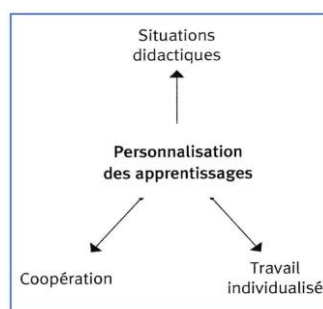


Figure 3 : Schéma de la personnalisation des apprentissages, Connac

Connac réunit les dimensions individuelle et collective du travail pour obtenir de meilleurs résultats en acquisition. Les explorations de la langue de chacun sont enrichies des avancées de groupe. Parallèlement, Bablon²⁴ recommande le travail coopératif comme étant très productif pour tous les apprenants, non seulement au niveau de l'acquisition des savoirs et savoir-faire mais aussi des savoir-être et de la vie en communauté.

« [Le travail de groupe est le] moyen de développer au sein de la classe un climat favorable aux apprentissages, car il favorise l'entraide, l'écoute bienveillante de la parole des autres. Le travail en îlots permet une coopération entre élèves qui conduit à une forme d'étayage entre pairs,

²¹ J. McAllister est professeure en Langues Étrangères appliquées (LEA) à Paris 3 et a mené des recherches dans l'acquisition de L2.

²² M-F. Narcy-Combes est maîtresse de conférences en anglais (LEA et didactique des langues) à l'université de Nantes et chercheuse au sein du Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité (CRINI).

²³ S. Connac a été professeur des écoles, puis docteur en sciences de l'éducation et enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier.

²⁴ F. Bablon est docteur en études anglophones. Il a été professeur des écoles, formateur puis inspecteur de l'Éducation Nationale ayant mené des recherches en didactique des langues sur les situations scolaires d'enseignement de langue étrangère et est actuellement chef d'établissement.

permettant, à travers les échanges et un projet collectif commun, de franchir les obstacles en équipe. » (2019, p.109).

Les textes officiels prônent ce développement de valeurs sociales, telles que le respect des autres à travers le travail de groupe car les élèves doivent apprendre à prendre part aux discussions, tout en respectant les opinions de leurs camarades : « participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. » (2018, p.9). Chercher, réfléchir et progresser ensemble crée un sentiment d'appartenance à un groupe, d'unité entre les apprenants qui s'avèrent solidaires pour réussir ensemble malgré la complexité de la tâche.

Par conséquent, dans le cadre de la personnalisation des apprentissages, l'enseignant met en place une alternance entre les phases bénéfiques de recherches individuelles, qui sont indispensables pour que l'apprenant mobilise ses propres ressources dont il dispose pour appréhender la nouveauté, et les phases collectives de groupe pendant lesquelles l'apprenant va pouvoir solliciter l'appui et l'éclairage de ses camarades et de son enseignant pour approfondir sa réflexion : « Personnaliser les apprentissages consiste à trouver un équilibre, à chaque fois propre à chacun entre des moments de travail individuel, des situations d'aide et d'entraide et des occasions où le groupe entier se concentre sur une activité partagée. » (Connac, 2012, p.33). Les deux formes d'apprentissage sont ainsi complémentaires.

Cette perspective présente l'avantage de ne pas tomber dans les excès de chaque approche qui seraient au détriment des processus d'apprentissage : « La personnalisation se trouve à l'équilibre entre un processus de socialisation qui pourrait dépersonnaliser et un autre d'individualisation qui risquerait d'isoler » (Connac, 2012, p.18) Effectivement, l'individualisation permet certes de s'adapter aux besoins et au rythme de l'apprenant mais si elle est pratiquée systématiquement, elle peut éloigner l'élève de la collectivité car il ne partage plus d'expériences d'apprentissage. Inversement, la mise en œuvre exclusive d'activités de collaboration, travail réparti en tâches individuelles pour contribuer à un produit final commun, et de coopération, travail d'équipe où les acteurs interagissent pour viser un objectif collectif, mènerait à un effacement de chaque individu qui serait uniquement une partie de l'ensemble et deviendrait de surcroît trop dépendant du travail de ses coéquipiers. La personnalisation des apprentissages permet donc de valoriser deux leviers d'acquisition, l'apprentissage individuel et collectif, tous deux indispensables à la réussite des élèves. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'utiliser l'expression « une approche personnalisée » dans notre sujet de mémoire et non une approche différenciée qui exclurait le travail de groupe, pourtant extrêmement fécond pour le processus d'apprentissage et qui occupera une place précieuse dans notre démarche. Connac

complète sa théorie de l'acquisition avec un dernier point à prendre en considération : le rôle joué par les émotions dans les apprentissages.

2.4 Les émotions pour faciliter l'acquisition

Le concept de la personnalisation des apprentissages inclut les émotions comme ayant un impact évident dans le processus d'acquisition. Selon Connac, l'environnement émotionnel dans lequel l'apprenant évolue conditionne en partie sa réussite et il détermine précisément trois conditions indispensables aux apprentissages : se sentir en sécurité, être disponible mentalement et avoir envie d'apprendre, comme le montre le schéma suivant.

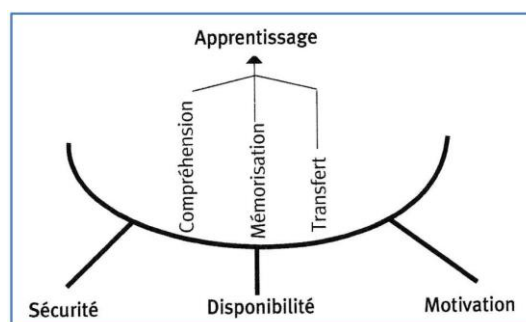


Figure 4 : Les trois exigences de l'acte d'apprentissage, p.48, Connac

Ainsi, les émotions peuvent intervenir dans l'acquisition en tant que facteur bloquant ou facilitant les apprentissages. Un manque de croyance dans ses propres capacités peut fortement entraver les apprentissages. Michel²⁵ explique précisément la notion d'« illusion d'incompétence » qui paralyse les apprenants et les empêche de progresser : « Les élèves touchés par l'illusion d'incompétence [...] disposent des habiletés cognitives permettant de réussir à l'école, mais l'image qu'ils ont de leurs capacités les amène à se décourager et à faire obstacle à leur réussite scolaire » (2019, pp. 108-109). Les apprenants qui sont persuadés de ne pas avoir les connaissances et les compétences suffisantes pour parvenir à acquérir une LE s'auto-censurent et limitent leurs sphères d'évolution dans cette LC.

Inversement, la confiance en soi et la croyance en ses capacités à atteindre les objectifs représentent des leviers puissants à valoriser vers la LC. Si l'apprenant comprend bien la finalité de ses apprentissages et y adhère, il parviendra à mieux surmonter les difficultés qu'il rencontrera : « Dans les phases de doutes, où réussir n'est plus assuré tant l'obstacle à dépasser est présent, se sentir capable d'y parvenir empêchera de renoncer. C'est pour cette raison que la motivation représente un relais important pour apprendre. » (Connac, 2012, p.47). La motivation a été mise en exergue par de nombreux chercheurs comme jouant un rôle prépondérant dans la réussite

²⁵ J-F. Michel est enseignant, formateur d'enseignants et conférencier, spécialiste des méthodes pédagogiques. Il intervient dans les écoles, centres de formation et entreprises et opère au cœur des terrains de mise en œuvre pédagogique.

scolaire (Capron Puozzo, 2014). Dewaele²⁶ et MacIntyre²⁷ montrent tous les bénéfices des émotions à valence positive sur les apprentissages, notamment par rapport aux apprentissages :

« *Positive emotion can help dissipate the lingering effects of negative emotional arousal, helping to promote personal resiliency in the face of difficulties. Positive emotions also facilitate exploration and play, leading to the opportunity to have new experiences and learn in an efficient way.* » (2016, p. 6).²⁸ Ces deux chercheurs confirment la valeur des émotions positives, car elles attisent la curiosité à découvrir de nouvelles connaissances. Ayant abordé différentes perspectives de l'acquisition d'une langue étrangère, nous allons maintenant affiner notre cadre théorique en réfléchissant aux facteurs qui influencent l'appropriation lexicale.

3 Les facteurs influençant l'acquisition lexicale en langue étrangère

Comme le remarque Lindqvist²⁹, ces dernières années, le sujet de l'acquisition du lexique a connu un regain d'intérêt de la part des chercheurs : « Le domaine des recherches sur l'acquisition du lexique en langue étrangère a connu un développement récent. » (2021, p.80). Pourtant, Lehmann³⁰ souligne le peu de certitudes que nous avons dans ce domaine : « Le constat est unanime, l'enseignement du vocabulaire dans les classes pose de nombreux problèmes ». (2011, p.1). Forts de vingt années d'expérience de l'enseignement d'une langue étrangère, nous avons pu remarquer que les enseignants sont confrontés à un nombre croissant d'élèves ne parvenant à s'approprier le vocabulaire. La restitution des items lexicaux dans les productions est souvent pauvre et les erreurs d'orthographe lexicale se multiplient. Les enseignants se sentent démunis face à ces difficultés. Cette nouvelle attention portée à l'appropriation du vocabulaire s'accompagne donc de nombreux questionnements : Comment enseigner le lexique ? Quels mots enseigner ? En quelle quantité ? A quel rythme ? Comment aider les élèves à apprendre le lexique ? Pour avancer dans cette réflexion et afin de trouver des leviers de progrès pour les apprenants, il est judicieux de comprendre quels facteurs influencent ces apprentissages, comme

²⁶ J-M. Dewaele est professeur en linguistique appliquée et multilinguisme à l'université de Londres et a écrit de nombreux articles sur la corrélation entre les émotions et l'apprentissage.

²⁷ P. MacIntyre est professeur de psychologie à l'université de Cape Breton au Canada, spécialiste en psychologie du langage et de la communication et ayant travaillé plus spécifiquement sur l'anxiété et la motivation

²⁸ Les émotions positives peuvent aider à dissiper les effets négatifs persistants d'une émergence d'émotions négatives, aidant ainsi à promouvoir la persévérance personnelle face aux difficultés. Les émotions positives facilitent aussi l'exploration et le jeu, créant des opportunités de vivre de nouvelles expériences et d'apprendre de manière efficace. [Traduit par nos soins].

²⁹ C. Lindqvist est professeure dans le département des langues et littérature à l'université de Göteborg. Ses recherches sont axées sur l'apprentissage de L2, plus spécifiquement sur l'étude de l'apprentissage du vocabulaire français par des apprenants suédois.

³⁰ A. Lehmann est agrégée de grammaire, docteure en linguistique, Maîtresse de conférences à l'Université d'Amiens. Son domaine de prédilection est l'apprentissage du lexique.

le fait Lindqvist. Dans son recensement de ces facteurs, elle en identifie trois : les influences translinguistiques de LS, les caractéristiques des mots et la fréquence des lexèmes.

3.1 Le rôle des langues sources dans l'acquisition lexicale

Le rôle des langues antérieurement apprises dans l'acquisition lexicale d'une langue étrangère a été démontré par de nombreux chercheurs : « Les langues déjà acquises peuvent influencer l'apprentissage lexical » (Lindqvist, 2021, p.88). Initialement perçu avec une connotation négative et désignée par le nom d'interférence, cet impact a finalement évolué en une représentation positive qui défend les LS comme facilitatrices d'apprentissage, notamment au niveau des unités lexicales. Les chercheurs parlent à présent de transfert lorsqu'il n'y a qu'une LS et d'influences translinguistiques lorsqu'il y en a plusieurs et que la LE apprise est une L3 ou plus. Dans son analyse, Py souligne que les transferts positifs sont plus nombreux que les transferts négatifs et que la L1 reste globalement un tremplin pour l'acquisition de la L2 : « [Les marques transcodiques] font partie de la « boîte à outils » du locuteur bilingue et -lorsque certaines conditions sont réunies- elles enrichissent le discours beaucoup plus qu'elles ne l'obscurcissent. » (1991, p.151). Nous avons effectivement réussi à démontrer, à partir d'un corpus de productions écrites, que les transferts positifs étaient opérés en plus grande quantité que ceux négatifs par nos apprenants qui constituent le public de notre présente recherche³¹. L'un des procédés les plus courants de l'intégration d'une LS dans l'interlangue est le *code-switching*, traduit par les termes 'alternance codique', c'est-à-dire « l'alternance de codes linguistiques au sein du même énoncé » (2015, p.35). Cette forme hybride métissant les langues représente la première étape de l'expression de l'apprenant plurilingue.

Dewaele la valorise comme étant un atout. Il parle de « positive code-switching » (alternance codique positive). D'après lui, ce procédé doit non seulement être autorisé mais encouragé car l'apprenant va pouvoir exprimer ses émotions fortes grâce au recours à sa L1 : « *Emotional avalanche is too slow to translate into the foreign language. So, the learner needs his native language. [...] Code switching should be allowed to express complex emotions.* »³² Cet argument correspond d'autant plus à la situation d'énonciation de nos apprenants débutants, présentée dans l'introduction, qui disposent de peu de moyens d'expression en LE et sont souvent frustrés de ne pas réussir à exprimer leurs idées. Faupin³³ conclut effectivement que les transferts de la L1 dans l'interlangue « permettent de maintenir le contact. Elles évitent la rupture dans la

³¹ Devoir final du module recherches en acquisition des langues secondes/étrangères de Pascale Trévisiol.

³² L'avalanche émotionnelle est trop lente à être traduite en langue étrangère. Donc, l'apprenant a besoin de sa langue maternelle. [...] L'alternance codique devrait être autorisée pour exprimer les émotions complexes. [Traduit par nos soins].

³³ E. Faupin est docteure en sciences du langage et professeure à l'université de Nice-Sophia-Antipolis.

communication. » (2018, p.57). La L1 représente alors une référence qui sert de fournisseur linguistique et aide à progresser vers la L2 : « on relèvera le rôle qu'elles [les MTC] peuvent jouer de relais ou appuis dans les efforts de formulation en L2 » (Py, 1991, p.152). Malgré son manque d'outils lexicaux, la communication de l'apprenant n'est pas entravée. Pour décrire ce rôle de médiateur, c'est-à-dire d'aide à l'accès aux connaissances, que la L1 joue dans l'acquisition de la L2, Moore³⁴ a inventé le terme de « L1-bouée », à laquelle l'apprenant peut se raccrocher, et explique que la mobilisation de la L1 relève de « la stratégie interlinguale mise en œuvre par l'apprenant » (1996, p.4).

Ainsi, les marques transcodiques, c'est-à-dire les traces visibles des LS présentes dans l'interlangue de l'apprenant, sont considérées comme le résultat de stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour pallier des connaissances lexicales insuffisantes. Py défend l'idée que l'influence de la L1 sur l'interlangue est le fruit d'un choix de l'apprenant bilingue qui puise volontairement dans toutes ses ressources pour s'exprimer. Cette perspective recoupe la notion de *Translanguaging* telle que définie par Donahue³⁵ comme étant « l'utilisation simultanée de différentes langues pour maximiser toutes les ressources linguistiques disponibles dans la résolution de problèmes et la coconstruction du sens. Chaque individu a accès à son répertoire sémiotique unitaire qui intègre toutes les langues. »³⁶ Selon elle, il n'y a pas de coexistence entre des systèmes langagiers indépendants mais il existe bien une dynamique entre tous. Plutôt que d'envisager un plurilinguisme additif de différentes langues, Donahue soutient qu'une interaction existe entre les langues en présence chez l'apprenant et cette complémentarité doit être valorisée dans les activités proposées en classe. Wei³⁷ retient aussi cette représentation du *Translanguaging*, utilisations simultanées mais surtout connectées de plusieurs langues, en insistant sur la dynamique de l'interaction entre les langues en présence chez l'apprenant qui convergent vers une construction commune du savoir. « [*Translanguaging is*] a practice that involves dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties, but more importantly a

³⁴ D. Moore est professeure éminente à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser à Vancouver, Directrice de recherche à Paris 3 et dont les recherches en sociolinguistique, en didactique des langues et en acquisition couvrent notamment l'analyse des interactions de classe.

³⁵ C. Donahue est professeure à l'université du Maine-Farmington et ses recherches portent en partie sur la place de l'écrit dans les apprentissages.

³⁶ C. Donahue, 2021, *Émotions et translanguaging*. [Conférence]. Paris.

³⁷ L. Wei est responsable de Master à l'université de Birkbeck, à Londres. Il est professeur en linguistique appliquée. Il est spécialisé en apprentissage bilingue et s'est beaucoup intéressé à la notion de *Translanguaging*. Dans ses recherches, il a observé comment un apprenant plurilingue mobilisait ses ressources langagières.

process of knowledge construction that goes beyond language(s). »³⁸ (2017, p.15). Jasor³⁹ souligne les bénéfices de cette « dimension introspective » : « Les apprenants se rendent compte de la richesse de leur répertoire interlangagier. Ils prennent conscience de l'intérêt à maîtriser plusieurs langues. »⁴⁰ Compte tenu des avantages de la L1 dans l'acquisition d'une LC, il nous semble judicieux de prendre en compte dans notre démarche cette conception de l'hétérolinguisme qui tend vers une intégration des LS, notamment au niveau linguistique, métalinguistique mais aussi méthodologique.

Ensuite, Lindqvist présente un second facteur qui influence l'acquisition lexicale : les caractéristiques mêmes du mot qui ont un impact évident sur son appropriation par l'apprenant.

3.2 Les caractéristiques des mots

Le deuxième facteur influençant l'acquisition du lexique que Lindqvist analyse est la fréquence des lexèmes : « Le facteur de la fréquence guide dans une large mesure l'apprentissage lexical. » (2021, p.88). Elle définit les mots fréquents comme ceux que l'apprenant rencontrera le plus souvent et qui doivent être introduits et manipulés prioritairement pour viser leur acquisition. Lorsque l'enseignant prépare le contenu de son cours, il pourra orienter sa sélection vers ces mots, car l'apprenant a une forte probabilité d'en avoir besoin. Lehmann réaffirme que ces items lexicaux présentent davantage d'intérêt pour l'apprenant que des mots moins usités dont il ne saurait s'encombrer : « C'est le critère de la fréquence qui, il faut le rappeler, est essentiel pour la didactique du lexique. Car c'est à partir de mots fréquents que se construit la compétence lexicale et non pas à partir de mots rares ». (2011, p.3). Néanmoins, le choix de l'input n'est pas aussi libre qu'il n'y paraît pour l'enseignant qui est contraint de suivre les programmes officiels imposant des contenus lexicaux. De plus, si un consensus consiste à cibler en priorité les mots fréquents, il nous semble essentiel de ne pas négliger l'acquisition de mots plus rares car ils contribuent à l'enrichissement de la langue et à la complexification des idées, développement nécessaire et pertinent avec nos élèves de collège. Lehmann elle-même nuance sa perspective dans sa conclusion en revalorisant les mots moins fréquents : « Se prononcer en faveur de l'étude des mots fréquents ne signifie pas pour autant que l'enseignant doive renoncer à attirer l'attention des élèves sur des mots rares, qui peuvent plaire aux enfants » (2011, p.5).

³⁸ [Le translanguage est] une pratique qui implique l'utilisation dynamique et fonctionnellement intégrée de différentes langues et variétés de langues, mais c'est surtout un processus de construction de connaissances qui va au-delà de la (des) langue(s). [Traduit par nos soins].

³⁹ I. Jasor est doctorante au Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF) à l'université des Antilles.

⁴⁰ Jasor, I. (2021, 17 et 24 novembre). *Choc de contextes et complexification des savoirs en éducation plurilingue et interculturel*. [Colloque]. Les Antilles.

De plus, la distinction entre mots fréquents et mots rares induit une autre approche de l'apprentissage lexical : les aspects quantitatifs et qualitatifs de cette acquisition. En effet, nous pouvons nous interroger sur les objectifs : la priorité est-elle d'acquérir un maximum de lexique de base ou d'enrichir son répertoire lexical avec des mots plus complexes ? Il s'agit bien là de la différence entre élargir et enrichir le lexique. Lehmann évoque la première perspective en regrettant que l'évaluation de l'acquisition lexicale se réduise à la maîtrise d'un nombre de mots : « On évalue la compétence lexicale de l'élève à la quantité de mots connus et non pas à la qualité des connaissances lexicales ; plus l'élève connaît de mots, « meilleur » il est. » (2011, p.3). Cette perception numérique de l'acquisition du lexique a souvent été critiquée car elle limite l'acquisition à des statistiques. Bien que nous rejoignons Lehmann sur le fait que le critère chiffré ne soit pas suffisant, il doit tout de même être pris en compte dans notre démarche pour l'évaluation des progrès des élèves. Il est la preuve factuelle de la quantité de vocabulaire que l'élève aura su s'approprier. Le critère de la qualité du lexique, les synonymes, les mots plus rares, sera bien sûr également intégré pour compléter notre recherche. Nous nous appuierons donc sur ces deux théories de l'acquisition du lexique pour mettre en œuvre une méthodologie qui intègre à la fois les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'apprentissage lexical.

Un troisième facteur influençant l'acquisition lexicale nous apporte aussi des pistes pour la suite de notre démarche : l'utilisation des unités lexicales hors contexte et en contexte.

3.3 La contextualisation du vocabulaire

La majorité des chercheurs dénoncent l'enseignement du lexique hors contexte et prônent l'enseignement du vocabulaire et donc de la prise en compte du discours. Par exemple, Camenisch⁴¹ déplore un manque voire une inexistence de contextualisation des mots à acquérir et considère les activités proposées pour l'apprentissage lexical comme artificielles et dénuées d'intérêt. Elle regrette « [un] empilement de connaissances ou [une] succession d'exercices, tous deux coupés de tout contexte réel d'utilisation des mots » (2011, p.14). Ainsi, la manipulation du lexique ne permet pas un acte de communication authentique. Grossmann maintient que l'acquisition du vocabulaire n'est qu'effective que lorsque l'apprenant le produit dans un emploi approprié et nous comprenons donc que le contexte joue ici un rôle primordial : « L'absence d'intégration des dimensions lexico-syntaxiques et sémantiques ne permet justement pas de fournir aux élèves les outils nécessaires pour l'emploi pertinent des mots travaillés. » (2011, p.165). Il dénonce le système de listes d'items lexicaux déconnectés de toute situation d'énonciation.

⁴¹ A. Camenish est Maîtresse de conférences en sciences du langage à l'Université de Strasbourg et formatrice IUFM. Elle fait partie du groupe de recherche sur la didactique des langues dans l'équipe de Jean-Christophe Pellat. Ses recherches portent en particulier sur le développement de la maîtrise de la langue dans les disciplines scientifiques.

Cavalla⁴² nuance cette perspective et avance l'idée que les items lexicaux doivent effectivement être étudiés en réseau morphologique et sémantique mais elle envisage la possibilité de construire ces réseaux à travers des comparaisons de mots hors contexte. Cavalla défend l'idée que certaines listes lexicales peuvent être des éléments aidant l'apprentissage : « Le recours à la liste est parfois nécessaire pour fixer les savoirs » (2009, p.37). Elle s'accorde avec Grossman et Camenisch à ne pas exploiter des lexèmes seuls mais leur connexion, même hors contexte, représente déjà une source d'apprentissage : « Le critère de fréquence reste important mais il faut penser non pas en termes de mots isolés mais en associations lexicales » (2009, p.37).

Cependant, Cavalla ajoute que cette étape de manipulation des mots hors contexte ne saurait suffire à s'appropriier le contenu visé et l'utilisation des unités lexicales en contexte demeure complémentaire pour procéder à un emploi approprié du mot : « la contextualisation est très importante » (2009, p.37). Cette chercheuse propose finalement une conciliation de l'apprentissage à la fois du lexique et du vocabulaire et nous adopterons cette perspective. Pour notre recherche, le contenu lexical à acquérir de la DNL histoire étant relativement spécifique à la situation historique, nous décidons de ne pas explorer les réemplois en « contexte voisin » et en « contexte éloigné » (Grossmann et Sardier, 2010, p.11). Il n'est pas envisageable de réemployer les noms propres Romulus, Rémus, Numitor, Rhéa Silvia, etc. dans un autre récit que celui de la légende de la fondation de Rome, tout en leur conservant leur sens historique. Par conséquent, la finalité des apprentissages lexicaux que nous nous fixons sera de valider l'acquisition, c'est-à-dire la réutilisation autonome, de lexies dans un contexte donné unique, ce que Grossman et Sardier qualifient de « réemploi en contexte étroit » (2010, p.11).

Un dernier point essentiel complémentaire à l'analyse de Lindqvist reste à explorer pour affiner notre compréhension de l'acquisition du lexique. Il s'agit du processus de la fixation du contenu lexical visé. Comme nous l'avons vu (p.25), l'input aura été soigneusement choisi par l'enseignant, introduit hors et en contexte pour permettre sa compréhension par l'apprenant. Le processus d'apprentissage se poursuit par la réussite de la rétention de ces items lexicaux et leur réemploi. Grâce à quelles manipulations l'apprenant va-t-il réussir à mobiliser les items lexicaux qu'il s'est appropriés à des fins de communication ?

3.4 La manipulation itérative et spiralaire des items lexicaux

Tout d'abord, les chercheurs se révèlent nombreux à soutenir la corrélation entre la rencontre à plusieurs reprises des items et leur mémorisation. Plus les apprenants sont amenés à côtoyer les

⁴² C. Cavalla est professeure des universités à Paris 3 et a été directrice adjointe du DILTEC de 2013 à 2020. Elle gère un groupe de travail autour des émotions et de l'apprentissage, Emotion and Creativity in Language Education (désormais ECLE)-Emotissage. Elle est spécialiste de l'enseignement du lexique particulièrement en FLE et a fait des recherches notamment sur la lexicologie et la sémantique en DDL.

mots, c'est-à-dire à les reconnaître et à les utiliser, plus ils les retiendront. Dans son mémoire sur l'acquisition du vocabulaire en cycle 3, Bouvier chiffre même ces occurrences nécessaires pour que les mots soient intégrés dans le répertoire de l'apprenant : « Au regard de mes lectures, tous les auteurs convergent vers l'idée que les mots doivent être rencontrés de nombreuses fois avant d'être considérés comme faisant partie du répertoire lexical de l'élève, entre 7 à 10 fois. » (2015, pp.9-10). Selon cette perspective, l'apprenant se verra proposer différentes tâches impliquant le vocabulaire à s'approprier pour qu'il devienne plus familier au fil des activités. Cavalla ajoute une dimension à la répétition, la reformulation : « depuis les années 80, Lieury notamment (1990, 1997 (3e éd.), 2005, 2009), Nagy *et al.* (1985) puis Van der Linden (2006) guidés par les études en acquisition, ont montré la nécessité de l'exposition répétée et de la reformulation pour aider à mémoriser et à utiliser à bon escient les éléments d'une langue. » (2009, p.47). Chaque occurrence des items lexicaux consiste en une opportunité supplémentaire d'appropriation pour l'apprenant.

Par ailleurs, Boulton⁴³ complète cette perspective en préconisant un enseignement spiralaire de ces multiples occurrences des lexèmes visés par les objectifs. Son approche permet une complexification des connaissances lexicales, processus lors duquel chaque réactivation consolide les acquis antérieurs et ajoute de nouvelles unités lexicales pour étoffer le répertoire de l'apprenant : « Une révision régulière des unités lexicales ciblées est essentielle. Mais cette révision ne devrait pas être mécanique, mais différente à chaque fois, afin d'ajouter de nouvelles informations autant que renforcer des informations déjà présentes dans le lexique. » (1998, p.8).

Par conséquent, dans notre séquence pédagogique, nous proposerons des réactivations fréquentes des items à acquérir, sous différentes formes, faisant appel à diverses compétences et en variant les supports. Nous tenterons d'élargir et d'enrichir le contenu des apprentissages. Ces activités diverses permettront un réel ancrage dans le répertoire de l'apprenant et une récupération opérationnelle en production finale. Courtillon⁴⁴ souligne l'importance de la constitution de ce répertoire pour en faire un puits de ressources pour la communication ultérieure de l'apprenant : « C'est parce qu'on a en stock, dans sa mémoire, et à disposition immédiate, un certain nombre de phrases ou bribes de phrases mémorisées qu'on peut s'exprimer en langue étrangère. » (2003, p.29) Dans ce cas, une nouvelle question émerge : comment favoriser la construction de ce capital lexical par l'apprenant pour lui permettre de produire des énoncés seul ?

⁴³ A. Boulton est Maître de Conférences à l'université de Nancy 2 et est membre du Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) affilié au CNRS. Il est spécialisé en linguistique et lexicologie.

⁴⁴ Après avoir exercé de nombreux postes à travers le monde, J. Courtillon est entrée au Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du français (CREDIF). Elle est spécialiste dans le domaine du FLE. Elle a mené de multiples recherches sur l'acquisition du français par des apprenants non-francophones.

Après l'examen de différentes théories de l'acquisition lexicale en LE, une évidence apparaît : le lexique doit faire l'objet d'un enseignement spécifique : « Il est ainsi indispensable que l'enseignant de langue prévoit un travail ciblé et explicite sur le vocabulaire afin de permettre une acquisition efficace et durable. » (Lindqvist, 2021, p.90). Cette volonté de redonner une place privilégiée à l'enseignement du lexique comme domaine distinct a d'ailleurs été réaffirmée récemment par les textes officiels : « Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe. » (2018, pp.17-18). C'est d'autant plus vrai pour le lexique spécifique de la DNL qui est encore plus complexe à acquérir.

4 La complexité de l'acquisition du lexique en FLSco

Dans notre cas, une composante additionnelle de notre sujet délimite le cadre théorique : le lexique spécifique de la DNL histoire-géographie. Nous allons ici préciser un choix terminologique. Pour la suite de ce mémoire, comme Le Ferrec (2014) et Bigot, Leclère et Romero (2017), nous emprunterons la dénomination Discipline Dite Non Linguistique (désormais DdNL) formulée par Gajo⁴⁵ (2009). Cette désignation nous semble plus appropriée car elle permet de ne pas occulter la dimension linguistique de toute discipline scolaire. En effet, dans ces cours, les connaissances sont bien transmises par le langage. Le recours à la langue pour verbaliser les savoirs de la discipline fait de cet enseignement un « processus de construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires » (Gajo, 2009, p. 15). Gajo explique la complémentarité des dimensions linguistiques et disciplinaires en DdNL : « En classe bilingue, élèves et enseignants ont à gérer des tâches disciplinaires, manifestées et organisées essentiellement dans le discours, oral ou écrit. Faire face à ces tâches suppose ainsi de manipuler des outils linguistiques » (2009, p.18). Le Ferrec souligne également la place particulière qu'occupe la langue de scolarisation à la croisée des savoirs disciplinaires et des compétences linguistiques et nous invite à réfléchir à la relation entre ces deux domaines : « La langue de scolarisation, et en particulier les discours d'enseignement, se trouve ainsi placée au carrefour des didactiques du français (plus particulièrement FLS et FLM) et des didactiques disciplinaires, appelant à une réflexion approfondie sur les liens étroits entre compétences langagières et savoirs disciplinaires » (2012, p.46). C'est bien là le cœur de notre recherche-action : mettre en œuvre une démarche pédagogique

⁴⁵ L. Gajo est professeur au département de linguistique à la Faculté des lettres de l'Université de Genève. Il a mené de nombreuses recherches sur la didactique du bilinguisme et les interactions en milieu institutionnel.

pour munir les apprenants de moyens linguistiques afin qu'ils puissent relater des événements légendaires appartenant à l'histoire. Nous espérons ainsi surmonter la complexité du FLSco.

4.1 Les particularités du FLSco

Le FLSco est l'enseignement du français en contexte scolaire. Il vise à l'acquisition de connaissances suffisantes pour poursuivre les cours des diverses matières scolaires. Le point commun de ces enseignements est le statut peu ou non-francophone des publics. Les objectifs sont ici les mêmes que ceux de l'apprentissage de toute langue étrangère, et notamment la capacité à communiquer grâce au développement des cinq compétences, la compréhension orale, l'expression orale en continue et en interaction, la compréhension écrite et l'expression écrite :

« L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. » (Bulletin Officiel, 2018, p.3).

Un autre élément est à prendre en compte plus particulièrement dans l'enseignement du FLSco. L'apprentissage du français se révèle une entreprise exigeante car il s'agit d'une langue très élaborée, dont le système linguistique est ardu à saisir et à s'approprier. La multiplicité des spécificités du fonctionnement de la langue française peut entraver les possibilités d'influences translinguistiques des autres langues de l'apprenant et la vaste liste d'exceptions à ces règles que l'apprenant tente d'appréhender rendent la construction de raisonnement linguistique compliquée. Ces caractéristiques de l'enseignement du français comme langue étrangère guideront notre exploration de l'acquisition lexicale.

De plus, dans sa réflexion sur le FLSco, Le Ferrec observe un autre aspect de cet enseignement : la prédominance de l'écrit, ce qui est d'autant plus vrai en collège : « La langue d'enseignement se caractérise également par sa forte dimension écrite. Les savoirs à transmettre sont massivement codifiés par l'écrit. » (2012, p.41). La priorité donnée à ce domaine est clairement orientée par les « objectifs scripto-centrés des enseignements ». Les instructions officielles recommandent le recours à des « dictées favorisant la mémorisation de la graphie. » (2018, p. 20). Nous avons effectivement pu constater en classe que certains apprenants, timides et hésitants, sont plus performants et à l'aise à l'écrit et ces capacités sont à mettre en valeur. Dans le contexte de nos recherches, l'écrit occupera une place importante dans le processus d'apprentissage et d'évaluation mais, malgré les contraintes institutionnelles réelles rappelées par Le Ferrec à juste titre, il est pour autant indispensable d'intégrer également la dimension orale. Elle représente d'autres canaux d'entrée dans la LC pour favoriser l'acquisition du FLSco. Pour un certain nombre d'élèves, l'expression orale est moins problématique que l'expression écrite car

l'obstacle de la graphie n'existe pas. Ainsi, notre démarche intégrera donc des activités visant aussi bien le développement de compétences orales ou écrites.

Par ailleurs, la situation d'apprentissage particulière du FLSco présente également d'autres enjeux complexes que Cuq soulève à juste titre :

« Les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue, dans le milieu familial ou dans l'environnement social proche ». (2003, p.109)

Les contraintes temporelles de l'enseignement du FLSco au sein du dispositif de la FP du Lycée français de Singapour sont effectivement fortes car les allophones doivent intégrer totalement le cursus scolaire français sans aide ultérieure en un ou deux ans comme nous l'avons expliqué en introduction (p.8). Ils n'ont qu'un temps limité pour atteindre un niveau langagier suffisant et suivre les mêmes cours que leurs camarades francophones. Ils doivent donc disposer de tous les savoirs et savoir-faire indispensables à cette inclusion : « [L'élève] doit pouvoir, au moment de son intégration définitive dans sa classe d'inscription, disposer de l'ensemble des compétences nécessaires dans les différents domaines d'usage de la langue » (Vigner, 2009, p. 206). De plus, comme Cuq le précise, les apprenants ne disposent pas toujours des ressources nécessaires pour faciliter leur apprentissage de la langue française. Quasiment aucune des familles de nos apprenants ne la parle et tous les élèves n'ont pas la chance d'avoir un tuteur privé pour les aider. Dans le contexte linguistique hétéroglotte de Singapour où l'anglais est omniprésent, les apprenants ont peu d'occasions de parler français. Il est donc essentiel que l'enseignant accompagne au mieux chaque élève, pour leur donner tous les moyens de surmonter leurs difficultés, ce qui légitimise notre choix de nous orienter vers une approche personnalisée comme réponse à notre problématique.

Néanmoins, s'il s'avère primordial de prendre en compte la situation langagière complexe de nos apprenants pour ne pas les mettre en difficulté et les décourager, nous sommes convaincus qu'il faut également éviter l'écueil de proposer aux élèves des contenus trop accessibles qui ne leur permettraient pas d'avoir une marge de progression conséquente. Cuq, s'appuyant sur les recherches de Bogaards⁴⁶, défend aussi l'idée que les activités doivent représenter un défi et amener l'élève à activement chercher des solutions pour qu'il s'imprègne du contenu lexical et s'en souvienne : « Les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles. [...] Plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise, plus elle a des

⁴⁶ P. Bogaards est Maître de conférences de l'Université de Leyde (Pays-Bas) et directeur de l'International Journal of Lexicography (Oxford University Press). Il a travaillé sur l'acquisition du vocabulaire en langue seconde.

chances d’être retrouvée, réutilisée et, par ce fait même renforcée » (2017, p.367). Il sera donc judicieux de trouver un juste équilibre entre placer l’apprenant dans une sphère de connaissances qui lui soient accessibles, tout en le stimulant avec des recherches sur ce contenu. Nous allons maintenant nous intéresser à la DdNL histoire, matière enseignée dans une langue étrangère.

4.2 Un lexique très spécifique

La DdNL histoire représente en réalité des obstacles accrus dans l’acquisition lexicale pour les apprenants allophones qui sont confrontés à une double difficulté : leur manque d’unités lexicales dans leur répertoire général et le lexique qui désigne des contenus précis de la matière scolaire et qui renvoient à des concepts :

« Dans ce contexte des classes d’accueil, lorsque les élèves y suivent un enseignement d’une discipline dite non-linguistique (DdNL), la situation de communication est doublement asymétrique. D’une part, la communication a lieu dans une langue qui est « nouvelle » pour les élèves et dans laquelle certains d’entre eux ont un niveau encore en-deçà de A2, et d’autre part l’enjeu disciplinaire de l’échange (ici « l’Histoire du peuple grec ») implique la manipulation de contenus, de concepts et donc de termes nouveaux pour les élèves. » (Bigot, Leclère & Romero, 2017, p.238).

Ainsi, les unités lexicales qui seront travaillées dans notre séquence ne répondront pas forcément aux critères de fréquence énoncés plus haut. Le vocabulaire étudié pour la leçon d’histoire n’est pas composé de mots usuels. Les noms propres des personnages et des lieux historiques ne font pas, pour la plupart, partie au préalable du répertoire lexical de l’apprenant. Même si certaines unités lexicales sélectionnées, telles qu’« allaiter », « fraticide », « abandonner », « élever » ne sont pas exclusivement utilisées pour raconter la légende historique étudiée, elles n’en restent pas moins peu courantes, probablement pas encore connues des apprenants allophones, et ne sont pas du vocabulaire dont l’apprenant va se resservir tous les jours. Et c’est bien là le défi qui réside dans notre démarche : amener l’apprenant à acquérir du vocabulaire abstrait, imposé par le programme de la DdNL histoire, qu’il n’a jamais ou peu rencontré auparavant, et dont il n’aura qu’un usage limité et ponctuel, mais qui pour autant va déterminer sa compréhension des faits historiques évoqués et sa capacité à les restituer avec précision et justesse. Nous retrouvons ici les composantes de la définition de la pédagogie différenciée par Meirieu : « Le projet est de rendre possible, en adaptant suffisamment les méthodes et les progressions, l’assimilation par chaque élève de collège, d’un tronc commun de connaissances théoriques et abstraites ». (2016, p.2). Dans notre troisième partie, nous opterons donc pour une approche de l’acquisition lexicale quantitative davantage en lien avec les capacités de chaque apprenant, basée sur des objectifs individuels. Cette perspective confirme que notre choix de prendre en compte les dynamiques relevant de l’individuel s’avère pertinent.

Enfin, comme le souligne Mendonças⁴⁷ dans sa thèse sur les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France, une dernière difficulté réside dans l'enseignement même de la DdNL histoire. En effet, l'enseignant dispose de peu de documents pour sélectionner les supports de son cours et aider l'apprenant à rentrer dans le sujet :

“En l'absence de lignes directrices fortes, le matériel pédagogique n'est pas au rendez-vous. A défaut de manuels spécifiquement conçus dans ce sens pour les collégiens nouvellement arrivés, des objets d'étude, tels qu'en histoire et géographie, peuvent être abordés par le biais des manuels de civilisation. » (2012, 214).

Nous orienterons donc nos recherches d'informations à transmettre vers ces deux sources : les manuels d'histoire-géographie de 6e et les documents didactisés présentant le contenu d'histoire de manière simplifiée et donc plus accessible aux débutants.

En conclusion de notre analyse de ce premier chapitre, comme nous l'avons indiqué tout au long de notre réflexion, nous privilégierons les théories qui intègrent des entrées multiples dans la problématique, car elles prennent davantage en compte la complexité du terrain de notre recherche. Pour aborder la question de l'apprentissage du vocabulaire, nous venons de procéder à un état des lieux au niveau théorique dans un premier chapitre et nous allons le compléter avec des constats au niveau pratique sur le terrain, dans un deuxième chapitre.

⁴⁷ C. Mendonça Dias est Maîtresse de Conférences en Sciences du Langage et Didactique du FLE/S à Paris 3 et directrice adjointe du DILTEC. Ses recherches sont axées sur les apprenants allophones, notamment les migrants, et la didactique du FLScO.

CHAPITRE 2 : ÉTUDE EXPLORATOIRE DU CONTEXTE, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES

La visée de cette analyse est d'identifier les caractéristiques du terrain pour problématiser la question de l'apprentissage du vocabulaire dans ce contexte-là. Dans ce chapitre et le suivant, nous avons choisi d'inclure des photos illustratives de la classe et des activités menées, ainsi que des productions d'apprenants pour plonger le lecteur au cœur du contexte de notre recherche-action. L'épistémologie joue un rôle prépondérant dans notre démarche car elle va orienter l'action vers certaines méthodes qui seront plus efficaces car elles seront adaptées à notre public. Dans une première partie, nous allons prendre en compte les spécificités du terrain de nos recherches afin de mieux comprendre les enjeux et les implications de cette prise de connaissance du contexte. Dans une deuxième partie, nous analyserons les réponses des enseignants de FLSco à l'IFS au questionnaire sur leurs représentations et pratiques de l'apprentissage lexical. Nous retiendrons plusieurs axes à développer dans la mise en œuvre de notre démarche mais nous formulerons également quelques étonnements. Dans une troisième partie, nous nous appuierons sur l'exploitation des données pour estimer le degré de leurs difficultés face à l'apprentissage du lexique mais nous identifierons aussi des leviers d'apprentissage pour favoriser l'appropriation du vocabulaire lors de la séquence. Comme nous allons l'expliquer, les constats que nous avons formulés à partir de nos enquêtes confirment la pertinence de l'élaboration d'une démarche pédagogique basée sur la personnalisation des apprentissages.

1 Un terrain de recherche international

Ce projet est implémenté à l'IFS de Singapour.⁴⁸

1.1 L'International French School de Singapour

L'IFS est un établissement de droit privé singapourien affilié à l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger (désormais AEFE). Il accueille plus de 2800 élèves de 67 nationalités différentes et montre une réelle volonté d'internationalisation, amorcée depuis 2017 et symbolisée en 2020 par le changement de nom de l'école : le Lycée Français de Singapour est devenu l'*International French School*. Ainsi, cet établissement souhaite favoriser son ouverture à de nouveaux publics n'ayant pas le français comme langue maternelle. Cette politique de rayonnement plurilingue est d'ailleurs clairement annoncée par le système d'intégration mis en

⁴⁸ <https://www.ifs.edu.sg/fr/>

place en 2017 pour les élèves non-francophones. C'est un dispositif innovant expérimental inscrit dans le projet d'établissement qui est constitué de la *French Pâquerette* au cycle 2, la *French Pépite* au cycle 3 et la *French Passerelle* en sixième et en cinquième. Dans les années à venir, le FLSco va donc continuer à se développer à l'IFS et les effectifs de ces nouveaux apprenants sont destinés à augmenter. Il est donc pertinent de s'intéresser aux particularités de l'apprentissage de ce public.

1.2 Les apprenants allophones et plurilingues de La French Passerelle

Le dispositif de la FP dans lequel nos apprenants étudient présente des contraintes, notamment temporelles, à prendre en compte.

1.2.1 Les objectifs ambitieux de la French Passerelle

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction (pp.8-9), la visée du dispositif de la French Passerelle est la complète inclusion des élèves en classe francophone dès la 4^e, grâce à un apprentissage intensif de la langue française en 6^e et 5^e. Par conséquent, les élèves doivent acquérir un maximum de connaissances et de techniques, notamment sur le plan lexical, en un minimum de temps. Les contraintes de la quantité et de la qualité de l'acquisition, ainsi que celle du temps restreint, sont très fortes et rendent le processus d'apprentissage d'autant plus complexe pour les élèves. La démarche de médiation qui sera implémentée paraît d'autant plus judicieuse avec ce public que le dispositif de la FP représente un réel défi, même pour des élèves performants. Les élèves sont allophones ou débutants lorsqu'ils arrivent en 6^e et le niveau visé en fin de 5^{ème} est B2 utilisateur indépendant⁴⁹. A ces objectifs ambitieux que ces apprenants peu ou non-francophones ont à atteindre s'ajoute la validation du Diplôme d'Études en Langue Française (désormais DELF) en juin pour attester de leurs progrès. L'acquisition du lexique en français est de toute évidence un objectif prioritaire pour apporter des outils linguistiques interdisciplinaires et permettre aux élèves de suivre tous les cours en français.

1.2.2 Les contraintes liées au fonctionnement de la French Passerelle

En contexte scolaire, les apprenants doivent assimiler tous les programmes des différentes matières scolaires. Compte tenu de la charge de lexique spécifique inhérente à chaque matière scolaire, l'élaboration de méthodes d'apprentissage du lexique sera un atout indéniable contribuant à la réussite des élèves dans le système français.

Une autre particularité du dispositif de la FP doit être considérée. Les 11 élèves sont très souvent réunis en une classe unique multi-niveaux et multidisciplines. L'hétérogénéité des

⁴⁹ CECRL

compétences en français, allant de A1 à B2, et des contenus, programmes de 6^e et de 5^e, nécessite une adaptation au public de la part de l'enseignant qui doit dispenser simultanément plusieurs cours. La pédagogie différenciée semble donc une approche pertinente à mettre en œuvre pour répondre aux besoins variés des apprenants et nous souhaitons évaluer son degré d'efficacité dans notre contexte spécifique. Ainsi, en amont de l'action du projet, nous avons souhaité identifier plus précisément les difficultés d'apprentissage du lexique pressenties dès le début de l'année dans ce contexte, ainsi que les solutions déjà apportées par les acteurs. Par conséquent, nous avons procédé à un état des lieux sur les problèmes d'appropriation du lexique, les pratiques existantes et les perceptions, aussi bien du point de vue des enseignants que de celui des élèves, afin d'avoir un constat complet et intégrant différentes perspectives. L'objectif de nos recherches est bien de partir d'approches et techniques déjà adoptées et d'y apporter des améliorations.

2 Notre méthodologie de recherche à la croisée de méthodes

Les appuis théoriques qui ont été établis dans un premier temps vont donc être complétés dans un deuxième temps par trois enquêtes pour déterminer les enjeux que nous allons pouvoir explorer dans notre séquence pédagogique. Nous avons élaboré des questionnaires semi-directifs, comprenant une majorité de questions fermées, à destination des enseignants de FLSco à l'IFS et des apprenants de la FP. Ces derniers ont également produit des dessins réflexifs sur leur représentation de l'apprentissage du français. Catroux⁵⁰ appelle ce croisement de méthodes « la triangulation des méthodes. » (2018, p.100). Cette démarche méthodologique consiste à avoir recours à plusieurs techniques d'investigation. La triangulation me paraît très pertinente car elle met en regard des données de sources différentes, ce qui renforce la fiabilité des conclusions. Macaire recommande cette méthode : « En outre, le chercheur sera attentif à garantir une robustesse de ses résultats par la triangulation... Il est important de croiser les résultats pour leur assurer une validité. » (2018, p.120). Grâce à notre recoupement de données, nos analyses et conclusions seront fondées sur des bases solides.

Par ailleurs, l'étude des questionnaires et des dessins réflexifs nous guidera dans notre conception des activités pour la classe de DdNL histoire. Nous avons choisi de procéder à une recherche-action afin de participer à la facilitation de l'apprentissage lexical. Cette approche vise non seulement à analyser et prendre en compte les réflexions et pratiques existantes mais elle se donne aussi pour objectif de les améliorer en proposant des stratégies correctrices remédiant aux

⁵⁰ M. Catroux Michèle Catroux est Maîtresse de conférences en didactique des langues depuis septembre 2006 à l'Université Bordeaux IV. Elle est membre du Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES) et co-directrice de l'équipe des Etudes Anglophones et Didactiques des Langues (EADL). Elle a écrit plusieurs articles sur l'apprentissage des langues vivantes chez les jeunes, notamment sur l'apprentissage précoce de l'anglais.

limites observées. Saint-Luc⁵¹ souligne l'impact de la recherche-action comme faisant progresser les représentations et les pratiques. C'est une « recherche à visée formatrice et transformatrice » (2014, p.1). Dans sa conclusion, elle insiste sur la dialectique fertile qui se crée entre la théorie et la pratique : « Elle [la recherche-action] peut donc être un moyen de mettre en œuvre un développement professionnel en lien avec la recherche. Elle permet de théoriser la pratique, et de construire des savoirs actionnables et donc transférables. Elle représente un moyen d'articuler la théorie et la pratique dans un dialogue fécond » (2014, p.25). La théorie et la pratique deviennent complémentaires et se permettent réciproquement de progresser grâce à des allers-retours constants entre les deux. Cela est véritablement le sens que nous voulons donner à notre projet. Nous souhaitons bénéficier de notre double posture de praticien-chercheur pour impulser des changements didactiques et pédagogiques et contribuer à l'évolution des théories et des pratiques dans le domaine de l'apprentissage lexical.

De plus, la mise en œuvre de l'action nous procurera des corpus d'observables de différents types, adaptés à chaque étape de la démarche. Nous disposerons de données phonétiques, orthographiques et sémantiques. Notre étude sera fondée sur la comparaison de tests de lexique diagnostiques et sommatifs pour estimer les progrès des élèves. Nous adopterons ici une démarche d'analyse de la collecte de données similaire à celle de McAllister et Narcy-Combes. Ces chercheuses se sont appuyées sur des pré-tests et des post-tests pour mesurer l'évolution de la maîtrise du lexique entre le début et la fin de la séquence, après l'expérimentation. (2017, p.120). Enfin, notre protocole d'analyse des données sera enrichi d'une ultime étape de la collecte des données constituée des carnets de bords réflexifs des apprenants. En conclusion, grâce à notre approche mixte, qualitative et quantitative, factuelle et relevant des perceptions des apprenants, nous obtiendrons des résultats objectifs et subjectifs sur l'appropriation du lexique en FLSco.

3 Constats de pratiques et de ressentis : le point de vue des enseignants

Onze enseignants de FLSco des équipes de l'IFS ont été invités à remplir un questionnaire semi-directif sur l'enseignement du lexique. Ce questionnaire était anonyme pour inciter les enseignants à répondre en toute honnêteté sans se sentir jugés. Dix collègues y ont répondu. Ce questionnaire *Google Form* contient des questions fermées afin de parvenir à dégager des tendances et obtenir des réponses comparables : « Ces catégories vont faciliter l'interprétation des

⁵¹ F. Saint Luc est chercheuse à l'université d'Orléans en sciences de l'éducation et formatrice à l'ESPE. Auparavant, elle a été professeure des écoles et formatrice. Ses recherches portent sur la pédagogie coopérative, la formation des enseignants et la recherche.

résultats en créant des thématiques significatives. » (Catroux, 2018, p.115). Notre questionnaire comporte également des questions ouvertes pour laisser une plus grande flexibilité de réponse sur certains points : « La personne interrogée peut répondre librement et s'exprimer de manière spontanée sans être bridée par une liste de réponses possibles. » (Catroux, 2018, p.114). Ainsi, la forme de chaque question a été choisie en fonction des informations demandées. Certaines questions sont inspirées d'un autre questionnaire en ligne sur l'enseignement du lexique, élaboré par les laboratoires ICAR et LIRIS du CNRS dans le cadre d'un projet intitulé *Lex:gaMe*. Nos questions portent sur les attentes des enseignants par rapport à la connaissance d'un mot, l'enseignement explicite du lexique, les activités d'apprentissage du lexique proposées aux élèves, la différenciation pédagogique et les difficultés constatées. Pour exploiter notre enquête, nous nous appuyons sur les résultats quantitatifs présentés par les graphes et sur les résultats qualitatifs des réponses libres afin de procéder à une explicitation interprétative des phénomènes observés.

3.1 Les parcours et publics des enseignants interrogés

Huit des enseignantes interrogées ont une expérience assez riche de l'enseignement en FLSco : 4 d'entre elles ont plus de 8 ans d'expérience en tant qu'enseignante de FLSco et 4 ont de 2 à 5 ans. Seulement 2 comptent moins de 2 ans de pratique dans cette profession. Leurs idées et perceptions sont donc significatives car elles s'appuient sur un certain nombre d'années d'expérience. De plus, les groupes sont relativement restreints, entre 2 et 12, seul un groupe étant à 18. La similarité des publics permettra une véritable interaction enrichissante entre les enseignants et une dialectique entre les approches, profitable à tous. Ainsi, l'analyse précise des pratiques de nos collègues va servir d'appui pour élaborer notre méthodologie en ajustant et complétant certaines étapes afin qu'elles soient davantage adaptées à nos élèves.

3.2 Les attentes des enseignants pour l'appropriation du vocabulaire

Le recueil de données révèle des traits collectifs dans la perception de l'acquisition du lexique par les enseignants interrogés. Des consensus se dégagent quant à l'importance du sens, de la forme orale et de l'utilisation du lexique mais des divergences sont aussi à noter. Voici la synthèse des attentes des enseignants par rapport à la connaissance d'un mot :

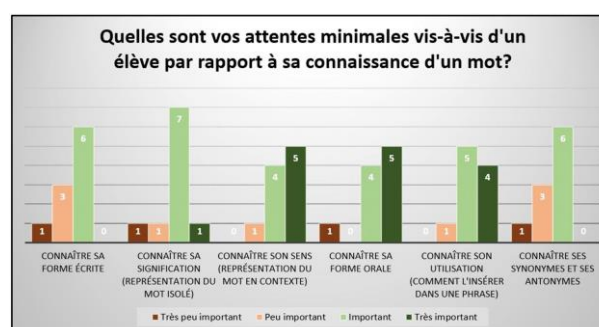


Figure 5 : Graphique de synthèse sur les attentes des enseignants

Tout d'abord, le graphique à colonnes ci-dessus montre qu'une seule personne estime que connaître la forme écrite est très peu important, 6 considèrent que c'est important bien qu'aucun n'ait classé ce critère comme très important. La capacité à connaître la forme orale d'un mot correctement représente aussi une des priorités pour les enseignants interrogés. Il est vrai qu'une prononciation erronée peut créer des confusions ou entraver la communication si l'interlocuteur ne comprend pas quel item lexical est utilisé. Ce résultat s'explique aussi par le fait que certains enseignants sont en charge de jeunes élèves de l'école élémentaire où l'oral joue un rôle prépondérant. Par ailleurs, les collègues attachent plus d'importance à la connaissance du sens d'un mot qu'à sa signification. En effet, 7 votes se portent sur « important » et 1 sur « très important » pour la signification du mot alors que la moitié des enseignants pensent que la connaissance du sens du mot est très importante. D'ailleurs, connaître l'utilisation d'un mot est aussi souligné comme l'une des priorités (5 enseignants ont coché « important » et 4 « très important »). Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique (p.26), la communication étant le but premier de l'apprentissage d'une langue, connaître le sens d'un lexème hors contexte mais sans le comprendre dans un contexte ou savoir l'utiliser ne présente que donc très peu d'intérêt.

En résumé, trois caractéristiques semblent essentielles dans les attentes des enseignants quant à l'apprentissage du lexique : son sens, son utilisation et sa forme orale. Nous partageons cette perspective, tout en redonnant une place fondamentale à la signification du mot et à sa forme écrite indispensable à maîtriser au collège, aux synonymes et opposés qui sont une source considérable d'enrichissement lexical et qui reste une étape clé pour la mémorisation.

3.3 Les pratiques de l'enseignement du lexique des enseignants

Nous allons à présent faire un bilan précis des pratiques des enseignants sur leur enseignement du lexique et déterminer s'ils l'adaptent à leur public et de quelle manière.

3.3.1 L'introduction et la mémorisation du lexique

Tout d'abord, les enseignants interrogés aménagent régulièrement des phases réflexives en classe sur l'apprentissage du lexique puisque 7 discutent des objectifs avec les apprenants et tous transmettent des stratégies d'apprentissage lexical à leurs élèves.

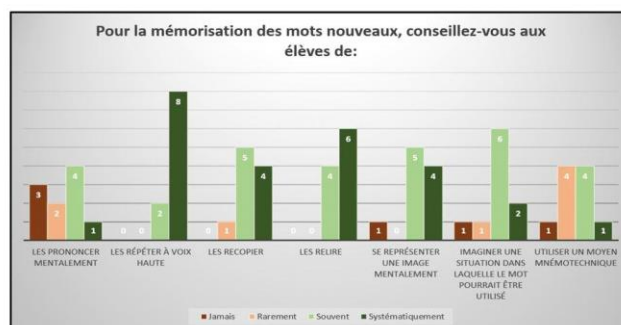
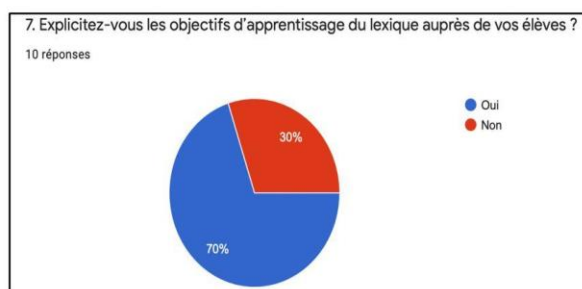


Figure 6&7 : Graphiques de synthèse sur l'enseignement du vocabulaire

Ainsi, à travers leurs conseils donnés aux élèves, les collègues soulignent l'importance du guidage pour apprendre à apprendre et être capable de développer l'automatisation de techniques d'acquisition : « Il est très important d'inciter à l'autonomie de l'élève et permettre d'acquérir du lexique de manière simple, amusante et ludique ». Selon 5 enseignants sur 10, la méthodologie d'acquisition du lexique est essentielle pour progresser dans l'acquisition. Parmi les techniques encouragées, 8 enseignants sur 10 recommandent à leurs élèves la répétition à voix haute systématiquement et 2 le conseillent souvent. De plus, 6 préconisent la relecture des lexèmes à chaque temps d'apprentissage. Les votes de ces deux catégories sont répartis sur « souvent » ou « systématiquement ». Les enseignants suggèrent ponctuellement de recopier les mots, de se représenter une image mentale et d'imaginer une situation dans laquelle le mot pourrait être utilisé. Peu de techniques, à part celle de simplement recopier, concernent la mémorisation par l'écriture. C'est un axe que nous pourrions développer pour compléter ces démarches d'apprentissage.

Un autre enseignant met en avant l'utilisation fréquente de l'apprentissage du lexique présentée comme une activité amusante et motivante. D'ailleurs, de nombreux jeux de cartes sont suggérés, tels que 'Memory', 'Kim', 'Time's Up', 'Wordwall', 'J'ai, qui a ?' et tous types de cartes de mots et d'images ainsi que des exercices interactifs via des applications comme 'Quizlet' et 'Kahoot'. L'approche ludique sera judicieuse à exploiter avec les élèves de la FP car ils ont déjà révélé en classe depuis le mois de septembre un goût et un enthousiasme certains pour une entrée par le jeu dans l'apprentissage.

De plus, l'intégration de la représentation visuelle des items lexicaux est intégrée dans les pratiques de 8 enseignants. Ils se servent d'images comme déclencheur de parole, sous forme d'imagiers, de diaporamas illustrés et de cartes avec des dessins, méthode qui s'avère très efficace pour faciliter les apprentissages. Cependant, les formes de représentation visuelle du lexème se concentrent surtout sur l'aspect graphique de la représentation du mot (dessins ou images) et pourra être complétée pour les collégiens par la forme visuelle écrite du lexème (cartes de mots par exemple), sachant que l'orthographe lexicale occupe une place prépondérante dans les compétences à développer au cycle secondaire. La diversité et la variation des documents utilisés

représentent donc un levier d'apprentissage pertinent à approfondir, en particulier dans l'approche personnalisée que nous projetons de mettre en œuvre.

3.3.2 La manipulation et la restitution du lexique

Nous pouvons remarquer que les enseignants foisonnent d'idées d'activités pour introduire, comprendre et mémoriser le lexique mais celles pour le manipuler, à l'oral et à l'écrit, et finaliser son appropriation semblent moins faire l'objet d'exercices. En effet, 5 enseignants évoquent la production sans préciser de tâches pour la pratiquer. Ils indiquent simplement des termes généraux comme « production, réemploi, rédaction » ou encore « utilisation en contexte ». Parmi les quelques exemples donnés, nous remarquons que les tâches proposées consistent en des formes assez guidées de manipulation du lexique : écrire les mots, faire des dictées de mots, remplir des textes à trous, faire des mots fléchés, des exercices systématiques de vocabulaire et des réécritures.

Nous observons aussi que la majorité de ces manipulations du lexique s'appliquent à un contexte limité (expressions ou phrases) voire sont même hors contexte (mot isolé). Or, un item lexical sert à désigner des réalités dans le cadre d'un échange oral ou écrit et ce, dans le but de communiquer. D'ailleurs, les enseignants avaient insisté sur l'importance du sens du mot considéré dans son contexte lors d'une question précédente. Nous remarquons donc un léger décalage entre leurs priorités et leurs pratiques qui ne reflètent pas toujours le caractère primordial de la situation d'énonciation. Il est certes utile de s'appuyer sur les formes de restitution du lexique hors contexte comme une première étape de l'appropriation mais elles pourront être suivies d'actes de parole ou d'écriture laissant plus de liberté à l'expression des apprenants comme des jeux de rôles suggérés par deux enseignants. Au-delà des activités habituellement mises en œuvre pour travailler l'apprentissage du lexique, nous souhaitons savoir si les enseignants prenaient en compte la spécificité de leur public, et dans quelle mesure.

3.3.3 La prise en compte de la spécificité du public de FLSco de l'IFS

Les enseignants de l'IFS ont donc été interrogés sur leur prise en compte plus spécifique des caractéristiques de leurs groupes de FLSco, à savoir l'hétérogénéité et le plurilinguisme. Pour la première particularité de nos classes, les groupes hétérogènes, les résultats sont mitigés.

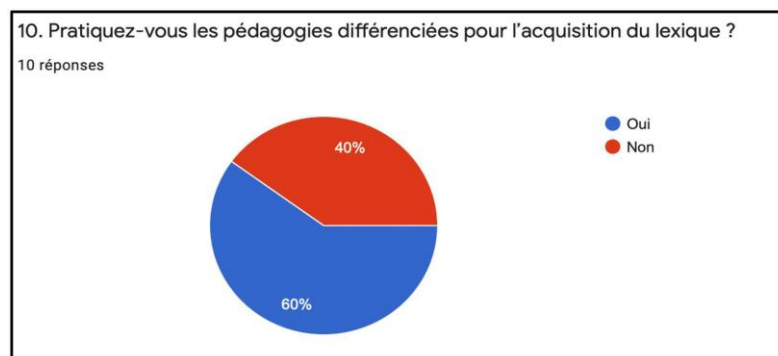


Figure 8 : Graphique de synthèse sur l'utilisation des pédagogies différenciées

Le diagramme circulaire révèle que seulement 6 enseignants ont recours à des pédagogies différenciées. Un enseignant défend les avantages de la différenciation pédagogique : « Je propose aux élèves le lexique sous différentes formes afin que chacun puisse assimiler le lexique selon sa voie d'apprentissage. ». Les 4 autres expliquent ensuite que leur public est relativement homogène et ne nécessite pas la mise en œuvre de cette approche. Cette justification nous paraît un peu étonnante car, même si les apprenants ont un niveau de compétences proches, ils restent à différents stades de maîtrise de la LC et des activités différenciées leur correspondraient davantage. L'étude plus précise des formes de différenciations pratiquées par les enseignants interrogés démontre qu'elles concernent essentiellement le contenu à s'approprier. Pour 5 des 6 enseignants qui adoptent cette approche, la variation s'applique soit au nombre de lexèmes, soit à leur difficulté par rapport aux acquis des apprenants.

Un enseignant adopte une approche plus diversifiée en proposant également des activités adaptées à chaque élève :

« Pour l'apprentissage du lexique, j'utilise 'Quizlet' selon les points forts de chacun et les points à travailler. Pour les plus avancés, ils peuvent par exemple utiliser directement l'option dictée ou test et pour les élèves moins avancés ils peuvent choisir l'option associer l'image au mot et si l'apprenant est en difficulté, il est possible de réviser son lexique avec l'option carte puis continuer avec un exercice à choix multiple dans apprendre. Cela s'applique aussi selon si l'apprenant a une mémoire plus visuelle ou auditive... ».

Ces exercices présentent le mérite de laisser plusieurs options possibles à l'élève qui va pouvoir choisir quel exercice il sera en capacité de faire. Néanmoins, ce procédé soulève des questions par rapport à l'approche d'apprentissage du lexique telles que : l'élève est-il en mesure d'évaluer seul son niveau afin de décider de l'exercice sur lequel cliquer ? Dans notre séquence, l'accompagnement de l'élève pour qu'il parvienne à mieux se connaître facilitera le processus de différenciation. De plus, l'apprenant va-t-il aussi accepter de ne volontairement pas faire les mêmes exercices que ses camarades ? Ne risque-t-il pas de considérer cette différenciation comme un échec, une incapacité à faire comme ses voisins assis à côté de lui ? Nous réalisons ici que les émotions jouent un rôle crucial dans la perception et l'acceptation des pédagogies différenciées

par l'apprenant. Des phases de distanciation réflexives seront régulièrement intégrées dans notre séquence pour valoriser les différences entre les apprenants.

La deuxième caractéristique du profil des apprenants, c'est-à-dire leur plurilinguisme, est davantage prise en compte par les enseignants (8/10) (cf. annexe 3, pp.6-13). Ces derniers s'appuient sur les langues autres que le français en présence chez leurs élèves et procèdent à des comparaisons lexicales. Ils sensibilisent les apprenants aux aides que représentent les similitudes phonétiques, orthographiques et sémantiques entre des mots de la langue cible et ceux de la/les langue(s) source(s). Inversement, 5 enseignants attirent l'attention des élèves sur des interférences telles que les faux-amis qui mènent à des faux-sens voire à des contre-sens. Il est possible d'aller au-delà des ressemblances et divergences pour réfléchir aux influences indirectes de langues sources sur la langue cible. Les apprenants peuvent opérer des transferts cognitifs de fonctionnement de LS vers leur interlangue française. Les atouts du plurilinguisme ont été défendus par un nombre croissant de chercheurs mais ils sont encore sous-exploités dans les pratiques. Selon Dewaele, cette conscientisation des avantages du plurilinguisme doit aussi émaner de l'évolution des mentalités des chercheurs et des enseignants : « *We have to realize that other languages are not threats but they are helpful.* »⁵² ⁵³. Ainsi, le plurilinguisme des apprenants de FLSco, caractéristique primordiale de nos élèves allophones dans un lycée international, constituera une entrée supplémentaire indispensable pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire. Dans notre démarche pédagogique, l'appui sur la LS/LM ne se limitera pas à des comparaisons au niveau de la forme et du sens. Notre approche développera également des étapes de raisonnements linguistiques et méthodologiques en LS/LM.

3.4 Les perceptions de l'enseignement du lexique des enseignants

Nous allons à présent analyser comment les enseignants évaluent leur enseignement lexical. Nous nous sommes interrogés sur leur prise de conscience des points forts et des points à améliorer de leur démarche. Nous avons donc utilisé le questionnaire comme outil de distanciation réflexive en demandant aux collègues de faire le bilan sur leurs propres pratiques. Les enseignants ont formulé des constats sur la mémorisation et la restitution du lexique de leurs élèves et ont ensuite exprimé leur perception de la situation.

3.4.1 Le bilan sur la mémorisation du lexique

Les enseignants sollicités ont fait un bilan sur les réussites et difficultés de mémorisation du lexique par leurs élèves. Ils s'avèrent plutôt positifs, ce qui prouve que les pistes suggérées dans

⁵² Dewaele, J-M. 2021, 9 décembre 2021, '*Emotional resonance and embodiment of multilinguals*' languages. [Conférence]. Londres.

⁵³ Il faut que nous réalisons que les autres langues ne sont pas des menaces mais qu'elles sont une aide. [Traduit par nos soins]

le questionnaire sont judicieuses à exploiter. Deux enseignants ont uniquement un élève en difficulté pour se souvenir du lexique, trois en ont très peu (inférieur à 10%), trois en ont entre 10 et 25% et seulement un enseignant a 40% d'élèves en difficulté et un autre 50%. De plus, 5 enseignants identifient les sources à l'origine de ces problèmes comme étant souvent indépendantes de la méthode utilisée par les enseignants mais relevant plutôt du cognitif et nécessitant l'intervention d'un spécialiste : « Le problème est plus général, nous avons conseillé un bilan orthophoniste, des difficultés autres (problèmes de mémorisation de manière générale), problème dys qui existait avant ou problème de concentration ou autres ». Les enseignants ont aussi remarqué que si la langue maternelle est très éloignée du français, elle ne peut servir de référent et complique l'apprentissage de la LC : « langue source trop éloignée, l'éloignement de la langue maternelle : le lexique est tellement différent qu'il est difficile à mémoriser (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) ». La marge de manœuvre de l'enseignant paraît donc parfois limitée, même si ces cas restent isolés. Globalement, les enseignants ne relèvent pas d'obstacles insurmontables lors de la mémorisation. La phase suivante, la restitution du vocabulaire, semble poser davantage de problèmes.

3.4.2 Le bilan sur la restitution du lexique

Les chiffres quant à la restitution du lexique sont effectivement moins optimistes et cette phase paraît plus complexe. Ainsi, quatre enseignants estiment que moins de 20% des élèves éprouvent des difficultés pour produire du vocabulaire, un en a entre 40 et 50% et quatre en ont la moitié et plus. Ces chiffres à la hausse comparé à la mémorisation du lexique montrent que les apprenants réussissent à se souvenir de nombreux mots mais qu'ils rencontrent des difficultés quant à leur mobilisation. Une des raisons principales est l'oubli des lexèmes sur le long terme, par manque de pratique de la langue et de réutilisation ultérieure du lexique étudié : « Le manque de pratique orale (par timidité, manque d'occasion), les élèves ne se souviennent plus des mots après quelques jours. Souvent nos élèves de FLSco vivent dans un contexte qui ne leur permet pas d'utiliser la langue française chez eux de manière spontanée et répétée ». Nous renforcerons les activités de manipulation des items lexicaux, en variant les contextes de communication, orale et écrite, pour permettre une meilleure appropriation.

3.4.3 Des enseignants parfois démunis

J'ai régulièrement des échanges avec les collègues des classes dans lesquelles nos élèves de FP sont inclus. Les enseignants soulignent de manière récurrente leur action limitée face aux difficultés d'apprentissage du lexique. Un collègue m'a confié sa frustration en début d'année :

« Les élèves de la FP manquent véritablement de lexique, ce qui les bloque dans leur expression, orale et écrite. Je les aide ponctuellement, en faisant des corrections d'exercices individuels mais, avec ma classe de 25 élèves, je ne vois pas toujours comment je peux les aider réellement à combler

leurs lacunes. La priorité est de les faire s'approprier un maximum de lexique rapidement pour qu'ils parviennent à mieux suivre les cours de littérature française et à être plus à l'aise lorsqu'ils interviennent dans la classe ou qu'ils sont interrogés. »

Ce témoignage renforce la pertinence de notre choix de sujet pour les élèves de la FP et la forme d'une recherche-action qui a pour but d'apporter des améliorations à des situations non satisfaisantes. Comme le montre le questionnaire, bien que la plupart des collègues interrogés ont estimé, en toute honnêteté, que leur enseignement du lexique était satisfaisant dans l'ensemble, ils reconnaissaient qu'il était perfectible.



Figure 9 : Graphique de synthèse sur les stratégies d'enseignement

Ils se sont effectivement montrés prêts à accueillir des améliorations que nous leur avons présentées en fin de projet lors d'une réunion d'échanges et c'était exactement l'un des objectifs principaux de notre recherche action. Nous allons maintenant analyser plus précisément le point de vue des élèves sur la question de l'apprentissage du lexique.

4 Constat de pratiques et de ressentis : les apprenants

Le profil des apprenants du dispositif de la FP a déjà été présenté en introduction (pp.8-9) mais, notre intention étant de prendre en compte des caractéristiques de chaque apprenant, il est primordial d'affiner ce portrait plus précisément avec les élèves de cette année. Nous avons procédé à une enquête orale pour dresser le portrait linguistique des apprenants. Nous avons ensuite invité les élèves à réaliser des dessins réflexifs pour se représenter par rapport à l'apprentissage des langues et un questionnaire a complété ces informations.

4.1 Le contexte hétéroglotte des parcours des apprenants

Les apprenants ont globalement un bon voire très bon niveau de maîtrise des langues autres que le français. Six langues (espagnol, anglais, mandarin, italien, coréen et malais) et huit cultures (mexicaine, coréenne, anglaise, singapourienne, italienne, australienne, américaine et néo-zélandaise) sont représentées dans la classe. Une enquête auprès de mes élèves m'a confirmé qu'ils avaient tous appris l'anglais dès le plus jeune âge, en contexte naturel et scolaire. Leur niveau de scolarisation antérieur est élevé. Tous les apprenants sont issus d'un système anglophone depuis la petite ou grande section de maternelle, en école locale singapourienne, en école internationale à

Singapour ou en école d'un pays anglophone autre, tel que le Royaume-Uni, les États-Unis et l'Australie. Ils pratiquent l'anglais au quotidien avec leur famille et leurs amis. De plus, la présence de l'anglais est également très forte dans le contexte d'apprentissage hétéroglotte du français L2 à Singapour. Il s'agit de la langue officielle du pays, enseignée dans toutes les écoles, parlée dans la plupart des foyers et les magasins et visible sur tous les affichages dans la ville. L'anglais occupe donc une place prépondérante dans les apprentissages linguistiques de nos élèves.

Ainsi, le plurilinguisme représente un atout pour s'appuyer sur des langues déjà connues. Néanmoins, nous décelons également des difficultés éventuelles liées à l'apprentissage simultané de plusieurs langues, pressentiment qui sera confirmé avec l'analyse des productions d'élèves.

4.2 La perception de l'apprentissage du lexique en début d'année

Un dessin réflexif a complété ce portrait linguistique des apprenants. Grâce aux appuis théoriques présentés précédemment, nous avons également pris conscience de l'importance d'aménager des phases d'expression libre et de réflexion des apprenants pour les amener à verbaliser leurs ressentis.

4.2.1 Les dessins réflexifs, représentation de l'apprentissage du français

Dès le début de l'année scolaire, l'opinion de la quasi-totalité des élèves de ma classe confirmait les difficultés que j'avais remarquées. Les apprenants percevaient la langue française comme complexe à apprendre, y compris ceux qui en avaient déjà fait depuis un an. Ils se plaignaient régulièrement que c'était une langue difficile à maîtriser. Afin de mieux cerner leur réticence, nous avons invité les élèves à réaliser un dessin réflexif pour se représenter dans leurs apprentissages des langues et ce, dans le passé, le présent et le futur. Les apprenants pouvaient ainsi se focaliser sur les idées et s'alléger de la forme, ce qu'Olivier Lumbroso nomme « le délestage cognitif » (2021, p. 95). Sur tous les dessins réalisés par les élèves, dans le passé, dans la case de gauche, les langues sont perçues comme aisées à acquérir, à l'exception du chinois pour un élève (cf. annexe 4, p.14). Le sourire est un trait commun du passé linguistique des apprenants qui semblent heureux et détendus. Contrairement aux émotions à valence positive pour ces langues antérieurement étudiées, le français dans le présent fait transpirer les élèves. Je m'appuierai plus particulièrement sur deux dessins et deux textes explicatifs, que je compléterai avec des éléments d'autres exemples dans les annexes.

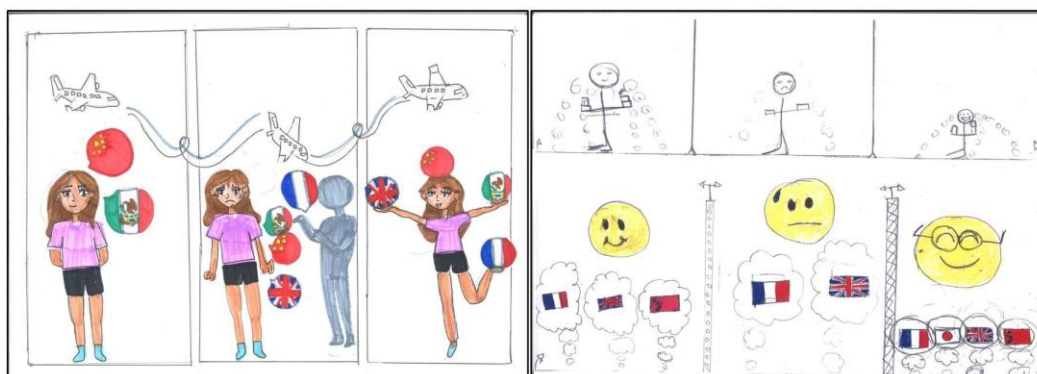
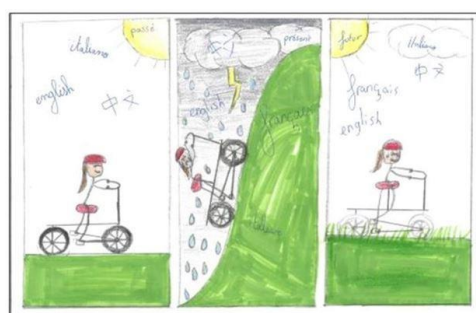


Figure 10 : Exemples de dessins réflexifs, E2 et E5

Sur le premier dessin, la gymnaste ne parvient actuellement pas à jongler avec ses quatre ballons de langues dans la case du présent au milieu. Le funambule du deuxième dessin essaie d'équilibrer ses poids et tanguer pour ne pas tomber de son fil. Les expressions paraissent similaires sur les visages des deux élèves : les apprenantes ne sourient pas et semblent crispées. Leur sourire s'est estompé. Ces représentations graphiques traduisent des émotions négatives. Tous les apprenants éprouvent vraisemblablement des difficultés à apprendre le français et l'accumulation des langues rajoute à la complexité (cf. annexe 4, p.14).

Par ailleurs, les émotions à valence négative pour le français exprimées dans la modalité visuelle des dessins sont confirmées par les textes réflexifs explicatifs qui les accompagnent. Voici deux dessins, celui du cycliste qui grimpe et du surfer qui affronte les vagues, les deux sports pratiqués par les auteurs. Ils illustrent très bien les sentiments communs des élèves sur la difficulté de l'acquisition du français.



« La montagne des langues :

Dans le passé, j'apprenais l'italien avec mes parents et j'allais à l'école internationale qui s'appelait CIS et où je parlais l'anglais et le chinois. J'allais à vélo, avec un grand sourire, tout me semblait parfait. Je ressentais de la joie.

Un jour, tout changea, je suis partie dans une nouvelle école, l'école française, où on devait seulement parler le français. Je regardais le sommet de la montagne, avec beaucoup de peur, je savais que je devrais surpasser la montagne.

Après ce qui me semblera une éternité, j'arriverai enfin au sommet de la montagne. Je maîtriserai le français et j'apprendrai l'espagnol. »

« Le wakeboard des langues

En 2009, naquit L. en Arizona, aux États-Unis. C'est moi. Je surfais sur la vague de l'anglais avec mes parents. Je nageais dans le bonheur parce que cela me semblait très facile.

Aujourd'hui, j'apprends le français à l'IFS en French Passerelle à Singapour. Je ressens du stress, parfois de la fatigue. Certaines vagues sont géantes et risquent de me faire tomber de ma planche mais j'essaie de tenir le cap.

Dans le futur, je souhaite apprendre l'allemand aux États-Unis et j'espère sauter la vague avec facilité et ne plus boire la tasse comme maintenant. »

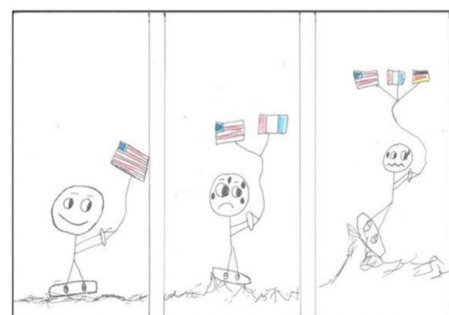


Figure 11 : Exemple de dessins réflexifs et leurs textes réflexifs explicatifs associés

Ces deux métaphores filées contiennent des représentations identiques des langues et convergent vers celles des dessins. Les élèves décrivent le passé en employant des mots à connotation positive : « joie », « sourire », « parfait », « bonheur » et « facile ». Les émotions de ces deux élèves sont sans ambiguïté : ils se sentaient à l'aise et épanouis. Puis, l'horizon s'assombrit lors de l'introduction du français. Les émotions ressenties deviennent alors plus négatives : « beaucoup de peur », « stress », « fatigue ». Le premier élève voit la montagne des langues comme un réel défi à relever : « je savais que je devrais surpasser la montagne ». Le deuxième élève se voit menacé par les vagues sur lesquelles il essaie de surfer : elles sont immenses et il boit la tasse.

Dans le futur, case de droite, les représentations de l'apprentissage des langues sont unanimes et s'avèrent toutes plus optimistes. Les élèves sourient à nouveau, ce qui signifie qu'ils espèrent bien progresser pour parler couramment toutes les langues, y compris le français. Les apprenants considèrent donc leurs difficultés en français comme temporaires et sont prêts à développer des stratégies pour progresser, ce qui donnera d'autant plus de valeur à notre recherche-action. Ils envisagent leur avenir linguistique sereinement et se projettent en situation de réussite. Ces perspectives sur le rôle des émotions dans l'acquisition nous ont guidés vers la réalisation d'un questionnaire initial qui a été proposé aux élèves pour connaître leur vision de l'apprentissage du lexique et partager leurs émotions quant à cette tâche (difficultés, succès, ...).

Les apprenants ont donc été invités à répondre à un questionnaire sous format Word en décembre pour mieux cerner leur organisation, habitude de travail et leur perception de l'apprentissage du lexique plus précisément (cf. annexe 5, pp15-18). Les élèves allophones ont rédigé les réponses libres en anglais pour faciliter leur expression. Les réponses au questionnaire sont données dans la forme la plus authentique, sans correction de l'expression.

4.2.2 Le questionnaire, état des lieux des difficultés

Tout d'abord, les réponses des élèves concernant leurs perceptions de l'apprentissage du lexique confirment qu'ils ne se sentent globalement pas en situation de réussite dans ce domaine et que cette appropriation leur pose problème.



Figure 12 : Graphiques de synthèse sur la difficulté d'apprendre du lexique

Le diagramme circulaire montre que seulement un apprenant considère qu'apprendre le lexique seul est très facile. La majorité, 7 élèves, trouve que cela est un peu difficile. Une participante l'estime très difficile. Le graphe révèle que l'image qu'ont les élèves de leur cerveau durant cette phase d'apprentissage est relativement négative : pour l'une, le cerveau explose littéralement, submergé par les exigences de ces opérations mentales qui sont trop élevées pour elle. Pour 5 apprenants, le cerveau fournit un effort important. Il soulève avec difficulté des altères, symboles de la charge lexicale compliquée à gérer. Deux autres élèves ont le sentiment de parvenir à retenir les lexèmes mais tout est relativement confus dans leur tête. Les post-its avec les mots se superposent et se mélangent, ce qui représentera des obstacles lors de la restitution du lexique. Seulement 2 élèves sur 11 pensent que tous les mots sont très clairs dans leur tête et organisés de façon cohérente. Un élève précise avec pertinence les émotions associées à ses difficultés qu'il rencontre et explique à quel point ces dernières l'affectent : « C'est trop stressant car je ne peux pas dire ce que je pense ». Il ressent de la frustration car son manque de lexique entrave sa communication. Les réponses du questionnaire aident à mieux cerner les obstacles :

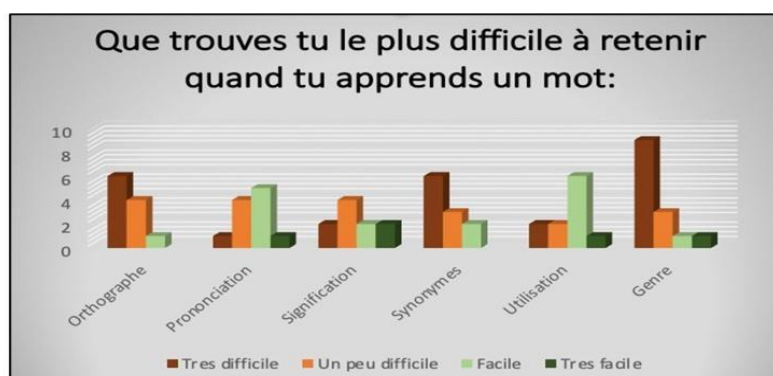


Figure 13 : Graphique de synthèse sur la difficulté de retenir du lexique

Les sources de difficulté se situent au niveau de l'orthographe lexicale et des synonymes, ce qui signifie un désavantage certain pour les nombreuses productions écrites demandées aux collégiens, notamment les dictées, l'une des épreuves finales du brevet des collèges. Une attention particulière sera portée à l'orthographe lexicale dans notre unité didactique. Une deuxième partie du questionnaire porte sur le travail personnel des élèves pour pouvoir par la suite donner des conseils, optimiser le temps consacré à l'apprentissage du lexique pour une meilleure appropriation.

4.3 L'apprentissage du lexique : points forts, points à améliorer

Nous avons voulu nous renseigner sur les pratiques d'apprentissage des élèves pour déterminer celles à garder ou à améliorer.

4.3.1 L'organisation de travail perfectible des élèves

L'organisation de travail des élèves évoquée à travers les réponses procure des pistes de réflexion intéressantes pour comprendre quelques causes des difficultés d'apprentissage du

lexique. Les conditions dans lesquelles les apprenants travaillent sont assez bonnes mais elles ne sont pas toujours propices à une concentration maximale.

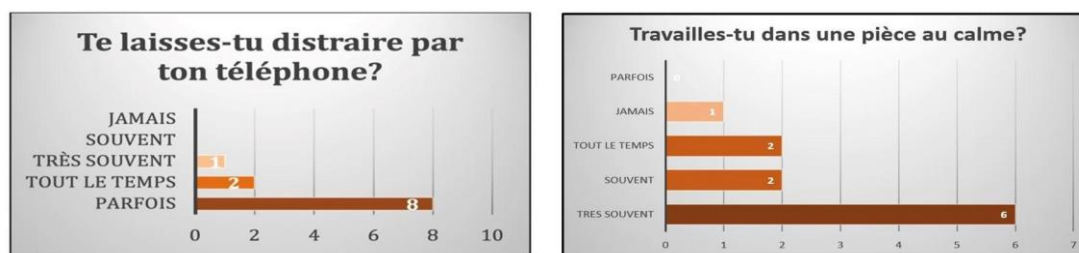


Figure 14 : Graphiques de synthèse sur les difficultés d'apprentissage

D'après le graphique de gauche, 8 élèves reconnaissent en toute honnêteté qu'ils sont parfois distraits par leur téléphone portable, voire très souvent ou même tout le temps pour deux d'entre eux. Néanmoins, 10 apprenants ont pris l'habitude de s'isoler dans une pièce pour travailler au calme.



Figure 15 : Graphiques de synthèse sur les habitudes d'apprentissage

De plus, les apprenants mettent à profit les temps de transition entre l'école et la maison pour s'avancer dans leur travail : 7 sur 10 révisent leur lexique dans le bus car ils ont en moyenne deux heures de transport en commun par jour. Par contre, des révisions de dernière minute dans le couloir ou tard dans la soirée ne permettent pas forcément aux apprenants d'assimiler un grand nombre de lexèmes. Les fréquences et la durée de travail peuvent aussi être améliorées. En effet, 6 élèves révisent en une seule fois au lieu de fragmenter leurs apprentissages et de les étaler dans le temps. Parmi ces 6 apprenants, 4 ne révisent que pour les évaluations. Mémoriser du lexique pendant une demi-heure, voire plus, ne conduit pas à un grand rendement car le cerveau sature rapidement en LE et la concentration diminue. Les conditions de travail personnel ne présentent donc pas les meilleures conditions pour l'appropriation. Nous allons maintenant analyser les méthodes d'apprentissage des apprenants pour également y déceler des points forts sur lesquels s'appuyer et d'autres à améliorer.

4.3.2 Des amorces de stratégies d'apprentissage à développer

Les apprenants ont sélectionné leurs techniques d'apprentissage parmi une liste de propositions.

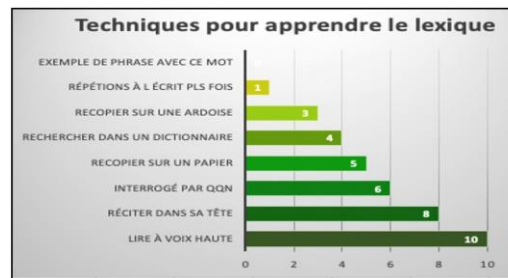


Figure 16 : Graphique de synthèse sur les techniques d'apprentissage

Le graphe révèle que 10 élèves prononcent les mots à mémoriser à voix haute et 8 récitent silencieusement ces mots, tâches pertinentes préconisées par les enseignants interrogés. Cependant, nous notons que moins d'apprenants recopient le lexique, 5 sur papier et 3 sur ardoise, ce qui peut expliquer les nombreuses erreurs d'orthographe lexicale en restitution. Similairement, un seul élève utilise une application en ligne, *Ankidroide*, alors qu'elles représentent des opportunités de manipulation du lexique très utiles.

Par ailleurs, lorsque l'on demande aux élèves les activités qu'ils souhaitent pratiquer dans le futur pour les aider à progresser dans leur appropriation lexicale, les deux réponses qui remportent le plus de suffrages (10 voix) consistent d'une part en un format papier traditionnel (des cartes de mots) et d'autre part en une version numérique avec le Chromebook.

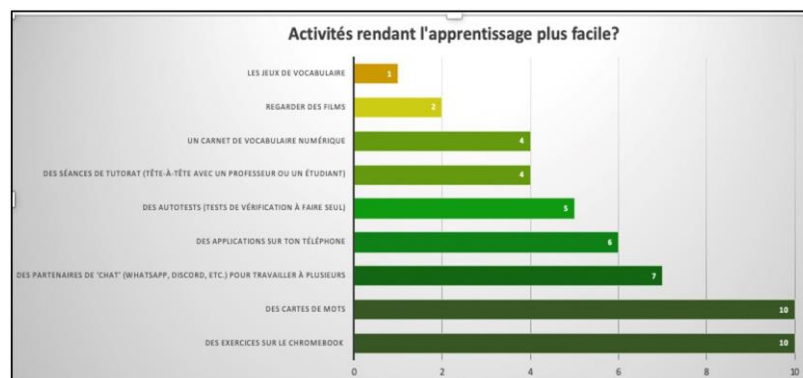


Figure 17 : Graphique de synthèse sur les facilités d'apprentissage

Nous retrouvons ici l'entrée ludique de jeux de cartes utilisée par les enseignants interrogés. Il semble effectivement judicieux de varier les supports et d'alterner les manipulations du lexique. Un autre élément qui ressort de ces avis prospectifs est l'intérêt des apprenants pour des activités de groupe. Nous notons 7 voix pour le travail de groupe via un chat et 4 pour le tutorat. Étudier le lexique avec d'autres personnes, camarades ou tuteurs, aiderait certains élèves à surmonter les obstacles de l'apprentissage du lexique. Ils se sentiraient moins isolés et seront aidés et encouragés. Une dynamique de coopération sera donc aussi intégrée à notre démarche.

De plus, les réponses au questionnaire indiquent que l'ensemble des apprenants a déjà parcouru un chemin conséquent quant à la prise de conscience de l'utilité du lexique. Ils sont unanimes sur le fait que la connaissance et l'utilisation appropriée des mots représentent des atouts

à plusieurs égards : « on n'utilise pas le même mot 10 fois dans la phrase. On peut dire les choses plus clairement », « Je peux avoir mon idée exprimer parfaitement », « Si j'apprends des mots, je peux plus parler avec mon papa », « *If I travel to France, it would be easier for me to communicate with the people* ». ⁵⁴ Ayant compris les enjeux de l'apprentissage du lexique, nous avons supposé que les élèves se montreraient plus réceptifs aux outils de médiation que nous leur proposerions.

En conclusion de ces enquêtes, nous avons pu identifier la nature de difficultés de l'appropriation du lexique et les ressentis, du double point de vue enseignant et apprenant, ainsi que les stratégies déjà mises en œuvre pour y remédier. Ces informations serviront de base pour construire notre démarche. A partir de nos constats théoriques et empiriques des deux premiers chapitres, nous allons à présent pouvoir formuler précisément la problématique et les hypothèses.

5 La problématique et les deux hypothèses

Nos analyses du cadre théorique et du terrain convergent vers la conclusion que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche complexe et nous pouvons légitimement nous interroger sur la manière d'aider nos apprenants à surmonter les nombreux obstacles qu'ils rencontrent dans ce domaine. Un faisceau de questions émerge alors à propos de ce sujet. Comment prendre en compte la grande hétérogénéité des répertoires lexicaux des élèves de notre classe multi-niveaux et de leur capacité à les développer ? Comment aider les élèves à utiliser un vocabulaire plus spécifique dans leurs productions en DdNL ? En résumé, quelle démarche mettre en œuvre pour faciliter les apprentissages lexicaux et amener les élèves à disposer de moyens linguistiques leur permettant de s'exprimer avec aisance et de communiquer clairement en français DdNL histoire ? Ces questionnements nous ont amenés à formuler plus précisément la principale question qui a mené à la mise en place de notre recherche-action : dans quelle mesure une approche personnalisée peut être un levier d'apprentissage du vocabulaire en FLSco à l'IFS ? Le concept d'approche personnalisée renvoie à la combinaison de phases d'appropriation lexicale individuelles et collectives et allie les pédagogies différenciées et collaboratives.

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi de privilégier deux hypothèses que nous proposons d'infirmer, de nuancer ou de confirmer. L'hypothèse principale, qui cible directement l'acquisition quantitative et qualitative du vocabulaire, est la suivante : une approche personnalisée de l'apprentissage lexical favorise l'acquisition de vocabulaire peu fréquent au sein de la DdNL histoire. Notre hypothèse secondaire s'intéresse à la perception de l'apprentissage du

⁵⁴ Si je voyage en France, cela sera plus facile pour communiquer avec les gens [traduit par nos soins].

vocabulaire et propose d'inclure les émotions comme levier d'appropriation lexicale. Elle consiste à affirmer que la distanciation réflexive, en lien étroit avec la première hypothèse, permet aux élèves de faire évoluer leurs représentations de l'apprentissage du lexique de manière positive.

Pour vérifier notre hypothèse principale, nous procèderons à une analyse des progrès réalisés par les apprenants, qui sera d'une part quantitative, pour évaluer l'élargissement du vocabulaire ciblé, et d'autre part qualitative, pour estimer son enrichissement, dans sa forme orale et écrite.

« Enrichir le lexique par la recherche des formulations plus adéquates » et « acquérir l'orthographe lexicale » font d'ailleurs partie des objectifs fixés en langues par les textes officiels pour le cycle 3 (2018, p.8). Nous reprendrons les paramètres de la performance langagière de l'étude de McAllister et Narcy-Combes : « la précision (« *accuracy* ») et la complexité (« *complexity* ») » (2017, p.119).

Tout d'abord, la précision invite à vérifier si la forme de l'unité lexicale est bien conforme à celle de la LC : « [La précision] fait référence à la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible. » (2017, p.120). Nos observations se porteront sur l'exactitude phonétique, orthographique et sémantique des items lexicaux. Notre démarche pédagogique vise ici à réduire les écarts entre l'interlangue et la LC pour que la distance à parcourir jusqu'à la LC soit moindre : « La précision se conjugue avec la réduction du taux d'erreurs ». (2017, p.120). Ensuite, la complexité se rapporte à la richesse de la langue utilisée par l'élève : elle « correspond au degré de sophistication de la langue produite » (2017, p.120). McAllister et Narcy-Combes identifient deux éléments qui caractérisent cette complexité : la diversité des items lexicaux réinvestis et le courage de l'apprenant de ne pas utiliser un vocabulaire simple et basique mais d'aller plutôt s'aventurer à manipuler des lexies moins connues. L'apprenant a donc ici le mérite de varier les unités lexicales produites au lieu de se contenter de répétitions :

« Cette sophistication se manifeste de deux manières : d'une part, la volonté et la capacité des apprenants à prendre des risques avec la L2 en employant un langage plus élaboré et complexe, c'est-à-dire utilisant des structures linguistiques non encore automatisées ni intériorisées, situées au plus haut niveau de l'interlangue ; d'autre part, par la variété syntaxique et lexicale employée par l'apprenant » (2017, p.120).

Nous ne retiendrons que ces deux critères d'évaluation de notre démarche et nous n'intégrerons pas le troisième paramètre des recherches de McAllister et Narcy-Combes, la fluidité (« *fluency* ») qui « fait référence à la notion de temps de réaction ou d'exécution » (2017, p. 120) car il nous semble moins pertinent pour des apprenants allophones ou débutants. Nous n'imposerons pas de temps limité aux élèves pour la réalisation des tâches car nous avons pu observer en classe que ce cadre temporel rigide avait tendance à stresser les élèves et à gêner leur production. Par contre, nous intégrerons un troisième critère pour évaluer la portée de notre démarche : l'emploi approprié

des nouveaux mots en contexte, en production orale et écrite, comme préconisé par les instructions officielles : « savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral. » (2018, p.20)

Pour vérifier notre deuxième hypothèse, nous nous appuierons sur l'analyse comparative des dessins réflexifs initiaux des élèves et de leurs carnets de bord finaux. Nous serons ainsi en mesure d'estimer l'évolution des ressentis des apprenants quant à l'acquisition lexicale.

En conclusion de ce deuxième chapitre, l'étude exploratoire de notre contexte nous a permis d'établir un état des lieux très précis sur les perceptions de l'apprentissage du lexique des différents acteurs impliqués dans cette tâche d'appropriation. Nous pouvons ainsi fonder nos déductions sur une double perspective, vision à la fois des enseignants et des apprenants, qui enrichit notre réflexion et garantit un fondement solide à nos propos. Nous avons pu identifier la nature des difficultés d'apprentissage lexical, comme la maîtrise de l'orthographe lexicale, ce qui va nous permettre d'orienter le champ de notre action. Diverses suggestions pédagogiques ont retenu notre attention car elles nous paraissent être utilisables dans notre séquence. Certaines activités seront directement exploitées, comme par exemple les cartes de mots et d'idées, et d'autres, seront modulées et approfondies, telles les tâches de production écrite. Enfin, un autre élément très positif ressort également de ces analyses : le constat de la volonté commune des enseignants et des apprenants à améliorer leurs pratiques. Cette ouverture au changement a finalement renforcé la portée de notre démarche pédagogique. Nous allons maintenant présenter cette approche.

CHAPITRE 3 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE : LA CONCRÉTISATION DE NOTRE APPROCHE PERSONNALISÉE

Dans ce chapitre nous allons présenter notre démarche sur le terrain et nous en commenterons la mise en œuvre. Ainsi, nous allons détailler notre méthodologie en présentant dans une première partie le contexte de notre recherche pour mieux la situer dans son environnement. Nous ne reviendrons pas sur le portrait linguistique des participants que nous avons déjà dressé en détail précédemment. Par ailleurs, étant donné que notre séquence fait partie de l'enseignement de la DdNL histoire, seuls les neufs élèves de 6e ont participé à cette recherche-action, le programme d'histoire-géographie des 5e étant différent. Nous avons anonymisé les élèves et leurs productions en leur attribuant un numéro, E1, E2, etc. et en les classant par groupe, le groupe 1 : élémentaire, le groupe 2 : intermédiaire et le groupe 3 : le plus avancé. Pour préserver l'authenticité du contexte, nous avons conservé le masculin et féminin qui correspond réellement aux élèves.

La présentation du contexte dans ce chapitre sera axée sur les conditions matérielles de la classe, pour montrer tous les leviers d'appropriation lexicale à disposition. Dans une deuxième partie, nous expliquerons les étapes antérieures à la séquence de DdNL histoire. Dans un troisième temps, nous exposerons le déroulement de la séquence et sa mise en œuvre. Nous intégrerons des exemples de productions d'élèves qui ne font pas partie du recueil de données pour mieux visualiser le travail accompli tout au long du projet.

1 Des conditions matérielles favorables à l'apprentissage

Tout d'abord, nous allons explorer les différentes ressources pédagogiques à disposition des acteurs afin de saisir toutes les opportunités pour l'enseignant mais aussi pour les apprenants de varier les supports et les activités.

1.1 Des espaces pédagogiques multiples et flexibles

L'espace pédagogique dans lequel les apprenants évoluent essentiellement est la salle de classe. Dans ce lieu, plusieurs espaces distincts ont été aménagés pour permettre des travaux en ateliers. Voici des photos de la classe de la FP pour mieux la visualiser.



Les îlots de 3 élèves.



L'affichage de productions d'élèves



Les 2^e et 3^e bibliothèques



Coin détente

Figure 18 : Prise de vues des espaces distincts en salle de classe

Les tables sont disposées en îlots de maximum 3 élèves pour respecter les règles singapouriennes liées à la COVID. Nous pouvons discerner trois îlots centraux. Les tables sont à roulettes, ce qui facilite les changements de modes d'organisation du travail (apprenant seul, élèves par paires ou à trois). Des tables isolées périphériques servent à créer un espace d'écoute, un espace de jeux de cartes ou de société. Des canapés et fauteuils disposés au fond de la classe permettent aux élèves de lire les nombreux ouvrages des quatre bibliothèques, en autonomie. Les apprenants apprécient énormément cet espace pour son ambiance paisible et s'y sentent détendus et plus volontaires pour réaliser les tâches. Les aménagements d'espaces permettent donc de favoriser la différenciation des apprentissages, le travail de groupe et d'impulser un enthousiasme accru pour se mettre au travail. L'enseignante et les apprenants ont la possibilité de varier les lieux en fonction de la nature de la tâche, de la modalité de travail ou encore de leurs envies. Ils peuvent aussi très rapidement improviser un changement d'organisation du travail si cela s'avère nécessaire. L'enseignante laisse également souvent le choix du lieu d'apprentissage aux élèves et cette grande flexibilité de la gestion des espaces représente aussi une opportunité pour les apprenants d'être actifs. En plus de cet espace moderne et flexible que nous venons d'évoquer, les participants ont la chance de disposer d'équipements variés.

1.2 Les outils à disposition pour développer l'autonomie

Tout d'abord, pour favoriser une dynamique de révision récurrente du lexique déjà étudié en classe et renforcer sa mémorisation, les apprenants peuvent se référer à leur petit carnet lexical élaboré individuellement au fur et à mesure des nouveaux items lexicaux rencontrés. Pour expliciter la signification des mots dans ces récapitulatifs, les élèves y ajoutent des dessins, des réseaux de signification (synonymes, opposés, mots de la même famille), des exemples de phrases

ou encore la traduction en anglais ou autre langue qu'ils souhaitent. Une élève mexicaine complète souvent avec des équivalents espagnols qui sont plus significatifs pour elle. Cuq souligne les atouts de cette appropriation individuelle du carnet lexical que l'élève personnalise à sa guise : « Plusieurs chercheurs, comme Anne Tréville, rénovent la pratique dictionnaire en la personnalisant et proposent d'inciter l'apprenant à construire son propre glossaire qui comprendra le mot, ses réseaux, ses contextes, etc. » (2017, p.368). En complément, lorsque les apprenants ont fini leur activité, ils ont la possibilité de prendre des pochettes de cartes de lexique déjà étudié en classe (cf. annexe 6, p.18). Ils vont volontiers les chercher et s'avèrent très inventifs quant aux jeux possibles avec ces cartes. Ils m'ont confirmé beaucoup apprécier ces instants récréatifs en fin de séance.

Par ailleurs, comme nous pouvons le voir sur les photos de la classe, sur chaque îlot, il y a également à disposition des dictionnaires unilingues français, bilingues français-anglais pour fournir davantage de moyens linguistiques aux apprenants. Ces derniers peuvent aussi apporter des dictionnaires bilingues français-leur langue d'origine. Le bulletin officiel n° 30 préconise l'utilisation de ces ressources primordiales pour l'apport lexical : « se familiariser à l'usage des dictionnaires et des encyclopédies (papier et numérique) » (2018, p.4). Il est important que les élèves sachent se servir de dictionnaires papier mais la deuxième forme de dictionnaire, celle en ligne, est aussi très pertinente car les élèves seront performants dans cette recherche numérique plus instinctive pour eux. Ils ont aisément accès au réseau informatique car l'établissement a fourni à chaque élève de la FP un *Chromebook*, c'est-à-dire un ordinateur portable qui sert de tablette avec un stylet. Nous proposons assez souvent aux apprenants de sélectionner le support d'écriture sur lequel ils vont être plus à l'aise : leur cahier, une feuille de papier, le *Chromebook*, le grand tableau blanc ou encore l'ardoise. Nous les invitons à changer de support s'ils utilisent toujours le même, pour s'adapter à différents types d'écriture.

1.3 Le cahier de l'écrivain : l'entraînement à la production écrite

Pour développer la compétence de production écrite qui est l'une des tâches finales de la séquence, les élèves sont régulièrement amenés à utiliser leur cahier d'écrivain, recueil individuel de textes demandé par les élèves en septembre. Des extraits figurent dans les annexes (cf. annexe 7, pp.19-20). La plupart des activités d'écriture sont guidées ou semi-guidées mais chaque apprenant a la possibilité d'écrire des textes libres, sur le sujet qu'il souhaite. Les élèves montrent un réel engouement pour le cahier d'écrivain qu'ils utilisent de plus en plus en autonomie, à leur initiative. Après plusieurs mois d'utilisation, nous pouvons affirmer que le cahier de l'écrivain facilite de toute évidence le passage à l'écrit. Au début de l'année, les élèves ressentaient de la réticence et du découragement lors de l'entraînement à cette compétence mais ils y participent maintenant volontiers et sont même demandeurs. Leur perception de la tâche d'écriture a évolué

au fil des mois. Les bénéfices de cette approche de l'écrit ont permis aux apprenants de rédiger des textes longs et complets lors de la tâche finale de notre séquence de DdNL et nous disposons d'un recueil de données conséquent pour étayer nos propos. A cette dimension de l'utilisation du matériel, nous allons ajouter l'explicitation de trois étapes préalables essentielles plus spécifiques qui ont servi de préparation à notre séquence.

2 Le travail en amont pour une meilleure efficacité

Nous avons synthétisé le déroulement de notre approche dans un tableau (cf. annexe 8, p.21). L'enchaînement des activités, leur nature et les productions d'élèves y sont indiqués. Dans la progression de la séquence, nous avons instauré trois étapes que nous présenterons dans l'ordre chronologique : l'acquisition des prérequis pour leur transfert lors de la mise en œuvre de la séquence, l'appropriation de stratégies d'apprentissage et l'établissement de profils d'apprenants.

2.1 Le transfert des verbes introducteurs et du lexique des émotions

En janvier, une séquence sur les verbes introducteurs a été mise en place pour mener à la rédaction de dialogues. Nous avons d'abord procédé à une compréhension de la signification de ces verbes, ainsi qu'à leur manipulation avec des activités décontextualisées. Les élèves ont appris à établir des liens entre ces verbes, notamment en associant des synonymes et des manières de parler (parler fort, etc.) (cf. annexe 9, p.22). Ils ont aussi procédé à des recherches, par paires ou seuls, sur ces verbes introducteurs dans une de leurs langues sources ou celles de leur binôme. Ils ont présenté leur travail à leurs camarades (cf. annexe 10, p.22), en prononçant ces verbes et en les faisant répéter pour sensibiliser le public aux sonorités d'autres langues que celles connues individuellement. Les apprenants ont aussi montré les mots transparents facilitateurs de compréhension en anglais, espagnol et italien. Ils sont collectivement parvenus à la constatation que la plupart des verbes introducteurs étaient utilisés, dans toutes les langues introduites ici, pour faire passer une émotion ou une manière de s'exprimer bien précises. Cette approche des langues s'est avérée très féconde en termes de compréhension de la signification et de l'emploi des verbes introducteurs mais aussi au niveau de la découverte linguistique et de la distanciation cognitive réflexive sur le fonctionnement des langues.

D'autres cartes de smileys ont également permis d'approfondir le panel des émotions associées aux verbes introducteurs, telle que la colère pour « hurler » et « vociférer ». Le lexique des émotions sera réinvesti et étoffé dans le thème de la dispute entre Romulus et Rémus. Ces diverses activités ont été suivies de l'emploi de ces verbes introducteurs en contexte puisque les apprenants ont rédigé un dialogue sur le thème des pirates, étudié auparavant en classe. S'être familiarisé avec l'écriture de dialogues a par la suite facilité la mise en forme de celui entre les deux frères de la légende de la fondation de Rome. L'étape suivante a consisté à affiner cette

approche de l'apprentissage du lexique en axant notre travail sur la manière dont les élèves révisaient et mémorisaient les lexèmes en autonomie.

2.2 Les stratégies d'apprentissage : apprendre à apprendre

L'objectif de cette étape était d'amener l'apprenant à réfléchir à sa méthodologie d'apprentissage du lexique, ou à son manque de méthodologie, pour l'aider à trouver sa propre façon de s'organiser et de gagner en efficacité. Guider les apprenants vers cette autonomie est d'ailleurs prôné par les textes officiels :

« En gagnant en aisance et en assurance et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie et organisent mieux leur travail personnel. [...] Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. » (2018, pp.2-4).

Les résultats des questionnaires analysés dans le deuxième chapitre ont permis d'identifier les points qu'il était possible d'améliorer pour chaque apprenant, aussi bien au niveau général de l'organisation du travail personnel qu'à celui plus précis des techniques pour parvenir à mémoriser le lexique. Pour amener les élèves à prendre du recul, des discussions ont été menées sur des créneaux plus propices à l'apprentissage que dans le couloir avant les cours ou tard dans la soirée. Nous avons réfléchi collectivement pour trouver des solutions simples, comme trouver une hygiène de vie équilibrée avec le sport, le régime alimentaire et le sommeil car tous ces facteurs ont un impact sur l'apprentissage. Des conseils pour les révisions du lexique ont également émergé de ces échanges. Par exemple, les apprenants ont pris conscience de l'utilité de revoir les leçons plusieurs fois au lieu d'une seule très longtemps. Ils ont reconnu qu'ils ne retenaient que très peu d'items lexicaux avec des séances de deux heures la veille de l'évaluation. Similairement, nous avons montré les avantages de revoir les mots de différentes façons : les écrire, sur différents supports, les lire à voix haute, les lire dans sa tête, les associer à d'autres mots ou à une définition ou encore les employer dans une phrase. J'ai encouragé les apprenants à s'approprier ces diverses stratégies, c'est-à-dire les coordinations d'actions afin d'atteindre des objectifs, pour renforcer leurs compétences lexicales et développer leur autonomie d'apprentissage. Holec⁵⁵ explique en quoi consiste le développement de méthodes d'apprentissage :

« "autonomie" signifie "capacité d'apprendre" [...] est "autonome" un apprenant qui sait apprendre. Les pratiques mises en place dans cette orientation [...] ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et savoir-faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre » (1990, p.76)

⁵⁵ H. Holec a fait de nombreuses recherches au sein du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition d'une LE.

Il s'agit de donner des outils pour orienter l'apprenant et l'aider à trouver une méthodologie personnelle qui lui corresponde. La formulation « apprendre à apprendre » prend ici tout son sens. Pour synthétiser toutes ces pistes d'apprentissage, nous avons demandé aux apprenants de créer chacun une carte mentale, sur un papier ou sur le *Chromebook* avec le logiciel *Coggle It*, au choix, avec ce qui leur paraissait le plus important à conserver ou à modifier dans leur situation. Voici un exemple de production d'élève :

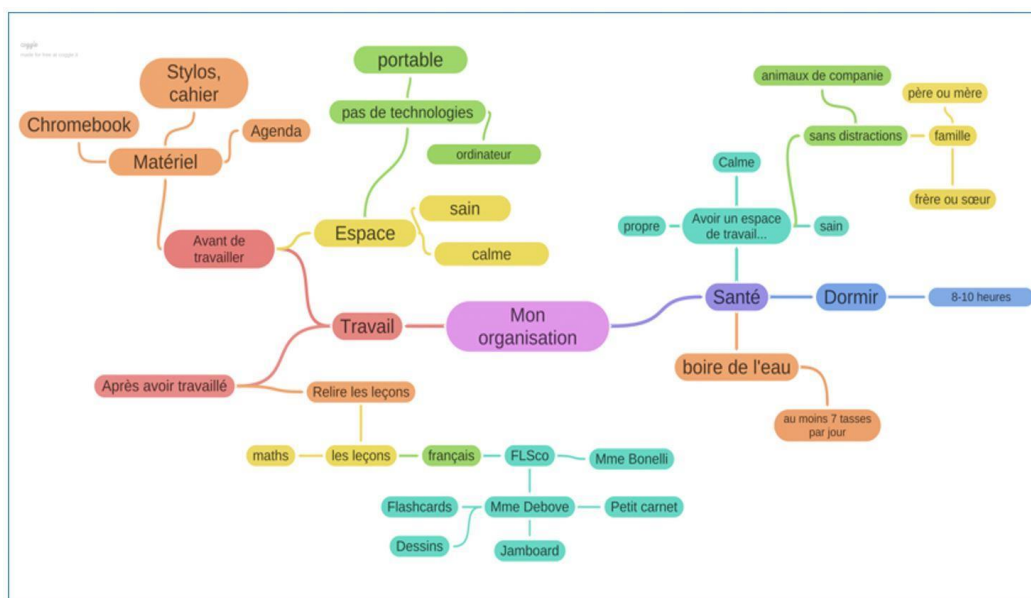


Figure 19 : Carte mentale sur l'organisation du travail personnel de E9

Nous remarquons clairement que cette élève accorde une place importante à la santé et à son hygiène de vie, dont les bulles et la police d'écriture sont plus grandes. D'autres cartes mentales données en exemple en annexe (cf. annexe 11, pp.23-25) révèlent un certain nombre de points communs, comme l'importance de la concentration pendant les révisions. Les cartes mentales ont été plastifiées et j'ai suggéré aux élèves de les afficher dans leur chambre pour s'y référer et continuer à réfléchir sur leurs approches du travail personnel. Par ailleurs, afin de compléter cette approche personnalisée, différenciée et collective, de l'apprentissage du lexique en amont de la séquence, nous avons affiné les profils d'apprenants dans la classe. Nous avons de ce fait pu proposer des activités adaptées aux divers types d'apprenants et pas seulement à leur niveau de compétence.

2.3 La méthodologie d'apprentissage : les profils d'apprenants

Nous avons établi trois caractéristiques dans le profil de chaque apprenant, en nous appuyant sur le tableau de Michel des 7 profils d'apprentissage, répartis en profil d'identité, de motivation et de compréhension (cf. annexe 12, p.25). La première phase de cette élaboration de profils a consisté à étudier avec les élèves ces différents portraits. Pour les trois élèves du niveau débutant, nous avons traduit à l'oral les mots-clés car ils ont rencontré quelques difficultés à comprendre certaines formulations telles que : « affectionne », « le don », « s'épanouir ». Notons que ces

points n'ont pas entravé leur compréhension globale de chaque profil dont quasiment tous les titres sont transparents par rapport à la langue anglaise et qui ont été très bien saisis (émotionnel, rebelle, intellectuel, visuel, ...). Les apprenants ont ensuite rempli un tableau (cf. annexe 13, p.26) en complétant avec leurs trois profils et celui de leur camarade pour l'identité et la motivation. L'enseignante a également dressé les profils de chaque apprenant.

Pour consolider les affirmations sur les profils de compréhension et de mémorisation, nous avons ajouté un test pour confirmer ou infirmer les intuitions de l'élève, du groupe et de l'enseignante. Pour les groupes intermédiaire et avancé, nous avons sélectionné un test en français disponible sur le site de l'Académie de Paris (cf. annexe 14, p.27)⁵⁶. Pour ne pas que les débutants ne rencontrent de difficulté de compréhension en français comme dans l'étape précédente, nous leur avons proposé de faire un test similaire en ligne en anglais. Dans les deux tests, les réponses A correspondaient à l'apprenant visuel, les B au kinesthésique et les C à l'auditif. Les résultats ont été répertoriés dans le tableau synthétique (cf. annexe 13, p.26). La détermination qui avait été pressentie a été confirmée, même si les élèves et l'enseignante identifiaient parfois deux catégories. Excepté pour deux élèves, E4 et E6, qui ont obtenu un score également partagé entre deux profils pour celui de la compréhension, les autres élèves ont pu établir un profil d'apprenant individualisé. Comme le souligne Michel, prendre conscience des profils des apprenants représente déjà des leviers d'apprentissage futurs pour les élèves : « le seul fait de faire passer le test des 7 profils d'apprentissage à vos élèves (dans un contexte de prise de décision librement consentie) les engage dans une dynamique de changement » (2019, p.146) J'ajouterais que c'est aussi un aspect primordial pour l'enseignante dans son rôle de médiatrice vers les savoirs et savoir-faire auprès des apprenants. Les profils de motivation nous ont inspirés pour faire une fiche introductrice, présentée ci-dessous, sur la synthèse de la séquence pour les apprenants. Nous avons pris conscience qu'il était essentiel pour la plupart d'entre eux d'avoir une vision globale initiale et de comprendre les objectifs dès le début du projet pour visualiser dans quelle direction ils allaient évoluer. Nous nous sommes également appuyés sur ces profils qui ont émergé pour la constitution des groupes de travail. Michel n'envisage l'exploitation des profils d'identité que comme une aide à l'accompagnement individuel, et donc comme un outil de différenciation, mais ce profil des apprenants peut aussi être un facteur judicieux pour décider de la répartition des élèves en groupes en fonction des personnalités. Ainsi, nous passons d'une approche différenciée proposée par Michel à une approche personnalisée, dans laquelle nous valorisons la dynamique de groupe.

⁵⁶ <https://www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2020-03/test-type-de-memoire.pdf>

Similairement, nous avons développé le potentiel des apports que représentent les profils de compréhension, qui servent aussi à la mémorisation du lexique, en aménageant une séance méthodologique de conseils d'apprentissage liés à chaque profil. Des activités de compréhension orale de quatre vidéos ont été menées en anglais pour faciliter la compréhension des supports et la production des élèves⁵⁷. L'explicitation des stratégies dans la L1 s'est avérée être un atout précieux car elle a permis à tous les élèves de s'appropriier la totalité du contenu de la séance. Ils ont ensuite synthétisé cette recherche de techniques d'apprentissage dans un *Jamboard* individualisé.



Figure 20 : Jamboard de E3

Les *Jamboards* ont été imprimés en double exemplaire, un pour le cahier, et l'autre pour la maison, en tant que sous-main, afin de pouvoir se le remémorer rapidement et régulièrement. Huit élèves ont souhaité partager le fruit de leur travail en présentant leur production au vidéoprojecteur, ce qui a permis à tous de compléter des cases. Nous remarquons ici que l'aspect graphique varie sensiblement d'un *Jamboard* à un autre (cf. annexe 15, pp.28-30). L'apprenant s'appropriera plus facilement le contenu d'une présentation qui lui semble familière et significative, avec de grandes tailles de lettres pour certains élèves qui ont hiérarchisé les astuces.

Nous avons choisi le modèle des styles d'apprentissages proposé par Michel car il nous semble élaboré, prenant en compte trois catégories de l'apprenant : le profil identité et les profils de motivation et de compréhension. Nous nous sommes aussi appuyés sur cette recherche pour l'accessibilité facilitée par sa présentation simple et par son aspect visuel car cette approche devait être comprise et intégrée par de jeunes apprenants de 6^e et de 5^e. Cependant, je tiens à noter qu'il existe de nombreuses classifications des styles d'apprentissage dans les recherches scientifiques.

⁵⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=qcCtPgZlGTs->
<https://www.youtube.com/watch?v=eoIr59LNUyE->
<https://www.youtube.com/watch?v=0onG1OUTUWk->
<https://www.youtube.com/watch?v=IpRxRAEw4Fw-> Fait

Gaussel a publié un article de 37 pages dans lequel elle procède à une revue d'un nombre assez conséquent de ces théories. Elle commence son analyse en soulignant la multitude de publications qu'elle a rencontrées sur le sujet : « Le caractère multidimensionnel des styles d'apprentissage est évident au regard de la diversité des théories exposées depuis une quarantaine d'années. » (2016, p.4). Elle reprend le chiffrage précis de Coffield pour illustrer cette quantité élevée de perceptions des styles d'apprentissage : « Dans une revue de littérature commanditée par le Learning et Skills Center britannique, Coffield, et al. (2004) ont identifié 71 théories (13 majeurs et 58 mineures) tout en admettant qu'il pouvait en exister une centaine. » (2016, p.7). Cette profusion de références possibles, et parfois contradictoires, peut amener à une confusion pour les chercheurs, et plus encore pour les enseignants, qui s'intéressent à ce domaine et qui se noient dans les méandres de ces informations multiples au fil de leurs lectures : « Le concept même de style d'apprentissage est marqué par les divergences théoriques, épistémologiques et méthodologiques qui divisent les courants de recherche. » (2016, p.35). Ces diverses représentations ont effectivement fait l'objet de critiques. Chartier partage le scepticisme de Gaussel vis-à-vis des nombreuses recherches sur les styles d'apprentissage qu'il considère peu fiables et incomplètes : « La littérature sur les styles d'apprentissage est surabondante et très hétérogène, que ce soit au niveau de la qualité scientifique des « théories » présentées ou au niveau du nombre et de la nature des dimensions prises en compte » (2003, p.13).

Par ailleurs, Gaussel explique cette insuffisance de repères théoriques clairs par le manque de données de terrain pour appuyer et vérifier les représentations des styles d'apprentissage avancées par les chercheurs : « Cette confusion est souvent due à la faiblesse empirique des recherches et le manque de fiabilité (peu d'études répliquatives) et de validité (manque d'analyses factorielles confirmatoires) attribué aux instruments de mesure », (2016, p.35). Notre recherche peut ainsi aider à pallier ce déficit constaté en contribuant à l'élaboration de corpus grâce aux données que nous avons collectées. De plus, nous retiendrons des articles de Gaussel et Chartier les atouts des profils d'apprentissage tout de même défendus par ces deux chercheurs. Ces théories offrent l'avantage évident de prendre en compte les profils individuels des apprenants, leurs réussites et leurs points d'efforts à travailler, ce qui est source de motivation : « Sur le plan pratique, ils [les styles d'apprentissage] permettent une approche de l'apprenant autorisant une prise en compte de ses caractéristiques personnelles. » (2003, p.26), « Les apprenant.e.s seront d'autant plus motivés qu'ils vont mieux prendre conscience de leurs points forts et faibles. » (2016, p.39). Cette approche nous a ainsi permis proposer un enseignement différencié, adapté à chaque élève, et répondant à ses besoins spécifiques.

De plus, le travail sur les profils de compréhension et la variété des modes d'apprentissage qui en résulte, a fait ressortir une évidence : la nécessité incontournable d'intégrer la multimodalité dans les supports et les tâches pour varier et enrichir les formes d'accès à l'acquisition lexicale et ainsi pouvoir correspondre à un plus grand nombre de profils d'apprenants. Une fois le développement de stratégies d'apprentissage lexical impulsé sur le long terme, nous avons réfléchi à l'élaboration d'une séquence pour favoriser plus précisément l'appropriation de termes spécifiques de la DdNL histoire.

3 Le cœur de la recherche-action : la mise en œuvre de la personnalisation de l'apprentissage du vocabulaire

Nous aborderons dans un premier temps les tests diagnostiques qui ont situé les apprenants dans leur acquisition lexicale en début de séquence par rapport au vocabulaire à acquérir et ont aidé à repérer leurs besoins. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'explicitation de la séquence et des objectifs, faite avec les apprenants. Nous montrerons ensuite l'introduction et la manipulation du vocabulaire visé à travers différentes activités.

Ainsi, avant d'introduire l'input de la séquence dans des documents, nous voulions en premier lieu estimer précisément quelles étaient les connaissances lexicales morphologiques, phonétiques et sémantiques des élèves sur le vocabulaire visé par l'étude de légende de la fondation de Rome. Nous avons donc ciblé la vérification de 25 mots pour E1 et E2, 30 pour E3, 35 pour E4, E5, E6 et E7 et 40 pour E8 et E9. La liste exhaustive de ces lexèmes pour chaque apprenant figure dans le tableau de relevé des tests lexicaux diagnostiques portant sur l'orthographe lexicale (cf. annexe 16, pp.31-32). Onze des termes focalisés sont des noms propres indispensables à la narration de la légende, spécifiques au fort ancrage dans la situation d'énonciation. Davantage de lexèmes complexes à mémoriser, tels que définis dans notre premier chapitre (p.25 et pp.28-32), comme par exemple « périr » et « se quereller » ont été intégrés dans la liste du groupe intermédiaire pour augmenter la difficulté par rapport à celle des débutants. Pour autant, nous avons conservé des mots complexes à mémoriser et restituer pour ces trois élèves débutants, tels qu' « allaiter » et « augure » pour leur donner l'opportunité non seulement d'élargir mais aussi d'enrichir leur répertoire lexical. Pour finir, les objectifs à atteindre ont été différenciés en fonction des capacités habituelles d'acquisition du lexique de chacun. Alléger les contenus permettait effectivement à certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage de se situer en position de réussite car les objectifs ont été atteignables et l'élève est resté motivé. Néanmoins, il était important de proposer des objectifs ambitieux pour les deux apprenantes du groupe 3 afin de les stimuler.

Après cette constitution de l'*input* lexical à acquérir et donc à transformer en *output*, nous avons soumis les apprenants à des tests diagnostiques qui consistaient en une dictée des items lexicaux visés, une lecture de ces lexèmes et des échanges individuels pendant lesquels l'enseignant a demandé l'explicitation de la signification des mots de la liste, ainsi que leur emploi dans une phrase. Nous analyserons ces tests plus en détails dans le chapitre 4 pour évaluer les progrès des élèves en fin de projet mais nous allons ici exposer globalement les constats qui nous ont guidés dans l'élaboration de la séquence qui a suivi.

Les tests de lecture ont révélé peu de difficultés. Par contre, les résultats de la dictée révèlent bien plus d'erreurs au niveau de l'orthographe lexicale des lexèmes. Cette évaluation a confirmé que les lexèmes à acquérir sont pour la plupart inconnus des élèves, comme nous l'avions anticipé (p.31), et leur acquisition allait nécessiter une manipulation intensive. Nous avons aussi pu constater que la signification des items lexicaux était inconnue pour tous les apprenants. Suite à l'analyse des tests diagnostiques, nous disposions d'informations cruciales qui ont influencé notre conception de la séquence pédagogique, notamment la prise en compte du besoin de travailler davantage l'orthographe lexicale et la signification. Suite à cet état des lieux initial, nous avons présenté la nouvelle séquence aux apprenants.

3.1 L'explicitation de la séquence avec les apprenants

Cette étape introductive a été capitale pour la compréhension du thème et la motivation des apprenants. Nous avons tout d'abord commencé par un remue-méninge collectif en écrivant le titre de la séquence au tableau afin de partir des connaissances des élèves pour les rassurer. Quelques notions sont ressorties mais elles se sont rapidement limitées au fait que Romulus et Rémus étaient des frères, qu'ils se sont disputés et qu'étant donné que la ville portait le nom de Romulus, il avait dû gagner le combat.

Pour compléter ces premières bases, les élèves ont pris connaissance de la fiche de synthèse que nous avons lue et commentée ensemble. Nous avons remarqué dans d'autres séquences que plus la direction à prendre était claire, plus nous obtenions d'adhésion des élèves et nous avons donc créé une fiche de synthèse pour donner des informations sur les tâches finales, le développement des compétences mais aussi pour procurer des outils linguistiques pour la suite des activités. La boîte à outils contenait d'ailleurs plus d'items lexicaux que le maximum des 40 focalisés. Nous n'attendions pas nécessairement que les apprenants réussissent à tous se les approprier mais au moins qu'ils les aient déjà rencontrés pour ne pas entraver leur compréhension orale ou écrite ultérieures car ces lexies apparaissent dans les supports. La fiche de synthèse n'était donc volontairement pas différenciée pour que tous les apprenants soient exposés à un nombre de mots conséquent. De plus, ces items lexicaux étaient disponibles afin que les élèves soient libres

de se construire leur répertoire lexical personnalisé, avec des choix de compléments, en plus des objectifs fixés par l'enseignante. Les apprenants curieux comme E3, E8 et E9 et demandant régulièrement de l'input supplémentaire, ont eu, grâce à cette fiche, l'opportunité d' étoffer leur acquisition lexicale s'ils le souhaitaient.

	HISTOIRE : LA LÉGENDE DE LA FONDATION DE ROME	
OBJECTIFS Comprendre la légende de la fondation de Rome et être capable de la restituer sous plusieurs formes. S'approprier du vocabulaire spécifique à l'Histoire et pour toutes les matières.		
PLAN DE LA SÉQUENCE		
I) Les ancêtres de la fondation de Rome : Le périple d'Énée / L'arbre généalogique des descendants Problématique : ?		
II) L'enfance de Romulus et Rémus : L'abandon et le recueil par des bergers Problématique : ?		
III) La fondation de Rome : La dispute de Romulus et Rémus Problématique : ?		
LES TÂCHES FINALES		
- Tâche finale n°1 : Création d'une bande dessinée Consigne : Réalisez individuellement une planche de bande dessinée avec plusieurs vignettes et des bulles pour raconter la dispute de Romulus et Rémus.		
- Tâche finale n°2 : Jeu de rôle Consigne : Écrire en groupes le script du désaccord entre Romulus et Rémus, puis, le mettre en scène devant la classe de rattachement.		
Activités langagières et compétences travaillées : (supports et activités différenciés A1/ A2/ B1)		
Compréhension écrite	Je peux comprendre un texte authentique.	
Expression écrite	Je peux raconter des événements légendaires.	
Compréhension orale	Je peux comprendre un enregistrement sur un sujet historique.	
Expression orale en interaction	Je peux interagir avec mes camarades. / Je peux jouer une scène de théâtre.	
Expression orale en continu	Je peux faire un exposé clair en soulignant les points significatifs.	

Ma boîte à outils				
Les verbes de paroles	Exprimer un désaccord	Décrire des émotions	Les noms propres	Divers
hurler = crier, s'écrier = s'exclamer, grommeler, ricaner, supplier, interroger, proposer.	Je ne pense pas comme toi. Je ne suis pas d'accord avec toi. Je ne partage pas ton avis.	furieux, fou de rage avoir des regrets, se moquer, se mettre en colère, perdre son sang-froid, jaloux.	Énée, Numitor, Romulus, Rémus, Rhéa Silvia, Amulius, le Tibre, Tite-Live, Virgile, Palatin, Aventin, Latium, Faustulus, Albe la Longue.	des jumeaux, abandonner, allaiter, une louve, adopter, un trône, régner, élever, mettre au monde, rétablir, recueillir, un berger, un ancêtre, détrôner, un vautour, un augure, franchir, une colline, une muraille / des remparts, s'enfuir, troyen, une vestale, un panier, un duel = une lutte = un combat, en flammes, se disputer = se quereller, s'affronter, mourir = périr, un fratricide, fonder, une guerre, un descendant, un dieu / des dieux.

Figure 21 : Fiche d'objectifs individuels

Par ailleurs, nous avons profité de l'exploration de cette boîte à outils pour informer les apprenants de leurs objectifs personnels pour l'acquisition lexicale. Un tableau récapitulatif leur a été communiqué dans leur Drive (cf. annexe 17, p.33). Bien que la liste ciblée pour l'appropriation dans la colonne de gauche ait été individualisée comme nous l'avons précisé (p.61), elle demeurerait imposée dans sa totalité une fois attribuée à chaque élève car elle intégrait les items indispensables

dont les apprenants avaient besoin pour restituer eux-mêmes l'histoire de la légende. Nous avons expliqué dans le cadre théorique (p.25) que nous étions soumis à des contraintes lexicales de la DdNL histoire. L'apprenant ne pouvait donc pas avoir l'opportunité de choisir toutes les formulations qu'il souhaitait acquérir. Par contre, nous lui avons proposé, grâce au tableau du *Google doc*, de décomposer cet objectif final en micro-objectifs pour graduer la difficulté et la diviser en étapes successives d'appropriation davantage réalisables. Notre volonté était de permettre à l'apprenant de s'approprier le contenu de cette liste progressivement et de l'élargir et de l'enrichir au fil des séances. Cette étape visait à faire prendre conscience à l'élève de ses réussites grâce à son tableau personnel évolutif et aisément modifiable sur l'ordinateur.

Enfin, dans la fiche de présentation de l'orientation globale de la séquence, nous avons voulu inciter les élèves à être encore plus actifs dans la découverte du thème en réfléchissant aux questions soulevées par les situations des personnages. Les formulations de trois problématiques correspondant aux phases des événements ont été complétées au fur et à mesure de la séquence et ont permis aux élèves de faire des pauses réflexives, d'échanger entre eux et de mieux appréhender les complexités de la légende de la fondation de Rome. Nous avons aussi incité les apprenants à instaurer une distanciation réflexive par rapport à leurs apprentissages en leur distribuant un carnet personnel de réflexion pour y noter librement leur avis sur les différentes activités. Ce support était constitué de pages blanches pour ne pas guider les pensées des élèves et les enfermer dans une orientation prédéfinie. J'ai moi-même été équipée de mon carnet de bord pour noter des observations de classe et m'aider à prendre du recul face aux situations d'enseignement. Ainsi, cette présentation de la séquence a servi à fournir aux apprenants des repères précis mais aussi d'éveiller leur curiosité et d'accroître leur motivation. Nous désirions mettre les élèves en haleine et aviver leur désir de connaître les événements de l'histoire de la légende, dont nous allons maintenant exposer l'étude faite en classe.

3.2 Le déroulement des activités : la concrétisation de la démarche

En premier lieu, l'enchaînement des séances que nous avons élaborées a suivi la logique du schéma d'apprentissage qui nous a semblé le plus pertinent : « Nous viserons donc le passage du processus d'élucidation du sens d'une unité à celui de sa mobilisation en discours » (Leclère, 2018, p.18). Nous avons récapitulé l'organisation des séances dans le schéma suivant :

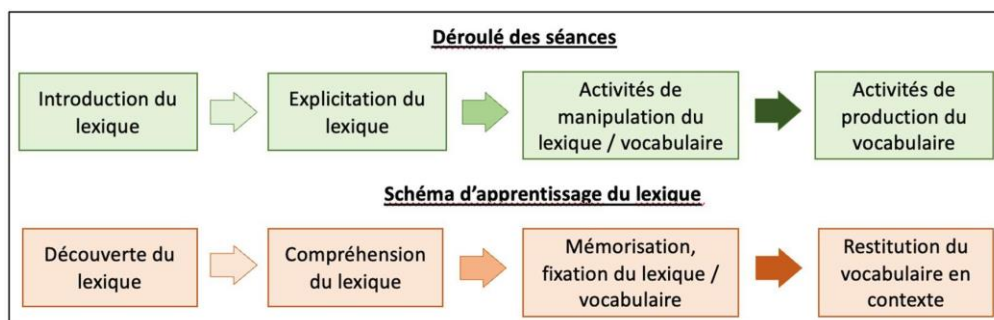


Figure 22 : Déroulé des séances

Chaque séance a été menée sur le même agencement, à savoir la progression de la découverte de l'*input* et sa compréhension, la manipulation des éléments visés pour l'acquisition, les items lexicaux focalisés dans notre cas, et ensuite leur restitution en production, orale ou écrite. Pour aider à la formulation de synthèses régulières, notre procédure a systématiquement inclus en début de cours une récupération collective à l'oral du contenu de la leçon précédente pour favoriser la concentration et accroître la qualité de présence et un récapitulatif du cours en fin d'heure. L'explicitation de notre démarche se déroulera en trois temps, correspondant aux moments-clés de la légende de la fondation de Rome.

3.2.1 Les origines de la légende : le périple d'Énée

La première étape de cette séance a été de projeter une peinture et une sculpture d'Énée fuyant Troie avec sa famille (cf. annexe 18, pp.33-34). Les élèves ont décrit oralement ces œuvres d'art, à partir de ces images qui ont servi de déclencheurs de parole. Les titres ont ensuite été donnés et ont permis aux élèves de faire un repérage situationnel plus précis. Cette phase a permis de formuler la problématique initiale : Pourquoi Énée a-t-il fui Troie ? Pour répondre à cette question, les élèves ont visionné une vidéo retraçant la chronologie de la fuite d'Énée⁵⁸. Les apprenants ont travaillé sur le document individuellement avec leur *Chromebook*, uniquement avec le son pour les élèves auditifs afin de pouvoir se concentrer sur le canal de communication qui les aide le plus habituellement et la vidéo complète pour le reste de la classe. Ce système d'écoute a permis à l'apprenant de faire des pauses, revenir en arrière et, de cette façon, d'avancer à son rythme. La compréhension orale a été vérifiée en deux étapes, en travaux de groupe constitués à partir des profils de compréhension : pour la compréhension globale, l'itinéraire d'Énée à choisir ou à tracer sur une carte, selon les apprenants, et, pour la compréhension détaillée, l'arbre généalogique à compléter partiellement ou intégralement (cf. annexe 19, p.35). La forme schématique de l'arbre à compléter en écrivant constituait une représentation des ancêtres et descendants pertinente pour les élèves visuels (cf. annexe 20, p.36). Les apprenants kinesthésiques

⁵⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=8D1gF2EKrnw>, jusqu'à 1:34

ont disposé d'un arbre généalogique avec des scratchs où ils devaient replacer des étiquettes avec les noms des personnages (cf. annexe 21, p.37). J'ai accompagné plus spécialement le groupe des élèves auditifs en prononçant à plusieurs reprises les noms propres à situer dans l'arbre et en les faisant répéter aux apprenants. A la fin, les élèves avaient la liberté de se déplacer pour voir les autres groupes et comparer leurs réponses.

Ainsi, lors de ces activités, la production écrite n'a pas été sollicitée ou seulement réduite à la copie de quelques noms propres pour les élèves les plus avancés. Aucune phrase n'a été demandée pour ne pas que la production écrite n'entrave la vérification de la compréhension orale et bloque certains élèves qui n'auraient pas tous les moyens linguistiques à disposition pour formuler leurs idées. Par contre, une fois que je me suis assurée de la compréhension du document audio lors d'une mise en commun collective, j'ai demandé aux élèves de rédiger par paires un court paragraphe pour poser les jalons de la reconstruction de la narration de la légende de la fondation de Rome. Si les apprenants le souhaitaient, ils pouvaient lire leur production écrite à la classe. Un jeu de *Memory* a représenté l'opportunité d'une dernière manipulation des noms propres et de leur association à la représentation physique (cf. annexe 22, p.38). Lorsque les élèves retournaient une carte, ils avaient pour instruction de dire le nom du personnage afin de favoriser sa fixation. Pour finaliser cette première séance, les élèves ont eu deux consignes pour leur travail personnel à la maison : remplir un arbre à mot sur l'un des personnages étudiés ci-dessus en faisant des recherches complémentaires sur internet (cf. annexe 23, p.39) et inventer une devinette « Qui suis-je ? » sur ce personnage (cf. annexe 24, p.40).

3.2.2 De Numitor à Romulus et Rémus : le travail préparatoire sur le lexique

Cette séance a commencé par mettre en valeur les productions des apprenants. Ils ont présenté à l'oral en continu leur arbre à mots vidéoprojeté. Puis, le jeu des devinettes « Qui suis-je ? » a donné lieu à des interactions très riches et constructives entre les élèves. Après ce rappel du contenu du premier cours de la séquence, nous avons procédé à une séance spécifique d'étude et de manipulation du lexique, décontextualisée, à travers différentes activités focalisées sur la compréhension et l'appropriation du lexique. Nous avons choisi d'explicitier les items lexicaux en amont de la compréhension écrite pour anticiper les obstacles éventuels lors de cette dernière, compte tenu de la quantité de lexies et de leur complexité. Une première activité avec des cartes plastifiées a facilité la compréhension et favorisé la manipulation des mots-clés des textes qui ont été abordés par la suite (cf. annexe 25, p.41). Les élèves devaient lire à voix haute les cartes de mots et les associer à des images leur correspondant (cf. annexe 26, p.42). Chacun des trois groupes avait un paquet de cartes adapté au contenu du texte ultérieur pour la compréhension écrite et recoupant celui de leurs objectifs individuels. A notre surprise, mais surtout à notre grande

satisfaction, lorsque les groupes 1 et 2 ont fini leur exercice, ils ont insisté pour le refaire avec le jeu de cartes le plus complet du groupe 3 en expliquant qu'ils étaient curieux de connaître les autres mots qu'ils pourraient utiliser par la suite. Je me suis donc adaptée à cette demande et j'ai improvisé cette activité sous forme de tutorat, les élèves du groupe 3 aidant les autres s'ils en avaient besoin. Ce jeu d'association supplémentaire impulsé par les apprenants a été très positif car il a augmenté le nombre de manipulations des mots de la séquence et a multiplié les échanges propices aux apprentissages entre pairs.

Dans un deuxième temps, nous avons varié les supports de manipulation du lexique : les apprenants ont réalisé individuellement une autre tâche d'association avec *Quizlet*⁵⁹ sur leur *Chromebook*. La difficulté était croissante car il fallait cette fois trouver des correspondances entre les mots et leurs définitions et non plus une simple image (cf. annexe 27, p.42). J'ai fait une dictée des mots-clés que les élèves ont notés sur des ardoises pour en fixer l'orthographe lexicale. Dans une phase suivante, j'ai attiré l'attention des élèves sur certaines cartes plastifiées. Les verbes « survivre », « allaiter » ou « élever » représentaient effectivement la possibilité de travailler sur la composition des mots, en réfléchissant aux préfixes et aux suffixes. Des cartes décomposant ces mots ont été distribuées aux élèves pour recomposer le lexème entier (cf. annexe 28, p.43). Pour bien saisir le fonctionnement de la composition des mots, nous avons proposé aux élèves de trouver eux-mêmes des verbes à suffixes ou/et préfixes en anglais car le système de composition de mots est similaire dans cette LS que les apprenants maîtrisent bien. Les apprenants ont ensuite créé des cartes qu'ils ont mélangées et échangées avec d'autres groupes pour reconstituer les mots en anglais trouvés à l'origine par leurs camarades pour développer la compétence lexicale des apprenants (cf. annexe 29, p.43). Cette activité s'est avérée un moyen supplémentaire de distanciation cognitive par rapport au fonctionnement de la LC, en comparaison avec une LS.

En fin d'heure, les élèves ont eu l'opportunité de consolider leur apprentissage lexical en s'amusant avec des jeux de mimes et des pendus portant sur le lexique focalisé. A tour de rôle, un élève tirait une carte et décidait de mimer son contenu ou de le faire deviner avec un pendu. Les élèves se sont montrés très énergiques et enthousiastes lors de ces mémorisations ludiques. Le travail personnel demandé pour la séance suivante a été de renforcer la mémorisation le contenu lexical de la séance. Les élèves visuels ont eu accès au modèle numérique des cartes sur le *Chromebook*. Des jeux de cartes ont été prêtés aux apprenants kinesthésiques et les élèves auditifs avaient réalisé en classe un Powerpoint sonorisé en enregistrant leur lecture des mots-clés sur les cartes pour la maison lors de leurs révisions. Les élèves ont donc disposé de plusieurs codages :

⁵⁹ <https://quizlet.com/47t3y1?x=1jqt&i=183278>

l'orthographe lexicale, l'image et le son selon leur support et les auditifs ont pu établir des liens plus facilement entre phonèmes et graphèmes. L'axe principal de cette séance a donc été de munir les apprenants de moyens linguistiques suffisants pour aborder l'étape suivante avec davantage de sérénité. Ce travail portant exclusivement sur le lexique s'est avéré primordial car il a facilité l'entrée dans les textes relatant de la légende de la fondation de Rome, comme nous allons le voir dans notre prochaine sous-partie.

3.2.3 La mise en contexte : la reconstruction de l'enchaînement des évènements

Après un rebrassage collectif du lexique en vidéoprojetant les images, nous avons isolé les cartes : « abandonner / Romulus / Rémus » pour amener les apprenants à formuler la deuxième problématique de la séquence ainsi que des hypothèses pour y répondre. Puis, une compréhension écrite a permis d'apporter des éléments pour reconstruire la chronologie des évènements. Les textes qui ont servi de support ont été choisis en fonction du niveau de capacité de compréhension des apprenants : assez court, didactisé et accompagné d'une illustration pour les débutants, document authentique légèrement simplifié et contenant davantage de détails pour le groupe 2 et texte authentique de Tite-Live plus long pour les élèves les plus avancés (cf. annexe 30, p.44). La vérification de la compréhension a aussi été différenciée selon chacun de ces trois groupes. Le groupe 1 a classé par ordre chronologique des images séparées représentant l'histoire (cf. annexe 31, p.45). Les élèves ont ensuite reformulé l'histoire à l'oral à partir de cette suite d'images. Le groupe 2 a lu le texte et a reconstitué l'enchaînement des évènements de la légende de Romulus et Rémus en la simulant avec des figurines de Lego (cf. annexe 31, p.46). Les liens vers des extraits vidéo sont en annexe (cf. annexe35, p.52).

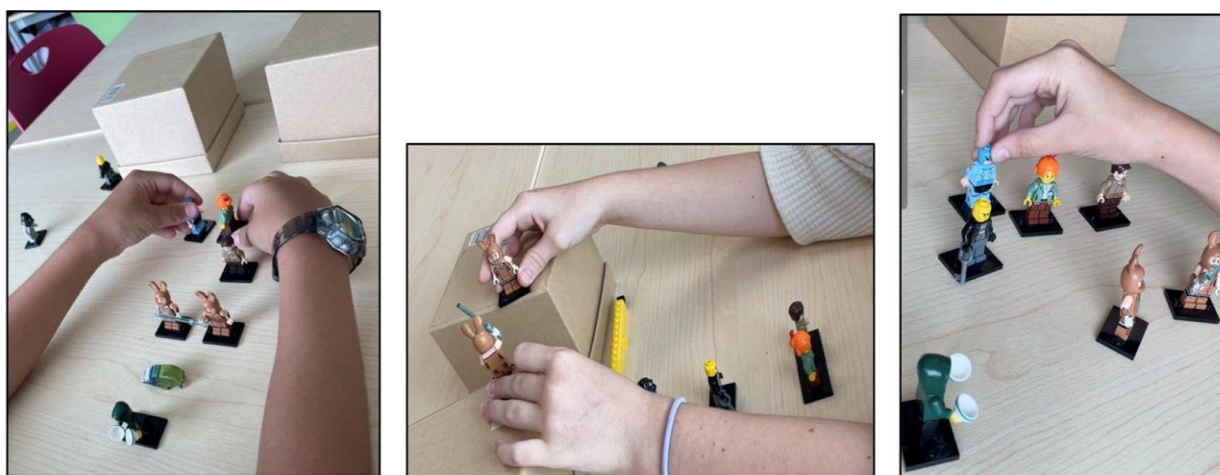


Figure 23 : Jeu de Lego pour reconstituer la légende

Le texte du groupe 3 a été découpé en plusieurs parties. Les deux élèves avaient pour tâche de le reconstituer en remettant les extraits dans l'ordre logique. Elles ont ensuite restitué le contenu du texte à l'oral, sans support. A la fin de ces activités, l'ensemble des apprenants ont été

irrésistiblement attirés par le côté ludique des Lego et ont absolument voulu rejouer l'histoire avec les figurines qui ont remporté un franc succès. Je me suis adaptée et j'ai fait preuve de flexibilité. Compte tenu de la forte motivation des apprenants pour la tâche, je leur ai laissé l'opportunité de procéder à cette manipulation additionnelle du vocabulaire. Cela a finalement apporté différentes formulations supplémentaires de la légende qui ont été écoutées par tous les élèves.

Le deuxième temps fort de la séance a été de s'intéresser à la troisième problématique, la raison de la dispute entre les jumeaux, puis d'y répondre en racontant l'histoire collectivement à l'oral. Un *Powerpoint* retraçant les événements en images a servi de déclencheur de parole (cf. annexe 31, p.46). Cette phase de consolidation a été un prolongement de l'entraînement à la manipulation du lexique ciblé en contexte. Les interactions ont été très porteuses car les élèves se sont aidés à produire des phrases non seulement justes par rapport à la forme attendue en LC mais aussi complexes car ils se sont mutuellement complétés. En fin d'heure, les apprenants ont été libres de se déplacer dans la classe et de faire des activités avec le matériel à disposition spécifique à la séquence : les cartes « *Qui suis-je ?* », les nombreuses cartes de mots et images plastifiées, le *Quizlet* ou encore regarder une vidéo sur l'histoire des jumeaux. Ils ont pu choisir leur(s) partenaire(s) par affinité afin de vraiment profiter de ce moment de détente, qui reste une occasion bénéfique de multiplier les manipulations du vocabulaire à acquérir. Pour le travail personnel en dehors de la classe, les élèves ont eu à préparer un acrostiche avec les noms Romulus et Rémus en utilisant des traits de personnalité, étudiés en début d'année, pour mieux cerner leurs caractères, informations essentielles pour la troisième phase de la séquence qui est la mise en mots de la querelle entre les jumeaux.

3.2.4 Les trois productions créatives pour évoquer le drame de la légende

Ainsi, la séance a commencé avec une récupération orale de l'histoire de Romulus et Rémus basée sur le *Powerpoint*-imagier projeté sur le grand tableau blanc (cf. annexe 31, p.46). Une fois le contexte légendaire bien repéré, nous avons poursuivi avec la mise en commun des acrostiches sur les personnages principaux inventés par les élèves (cf. annexe 32, p.47). A partir de ces portraits, les élèves ont réalisé individuellement une bande dessinée (désormais BD) pour visualiser la dispute entre Romulus et Rémus et qui s'achève par la mort de Rémus. Nous remarquons dans la BD qui suit que E2 a réussi à réinvestir un nombre assez conséquent d'items lexicaux ciblés, notamment des mots complexes comme « périr », « muraille », « vautours », « augure », et ce, à bon escient.

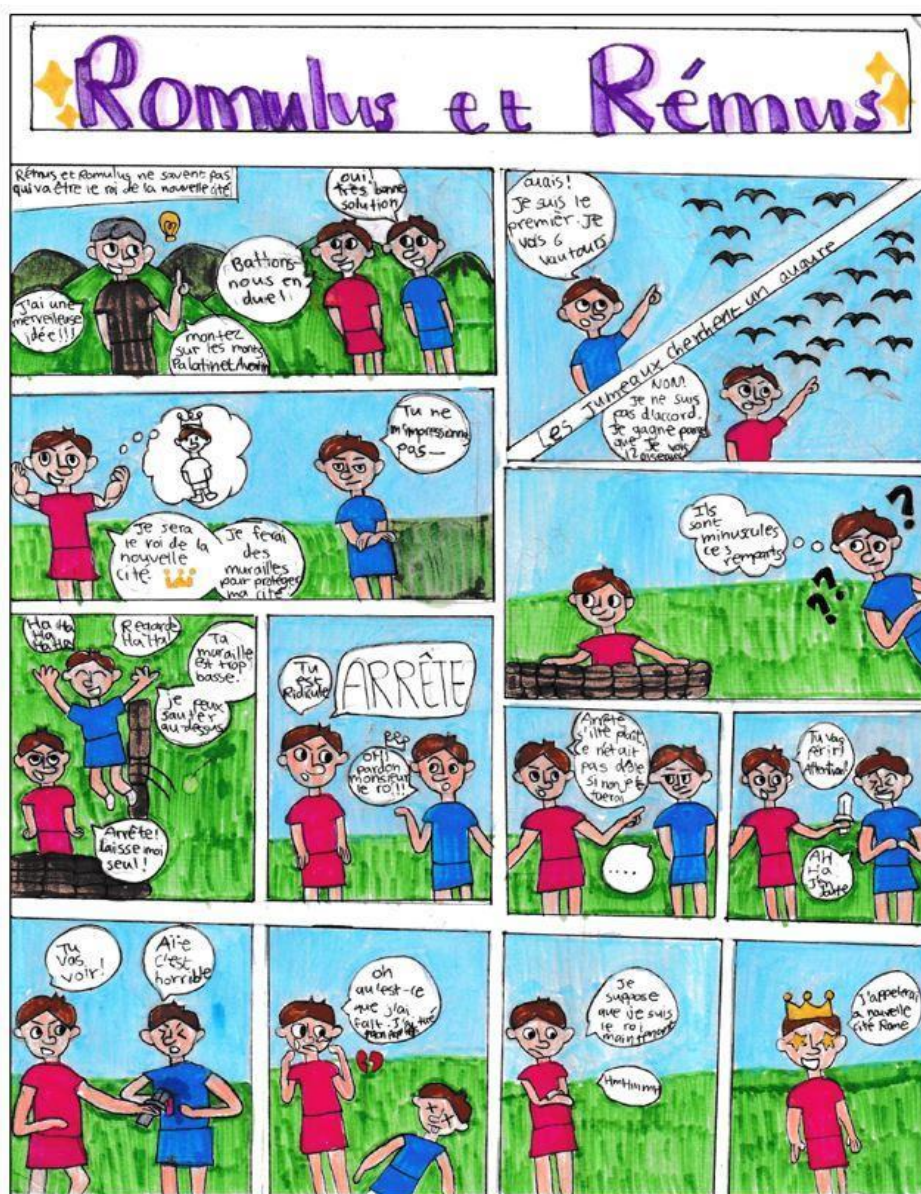


Figure 24 : Production de E2

A titre d'exemples complémentaires, les BD de E1, E3, E4 et E8 figurent dans les annexes (cf. annexe 33, pp.48-51). Cette multimodalité d'expression, le dessin, la disposition graphique des vignettes et le texte des bulles, a permis aux apprenants de produire une représentation claire et complète de l'enchaînement des événements mais également des émotions des frères, pertinemment retranscrites sur les visages et avec les onomatopées. Diverses informations sont graphiques et non textuelles. Les apprenants peuvent donc communiquer davantage d'idées et s'alléger d'une partie de la forme écrite. Ils ont montré un intérêt et un engouement certain pour cette activité artistique et ont souhaité pouvoir la finaliser en dehors de la classe. Ils ont été autorisés à finir les dessins à la maison mais avaient pour consigne de ne plus changer le texte. Nous pouvons observer que le vocabulaire avait déjà été en partie élargi et enrichi par rapport aux connaissances des élèves dans les tests diagnostiques et il était utilisé de façon appropriée. Le

parcours vers la LC restait cependant à poursuivre. Des maladresses, des oublis, des orthographe lexicales erronées et surtout un manque de richesse lexicale subsistaient. L'interlangue pouvait être améliorée. C'est l'évolution que nous avons visée dans les dernières séances.

Ainsi, la séance suivante a commencé par une prise de parole en continu où les apprenants présentaient leurs BD à leurs camarades, en les lisant et en les commentant pour expliquer leurs techniques et leurs intentions. Ces verbalisations métalangagières par les apprenants sur leurs propres productions, phase d'auto-confrontation, ont été enrichies par des inter-confrontations avec leurs camarades. Les retours du groupe ont été très positifs et pertinents et l'ensemble des apprenants a bénéficié de ces échanges. Les textes officiels encouragent ces initiatives de partage oral de productions comme la « relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair » et la « comparaison de textes écrits en réponse à une même consigne » (2018, p.16). Mettre en regard des perspectives aide à prendre du recul. J'ai profité de ces discussions pour souligner le nombre important d'occurrences du vocabulaire focalisé présentes dans les productions. Cette constatation s'est avérée très encourageante pour les élèves car elle a fait ressortir le chemin déjà parcouru pour se rapprocher des objectifs lexicaux à atteindre.

J'ai ensuite rebondi sur les échanges à propos des BD pour amener l'activité suivante : la rédaction collaborative d'un dialogue entre Romulus et Rémus qui a servi par la suite de script pour une mise en scène jouée par les apprenants. Les textes officiels font référence à cette forme d'écriture productive à plusieurs mains via les ordinateurs : « partage des écrits rédigés, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique » (2018, p.16). Des groupes de trois (pour les rôles de Romulus, Rémus et Faustulus) ont été formés en fonction de deux critères : nous avons attribué un élève de chaque groupe de compétences et réparti les profils d'identité de manière homogène, comme par exemple les rebelles et les aimables partagés dans différents groupes. Le but de cette production a été de formuler la légende de Romulus et Rémus dans une conversation plus détaillée et finalisée que la BD qui a en fait consisté à un écrit intermédiaire préparant l'écriture de ce script. Les pistes explorées par les élèves dans leurs BD ont été reprises et enrichies par l'écrit ultérieur. Les élèves ont donc réuni les idées de chacun en un écrit commun, écriture collaborative sur le *Chromebook*, puis ils ont été rassemblés en groupes pour parfaire la cohérence et la formulation de leur texte (cf. annexe 34, p.52). De plus, les émotions des jumeaux n'étaient plus exprimées par un dessin comme dans l'écrit précédent mais elles sont mises en mot grâce à l'ajout d'adjectifs ou d'expressions pour donner des précisions sur les intonations et gestes (« d'un ton moqueur », « fou de rage », « il perdit son sang-froid »). Grâce à ces didascalies indiquant l'état d'esprit des personnages, les élèves ont pu les incarner plus facilement. L'information émotionnelle a été mieux transmise, mémorisée et réinvestie grâce à ces saynètes.

Pour aider à la fixation des dialogues, un temps de *Speed-Acting* a été proposé à la fin du cours pour pratiquer la performance.



Figure 25 : Photos du Speed Acting dans la classe

Au bout de quelques minutes, les apprenants changeaient de partenaires et ont ainsi produit plusieurs dialogues. Le travail personnel en dehors de la classe consistait à mémoriser les répliques de son dialogue. Pendant la dernière séance de notre séquence, les élèves ont présenté leur travail devant les élèves de leur classe de rattachement. Notre approche s'inspire de celle préconisée par les textes officiels, à savoir « réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) » et « dire de mémoire un texte à haute voix » (2018, p.9) et « mettre en scène ou lire des textes théâtraux courts et simples » (2018, p.4). Les apprenants ont lu une synthèse du début de la légende de Romulus et Rémus qu'ils avaient rédigée en amont en s'appuyant sur le *Powerpoint* d'images (cf. annexe 31 (b), p.56) pour expliquer le contexte légendaire précédant la scène qu'ils ont ensuite jouée. Les élèves ont réalisé leur représentation théâtrale avec des micros. Les liens vers les vidéos figurent en annexe (cf. annexe 35, p.52).



Figure 26 : Photos de la présentation des élèves de FP à la classe de rattachement

La mise en œuvre des activités d'apprentissage du vocabulaire étant terminée, nous avons procédé à une dernière phase : l'évaluation de l'acquisition lexicale des élèves et leur avis sur ce projet. Pour vérifier notre hypothèse principale, qui statue qu'une approche personnalisée de l'apprentissage lexical favorise l'acquisition de vocabulaire peu fréquent au sein de la DdNL histoire, des tests sommatifs identiques aux tests diagnostiques, à savoir la lecture, la dictée (cf. annexe 36, pp.53-55) et l'explication des items lexicaux, ont été réalisés pour comparer les résultats en début et en fin de séquence. Une production écrite finale conséquente, composée de

10 paragraphes correspondant à 10 images (cf. annexe 37, p.56), et qui retrace la légende de la fondation de Rome, a aussi été élaborée individuellement par les neufs élèves pour estimer la restitution du lexique focalisé dans le contexte spécifique de la DdNL histoire (cf. annexe 38, pp.57-62). Afin de confirmer ou d'infirmer notre deuxième hypothèse, qui statue que la distanciation réflexive permet aux élèves de faire évoluer leur représentation de l'apprentissage du lexique de manière positive et suscite leur motivation, nous avons collecté les carnets de réflexion.



Figure 27 : Extraits de carnets de réflexion

En conclusion, ce troisième chapitre a présenté précisément la diversité des supports, intégrant la multimodalité, et a également montré la variété des productions d'élèves, individuelles et collectives, qui ont été réalisées. De plus, nous remarquons que nous disposons d'un corpus de données relativement hétéroclite et étoffé, provenant de sources variées, riches, objectives et subjectives, procurant des résultats quantitatifs et qualitatifs, pour évaluer la portée de notre recherche-action. Nous allons maintenant procéder à l'analyse des données recueillies et aux discussions qui émergent de ces résultats.

CHAPITRE 4 : LA PORTÉE DE LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES LEXICAUX COMME LEVIER D'APPRENTISSAGE

Ce chapitre est composé de deux parties, tout d'abord l'analyse des productions écrites des élèves pour évaluer l'acquisition du vocabulaire. Nous répondrons ainsi à notre question de recherche principale : dans quelle mesure une approche personnalisée peut être un levier d'apprentissage du vocabulaire en FLSco à l'IFS ? Nous apporterons aussi des éléments de réponses à notre deuxième question de recherche : la distanciation réflexive permet-elle aux élèves de faire évoluer leurs représentations de l'apprentissage du lexique de manière positive et de susciter la motivation ? La méthode d'analyse que nous avons choisie consiste à procéder d'une part à une observation factuelle linguistique des résultats des productions des apprenants et d'autre part à l'analyse de l'évolution de la représentation de l'apprentissage du vocabulaire par les élèves. Dans un tableau (cf. annexe 39, pp.63-71), nous avons réparti les données par domaine, la prononciation, l'orthographe lexicale et la sémantique. Dans chaque domaine, les extraits des productions ont été classés par élève. Les apprenants ont été ordonnés de manière croissante, du niveau le plus élémentaire à celui le plus avancé. A l'intérieur de chaque tableau d'élève, nous avons procédé à une mise en regard des données diagnostiques et finales afin de dégager l'évolution sur le traitement linguistique du vocabulaire. Une troisième colonne liste les mots en plus des objectifs mobilisés dans chaque production semi-guidée. Dans une deuxième partie, nous avons également analysé les retours des apprenants sur notre approche, grâce à leurs carnets de réflexion, et les commentaires des enseignants de l'IFS, lors de notre échange sur nos pratiques. Ces réflexions ont mené à une discussion autour des concepts-clés au cœur de notre démarche de la personnalisation des apprentissages. Ainsi, forts de notre recul qui émane de l'analyse de notre séquence pédagogique, nous en soulignerons les bénéfices, les limites et les exploitations futures.

1 L'apprentissage du vocabulaire : une approche prometteuse

L'analyse des données nous apportera des résultats pour valider, infirmer ou nuancer notre hypothèse principale à savoir qu'une approche personnalisée de l'apprentissage lexical favorise l'acquisition de vocabulaire peu fréquent au sein de la DdNL histoire. Dans une première partie, nous aborderons les trois composantes des items lexicaux soulevées par notre exploration du cadre théorique, la prononciation, l'orthographe lexicale et la sémantique.

1.1 L'acquisition de la prononciation : le renforcement de bases solides

Comme nous avons pu le remarquer avec les tests diagnostiques, la prononciation ne posait pas particulièrement de problèmes dès le début de la séquence. Tous les élèves avaient lu correctement la majorité du lexique ciblé. Pour observer les progrès accomplis dans ce domaine, nous avons synthétisé ci-dessous les résultats des lectures initiales et finales pour les comparer.

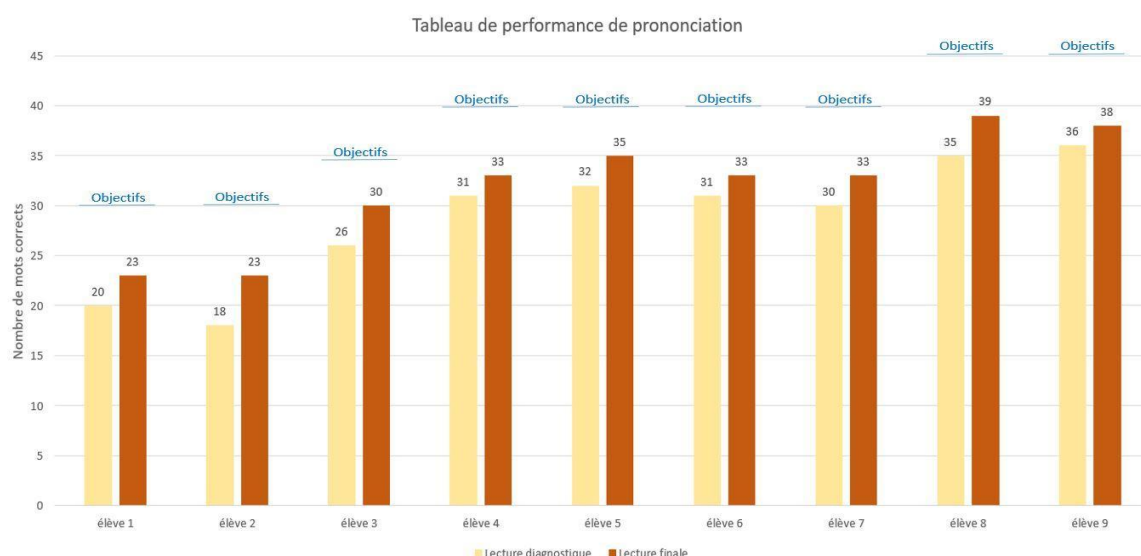


Figure 28 : Comparaisons des tests de lecture

		Erreurs
Groupe 1 Niveau élémentaire	E1	trône : prononcé <i>throne</i> vautour : deuxième syllabe prononcée /tʃər/ tendance à prononcer les <r> selon le modèle anglais, /ɹ/
	E2	jumeaux : <u> prononcé /u/ disputer : <u> prononcé /u/
	E3	Aucune
Groupe 2 Niveau intermédiaire	E4	vautour : deuxième syllabe prononcée /tʃər/ désaccord : prononciation de lettre muette finale
	E5	Latium : <t> prononcé /t/ mais spontanément autocorrigé
	E6	vautour : deuxième syllabe prononcée /tʃər/ Rémus : première syllabe prononcée /re/
	E7	vautour : deuxième syllabe prononcée /tʃər/ Latium : <t> prononcé /t/
Groupe 3 Niveau avancé du groupe intermédiaire	E8	Latium : <t> prononcé /t/
	E9	- désaccord : prononciation de lettre muette finale - quereller : première syllabe lue /kwe/

Figure 29 : Liste des erreurs dans la lecture finale

Nous remarquons en effet que les scores initiaux révélaient déjà une bonne, voire très bonne, maîtrise de la prononciation des mots visés, comme nous l'avions signalé précédemment (p.62), mais nous pouvons constater que les apprenants ont tous progressé dans ce domaine puisque tous les résultats finaux sont supérieurs à ceux du début de séquence, allant de 2 à 5 mots supplémentaires bien prononcés. Nous pouvons donc en déduire que les diverses activités orales,

en réception et en production, ont aidé les apprenants à améliorer leur prononciation des items lexicaux à acquérir. De plus, si l'on observe attentivement les erreurs de lecture qui persistent, nous nous apercevons que 11 occurrences sur 14 relèvent d'influences translinguistiques. Ainsi, l'interlangue française garde parfois l'empreinte de l'anglais oral, notamment pour les élèves dont c'est la LM comme E1, qui a prononcé les <r> selon le modèle anglais, /ɹ/, comme E4, E6 et E7 pour « vautour ». Notons par ailleurs qu'en parallèle de ces parcours communs d'apprentissage, l'émergence de parcours individuels ressort également de notre analyse. E1, qui est pour l'instant l'élève la moins avancée dans l'acquisition du français, se révèle plus largement influencée par l'anglais, dont elle ne s'est pas encore vraiment détachée. Par ailleurs, E9 a été influencée non seulement par une de ses LS, l'anglais, en prononçant une lettre finale qui est en réalité muette, mais elle s'est aussi appuyée sur l'italien, sa LM, pour deviner une prononciation qu'elle ne connaissait pas : la première syllabe de « quereller », /kwe/, est très similaire à l'italien « querelare » dont la première syllabe est aussi prononcée /kwe/. De même, E2 peut avoir tendance à lire les graphèmes <u> /u/ car cette association graphie-phonie existe dans sa LM, l'espagnol.

Cependant, ces prononciations inexactes ne sont pas pour autant à considérer comme des transferts négatifs des LS. Comme nous l'avons expliqué lors de la présentation de notre cadre théorique (pp.15-16), de nombreux chercheurs ont valorisé ces traces de langues autres que la LC dans l'interlangue. Ces influences sont en réalité la trace visible de stratégies de compensation. L'élève ne connaissant pas certaines prononciations en français, il se réfère à celles d'autres langues qui lui sont plus familières. Cela lui permet de ne pas se bloquer sur une syllabe et de ne rien dire. Il peut au contraire continuer à s'exprimer, grâce à une forme orale mixte et approximative, métissage des LS/LM et de la LC. De plus, la seule erreur non liée aux influences translinguistiques qui demeure à la fin de la séquence pour 3 élèves est la prononciation erronée de « Latium », qui, comme nous l'avons expliqué lors de l'analyse des tests diagnostiques dans le troisième chapitre (p.62), représente un obstacle. Le graphème <t> est bien un graphème de /s/ mais cette association graphie-phonie est moins fréquente que celle de <t> et /t/. Les progrès à noter sont que 8 élèves ont réussi à corriger cette erreur, grâce aux activités en classe et en dehors, en la rendant conforme au modèle de la LC. Cette erreur de prononciation persiste pour seulement 3 apprenants. Par ailleurs, nous remarquons que la prononciation caractéristique de la LS s'estompe lorsque l'on augmente de niveau de groupe. Nous pouvons affirmer avec optimisme que les apprenants saisiront de mieux en mieux la phonétique de la LC et s'en rapprocheront.

Ainsi, les erreurs qui apparaissent dans nos résultats sont à relativiser et demeurent mineures en quantité, comme nous venons de le montrer. Les progrès constatés numériquement les contrebalancent. Nous pouvons donc affirmer que pour la prononciation des mots spécifiques

complexes focalisés, l'impact de notre approche mise en œuvre s'est avéré positif et a permis aux apprenants d'améliorer leurs résultats. Nous allons maintenant analyser les données d'une autre caractéristique des items lexicaux, l'orthographe lexicale, et vérifier si notre approche a également permis aux apprenants de progresser dans ce domaine.

1.2 L'appropriation de l'orthographe lexicale, un véritable défi

La précision de l'acquisition lexicale est un paramètre de la performance langagière que nous empruntons à McAllister et Narcy-Combes (2017). Il permet d'établir la conformité, totale ou partielle, des items lexicaux à l'orthographe lexicale attendue dans la LC. Dans notre cas, l'acquisition de l'orthographe lexicale exacte s'annonce difficile car le récit de la légende de la fondation de Rome requiert des items lexicaux inconnus, souvent à trois syllabes, et contenant un nombre important de lettres que les apprenants devront s'approprier. Des consonnes doublées, des lettres muettes ou encore des graphèmes différents pour un même phonème, tels que /s/ écrit <sc>, <c> ou <s> ajoutent des obstacles et contribuent à rendre l'apprentissage de l'orthographe lexicale encore plus complexe. Le nombre d'items contenus dans les objectifs, jusqu'à 40 pour E8 et E9, est aussi à prendre en compte. Nous allons donc à présent analyser si les apprenants ont surmonté ces obstacles et dans quelle mesure. Il nous a semblé intéressant de comparer les productions écrites, diagnostiques et finales des lexèmes ciblés, hors contexte où les élèves se concentraient sur l'orthographe lexicale et des lexies en contexte car l'objectif de l'appropriation lexicale est bien de réinvestir ces mots pour communiquer. D'une façon générale, nous allons montrer que les progrès réalisés sont conséquents, même si les apprenants ont encore de la distance à parcourir dans l'appropriation morphologique du vocabulaire.

1.2.1 La diminution des influences translinguistiques de l'anglais

Tout d'abord, lorsque nous comparons les évaluations diagnostiques et sommatives, nous décelons des parcours d'apprentissage collectifs puisque, en fin de séquence, des erreurs sont communes mais surtout, nous observons des progrès similaires. Nous remarquons que l'orthographe lexicale des items lexicaux dans les interlangues des apprenants présente moins de traces d'influence translinguistique directe de l'anglais, LS de 2 apprenants, LM de 7, mais comporte davantage de mélanges des deux langues. En effet, bien que des emprunts de cette langue soient toujours visibles, comme « throne » pour E1 et E5, « basket » pour E1 et E9 ou encore « guilty » pour E8, l'insertion directe de mots de la L1 sous leur forme originale est devenue plus rare. Par exemple, E1 a transformé « vulture » en « voutur ». Le mot « throne » a ainsi connu des modifications. Pour E3, il a évolué en « trone » pour la dictée finale et « trône » pour la rédaction de la légende. E7 passe de « thrône » à « trône » deux fois, E8 de « thron » à « trône » et E6 de « throne » à « trone » pour les deux dernières productions écrites. Excepté pour E5 qui gardera

l'orthographe lexicale anglaise, les 5 autres élèves qui faisaient ce *code-switching* sont parvenus à s'approprier la forme exacte de la LC ou tout au moins une forme plus ressemblante. Excepté pour les trois mots anglais cités ci-dessus, « throne », « basket » et « guilty », les emprunts morphologiques à la L1 ne sont plus que partiels. Marquilló Larruy⁶⁰ appelle ces occurrences lexicales « les hybrides langagiers », « manifestations de créativité linguistique » (2003, p.79). Ces métissages des langues sont des néologismes inventés par les élèves. E8 en ajoute deux : « détruit » (association de *destroy* et 'détruit') et « protéger » (forme hybride de *protect* et 'protéger'). Ces formulations à mi-parcours, bien qu'erronées, demeurent des progrès par rapport aux emprunts entiers initiaux. De plus, certains élèves sont parvenus à s'émanciper complètement de la forme de la LS et se sont approprié l'orthographe lexicale de la LC. Tout comme E7 et E8 qui ont corrigé leurs erreurs initiales de « trône », E4 et E9 ont transformé « flame » en « flamme » dans la dictée finale.

De façon similaire, les erreurs d'accents sont plus rares à la fin de la séquence. L'oubli de ce signe typographique est fréquent chez les anglophones car ce signe est très rare dans cette langue. Nous observons qu'en fin de séquence, les apprenants sont plus familiers avec cette caractéristique de l'écriture propre à la LC. Ils placent davantage d'accents, et correctement. Les quelques oublis d'accents qui perdurent sont souvent les seules erreurs sur une grande partie des mots dont les lettres sont par ailleurs toutes bien restituées et ces erreurs sont donc à relativiser. Ainsi, d'après nos analyses, nous pouvons affirmer que les apprenants se détachent progressivement de la LS pour se rapprocher de la LC et leur progrès sont indéniables. Ayant constaté une diminution de l'impact de l'anglais sur l'interlangue, nous allons nous intéresser aux autres erreurs d'orthographe lexicale dans les productions des apprenants.

1.2.2 L'effacement partiel mais encourageant des erreurs d'orthographe lexicale

Nous avons synthétisé les résultats sur l'appropriation de l'orthographe lexicale dans un tableau.

⁶⁰ M. Marquilló-Larruy est professeure des universités en sciences du langage à l'université Lumière Lyon 2 et membre du laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations (ICAR). Ses recherches explorent les domaines des contacts de langues, du traitement des erreurs, du plurilinguisme et de la didactique du FLE.

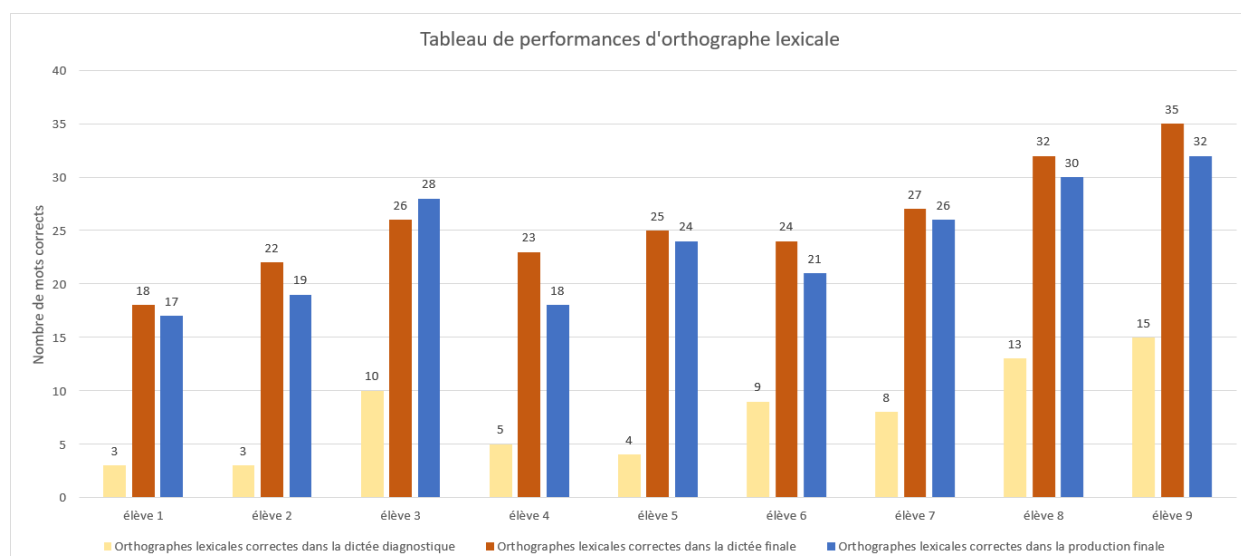


Figure 30 : Comparaison des performances d'orthographe lexicale diagnostiques et finales

Ce tableau de performances montre que les résultats des tests diagnostiques sont bien inférieurs à ceux des deux tests finaux, ce qui prouve que les élèves ont fait des progrès significatifs dans l'appropriation de l'orthographe lexicale des items lexicaux figurant dans les listes d'objectifs individuels. Par ailleurs, nous confirmons aussi qu'il a été pertinent de fixer ces finalités en fonction de chaque apprenant puisque les apprenantes du groupe élémentaire ont intégré 13 mots complexes correctement orthographiés à leur répertoire pour E1 et 18 pour E2, alors que E3, E8 et E9, qui possèdent déjà des bases solides en LC, ont pu fortement augmenter leur capital lexical à disposition pour s'exprimer en réussissant à utiliser les items lexicaux conformément aux formes de la LC (E3 : 24 mots complexes, E8 : 26 et E9 : 29). Nous avons voulu affiner ces résultats en montrant pour chaque élève l'évolution du nombre d'orthographe lexicale correctes par rapport au contenu de leur liste d'objectifs individuels, dans la dictée diagnostique, la dictée finale et la production semi-guidée finale.

Si nous observons plus en détail le tableau de synthèse comprenant les listes des occurrences (cf. annexe 39, pp.63-71), nous constatons qu'un nombre élevé d'erreurs autres que celles liées aux influences translinguistiques ont été corrigées au fil des manipulations des items lexicaux. A titre d'exemple, E1, E2, E3, E4, E6 et E7 n'oublient plus les majuscules aux noms propres. E5 et E8 ont respectivement corrigé 5 et 6 erreurs de doubles consonnes. E9 a modifié avec succès 4 correspondances graphie-phonie des mots visés : « décadants » dans la dictée diagnostique devient « descendants » dans la dictée finale et « descendants » dans la production semi-guidée, « ansetre » est modifié en « ancetres », « frenchir » devient « franchir » et « lassime » devient « Latium ». Ainsi, les colonnes de notre tableau d'analyse font visuellement ressortir la quantité élevée d'items lexicaux erronés dans les tests diagnostiques qui basculent dans les colonnes de formes correctes en fin de séquence car ils sont devenus identiques à la forme attendue en LC.

Néanmoins, les restitutions montrent que la maîtrise de l'orthographe lexicale de certains items lexicaux n'est pas encore stabilisée malgré les diverses manipulations en classe. Comme nous l'avions affirmé dans notre cadre théorique (p.15), nous confirmons que l'interlangue reste en cours d'évolution. Dans une même production écrite finale, des apprenants se trompent quand ils écrivent certaines lexies mais l'écrivent sous une forme correcte à un autre endroit de leur texte, comme par exemple E4 qui écrit « jumeux », « jumeaux » et plus loin, « jumaux ». Nous sentons donc des hésitations quant à la restitution de l'orthographe lexicale de certains items. Notre tableau analytique révèle également que ces quelques incertitudes sont des phénomènes isolés. En réalité, les interlangues de nos apprenants apparaissent globalement stables la plupart du temps et se sont très nettement rapprochées des formes correctes de la LC.

Par ailleurs, il existe un écart de performances en matière de maîtrise de l'orthographe lexicale entre la dictée finale et la production finale semi-guidée. Les résultats sont meilleurs pour la dictée finale. Cette baisse de résultats s'explique en réalité par le fait que la dictée portait sur des mots isolés et l'apprenant pouvait donc se concentrer sur les formes du lexique visé mais pour la rédaction de la légende, ces mots ont été insérés dans des phrases et, pour que le texte fasse sens, l'apprenant a dû prêter attention à divers éléments constituant son discours, tels que les accords, les conjugaisons ou encore la syntaxe. La restitution de l'orthographe lexicale des lexies de la LC en contexte apparaît plus complexe et il est donc tout à fait compréhensible que les productions écrites semi-guidées contiennent davantage d'orthographe lexicale erronées que les dictées. Cependant, cette perte d'exactitude de l'orthographe lexicale des lexies, qui peut aller jusqu'à 5 erreurs supplémentaires pour E4, reste modérée pour la majorité des élèves. Elle est inférieure ou égale à 3 mots erronés en plus pour 7 élèves sur 9. E3 est même parvenu à améliorer sa maîtrise de l'orthographe lexicale dans la dernière étape en augmentant de 2 orthographe lexicale correctes. Cette évolution idiosyncrasique de E3 provient très certainement du fait que cet élève adore lire et resitue sans doute plus facilement les formes des lexies dans des blocs, voire des phrases, qui font davantage sens pour lui et qu'il mémorise plus facilement. Compte tenu de nos observations, nous pouvons ainsi déduire que la mobilisation par les apprenants des items lexicaux dans le discours demeure efficace.

Ainsi, les progrès constatés au niveau quantitatif s'avèrent définitivement significatifs et nous avons démontré que les apprenants ont bien bénéficié de notre démarche pour améliorer leur maîtrise de l'orthographe lexicale française. Bien que les productions écrites finales des apprenants contiennent des traces d'orthographe lexicale erronées qui montrent que, pour certaines lexies, l'appropriation n'est pas encore définitive, il faut noter que le chemin parcouru est déjà important car les élèves ont mobilisé en autonomie dans leurs productions finales semi-guidées un nombre

conséquent d'orthographe lexicale correctes de mots complexes. Un dernier point reste à vérifier dans l'atteinte des objectifs : l'appropriation du sens des items ciblés.

1.3 L'acquisition de la sémantique : les bénéfices confirmés

Dans le domaine de l'apprentissage de la sémantique, les résultats ont été encore plus convaincants.

1.3.1 Des progrès indéniables

Un deuxième critère d'évaluation de l'acquisition du vocabulaire de McAllister et Narcy-Combes nous amène à compléter notre analyse de l'acquisition lexicale des apprenants : la complexité, c'est-à-dire la richesse, des items lexicaux utilisés dans la production écrite : « la complexité correspond au degré de sophistication de la langue produite. » (2017, p.120). Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique (pp.28-29), le lexique ciblé pour l'acquisition lors de notre séquence consiste en lexies spécifiques à la matière scolaire, peu fréquentes et inconnues au départ. La difficulté pour s'en approprier le sens va donc être conséquente. Ce postulat a été confirmé par les tests diagnostiques, non seulement sur le plan de l'orthographe lexicale, mais aussi sur le plan de la sémantique.

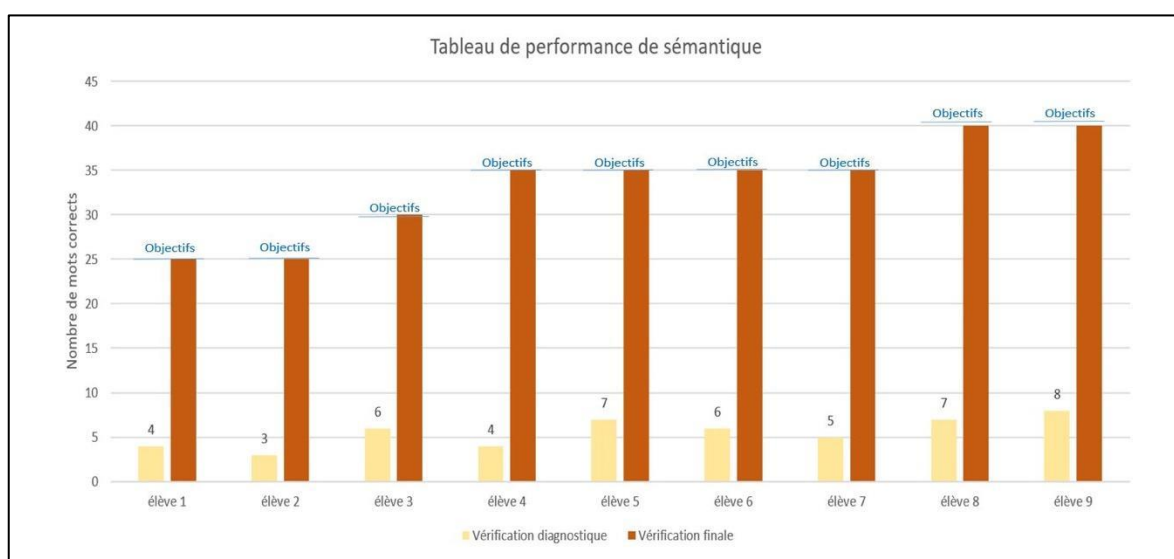


Figure 31 : Comparaison des performances de sémantique diagnostiques et finales

Le peu de connaissances sur la signification des items lexicaux visés constaté a montré que les apprenants étaient très peu familiers avec la signification des items lexicaux à étudier. Parmi tous les noms propres, ils n'avaient que de vagues notions sur Romulus et Rémus et ne connaissaient aucun autre lieu ni personnage (cf. figure 31). Il nous était d'ailleurs impossible de tester ces connaissances en contexte étant donné que les élèves ne savaient pas à qui ou à quoi la quasi-totalité de ces mots référait. Les colonnes du tableau de résultats (cf. annexe 39, pp.63-71) montrent bien que les apprenants ont intégré dans leurs textes un nombre considérable de lexies

complexes, allant jusqu'à 48 pour E9, telles que les noms propres, « muraille, vestale, fraticide, allaiter, louve, augure, troyen, périr » ou encore « vautour ». Ce sont effectivement des occurrences qu'ils n'avaient pas rencontrées auparavant car elles sont très peu usitées dans les communications quotidiennes et qu'ils sont pourtant parvenus à mémoriser et à mobiliser dans leurs productions.

1.3.2 L'emploi approprié des lexies

L'emploi tout à fait approprié de ces items lexicaux prouve que les apprenants ont compris et intégré la signification de ces mots et qu'ils sont capables de les réinvestir dans une histoire pour construire du sens. Les formulations individuelles, comme par exemple « Énée, l'ancêtre de Romulus et Rémus », pour E3, ou encore E1 : « (une vestale est un femme qui n'a pas le droit de se marier ou avoir des enfants) » sont suffisamment détaillées et attestent de l'emploi pertinent du vocabulaire ciblé.

De plus, nous remarquons une volonté commune de la part des apprenants d'ajouter des éléments qui éclaircissent le sens des items lexicaux spécifiques à la DdNL. Cette préoccupation de clarté s'exprime sous des variations idiosyncrasiques de stratégies selon les élèves. Effectivement, certains apprenants donnent des renseignements supplémentaires en explicitant leurs mots-clés. Par exemple, E5, E8, ainsi que les débutants E1 et E2, ajoutent une définition similaire de « vestale » pour accompagner cette lexie. E2 détaille « augur : une signe des dieux ». E8 intègre à plusieurs reprises des précisions ou des synonymes entre parenthèses « (périr (mourir), une louve (une femelle loup)) ». E3, E4, E7 et E9 n'indiquent pas directement les caractéristiques de « vestale » mais en expliquent les raisons : E4 : « elle est un vestale car Amilius a peur que les enfants de Rhéa Silvia essayer de reprendre le trône ». Nous pouvons donc déduire que les apprenants, quelles que soient leurs techniques d'explicitation, comprennent les implications des lexies et utilisent ces items lexicaux à bon escient. D'autres apprenants n'utilisent pas le mot ciblé mais écrivent des périphrases pour évoquer une idée similaire : E9 : « donne son lait » pour « allaiter » ou encore, pour remplacer « en flammes », E4 : « il y avait du feu » et E5 : « en feu ». Même si le mot visé n'apparaît pas dans le texte, l'action est évoquée grâce à ces stratégies de compensation. Enfin, E8 et E9 ont réussi à enrichir le vocabulaire qu'elles utilisent en intégrant de nombreux synonymes pour ne pas se répéter, tels que « combat, lutte, bataille ». De plus, E3, E8 et E9 ont procédé à une restitution de la légende très précise, en ajoutant énormément de détails et d'événements pour décrire chaque image. Les récits de ces trois élèves apparaissent donc très abondants en idées.

L'analyse sémantique des productions écrites finales montre ainsi que les apprenants empruntent à la fois des circuits d'apprentissage collectifs et convergents mais aussi des chemins

individuels et ces deux voies d'acquisition se complètent pour aboutir à la rédaction d'un texte riche, avec un emploi approprié de l'*output* visé. Les multiples activités implémentées ont été facilitatrices d'apprentissage pour la totalité des apprenants qui ont su utiliser la plupart des items lexicaux en autonomie pour s'exprimer.

1.3.3 La vérification de l'appropriation effective du sens des items lexicaux visés

En complément de l'usage en contexte du vocabulaire fait dans les productions écrites semi-guidées, j'ai rajouté quelques phases d'explications orales pour m'assurer du sens de tous les items lexicaux à acquérir. Lorsque l'utilisation d'une lexie s'avérait un peu vague et ne permettait pas d'en vérifier véritablement le sens, comme par exemple dans les phrases de E1, « Enée est un ancetre », « Il la tourne vestale » pour E5 ou encore « Il décide de s'adopter les jumeaux » pour E3, j'ai redemandé aux élèves des précisions pour contrôler les représentations que les élèves associaient aux items lexicaux. De manière identique, j'ai vérifié individuellement si les apprenants pouvaient m'expliquer les mots de leur liste d'objectifs qui ne figuraient pas dans leurs productions écrites. Avec leurs propres mots, les élèves se sont montrés capables de restituer la signification de tous les termes. Ne connaissant presque aucun mot au début de la séquence, ils ont réussi à s'approprier entièrement le contenu sémantique des mots complexes visés et ont beaucoup progressé. Leurs restitutions en contexte correspondent à un degré élevé de sophistication. En outre, nous pouvons constater que les apprenants sont parfois allés plus loin que leurs objectifs individuels dans la complexification de leurs connaissances lexicales.

1.4 Des réussites au-delà des attendus

Les productions des élèves montrent qu'ils sont parvenus à s'approprier et réinvestir des items lexicaux au-delà des attendus.

1.4.1 La présence de mots additionnels, non inclus dans les objectifs

D'après McAllister et Narcy-Combes, la variété des items lexicaux employés ne suffit pas à elle seule à définir la complexité d'une production langagière. Il est aussi primordial de déceler des manifestations de « la volonté et la capacité des apprenants à prendre des risques avec la L2 en employant un langage plus élaboré et plus complexe ». (2017, p.120) La richesse de la langue résulte également du fait que l'apprenant sorte de sa zone de confort et tente de s'approprier des mots riches. C'est bien le phénomène que nous observons dans la dernière colonne de notre tableau analytique (cf. annexe 39, pp.63-71). Non seulement les élèves ont réinvesti une grande partie du vocabulaire ciblé complexe, comme nous venons de le démontrer, mais ils ont aussi osé employer d'autres items lexicaux élaborés qui ne faisaient pas partie de leurs objectifs d'apprentissage, le chiffre le plus bas de mots supplémentaires étant 11. Voici les résultats chiffrés de cette acquisition :



Figure 32 : Bilan sur les mots supplémentaires

E2 a tenté d'utiliser « fraticide » et, même si l'orthographe lexicale est erronée, nous ne pouvons que féliciter cette élève pour sa volonté d'enrichir son répertoire lexical. E1 quant à elle est parvenue à réinvestir pertinemment une expression idiomatique complète : « perdre son sang-froid ». E3 a rajouté 18 mots par rapport à sa liste d'objectifs et dont seulement 2 ont une orthographe lexicale erronée et E9 a utilisé 21 mots en plus de sa liste, dont un seul n'est pas correct comme le montre le bilan visuel ci-dessus. Le nombre d'items lexicaux supplémentaires est relativement élevé pour l'ensemble des élèves avec proportionnellement très peu d'erreurs. Nous remarquons que l'élève dont la production contient la plus grande quantité d'erreurs, E8, est également une des élèves qui a pris le plus de risques (20 ajouts) et donc, le résultat de ses initiatives reste globalement très positif. Nous allons à présent réfléchir aux facteurs de cet enrichissement lexical.

1.4.2 Les facteurs ayant favorisé cet enrichissement de l'appropriation lexicale

Nous avons pu identifier trois facteurs qui ont facilité cette acquisition plus spontanée qui a enrichi les productions des apprenants : la présence de la boîte à outils de la fiche séquence, les connaissances antérieures à ce chapitre d'histoire et les travaux de groupes. L'accès aux items lexicaux de la boîte à outils et comportant une liste élargie très complète a de toute évidence représenté une ressource lexicale utile indéniable. La quasi-totalité du contenu de la troisième colonne de notre tableau figure dans la boîte à outils. Nous observons que E3, E4, E8 et E9 en ont particulièrement tiré profit : E3 : 5 lexies supplémentaires, E4 : 4, E8 : 10, E9 : 7. Notons par ailleurs que E4 et E6 sont les deux élèves qui ont obtenu le pourcentage d'orthographes lexicales justes les plus bas, respectivement 51% et 60% de mots correctement orthographiés, mais elles n'ont pas hésité à aller chercher des formulations autres que celles de leur liste pour compléter leurs moyens d'expressions. Ceci prouve qu'il ne faut pas hésiter à proposer des expositions à un nombre

conséquent de mots, y compris des items lexicaux complexes, même si l'élève a un niveau de compétence moins élevé que d'autres camarades. Cette dynamique est encore plus observable chez E3, E8 et E9 qui ont réussi à intégrer respectivement 11, 13 et 14 lexies de la boîte à mots dans leurs textes finaux. Laisser la liberté aux apprenants d'explorer d'autres possibles s'est donc révélé très fédérateur.

Le deuxième facteur favorisant la production d'écrits complexes est la réactivation par les apprenants de connaissances antérieures à la séquence. Certains mots employés ne figurent effectivement pas dans la boîte à outils, comme par exemple, « une cité, Mars » (figurant dans 8 productions finales sur 9), « emprisonner, une couronne, sacré » ou encore le « pouvoir ». Ces items lexicaux ont été travaillés lors de cours précédents de DdNL histoire, notamment lors de l'étude d'Athènes et de la Grèce antique. La mobilisation d'acquis antérieurs contribue donc ici à l'étoffement spiralaire des productions d'élèves.

Enfin, le troisième élément facilitateur d'apprentissage au-delà des objectifs réside dans le travail collectif. En effet, nous retrouvons la plupart des items lexicaux de la troisième colonne de chaque apprenant dans la liste des lexèmes ciblés et acquis d'élèves d'autres groupes. Nous comprenons donc que la collaboration entre pairs a favorisé l'appropriation lexicale de chacun. Bien que les activités individuelles différenciées aient été centrées sur les mots visés, les apprenants ont aussi régulièrement entendu et manipulé l'intégralité des 40 lexies ciblées lors des travaux de groupes avec E8 et E9. J'entendais également régulièrement dans les discussions des éléments supplémentaires de la boîte à mots que d'autres élèves s'étaient déjà appropriés et intégraient dans le travail de groupe (E3 utilisait « muraille » et « fou de rage » à chaque fois qu'il en avait l'opportunité et E4 utilisait souvent les lexies « rage » et « se disputer » dans ses énoncés, E8 a introduit plusieurs fois « fou de rage », « regret », « duel », « n'est pas d'accord » et E9 « regret », « perdre son sang-froid » et « ricaner »).

Les constitutions des groupes dépendaient en grande partie d'une répartition équilibrée de chaque niveau de compétences. Les échanges entre les apprenants de niveaux de compétence différents ont ainsi très souvent permis une circulation de l'intégralité de lexies à manipuler, voire d'autres apportées par certains apprenants. Nous pouvons aisément déduire que E7 a très probablement été exposé aux utilisations de E6 et E9 du mot « emprisonner », non inclus dans cette séquence, et qu'il a voulu le réinvestir, en faisant une légère erreur sur l'orthographe lexicale « emprisonnier ». De manière très similaire, E1 semble avoir tiré profit des connaissances de E3, avec une simple erreur d'une lettre aussi « liason », en s'appropriant un item lexical entièrement apporté par ce dernier, « liaison ». En nous basant sur les occurrences des productions écrites finales, nous pouvons ainsi affirmer que les apports de la collaboration sont ici évidents et cette

forme de travail s'est révélée être un levier précieux pour élargir et enrichir les répertoires lexicaux individuels.

Compte tenu du bilan que nous venons de dresser sur l'acquisition du vocabulaire dans notre recherche-action, nous pouvons affirmer avoir obtenu des résultats satisfaisants pour la maîtrise de la prononciation, tout à fait encourageants, satisfaisants, voire très satisfaisants en fonction des élèves pour l'appropriation de l'orthographe lexicale, et très convaincants pour l'acquisition du sens du vocabulaire ciblé et l'utilisation des items lexicaux en contexte. Bien que certains points, comme le genre des noms et les accents, restent encore à travailler, les élèves ont globalement acquis un stock lexical important lors de notre séquence et ont définitivement enrichi leur répertoire de mots spécifiques à la DdNL histoire et même au-delà des objectifs visés individuellement, grâce à l'alternance de tâches individuelles d'exploration de la LC et d'activités fertiles de groupe. Nous pouvons en conclure que notre hypothèse principale est validée, c'est-à-dire qu'une approche personnalisée de l'apprentissage lexical favorise effectivement l'acquisition de vocabulaire peu fréquent de la DdNL histoire. Néanmoins, le fort ancrage situationnel constitue en même temps une des limites de notre recherche-action car un transfert vers une autre situation d'énonciation n'est pas possible, spécialement avec tous les noms propres qui ont un référent très spécifique. Nous pourrions éventuellement reprendre une situation de conflit historique, mais cela ne permettrait de mobiliser qu'une partie des éléments visés dans notre séquence. Il serait donc pertinent de mener une recherche-action dans d'autres disciplines du FLSco pour déterminer si notre approche personnalisée est transposable à d'autres champs lexicaux. Malgré cette réserve, dans notre contexte historique, nous avons démontré que les élèves ont indiscutablement progressé, aussi bien d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Pour valider notre hypothèse secondaire, il nous reste désormais à déterminer si les représentations de l'acquisition lexicale ont évolué chez les apprenants et les enseignants et s'ils ont conscience de ces progrès réalisés.

2 Discussion à partir de la distanciation réflexive des apprenants et de l'enseignante

Ayant montré et analysé les résultats factuels de notre recherche, nous allons maintenant nous intéresser aux changements de représentations de l'apprentissage du vocabulaire des apprenants et des enseignants. Plusieurs phases de réflexion ont été aménagées dans notre approche pour permettre aux apprenants de prendre du recul par rapport à l'apprentissage du vocabulaire et de faire évoluer la perception qu'ils en avaient, car c'est bien ici un des objectifs ultimes de cette activité de réflexion comme le souligne Molinié : « [Le *dessin réflexif*] est un dispositif de formation [...] qui permet d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles

représentations. » (2013, p. 121). Nous allons pouvoir comparer les émotions que les apprenants ressentaient par rapport à l'apprentissage du vocabulaire au début de projet, grâce à leurs dessins réflexifs que nous avons analysés, avec leurs représentations finales, grâce à leurs carnets de réflexion, qui seront complétés par nos observations de classe. Nous ajouterons également des commentaires et suggestions des enseignants qui ont répondu au questionnaire et à qui la recherche-action a été présentée le 1^{er} juin 2022 lors d'un moment d'échanges à l'IFS. Des discussions sur les concepts-clés de notre démarche ont eu lieu. Cette deuxième partie nous permettra également de confirmer, infirmer ou nuancer la conjecture de notre hypothèse secondaire qui établit que la distanciation réflexive a permis aux élèves de faire évoluer leur représentation de l'apprentissage du lexique de manière positive et de susciter une motivation accrue. Nous citerons les productions des élèves dans leurs formes recueillies, sans en corriger les erreurs, pour préserver leur authenticité. Ainsi, nous allons montrer que le changement des émotions qui ressort des différents retours tend vers une plus grande implication des élèves dans leurs apprentissages.

2.1 La motivation et l'implication accrues des apprenants

2.1.1 Constats d'une évolution positive de la motivation

Au fil des séances, nous avons pu observer que les apprenants étaient enthousiastes lors de nombreuses activités. Ces constatations ont été confirmées par les commentaires des apprenants dans leurs carnets de réflexion. Nous avons graduellement pris connaissance de ces écrits et nous en avons extrait des passages que nous avons regroupés par facteurs facilitateurs d'apprentissage, la dimension ludique, la multimodalité et le travail de groupe. De nombreuses émotions à valence positive ponctuent les bilans personnels des élèves en fin de séquence. Des verbes de goûts expriment très nettement l'appréciation des activités : « j'aime bien », « j'aime beaucoup », « je préféré », « j'ai adorer » et « j'aime ». E6 inclut cinq fois « joyeux ». E5, d'habitude très réservée, a écrit : « C'étais super! » et a aussi énormément soigné la présentation:

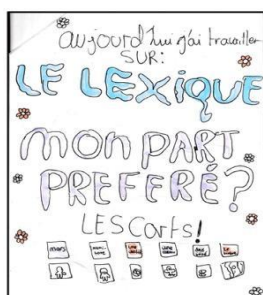


Figure 33 : Extrait du carnet de réflexion de E5

Nous sentons que E5 a pris beaucoup de plaisir dans l'activité avec les cartes et veut le faire ressortir dans son carnet. Comme nous l'avions indiqué dans le cadre théorique (p.21), des chercheurs sont parvenus à établir une corrélation entre la motivation et la réussite de

l'appropriation, illustrée et imagée avec justesse par la formulation de Connac : « Être motivé, une locomotive pour apprendre » (2017, p.177). Ainsi, les apprenants se sont investis et nous nous sommes intéressés aux raisons de cette énergie déployée.

2.1.2 Les facteurs de cette amélioration

Nous avons pu identifier trois facteurs qui ont influencé cette augmentation de l'intérêt et de l'implication des apprenants. L'explicitation de la séquence et des objectifs individualisés, le caractère ludique et créatif de certaines activités et la pédagogie de projet ont de toute évidence contribué à accroître l'envie de participer des élèves.

Tout d'abord, l'explicitation des objectifs et de la séquence a permis aux élèves de se projeter dans la démarche. D'ailleurs, lors du moment d'échanges avec les enseignants de l'IFS, ces derniers ont émis des commentaires très positifs sur la fiche de présentation de la séquence aux élèves et le traitement des objectifs. Premièrement, la majorité des collègues ont considéré la fiche-séquence « très utile. Elle présente l'avantage de donner plus de visibilité à l'élève quant à l'utilité de l'apprentissage du vocabulaire ». Lors de leurs préparations de cours, ces enseignants orientent systématiquement leurs séquences vers une tâche finale mais ont reconnu ne pas souvent l'expliquer à leurs élèves. Ils pensent le faire désormais car cela leur semble pertinent pour obtenir une plus grande adhésion de leur public.

Deuxièmement, lors de cette présentation de notre recherche-action à l'IFS, les enseignants ont également retenu comme judicieuses les idées des objectifs d'appropriation lexicale en fonction des compétences et des choix progressifs de chaque apprenant qui établit seul ses sous-objectifs. Le nombre d'items lexicaux ciblés déterminé en fonction des capacités d'apprentissage permet de satisfaire les divers besoins du groupe et d'entretenir la motivation. Selon un enseignant du groupe de discussion, « les débutants ne sont pas mis en situation de difficulté avec des objectifs trop ambitieux et ne se découragent pas et les élèves qui sont plus performants peuvent aussi progresser de manière significative et ne pas s'ennuyer ». En effet, j'ai pu vérifier en classe que les apprenants qui montraient une véritable appétence à augmenter le capital de leur répertoire lexical pouvaient puiser dans les supports. D'une manière générale, E3, E8 et E9 semblent considérer l'appropriation de mots nouveaux comme un réel défi personnel et manifestent un plaisir visible à apporter des expressions plus élaborées dans leurs productions. Ils ont l'air fiers d'avoir été capables de réinvestir ce vocabulaire rare, non seulement pour leur progression individuelle mais aussi pour la contribution aux avancées du groupe. De plus, la liberté de choix quant au délai d'atteinte des objectifs a fait visualiser les progrès aux élèves, qui ont graduellement transféré des items lexicaux vers la colonne « Mots que je connais ». Plusieurs enseignants de

l'IFS qui ont participé à la discussion ont approuvé cette conscientisation des réussites et ont déclaré qu'ils allaient la réinvestir au sein de leur cours.

Par ailleurs, le deuxième levier de motivation a été les tâches sous forme de jeux qui ont remporté l'unanimité auprès des collégiens.

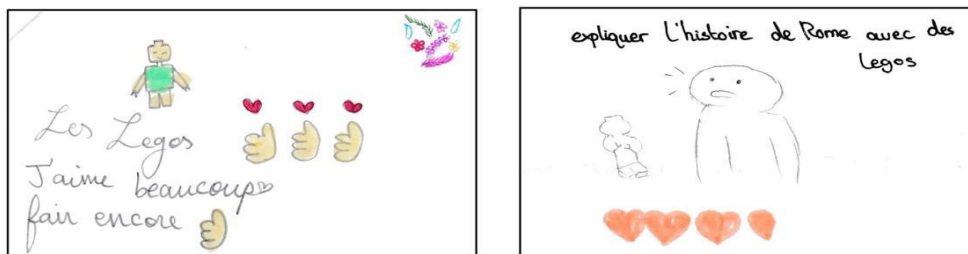


Figure 34 : Extraits des carnets de bord de E4 et E8

E7 a trouvé la narration avec les Legos « génial », E4 : « J'aime beaucoup faire encore », E9 : « ils étaient trop sympa et drôle. » et E8 a dessiné quatre cœurs en-dessous de cette activité. E9 a aussi été très active lors des associations de cartes de mots et d'images : « c'était amusant ». E2 rejoint ce bilan : elle a jugé le jeu « facile et très drôle » et le memory « très sympa ». Ces perceptions des apprenants révèlent leur envie d'apprendre qui a contribué à l'appropriation des items lexicaux. Connac affirme que la notion de plaisir est essentielle dans la suscitation de la motivation : « la motivation d'un élève dépend du plaisir qu'il a à apprendre », (2017, p.203) La BD a aussi énormément stimulé les élèves car elle leur a donné l'opportunité de faire de l'humour. E9 a trouvé cette tâche « tres amusant ». E6, emploie un adjectif très fort pour qualifier cette activité : « captivant » car il a apprécié pouvoir glisser des « blagues » dans les vignettes. D'ailleurs d'autres apprenants avaient également utilisé des expressions drôles dans la dispute : E8, qui aime aussi beaucoup plaisanter, a agrémenté sa production de deux expressions idiomatiques : « Tu es une vermine, une poule mouillé » ou encore E1, qui écrit avec un style très vivant et empreint d'humour en anglais mais qui est encore limitée pour le faire ressortir en français, a pu exprimer une idée amusante : « Je te déteste ! Petite souris ! ». E5 souligne aussi qu'elle a apprécié faire cette activité moins guidée et qui a laissé davantage de place à l'expression personnelle. Elle utilise le verbe « créer » pour évoquer sa production. Une enseignante de l'IFS a beaucoup apprécié cette présentation artistique et finalement beaucoup plus personnelle que des logiciels de réalisations de BD en ligne qu'elle utilise assez souvent. Les productions de nos élèves l'ont convaincue de proposer le dessin manuel avec ses classes à l'avenir.

Une autre activité ludique qui a encore plus attisé l'enthousiasme des apprenants est la représentation théâtrale pour laquelle les élèves ont montré un véritable entrain. En effet, E2 a perçu la mise en scène comme une activité ludique et amusante : « J'aime bien le théâtre, c'est vraiment drôle a faire ». Cette activité a de surcroît permis d'inscrire la séquence dans un projet

communicationnel et actionnel qui a valorisé la participation des élèves. Ces derniers ont non seulement écrit et joué des saynètes de la dispute de Romulus et Rémus en classe de French Passerelle mais ils ont également représenté ce dialogue devant leur classe de rattachement. Nos apprenants ont surmonté leur timidité à jouer devant 25 élèves et un enseignant, qu'ils ne connaissaient pas. Le groupe 1 a d'ailleurs été intégré dans ce cours deux semaines plus tard et ce projet a été l'opportunité de se présenter à leur classe. De plus, l'enseignant d'histoire-géographie n'avait pas encore abordé ce chapitre et s'est servi de l'intervention des élèves de la French Passerelle comme introduction du thème. Ce réel déficit d'informations a placé les élèves de la FP dans la position très valorisante de médiateur d'accès aux connaissances auprès de leurs pairs. Les élèves de la FP étaient très impliqués dans ce projet et les applaudissements de leurs camarades ont semblé les avoir beaucoup touchés et les a rendus fiers de leur prestation. Ainsi, nous pouvons affirmer que, grâce aux différents facteurs que nous venons d'expliquer, les apprenants ont indéniablement été stimulés lors des activités. Ils se sont révélés motivés et très actifs dans leurs apprentissages, ce qui leur a permis de progresser. Nous allons maintenant déterminer si les enseignants et les élèves ont eu conscience de ces avancées accomplies.

2.2 La prise de conscience du rôle de facilitateur d'apprentissage de l'approche personnalisée

Le rôle facilitateur d'apprentissage de notre recherche-action a été constaté aussi bien par l'enseignante que par les apprenants. Une première sous-partie abordera le point de vue des enseignants et une deuxième celui des apprenants.

2.2.1 L'appui sur la LS comme outil méthodologique

Grâce à la mise en œuvre de la séquence, nous avons pris conscience du rôle de médiation que peut représenter l'appui sur la LS dans l'appropriation lexicale. En effet, comme nous l'avions indiqué dans l'analyse des questionnaires enseignants de notre deuxième chapitre (p.41), nous souhaitons exploiter des pistes d'intégration de la LS autres que la simple comparaison de mots transparents ou la traduction. Ces mises en parallèle entre les langues demeurent certes utiles mais nous pensions qu'il était intéressant d'étoffer le rôle de la LS comme instrument de réflexion méthodologique en exploitant les cours d'anglais. S'exprimer dans une LS voire LM pour établir les profils d'apprenants de chacun et rechercher des stratégies d'apprentissage individuelles a permis aux élèves de bien saisir l'aide que représentent ces conseils pour eux et d'en restituer un contenu exhaustif et complet. Les productions des élèves contenaient des mots non transparents qui auraient pu poser des problèmes en français et auraient alourdi la compréhension des idées, comme par exemple *noise*/« bruit de fond », *avoid*/« éviter », *record*/« enregistrer », *highlighter*/« surligneur », *diagram*/« schéma ». L'explicitation de ces termes en LC aurait ralenti

le travail des élèves et l'objectif de cette tâche n'étant pas l'apprentissage lexical mais l'élaboration de stratégies d'apprentissage, il a été pertinent de contourner la difficulté de la langue pour se concentrer sur le message à transmettre. Nous avons pu réaliser l'impact significatif que l'utilisation de la LS dans la construction de méthodologies car les *Jamboards* se sont révélés denses, y compris pour les débutants en LC, et ont donc constitué un outil précieux pour l'ensemble des apprenants. Par ailleurs, nous pouvons aisément supposer que lorsque les élèves travaillent à la maison, ils vont plus volontiers lire un document écrit dans une langue où ils sont plus à l'aise et qui leur est plus familière. Interrogés quelques semaines plus tard, 2 apprenants sur 11 ont confirmé simplement relire leurs *Jamboards* avant de revoir leurs leçons et 7 élèves ont expliqué qu'ils se référaient à ce document pour créer des supports de révisions claires (fiches cartonnées, enregistrements, etc.) et ont complètement adhéré aux changements préconisés. La création de cet outil individuel a davantage impliqué les apprenants dans leurs apprentissages en accroissant leur autonomie.

Ainsi, j'ai pris conscience, en tant qu'enseignante, de l'ampleur du rôle de médiation de la LS des apprenants, l'anglais, comme un véritable instrument métacognitif. J'ai développé l'action consciente et volontaire de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et c'est une influence translinguistique que j'exploiterai à nouveau dans le futur car elle présente de nombreux avantages. Nous allons maintenant nous intéresser à la perspective des apprenants et analyser si eux aussi ont eu conscience des avancées réalisées.

2.2.2 Des apprenants plus à l'aise

Comme nous l'avions pressenti (p.57), le ressenti de faisabilité des activités a joué un rôle essentiel pour ne pas que les apprenants se découragent, comme cela pouvait être le cas en situation initiale. A l'unanimité, le français dans le présent de leurs cursus scolaires posait problème. Les carnets de réflexion montrent que les apprenants abordent cette appropriation avec davantage de sérénité en cette fin de séquence. Ainsi, excepté E7 qui est un peu mitigée, l'ensemble des commentaires est très positif. En effet, même si E7 indique que les exercices étaient « très amusants », et qu'elle était « capable de les faire », elle souligne à trois reprises ses difficultés qui demeurent. Elle trouve les cartes de mots, la BD et l'arbre généalogique difficiles. Pour les autres apprenants, leur perception de l'apprentissage du vocabulaire a clairement évolué vers une représentation beaucoup plus positive qu'en début de séquence. Le sentiment de capacité a été développé et renforcé et les apprenants ont pris confiance en eux. Les 19 occurrences de l'adjectif « facile » ont remplacé l'adjectif récurrent « difficile », omniprésent en début de séquence. D'autres expressions comme « cela m'aide, m'aide beaucoup » insistent sur le rôle de facilitateur d'apprentissage de notre démarche. Connac souligne l'importance de la conviction de l'apprenant

quant au potentiel succès de son entreprise : « Se sentir compétent pour réussir une tâche est un des moteurs de la réussite scolaire » (2017, p.202). Les élèves estiment que les jeux de cartes avec les mots et les images ont été très utiles pour la compréhension et la mémorisation des items lexicaux nouveaux : E4 : « J'aime beaucoup et sa aide beaucoup aussi. C'est bien car sa m'aide mémoriser plus bien », E2 : « quand on à mette les cartes cela m'aide pour savoir les synonymes des mots  », « Le jeu de memory est très drôle a jouer, il m'aide à souvien les personnages », E3 : « il aidais à comprendre des nouveaux mots » et E4 : « c'est facile pour se souvenir le mot ».

De manière similaire, la BD a facilité l'appropriation, d'après les apprenants : E2 : « cela m'aide à voire bien l'histoire », opinion partagée par E6 qui considère que les dessins aident beaucoup. E9 écrit : « Il m'aide beaucoup de mémoriser l'histoire de Romulus et Rémus », E3 : « on peut dessiner des dessins qui nous aide à réviser le lexique de la fondation de Rome, c'est aussi plus intéressant que juste écrire sur un papier ». Nous sommes donc en mesure de confirmer notre hypothèse secondaire, excepté pour E7 qui signale encore des difficultés même si son bilan prend en compte des améliorations. Cette limite nous amène à nuancer notre validation de l'hypothèse : la distanciation réflexive permet à 8 élèves sur 9 de faire évoluer leur représentation de l'apprentissage du lexique de manière positive. Ainsi, pour 8 élèves, les tâches paraissaient en fin de projet plus accessibles et ils semblaient satisfaits d'avoir réussi à les réaliser. La raison principale de cette plus grande aisance des élèves lors des activités émane en partie de la différenciation pédagogique mise en œuvre pour permettre aux apprenants de progresser à leur rythme, en fonction de leurs capacités et profils. Nous proposons justement de discuter des bénéfices et limites de cette approche.

2.3 La différenciation pédagogique : ses bénéfices et ses limites

Tout d'abord, la différenciation pédagogique a guidé l'organisation du travail en permettant d'aménager des temps individuels pendant lesquels les élèves réalisaient des activités seuls, pour ne pas devenir trop dépendant des autres, être capable de chercher par soi-même et se sentir en situation de réussite personnelle. Pour la différenciation des apprentissages, des adaptations ont été conçues non seulement au niveau des instructions et de la difficulté des tâches mais aussi pour les aides apportées aux apprenants. Nous avons procédé à une carte mentale pour réfléchir à toutes les autres possibilités offertes par cette approche (cf. annexe 40, p.72). Par ailleurs, afin d'affiner les différenciations pédagogiques et de les rendre pertinentes pour chaque élève, nous nous sommes appuyés sur la constitution de profils d'apprenants. Les deux sous-parties suivantes aborderont tout d'abord une réflexion autour de la détermination et du rôle des profils d'apprenants, puis de leur utilisation pédagogique qui nous oriente vers la multimodalité.

2.3.1 La nécessaire flexibilité de la détermination des profils d'apprenants

Nous sommes partis du principe que puisque la différenciation pédagogique était adoptée pour aider les élèves dans leurs apprentissages, l'établissement d'un profil pour chaque élève constituait une étape judicieuse. Nous avons pu dresser un portrait des élèves plus précis ne se limitant pas à leur niveau de compétence linguistique mais incluant leurs profils d'identité, de motivation et de compréhension, analyse basée sur les catégories de Michel (p.58) que nous avons introduites dans notre cadre théorique. Les apports de cette démarche sont multiples. Comme nous l'avons expliqué (p.70-71), les profils d'identité ont ponctuellement servi à la constitution de groupes de travail et ces critères ont finalement permis d'initier des échanges très productifs, grâce à l'association de profils complémentaires. Nous encourageons donc les enseignants, en fonction des objectifs des activités, à prendre davantage en considération l'aspect humain et la personnalité des élèves lorsqu'ils forment leurs groupes car ce facteur amène une dimension supplémentaire à la création de la dynamique de groupe. Lorsque les élèves de la FP déterminent leur profil de motivation, 4/9 choisissent : « Avec qui ? », ce qui représente 44,4 %, alors que l'étude faite par Michel n'aboutit qu'à 31%. Nous avons réalisé que, pour notre public d'adolescents, la socialisation et les échanges avec leurs pairs occupaient une part primordiale dans leurs apprentissages. Et, finalement, les élèves ont été très peu divertis par des bavardages parasites avec leurs camarades et montraient au contraire un entrain évident à aider leurs amis pour réussir ensemble. Auparavant, réticente à mettre des amis ensemble pour travailler de crainte qu'ils ne s'amusent et ne soient pas assez concentrés sur la tâche à exécuter, j'ai maintenant évolué dans ma constitution des groupes de travail et montre une plus grande flexibilité pour prendre en compte les désirs des élèves. Nous invitons donc les enseignants à réfléchir à ces leviers d'apprentissage collectifs qui se sont avérés être un atout dans notre recherche-action. Enfin, les profils de compréhension nous ont amenés à choisir de nombreuses variations pour s'adapter au mieux aux élèves et à adopter une approche multimodale que nous allons aborder plus spécifiquement car elle est au cœur de nos activités et nous avons été amenés à la faire évoluer au fil du projet.

2.3.2 La multimodalité pour tous les apprenants

Les trois profils de compréhension, de mémorisation et de production, à savoir visuel, auditif et kinesthésique, ont induit des tâches axées prioritairement sur le moyen d'appropriation privilégié pour chaque apprenant. Les activités pédagogiques ont été pensées et attribuées aux apprenants en tenant compte de ces profils d'apprentissage. Selon le principe de la différenciation pédagogique, nous avons donc été amenés à diversifier les supports, les activités et les formes de production pour chaque apprenant. Nous avons élaboré une séquence tirant profit de la multimodalité, c'est-à-dire réunissant trois canaux de transmission et d'apprentissage, visuel, auditif et tactile. Stein

définit plus précisément la multimodalité, comme intégrant le « discours, l'écriture, l'image, le geste et le son » (2008, p.871). Tous ces éléments sont effectivement présents dans la démarche que nous avons mise en œuvre. A titre d'exemple, les élèves kinesthésiques ont manipulé les étiquettes à positionner de l'arbre généalogique et se sont entraînés à raconter la légende de la fondation de Rome avec des Lego. Les auditifs ont créé un Powerpoint sonorisé pour réviser le lexique à la maison. E8, qui est visuelle, note dans son carnet de réflexion qu'elle a énormément apprécié le rôle des images comme déclencheur de parole. Nous remarquons que l'évaluation de l'élève est très positive puisqu'elle a dessiné sept cœurs et le signe infini :

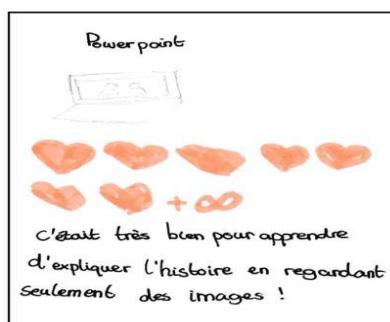


Figure 35 : Extrait de carnet de réflexion d'E8

Ainsi, lors des premières activités, les apprenants ont travaillé exclusivement avec les supports qui favorisaient leurs apprentissages, d'après leur profil établi auparavant. Ces activités ont très bien fonctionné mais nous nous sommes graduellement rendu compte des limites de cette différenciation pédagogique. Elle n'était en réalité pas multimodale pour chaque apprenant qui travaillait essentiellement sur un seul canal de transmission et d'appropriation des connaissances. Au final, nous avons tendance à enfermer l'apprenant dans un cadre prédéfini relativement statique. Cette trajectoire linéaire s'est aussi révélée trop rigide car elle ne prenait pas en compte les évolutions de chacun. Comme l'a souligné Bottela⁶¹, « il existe une variabilité entre les individus mais également au sein même des individus, qui évoluent en permanence. ». De plus, notre différenciation pédagogique ne laissait que peu de place au développement d'autres compétences. En fait, même l'apprenant kinesthésique a besoin de savoir faire des schémas pour toutes les disciplines scolaires et ne peut se réduire à toujours manipuler des cartes ou des objets. D'ailleurs, les tests de profils montrent que pour deux apprenants, E4 et E6, les résultats sont clairement partagés entre deux profils qui ne sont pas exclusifs. Michel définit des « profils dominants et secondaires » et met lui-même en garde contre l'écueil de trop se limiter à la classification des apprenants dans des profils :

⁶¹ M. Bottela est docteur en psychologie et spécialisée dans les variations idiosyncrasiques des apprenants. Elle est intervenue lors de la journée d'étude ECLE.

« Les profils secondaires indiquent une chose importante : celle de la grande diversité des stratégies d'apprentissage pour chaque individu. Il faut donc en tenir compte et être également prudent quant aux conclusions que l'on peut tirer lorsque l'on découvre son profil d'apprentissage dominant ou celui des autres. » (2019, p.93).

Les profils visuels, auditifs et kinesthésiques représentent certes des leviers d'apprentissage mais ne doivent pas consister en moyens d'appropriation uniques pour chaque élève. Cette limite de la différenciation pédagogique étroitement basée sur les profils a d'ailleurs été soulevée lors du moment d'échanges avec les enseignants de FLSco. Une enseignante qui avait fait une démarche similaire auparavant s'était rapidement rendue compte qu'il ne fallait pas restreindre la nature et le format des activités au profil identifié de l'élève car cela était trop restrictif en termes d'apprentissage : « Il faut être prudent avec l'utilisation des profils et ne pas limiter chaque apprenant à cette forme d'apprentissage. A l'école et dans la vie, un élève visuel, par exemple, aura aussi besoin de maîtriser des compétences qui relèvent du domaine de l'auditif ou du kinesthésique. »

Ce sont précisément les mêmes constats auxquels nous sommes arrivés en cours de séquence qui nous ont amenés à modifier notre mise en œuvre en privilégiant davantage certaines activités multimodales pour tous les élèves telles que la BD, dont le texte a été lu, et les saynètes jouées par les apprenants. Cette volonté de favoriser l'accès aux connaissances à travers plusieurs modalités simultanément a d'ailleurs été renforcée par les demandes des élèves eux-mêmes. Ils ont éprouvé l'envie de réaliser des activités qui n'étaient pas prévues pour eux à l'initial, comme les Lego et les 80 cartes de mots et d'images. La phase finale de manipulation a remporté un franc succès auprès des apprenants qui se sont pris au jeu de la représentation théâtrale. Lors de la journée d'étude ECLE, Baider⁶² a valorisé le théâtre comme activité corporelle et sensorielle facilitatrice d'apprentissage : « Le mouvement, l'ouïe, le corps aident à la mémorisation. La rétention devient plus facile et durable. ». Nous avons constaté que les élèves réussissaient à activement mobiliser les items lexicaux travaillés pour parvenir à s'exprimer de manière assez fluide et à contribuer à la narration de la légende de la fondation de Rome avec leurs camarades. Le fait d'écrire des scripts, d'apprendre des répliques et d'accompagner ces textes avec un langage corporel a favorisé l'appropriation du contenu de la séquence par nos élèves. La sollicitation des sens a marqué les esprits de tous les élèves et a aidé à la mémorisation et à la production du vocabulaire. Fort de nos observations, nous recommandons l'exploitation de cette piste encore plus loin pour d'autres projets futurs. La mise en scène de représentations de théâtre plus longues, et non plus de courts jeux de rôles, serait très intéressante à exploiter pour favoriser l'apprentissage

⁶² F. Baider est professeure de linguistique française à l'université de Chypre. Elle a mené de nombreuses recherches sur l'analyse du discours en FLE et sur la relation entre émotions et linguistique et a écrit plusieurs articles sur la motivation et l'apprentissage.

du vocabulaire, notamment en DdNL histoire. Nous pourrions imaginer une pièce de théâtre avec différents tableaux correspondants aux périodes étudiées pendant l'année. Les réussites de cette activité multimodale que les élèves ont réalisée montre bien par ailleurs l'importance des interactions et du travail collectif dans les apprentissages comme autre facteur facilitateur d'apprentissage.

2.4 Les apports de la coopération entre pairs

Dès notre analyse du cadre théorique (pp.18-20), nous avons mis en valeur la contribution du travail collaboratif et coopératif dans les apprentissages, en prônant la mise en œuvre d'une approche personnalisée et non simplement différenciée. Cette dernière présente un écueil primordial à éviter qui est de mettre chaque élève à l'écart de ses camarades, en travaillant seul sur des documents qui lui sont propres et qui ne permettent pas d'interactions avec les autres. Nous partageons entièrement le point de vue de Perrenoud : « Individualiser les parcours en formation ne consiste pas à isoler les étudiants, à les couper les uns des autres. *Chacun peut suivre son cheminement en travaillant en groupe.* » (2016, p.99). Comme nous l'avons démontré dans la première partie de ce chapitre (pp.83-84), les apprenants se sont approprié des items lexicaux grâce au travail collectif qui s'est avéré complémentaire aux tâches individuelles et a consolidé l'appropriation des items lexicaux visés. Les apprenants ont d'ailleurs aussi souligné les bénéfices du travail de groupe. Dans le carnet de réflexion, E6 qualifie l'acrostiche collectif de « productif » et E3 détaille les avantages qu'il a trouvés dans cette forme de travail : « L'activité en groupe était plus facile à finir parce que on a plus idées a partager ensemble. Je pense que c'est bien pour faire plus d'activités comme câ dans le futur. Les camarade me donne des mots nouveaux ». Cet élève demande même à procéder à ces activités collectives plus fréquemment dans le futur, tout comme E2, qui préfère travailler en groupe :



Figure 36 : Extrait de carnet de réflexion d'E2

Elle a même représenté les interactions sous la forme d'un dessin où elle sourit et semble très heureuse d'échanger avec ses camarades. Étant débutante, l'aide de ses camarades doit la rassurer. Nos observations de classe ont confirmé le bon fonctionnement et la richesse du travail d'équipe.

Nissen⁶³ souligne la fertilité des relations qui se construisent entre les apprenants lors des travaux de groupe et cette émulsion contribue à l'envie de chacun de s'impliquer dans l'activité : « établir des relations sociales et affectives permet de prévenir un sentiment de solitude, à vaincre le découragement, et a priori à accroître le plaisir de participer à la formation » (2019, p. 243). La personnalisation des apprentissages, en tant que complémentarité entre des phases d'apprentissage individuelles et collectives, a donc permis de valoriser les différences entre les apprenants à la fois comme leviers pour leur propre apprentissage mais aussi comme atouts en tant qu'outil de médiation au sein d'un groupe. Nous avons analysé ci-dessus les bénéfices de notre démarche et quelques limites que nous avons observées. Nous souhaiterions conclure notre discussion en abordant les perspectives pour le futur.

2.5 Pistes d'exploration sur la personnalisation des apprentissages

Nous avons ponctuellement proposé des perspectives possibles lors de notre discussion ci-dessus. Deux éléments supplémentaires vont compléter ces pistes d'exploration : l'analyse des interactions en classe et la remédiation pour aider nos élèves plurilingues à s'approprier le genre des noms.

Premièrement, nous avons réussi à volontairement développer des émotions à valence positive, telle que la motivation et le plaisir, chez nos apprenants. Nous pourrions prolonger cette analyse en étudiant les autres émotions plus spontanées qui émergent lors des activités, notamment lors de travaux collectifs. Nous avons constaté l'impact de l'effet de groupe dans l'appropriation du lexique grâce à nos résultats chiffrés et à nos observations de classe. Il serait intéressant de filmer des séances et d'analyser plus en détails le jeu des émotions qui se crée dans les interactions, en observant le langage corporel, les expressions du visage et le langage verbal en interaction. Nous pourrions certainement identifier de nouveaux leviers d'apprentissage du vocabulaire, notamment en travaillant sur les émotions à valence négative et sur la perception des erreurs par les apprenants. De nombreuses théories abordent la perspective des enseignants sur le statut et le traitement de l'erreur mais peu de recherches s'intéressent au point de vue de l'élève sur le sujet.

Deuxièmement, compte tenu de notre public anglophone, un travail spécifique sur les genres des substantifs nous paraît judicieux à mettre en place dans le futur pour remédier à une limite de notre recherche-action constatée dans l'analyse de données. En effet, une erreur persistante dans les tests finaux est le genre des noms, comme par exemple, « un muraille », « la ciel », « un vestale ». Le genre du substantif n'existant pas en anglais, l'utilisation des articles semble problématique. Nous avons pensé à posteriori qu'il aurait été pertinent de rajouter une

⁶³ E. Nissen enseigne à l'université de Grenoble-Alpes, dans le département de linguistique et langage didactique. Elle est spécialisée dans l'acquisition de la langue seconde et dans l'enseignement en distanciel.

séance de remédiation spécifique dans le but de faire prendre conscience aux apprenants du rôle primordial du masculin et du féminin en français. Grâce à une séance sur les noms à double genre et à double sens, nous pourrions expliciter les changements de signification en fonction de l'article pour un/une mi-temps, un/une livre, un/une moule et un/une somme par exemple. Les élèves auraient ensuite à faire une écriture créative dans laquelle ils devraient intégrer ces noms particuliers et inventer des situations humoristiques de confusion liées à des erreurs du genre de ces substantifs. Cette réflexion pourrait certainement amener les élèves à davantage intégrer le genre des noms dans leurs apprentissages, ayant saisi l'enjeu qu'il représente. Ce travail approfondi sur ce point linguistique pourrait donc transformer la limite constatée dans les résultats de notre approche en tremplin vers les apprentissages.

Dans ce dernier chapitre, nous avons pu démontrer la portée de l'approche personnalisée des apprentissages lexicaux en DdNL histoire en nous appuyant sur les résultats quantitatifs et qualitatifs récoltés auprès des participants. Bien que l'accomplissement des progrès soit variable en fonction des aspects lexicaux étudiés, la prononciation, l'orthographe lexicale et la sémantique, les constats de nos analyses sont globalement positifs et nous ont permis de mettre en valeur les points forts de notre démarche. L'exploration de pistes pour le futur nous a permis de compléter notre réflexion et de l'orienter sur l'approfondissement d'un facteur d'appropriation qui est graduellement apparu au fil de notre recherche : le rôle des émotions dans l'apprentissage du vocabulaire.

CONCLUSION

« Mettons en commun ce que nous avons de meilleur,
et enrichissons-nous de nos mutuelles différences. », Paul Valéry

C'est bien là l'intérêt principal de notre recherche-action : les élèves se sont-ils enrichis de leurs différences et de leurs connaissances mutuelles ? L'alternance des apprentissages individuel et en groupe du vocabulaire s'est-elle révélée pertinente et efficace ? Rappelons la genèse de cette recherche-action. Mon intérêt pour l'apprentissage du vocabulaire s'est construit au fil d'années d'enseignement durant lesquelles j'ai constaté des difficultés récurrentes des apprenants dans ce domaine. L'étude du cadre théorique et les constats de pratiques et de représentations chez les enseignants et les élèves de ces classes ont confirmé les nombreux obstacles rencontrés dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Mes lectures m'ont progressivement amenée à découvrir la personnalisation des apprentissages, c'est-à-dire la combinaison de pédagogies différenciées et collaboratives/coopératives, une solution pertinente. La problématique consistait donc à déterminer si une approche personnalisée pouvait faciliter l'apprentissage du vocabulaire chez nos apprenants de la FP en DdNL histoire. Pour y répondre, nous avons formulé deux hypothèses. L'hypothèse principale était qu'une approche personnalisée de l'apprentissage lexical favorisait l'acquisition de vocabulaire peu fréquent de la DdNL histoire et l'hypothèse secondaire était que la distanciation réflexive, en lien étroit avec la première hypothèse, permettait aux élèves de faire évoluer leur représentation de l'apprentissage du lexique de manière positive et suscitait leur motivation. Afin de vérifier la véracité de ces deux hypothèses, une séquence pédagogique a été mise en œuvre au sein de la classe de la FP à l'IFS. Diverses activités multimodales sollicitant plusieurs canaux fondés sur les profils des apprenants ont amené ces derniers à comprendre, mémoriser, manipuler et réinvestir des items lexicaux sur la légende de la fondation de Rome. Les apprenants ont créé plusieurs productions telles qu'une BD, un exposé, une mise en scène de la dispute entre Romulus et Rémus et une synthèse écrite relatant l'histoire sur laquelle nous nous sommes appuyés pour analyser les résultats de l'appropriation du vocabulaire par les apprenants.

Les analyses que nous avons formulées sur les données ont révélé que les apprenants sont parvenus à améliorer leur prononciation des items visés mais qui était déjà satisfaisante lors des tests diagnostiques. La marge de progrès a été plus importante pour l'appropriation de l'orthographe lexicale, qui a donné des résultats très encourageants, et celle de la sémantique qui s'est avérée très satisfaisante. De plus, tous les élèves sont parvenus à réinvestir des items lexicaux supplémentaires, au-delà des objectifs fixés. Nous avons pu ainsi confirmer notre hypothèse principale. Quant à l'hypothèse secondaire, les commentaires des élèves dans le carnet de

réflexion, ainsi que les observations de l'enseignante, ont montré une évolution positive de la représentation de l'apprentissage du lexique, qui est moins ressenti comme un obstacle difficile à surmonter mais au contraire comme un levier d'apprentissage vers la LC. Nous avons indiqué dans notre dernier chapitre des pistes d'exploitations futures possibles. Dans la continuité de notre réflexion, il serait très intéressant d'envisager une recherche-action analysant très précisément les émotions qui émergent de ses différentes formes d'apprentissage, individuelles et de groupe, grâce à la constitution d'un corpus vidéo d'interactions en classe. Une autre recherche pourrait porter sur la perception de l'erreur par l'apprenant, incluant la dimension des émotions. Nous pourrions y travailler pour l'améliorer car elle est souvent négative. Ces observations permettraient de mettre en œuvre une démarche qui influencerait de façon encore plus significative les dynamiques des émotions qui se tissent spontanément afin de favoriser davantage l'apprentissage du vocabulaire.

Cet approfondissement de notre réflexion complèterait la portée de notre démarche que nous avons pu établir avec les bilans des apprenants et des enseignants. Au niveau microsocial, à savoir au sein de la classe de FP, l'impact de notre projet ne fait aucun doute au niveau des stratégies d'apprentissage, des progrès dans l'appropriation du vocabulaire et de la conscientisation de ces réussites. Au niveau mésosocial, les enseignants de FLSco de l'IFS se sont montrés très réceptifs à notre proposition de réflexion. Les retours positifs et enthousiastes montrent également l'ampleur de l'influence future des pistes explorées dans notre recherche-action. Notre partage a aussi impulsé une énergie nouvelle pour les discussions pédagogiques. Une collègue qui a beaucoup apprécié la rencontre a programmé un échange de pratiques similaire pour nous montrer ses ateliers Montessori. Au niveau macrosocial, l'ensemble des enseignants de français en école élémentaire et l'équipe des professeurs de lettres du collège et lycée, ainsi que tous les enseignants des autres matières, pourraient tirer profit de notre recherche-action. Les deux directrices de l'école élémentaire qui ont activement participé à la réunion des cycles 2 et 3 envisagent la mise en œuvre de notre approche dans un contexte plus large, pour l'enseignement à tous les élèves non-natifs de l'IFS mais aussi pour toute langue étrangère. Elles ont montré un vif intérêt pour développer la communication, éventuellement via la création d'une formation, autour de notre recherche-action qui répond à une problématique finalement rencontrée par la majorité des enseignants de l'IFS. L'internationalisation croissante promue par notre établissement a fait évoluer nos publics et de plus en plus d'élèves anglophones non-natifs français suivent les programmes de l'Éducation Nationale. Il serait donc profitable que notre méthodologie sur l'apprentissage du vocabulaire soit transférée à l'ensemble des disciplines enseignées pour s'adapter aux nouveaux besoins des apprenants qui sont en train d'émerger. Cette diffusion de notre approche représenterait un bel aboutissement de toute notre réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- Anokhina, O. (2015). « Étudier les écrivains plurilingues grâce aux manuscrits ». In Anokhina, O. & Rastier, F. (Dir.). *Écrire en langues : littératures et plurilinguisme*. Paris : EAC. pp.31-43
- Bablon, F. (2019). *Différencier son enseignement au collège et au lycée*. Paris : ESF sciences humaines.
- Bigot, V., Leclère, M. & Romero, M. (2017). « Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda de l'enseignant de DdNL : l'exemple d'un cours d'histoire pour collégiens allophones ». *La revue canadienne des langues vivantes*. Vol. 73, n°2, pp.237-253. Repéré à <https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=author_see&id=31456> et consulté le 06/11/2021.
- Boulton, A. (1998). « L'acquisition du lexique en langue étrangère ». *UPLEGESS*. Repéré à <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355/document>> et consulté le 06/11/2021.
- Bouvier-Chabert, M. (2015). « L'acquisition du vocabulaire au cycle 3 ». *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Université de Grenoble. Repéré à <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01286977/document>> et consulté le 06/02/2022.
- Bucheton, D. & Bautier, E. (1996). « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ». *Le français aujourd'hui*. N°113, pp. 24-32.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves, guide pratique de la différenciation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. & Richou C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Camenisch, A. (2011, novembre). « L'école aujourd'hui ». *Apprendre et comprendre les mots en contexte*. N°23. Paris, Nathan. Repéré à <http://www.nxtbook.fr/newpress/Nathan/EAE-111123_D3C29S7G51/index.php?startid=14#p/14> et consulté le 25/11/2021.
- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Chardon, L. (2013). « L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves ? ». *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Repéré à <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131/document>> et consulté le 30/11/2021.
- Chartier, D. (2003). « Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique », *Savoirs* n°2, <<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>> et consulté le 01/10/2022.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages, agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF sciences humaines.
- Corder, P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, n°57, Paris, pp.9-15. Repéré à <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1980_num_14_57_1833> et consulté le 06/10/2021. doi : 10.3406/lgge.1980.1833

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). « Extension du domaine de la médiation ». Repéré à <<https://www.semanticscholar.org/paper/Extension-du-domaine-de-la-m%C3%A9diation-Coste-Cavalli/f2862093e8249ea36bfeec7c046f721346d4e425>> et consulté le 07/12/2021. doi : 10.7358/lcm-2014-0102-cost.

Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle international.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4ème édition. Fontaine : PUG.

Debove, E. (2022). « Devoir maison dans le cadre du module ». *Recherches en acquisition des langues secondes / étrangères* avec Pascale Trévisiol.

Dewaele, J-M. & MacIntyre, P. (2016). « The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom ». *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), pp. 237-274. ISSN 2083-5205. Repéré à <<https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/10592/>> et consulté le 5/12/2021.

Faupin, E. (2018). « Les marques transcodiques dans les disciplines non-linguistiques ». *Essais, Plurilinguismes en construction*. N°14. *Open Edition Journals*. Repéré à <<https://journals.openedition.org/essais/315>> et consulté le 06/01/2022.

Gajo, L. (2009). « De la DNL à la DdLN : principes de classe et formation des enseignants », *Les Langues Modernes*, N°4. pp. 15-24. Repéré à <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?action=accéder_document&arg=2215&cle=7506f1c410d24425f290590e00136d768b0e05d1&file=pdf%2F2009-4_gajo.pdf> et consulté le 13/02/2022.

Gaussel, M. (2016). « Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage (ou retour sur un mythe tenace) », *Hypothèses*, <<https://edupass.hypotheses.org/1049>> et consulté le 01/10/2022.

Grossmann, F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *HAL archives ouvertes*. Repéré à <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01738094/document>> et consulté le 15/01/2022.

Grossmann, F. & Sardier, A. (2010). « Comment favoriser le réemploi lexical ? ». *Recherches, Presses universitaires de Strasbourg*. Repéré à <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02349027/document>> et consulté le 08/01/2022. pp. 9-16.

Holec, H. (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges CRAPEL, Presse de l'Université de Nancy*. Repéré à <<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf>> et consulté le 26/03/2022. pp.75-87.

Leclère, M. (2018). « Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement ». *Les cahiers de l'Acedle*. N°15-3. pp. 1-24. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/327694227_Les_outils_didactiques_au_coeur_de_l'action_d'enseignement/link/5b9fa4ba45851574f7d21881/download> et consulté le 06/01/2022.

Le Ferrec, L. (2012). « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines ». *Le français d'aujourd'hui*. N°176. pp37-47. Repéré à <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm>> et consulté le 06/01/2022.

Le Ferrec L. & Leclère M. (2014). « Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ». *Recherches en didactiques*. N°18 pp77-100. Repéré à <<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2014-2-page-77.htm>> et consulté le 03/01/2022.

Lehmann, A. (2011). « Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes ». *Eduscol, Ressources pour le primaire, le vocabulaire et son enseignement*. Repéré à <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_11120_2_avec_couv_201567.pdf> et consulté le 06/01/2022.

Lindqvist, C. (2021). « L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère ». In Leclercq, P., Edmonds, A. & Sneed German, E. (dir.). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-neuve : deboeck supérieur. pp.79-92.

Lumbroso, O. (2021). *Modèles théoriques et pratiques créatives en écritures*. Cours de Master2 FLE Sorbonne Nouvelle.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Millau : CLE International.

McAllister, J. & Narcy-Combes, M-F. (2017). « Evaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : Quels enjeux pour l'acquisition d'une L2 ? ». In Trévisiol-Okamura, P. & Gobet, S. (Dir.). *Acquisition des langues, approches comparatives et regards didactiques*. Rennes : PUR. pp.113-143.

Mckee, A. (2017). « L'utilisation des intelligences multiples et des mnémotechniques dans une classe de langue pour la mémorisation d'un nouveau lexique ». *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Université de Grenoble. Repéré à <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01760413v1>> et consulté le 26/02/2022.

Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Montrouge : ESF.

Mendonça Dias, C. (2016). « Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France ». *HAL*. Repéré à <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01355061/document>> et consulté le 26/12/2021.

Michel, J-F. (2019). *Les 7 profils d'apprentissage*. 3ème Edition. Paris : Edition Eyrolles.

Ministère de l'éducation nationale. (2012). « L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation ». *Éduscol*. Repéré à <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf> et consulté le 03/01/2022.

Molinié, M. (2013). « Une didactique des langues a l'épreuve de l'expérience mobilière, plurilingue, (trans)formative ». *Hal.archives-ouvertes*. Repéré à <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02561109/document>> et consulté le 10/10/2021. p121.

Moore, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. N°7. Repéré à <<https://journals.openedition.org/aile/4912>> et consulté le 10/01/2022.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier Langues et didactique.

Trévisol-Okamura P. (2021). « Fiche notion sur l'acquisition ». *Didawiki*. Paris : Sorbonne Nouvelle. Plateforme Icampus.

Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée*. Montrouge : ESF.

Py, B. (1991). « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*. N° 17, pp.147-161.

Py, B. (2007). « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langue ». *Journal of Language Contact*. Repéré à <www.jlc-journal.org> et consulté le 15/11/2021.

Stein, P. (2008). «Multimodal instructional practices». In Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. et Leu D.J. (dir.), *Handbook of research on new literacies*. Londres : Routledge. pp.871-898.

Véronique, G.-D. (2010). « Le traitement de l'input dans l'acquisition des langues étrangères ». *Language, Interaction and Acquisition*. pp.159–170. doi 10.1075/lia.1.2.01ver.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette Éducation

Wei, L. (2017). « Translanguaging as a Practical Theory of Language», <<https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103?login=false>>, *Applied Linguistics*, Vol.39, N° 1, pp.9-30.x

SITOGRAPHIE

Liens généraux :

- Pistes pour enseigner l'histoire-géographie aux élèves allophones, au collège et au lycée : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/12/Pistes-pour-enseigner-lhistoire-géographie-aux-élèves-allophones.pdf>, consulté le 06/01/2022.
- Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820167A.htm>, consulté le 12/01/2022.
- Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>, consulté le 10/09/2021
- Cambridge : <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/08/19/good-teaching-materials/>, consulté le 15/03/2022.
- Storyboardthat : <https://www.storyboardthat.com/storyboards/anna-warfield/romulus-and-remus---plot>, consulté le 03/03/2022
- Eduscol : <https://eduscol.education.fr/255/lexique-et-culture>, consulté le 02/02/2022
- International French School : <https://www.ifs.edu.sg/fr/>, consulté le 26/03/2022
- Larousse : <https://www.larousse.fr>, consulté le 26/12/2021.
- Académie de Paris : <https://www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2020-03/test-type-de-memoire.pdf>, consulté le 05/01/2022
- The four different learning styles : <https://www.youtube.com/watch?v=qcCtPgZlGTs->, consulté le 31/01/2022
- What learning style are you? : <https://www.youtube.com/watch?v=eoIr59LNUyE->, consulté le 26/02/2022
- Learning styles : <https://www.youtube.com/watch?v=0onG1OUTUWk->, consulté le 01/01/2022
- Discover your unique learning type : <https://www.youtube.com/watch?v=IpRxRAEw4Fw-> Fait., consulté le 11/03/2022
- Quizlet : <https://quizlet.com/47t3y1?x=1jqt&i=183278>, consulté le 04/04/2022

Liens vers les vidéos des exposés et des saynètes :

<https://youtu.be/mPIKFllL4nc>

<https://youtu.be/uegWZeYCXzo>

Liens vers les vidéos d'extraits de mises en scène :

<https://youtu.be/Znf10BaH690>

<https://youtu.be/nSu-dDkcaDY>

<https://youtu.be/HgKZKbUTO5E>

CONFÉRENCES

Bottela, M. (2021, octobre). *Emotissage. Les émotions en classe de langues*. [Journée d'Étude]. Paris.

Cavalla, C. (2021, octobre). *Emotissage. Les émotions en classe de langues*. [Journée d'Étude]. Paris.

Dewaele, J-M. (2021, 9 décembre). *Emotional resonance and embodiment of multilinguals' languages*. [Conférence]. Londres.

Donahue, C. (2022, 25 mars). *Emotions et tanslanguaging*. [Conférence]. Paris.

Jasor, I. (2021, 17 et 24 novembre). *Choc de contextes et complexification des savoirs en éducation plurilingue et interculturel*. [Colloque]. Les Antilles.

INDEX DES SIGLES

BD : Bande Dessinée

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

DILTEC : DIIdactique des Langues, des TExtes et des Cultures

DNL : Discipline Non-Linguistique

DdNL : Discipline dite Non-Linguistique

FLE : Français Langue Étrangère

FLSco : Français Langue de SColarisation

IFS : International French School of Singapore

L1 : Langue 1

L2 : Langue 2

LC : Langue Cible

LS : Langue Source

LM : Langue Maternelle

INDEX DES TABLEAUX

Figure 1 : Graphique de synthèse sur les niveaux initiaux et visés	9
Figure 2 : Le métier d'enseignant	12
Figure 3 : Schéma de la personnalisation des apprentissages, Connac	19
Figure 4 : Les trois exigences de l'acte d'apprentissage, 48, Connac	21
Figure 5 : Graphique de synthèse sur les attentes des enseignants	37
Figure 6&7 : Graphiques de synthèse sur l'enseignement du vocabulaire	38
Figure 8 : Graphique de synthèse sur l'utilisation des pédagogies différenciées	40
Figure 9 : Graphique de synthèse sur les stratégies d'enseignement	43
Figure 10 : Exemple de dessins réflexifs	45
Figure 11 : Exemple de dessins réflexifs et leurs textes réflexifs explicatifs associés	46
Figure 12 : Graphiques de synthèse sur la difficulté d'apprendre du lexique	47
Figure 13 : Graphique de synthèse sur la difficulté de retenir du lexique	47
Figure 14 : Graphiques de synthèse sur les difficultés d'apprentissage	48
Figure 15 : Graphiques de synthèse sur les habitudes d'apprentissage	48
Figure 16 : Graphique de synthèse sur les techniques d'apprentissage	49
Figure 17 : Graphique de synthèse sur les facilités d'apprentissage	49
Figure 18 : Prise de vues des espaces distincts en salle de classe	54
Figure 19 : Carte mentale sur l'organisation du travail personnel de E9	58
Figure 20 : <i>Jamboard</i> de E3	60
Figure 21 : Fiche d'objectifs individuels	63
Figure 22 : Déroulé des séances	64
Figure 23 : Jeu de Lego pour reconstituer la légende	68
Figure 24 : Production de E2	70
Figure 25 : Photos du 'Speed acting' dans la classe	72
Figure 26 : Photos de la présentation des élèves de FP à la classe de rattachement	72
Figure 27 : Extraits de carnets de réflexion	73
Figure 28 : Comparaisons des tests de lecture	75
Figure 29 : Liste des erreurs dans la lecture finale	75
Figure 30 : Comparaison des performances d'orthographe lexicales diagnostiques et finales	78
Figure 31 : Comparaison des performances de sémantique diagnostiques et finales	81
Figure 32 : Bilan sur les mots supplémentaires	83
Figure 33 : Extrait du carnet de réflexion de E5	87

Figure 34 : Extraits des carnets de réflexion de E4 et E8	88
Figure 35 : Extrait de carnet de réflexion d'E8	93
Figure 36 : Extrait de carnet de réflexion d'E2	96

ANNEXES

Pour la consultation des annexes, merci de se référer au TOME 2.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE 1 : LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE, PREMIERS CONSTATS THÉORIQUES.....	12
1 Analyse des notions-clés : le rôle primordial de l'apprenant	12
1.1 L'évolution du rôle de l'enseignant vers la médiation.....	12
1.2 L'apprenant désormais acteur de ses apprentissages	14
1.3 Du lexique au vocabulaire : apprendre pour communiquer.....	15
2 Les voies d'acquisition d'une langue étrangère.....	16
2.1 L'interlangue : cheminement vers la langue cible.....	16
2.2 Les parcours d'apprentissage diversifiés favorisant l'acquisition.....	17
2.3 Les dimensions individuelle et collective des apprentissages.....	19
2.4 Les émotions pour faciliter l'acquisition.....	22
3 Les facteurs influençant l'acquisition lexicale en langue étrangère	23
3.1 Le rôle des langues sources dans l'acquisition lexicale.....	24
3.2 Les caractéristiques des mots.....	26
3.3 La contextualisation du vocabulaire.....	27
3.4 La manipulation itérative et spiralaire des items lexicaux	28
4 La complexité de l'acquisition du lexique en FLSco.....	30
4.1 Les particularités du FLSco.....	31
4.2 Un lexique très spécifique	33
CHAPITRE 2 : ÉTUDE EXPLORATOIRE DU CONTEXTE, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES	35
1 Un terrain de recherche international.....	35
1.1 L'International French School de Singapour.....	35
1.2 Les apprenants allophones et plurilingues de La French Passerelle	36
1.2.1 Les objectifs ambitieux de la French Passerelle	36
1.2.2 Les contraintes liées au fonctionnement de la French Passerelle	36
2 Notre méthodologie de recherche à la croisée de méthodes	37
3 Constats de pratiques et de ressentis : le point de vue des enseignants	38
3.1 Les parcours et publics des enseignants interrogés.....	39
3.2 Les attentes des enseignants pour l'appropriation du vocabulaire	39
3.3 Les pratiques de l'enseignement du lexique des enseignants.....	40
3.3.1 L'introduction et la mémorisation du lexique	40
3.3.2 La manipulation et la restitution du lexique.....	42
3.3.3 La prise en compte de la spécificité du public de FLSco de l'IFS.....	42
3.4 Les perceptions de l'enseignement du lexique des enseignants.....	44
3.4.1 Le bilan sur la mémorisation du lexique	44
3.4.2 Le bilan sur la restitution du lexique.....	45
3.4.3 Des enseignants parfois démunis.....	45

4	Constat de pratiques et de ressentis : les apprenants.....	46
4.1	Le contexte hétéroglotte des parcours des apprenants	46
4.2	La perception de l'apprentissage du lexique en début d'année.....	47
4.2.1	Les dessins réflexifs, représentation de l'apprentissage du français	47
4.2.2	Le questionnaire, état des lieux des difficultés	49
4.3	L'apprentissage du lexique : points forts, points à améliorer	50
4.3.1	L'organisation de travail perfectible des élèves	50
4.3.2	Des amorces de stratégies d'apprentissage à développer.....	51
5	La problématique et les deux hypothèses	53
CHAPITRE 3 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE : LA CONCRÉTISATION DE NOTRE APPROCHE PERSONNALISÉE.....		56
1	Des conditions matérielles favorables à l'apprentissage.....	56
1.1	Des espaces pédagogiques multiples et flexibles	56
1.2	Les outils à disposition pour développer l'autonomie.....	57
1.3	Le cahier de l'écrivain : l'entraînement à la production écrite	58
2	Le travail en amont pour une meilleure efficacité.....	59
2.1	Le transfert des verbes introducteurs et du lexique des émotions.....	59
2.2	Les stratégies d'apprentissage : apprendre à apprendre	60
2.3	La méthodologie d'apprentissage : les profils d'apprenants	61
3	Le cœur de la recherche-action : la mise en œuvre de la personnalisation de l'apprentissage du vocabulaire	65
3.1	L'explicitation de la séquence avec les apprenants	66
3.2	Le déroulement des activités : la concrétisation de la démarche	68
3.2.1	Les origines de la légende : le périple d'Énée.....	69
3.2.2	De Numitor à Romulus et Rémus : le travail préparatoire sur le lexique	70
3.2.3	La mise en contexte : la reconstruction de l'enchaînement des événements	72
3.2.4	Les trois productions créatives pour évoquer le drame de la légende	73
CHAPITRE 4 : LA PORTÉE DE LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES LEXICAUX COMME LEVIER D'APPRENTISSAGE.....		78
1	L'apprentissage du vocabulaire : une approche prometteuse	78
1.1	L'acquisition de la prononciation : le renforcement de bases solides	79
1.2	L'appropriation de l'orthographe lexicale, un véritable défi.....	81
1.2.1	La diminution des influences translinguistiques de l'anglais	81
1.2.2	L'effacement partiel mais encourageant des erreurs d'orthographe lexicale	82
1.3	L'acquisition de la sémantique : les bénéfices confirmés	85
1.3.1	Des progrès indéniables.....	85
1.3.2	L'emploi approprié des lexies	86
1.3.3	La vérification de l'appropriation effective du sens des items lexicaux visés	87
1.4	Des réussites au-delà des attendus	87
1.4.1	La présence de mots additionnels, non inclus dans les objectifs.....	87
1.4.2	Les facteurs ayant favorisé cet enrichissement de l'appropriation lexicale	88
2	Discussion à partir de la distanciation réflexive des apprenants et de l'enseignante	90
2.1	La motivation et l'implication accrues des apprenants.....	91

2.1.1	Constats d'une évolution positive de la motivation.....	91
2.1.2	Les facteurs de cette amélioration	92
2.2	La prise de conscience du rôle de facilitateur d'apprentissage de l'approche personnalisée.....	94
2.2.1	L'appui sur la LS comme outil méthodologique.....	94
2.2.2	Des apprenants plus à l'aise	95
2.3	La différenciation pédagogique : ses bénéfices et ses limites	96
2.3.1	La nécessaire flexibilité de la détermination des profils d'apprenants	97
2.3.2	La multimodalité pour tous les apprenants	97
2.4	Les apports de la coopération entre pairs	100
2.5	Pistes d'exploration sur la personnalisation des apprentissages	101
CONCLUSION		103
BIBLIOGRAPHIE.....		105
SITOGRAFIE.....		109
CONFÉRENCES		110
INDEX DES SIGLES		111
INDEX DES TABLEAUX		112
ANNEXES.....		113
TABLE DES MATIÈRES		114
RÉSUMÉ / ABSTRACT		117

RÉSUMÉ / ABSTRACT

RÉSUMÉ

Cette recherche-action, fruit de l'interaction constante entre théorique et pratique, émane de la volonté de comprendre les difficultés récurrentes rencontrées par nos élèves allophones lors de l'apprentissage du vocabulaire, indispensable pour s'exprimer et communiquer, et d'y réfléchir pour les aider à progresser. De plus, les objectifs ambitieux d'appropriation lexicale en FLSco, spécialement pour les élèves de la French Passerelle, dispositif innovant de l'IFS de Singapour, complexifient la tâche des apprenants en cours d'acquisition du français et en font une priorité dans notre enseignement. Nous avons choisi la personnalisation des apprentissages, c'est-à-dire la combinaison de pédagogies différenciées et collaboratives/coopératives, comme solution pertinente à exploiter pour aborder le sujet de la complexité de l'apprentissage du vocabulaire en DNL histoire. Notre problématique consiste donc à déterminer si une approche personnalisée peut faciliter l'apprentissage du vocabulaire chez nos apprenants de la French Passerelle en DNL Histoire et dans quelle mesure. Pour y répondre, nous avons conçu et mis en œuvre une séquence pédagogique. Nous nous sommes appuyés sur notre analyse des productions d'élèves, en mettant en regard des tests diagnostiques et sommatifs pour évaluer les progrès des apprenants. La question de l'impact des émotions dans l'apprentissage lexical, qui a graduellement émergé lors de notre démarche, a également été abordée dans notre recherche. Nous avons analysé la portée de la motivation et la conscientisation des réussites comme leviers d'apprentissage supplémentaires.

MOTS-CLÉS : Apprentissage du vocabulaire/Approche personnalisée/Multimodalité/Français langue de scolarisation (FLSco)/Motivation

ABSTRACT

This action-research, the result of constant interaction between theory and practice, stems from the desire to understand the recurring difficulties encountered by our non-native students in learning French vocabulary, which is essential to express themselves and communicate, and to reflect on them in order to help them progress. Moreover, the ambitious lexical appropriation objectives in French as the Language of Schooling, especially for the students of the French Passerelle, an innovative system of the IFS in Singapore, make the task of learning French more complex and a priority in our teaching. We have chosen the personalization of learning, i.e. the combination of differentiated and collaborative/cooperative pedagogies, as a relevant solution to address the complexity of vocabulary learning in Non-linguistic History in French. Our problem is therefore to determine whether and to what extent a personalized approach can facilitate vocabulary learning among our French Passerelle learners in Non-linguistic History in French. To answer this question, we designed and implemented a pedagogical sequence relied on our analysis of students' productions, comparing diagnostic and summative tests to evaluate the learners' progress. The question of the impact of emotions in lexical learning, which gradually emerged during our process, was also addressed in our research. We analyzed the scope of motivation and the awareness of success as additional learning levers.

KEYWORDS: Vocabulary learning/Personalized approach/Multimodality/French as the Language of Schooling//Motivation

