



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Stéphanie GREVEDON-BAROTH



Master Sciences du langage & Didactique des langues

**Enseigner les stratégies d'apprentissage favorisant la
lecture en classe multilingue :**

Le cas de l'École Européenne de Luxembourg

Mémoire de master 2 sous la direction de Maud Ciekanski

Année 2013/2014

Table des matières

Remerciements.....	1
Éléments d'information.....	2
Introduction.....	3
I/ La lecture et les stratégies d'apprentissage dans le cadre spécifique du plurilinguisme.....	6
1. L'approche intercompréhensive.....	7
1.1 Les principes didactiques.....	7
1.2 Les applications pédagogiques.....	10
2. Les apprenants plurilingues.....	11
3. L'approche sociale de la lecture et sa didactique en langue maternelle.....	13
3.1 Les pratiques de lecture.....	13
3.2 Apprendre à lire.....	14
3.3 Des activités en lecture.....	16
3.4 Le rôle de l'enseignant.....	17
3.5 Évaluer la lecture.....	18
4. La lecture en didactique des langues étrangères.....	19
4.1 Des modèles didactiques intégrant les stratégies.....	19
4.2 Lire et comprendre en LE.....	20
4.3 Le rôle de l'enseignant.....	21
5. Les approches cognitives.....	22
5.1 Le style d'apprentissage.....	24
5.2 L'apprendre à apprendre.....	25
II/ Mise en place des protocoles expérimentaux et analyses.....	28
1. Le cadre institutionnel de notre intervention.....	29
1.1 Présentation.....	29
1.2 Particularités.....	29
1.3 Possibilités et contraintes.....	31
2. Présentation des protocoles expérimentaux, traitement et analyse des données.....	32
2.1 Premier protocole : recueil de biographies langagières, d'apprentissage et de lecteurs.....	32
2.1.1 Premier questionnaire.....	33

2.1.2	Analyse des données.....	34
2.1.3	Tableau des données.....	36
2.1.4	Deuxième questionnaire.....	39
2.1.5	Analyse des données.....	39
2.1.6	Tableau des données.....	41
2.2	Deuxième protocole : travail sur la compréhension de texte en vue de produire un résumé.....	45
2.2.1	Première partie du questionnaire et analyse des données.....	46
2.2.2	Deuxième partie du questionnaire et analyse des données.....	49
2.2.3	Première activité.....	51
2.2.4	Deuxième activité.....	61
2.2.5	Activité de bilan.....	65
2.3.	La question de l'évaluation : comment et quoi évaluer dans le cadre institutionnel de l'École Européenne ?.....	72
III/	Principaux résultats, bilan critique et perspectives.....	75
1.	Résultats.....	75
1.1	Test final et analyse des données.....	75
1.1.1	Premier exercice.....	76
1.1.2	Analyse des données.....	78
1.1.3	Deuxième exercice et analyse des données.....	79
1.1.4	Troisième exercice et analyse des données.....	81
1.2	Présentation et analyse des entretiens avec les élèves.....	83
1.2.1	L'entretien d'explicitation.....	83
1.2.2	Les entretiens réalisés.....	84
2.	Bilan de l'expérience réalisée.....	89
2.1	Bilan de l'enseignante de la classe.....	89
2.2	Bilan critique.....	91
3.	Perspectives.....	92
	Conclusion.....	96
	Bibliographie.....	98
	Sitographie.....	104

Remerciements

J'aimerais remercier ma directrice de mémoire, Maud Ciekanski, pour son exigence et son accompagnement bienveillant durant toute la réalisation de ce travail.

Je souhaite également remercier ma tutrice de stage, Marie-Laure Sultan, professeur de français et coordinatrice des classes de français du secondaire à l'École Européenne de Luxembourg pour l'accueil qu'elle m'a réservé, la confiance qu'elle m'a témoignée et la chance qu'elle m'a offerte de travailler avec elle.

Un grand merci aux élèves de la classe S4FrL2 pour leur implication dans le projet.

Je remercie les professeurs de l'université de Lorraine pour la qualité de la formation qu'ils m'ont donnée.

Je souhaite enfin remercier mon futur mari pour sa patience et sa compréhension.

Éléments d'information

Éléments de biographie des élèves questionnés et cités dans le mémoire

Élève	Langue maternelle	Précisions
A	finnois	Vit à Luxembourg et ne parle ni luxembourgeois, ni allemand
V	anglais	
X	allemand (autrichien)	Père italien. A répondu une première fois en allemand puis en français dans la biographie
N	portugais	
F	néerlandais	Et italien. N'a jamais habité aux Pays-Bas. Passe beaucoup de temps en France
Q	anglais	Une partie de la famille est belge
K	allemand	A des cousins éloignés français
M	portugais	
U	anglais	
W	allemand	A répondu parfois en allemand dans la biographie
D	espagnol	Vit au Luxembourg et ne parle ni luxembourgeois, ni allemand
C	finnois	Sa mère parle français à la maison
R	anglais	De culture luxembourgeoise
S	farsi	Et anglais. Est arrivé au Luxembourg en 2012
L	portugais	Se définit comme luxo-portugais mais ne parle pas le luxembourgeois
T	anglais	Et serbe.

Sigles utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

LM : Langue Maternelle

LE : Langue Étrangère

L2 : Langue 2 (langue seconde)

LC : Langue Cible

Introduction

La découverte de l'approche plurilingue de l'intercompréhension, des travaux sur les stratégies d'apprentissage (Cyr, 2008) et de l'approche d'*apprendre à apprendre* (Holec, 1990) nous a conduit à nous intéresser à l'enseignement des stratégies d'apprentissage pour autonomiser les apprenants de langue étrangère (par la suite LE dans notre texte) en lecture. Partant du constat qu'il est nécessaire de modifier les rôles du professeur et de l'apprenant, nous nous intéresserons au développement de l'autonomie de l'élève. La notion d'autonomie recouvre dans notre étude l'autonomie dans l'apprentissage et l'autonomie linguistique.

D'où vient le mot *stratégie* et pourquoi l'associer à l'apprentissage d'une langue? Dérivé du grec et composé de *stratos* « armée » et *ageîn* « conduire », il signifiait à l'origine *ruse de guerre*. Très fréquemment employé dans tous les domaines de la vie sociale, on l'associe aux termes *performance* et *efficacité*. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (par la suite CECRL dans notre texte), une stratégie en linguistique est un « moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin [...] d'exécuter la tâche [...] de la façon la plus complète et la plus économique possible » (2001 : 48). On vérifiera que ce moyen peut se développer dans les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, donc dans tous les paramètres de l'apprentissage d'une LE.

Pour éclairer l'intérêt des stratégies, on différenciera *stratégie* et *tactique* : être « tactique » signifie composer avec la réalité. La tactique est non transposable et non renouvelable. On constate souvent et à tous les niveaux qu'un apprenant dans le cadre scolaire réfléchira et agira de façon tactique en fonction des usages de ce cadre. Si être « tactique » c'est être malin, être « stratégique » c'est être constructif. C'est construire des habitudes transférables à tous les cadres. Dans le cadre de notre travail, nous tenterons d'institutionnaliser la stratégie, nous l'enseignerons pour l'intégrer aux pratiques scolaires. Il apparaît que la stratégie englobe la *technique* qui est un ensemble de procédés et de moyens pratiques, un savoir-faire dont le nom grec *technè* signifie « fabrication matérielle », la *méthode* qui est la poursuite ou la recherche d'une voie pour réaliser quelque-chose, et l'*explicitation* des processus utilisés. Les deux premiers termes sont connus et utilisés en didactique mais le dernier, l'explicitation de l'objet d'apprentissage, recouvre un procédé

encore peu pratiqué en classe. Cette dimension de l'apprentissage sera par conséquent intégrée dans nos propositions didactiques et liée au travail en interaction.

Parmi les fondamentaux de l'enseignement des stratégies, leur transférabilité retient notre attention. Dans les années 1970, l'idée pédagogiquement nouvelle d'une transférabilité des stratégies d'apprentissage mène à s'intéresser aux élèves qui réussissent. Stern (1975) repère les traits caractéristiques du *bon apprenant* de langue : style d'apprentissage personnel, approche active face à l'apprentissage, capacité d'analyse structurelle, stratégies d'expérimentation et de planification, intérêt pour le sens, connaissance du système référentiel de la langue cible, capacité d'autocorrection, pour utiliser ses compétences dans l'enseignement d'une LE. Puisque l'objectif de notre travail en tant que chercheuse et enseignante est d'orienter l'enseignement d'une LE vers une meilleure prise en compte des habiletés des apprenants, nous tenterons par ce biais de faire intégrer à tous les élèves la capacité de connaître et contrôler leur apprentissage.

Nous avons mis en place des activités dans une classe de Français L2 composée d'apprenants plurilingues. La classe a été choisie par rapport au projet pédagogique de l'enseignante en lecture suivie et à l'âge des élèves, qui rendait possible un travail réflexif. Cette expérience aurait pu être réalisée dans le cadre d'un cours de français composé d'adultes, ou d'élèves d'une école ne présentant pas de dispositif spécifique d'accueil du plurilinguisme mais les possibilités d'actions et les paramètres d'analyse auraient été différents. Nous avons orienté le travail en fonction de la situation qui s'est présentée mais notre objectif général est d'introduire notre questionnement dans toutes les situations d'apprentissage du français.

Avec pour ligne directrice l'idée pédagogique que « le recours à une certaine technicité, lorsqu'il s'accompagne d'un effort inlassable pour aider les élèves à chercher du sens dans les activités scolaires, est une nécessité démocratique » Zakhartchouk (1996 : 20), nous formulons l'hypothèse qu'une réflexion métalinguistique institutionnalisée sur les phénomènes de langage et la manière d'apprendre permet de développer des compétences en LE à partir de celles pré-acquises en LM. Partant du constat que l'explicitation des savoir-faire ne fait généralement l'objet d'aucune validation spécifique à l'école, nous nous sommes donné pour objectif d'observer particulièrement les savoir-faire chez les élèves plurilingues, de les conceptualiser, de les valoriser pour pouvoir les évaluer dans un cadre institutionnel, au cycle secondaire.

Dans un premier temps, nous observerons le traitement de la notion de stratégie dans le cadre d'une approche plurilingue, sociale et cognitive de la lecture pour découvrir comment la didactique de la lecture en LM et en LE, inspirée par la psychologie cognitive, a intégré l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Nous présenterons dans un deuxième temps les modalités de travail mises en place pour comprendre les mécanismes du fonctionnement intellectuel des apprenants en situation de réalisation d'une tâche en LE et pour développer des compétences en lecture. Nous nous demanderons si la situation de plurilinguisme favorise l'utilisation de stratégies plurilingues. Nous aiderons les élèves à construire leur apprentissage, à s'autonomiser face au texte écrit, en inscrivant cet apprentissage dans une démarche active et réflexive. Nous nous poserons la question des possibilités d'évaluation d'une modalité de travail alternative dans un cadre scolaire. Pour finir, nous présenterons le bilan de notre travail au regard des résultats évalués à l'écrit et de l'amorce d'une démarche d'entretien avec les élèves et l'enseignante. Nous reviendrons sur les questions laissées en suspens et tracerons les perspectives envisagées avec d'autres outils de travail, d'autres possibilités d'actions pour permettre à l'apprenant d'une LE dans un cadre scolaire d'apprendre de manière plus consciente en utilisant les ressources disponibles. Notre méthodologie sera inspirée des recherches et expériences en didactique de la lecture, en intercompréhension, des questionnaires sur les stratégies d'apprentissage et *l'apprendre à apprendre*.

I/ La lecture et les stratégies d'apprentissage dans le cadre spécifique du plurilinguisme

La focalisation sur l'apprenant, ses stratégies cognitives et linguistiques de traitement de l'information, ses pratiques culturelles des écrits, résulte de mutations théoriques et didactiques depuis les années 1970. À partir de cela, la didactique de la lecture intègre l'idée que les compétences culturelles doivent être enseignées, que les croyances sociales doivent être prises en compte et que la culture personnelle de chaque individu influence son rapport aux gestes et valeurs de la culture cultivée (Privat, 2008). Rubin émet l'idée en 1975 que les stratégies utilisées par les bons apprenants sont analysables et enseignables. Elle remarque que certains apprenants sont plus habiles que d'autres à décrire leurs stratégies.

La *lecture* englobe la pratique sociale, un univers littéraire de référence. On la rattache généralement à l'enseignement de la LM. Même si les deux notions se croisent quand la LE devient L2 dans le système scolaire, on trouve plus souvent le terme *compréhension écrite* en didactique des LE. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues créé en 2001 sert de référentiel aux enseignants de LE. Outil de promotion du plurilinguisme, on y trouve des conseils inspirés des recherches récentes en didactique des langues pour repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement de la compréhension écrite. Le référentiel titre en point 4.4.2.2 (2001 : 57) « *Lecture, ou compréhension de l'écrit* ». Les deux termes sont regroupés sous l'appellation *réception visuelle*. On comprend que la lecture est un acte qui a des finalités :

- lire pour s'orienter
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir, etc.

En revanche, la compréhension de l'écrit est une aptitude qui concerne le processus de recherche d'informations dans un texte :

- l'information globale
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

Nous citerons régulièrement le CECRL dans notre travail puisqu'il reprend les recherches les plus récentes en didactique des langues. Parmi celles-ci, l'intercompréhension, dont les théories nous ont mené à nous intéresser particulièrement à la compréhension écrite comme première aptitude à travailler en éveil aux langues.

1. L'approche intercompréhensive

1.1 Les principes didactiques

L'approche intercompréhensive est une approche plurilingue, une démarche réflexive d'étude des langues. C'est « à la fois un objectif à atteindre, un ensemble de stratégies de compréhension qui s'appuient sur les ressemblances inter-langues, et une approche didactique » (Caddéo, Jamet, 2013 : 41). Dans cette définition nous privilégierons la notion de stratégies pour préciser qu'il s'agit d'intégrer les stratégies spontanées dans l'apprentissage conscient des LE. En effet, les tendances spontanées déployées par chaque individu face à une LE d'après son bagage cognitif portent notamment sur des éléments du contexte et des connaissances encyclopédiques. La didactique de l'intercompréhension est basée sur les concepts de continuum langagier, d'intentionnalité et de prédictibilité par le contexte et par la forme.

La notion de continuum langagier est définissable par le regroupement de langues ayant des traits structuraux similaires en familles de langues, l'intentionnalité est une attitude face aux langues et une acceptation de leur variabilité, la prédictibilité est l'horizon d'attente donné par la connaissance de plusieurs langues et du contexte. L'attention au contexte intègre les éléments paratextuels et la forme informelle, c'est-à-dire que l'observation des formes lexicales, de leur variance ou invariance facilite la compréhension.

Une éducation plurilingue est basée sur la connaissance et l'acceptation de deux lois : les lois de fusion et de diffraction (Escudé, Janin, 2010). Ce sont les deux lois fondamentales dans les contacts de langues. La loi de fusion concerne les structures logico-sémantiques universelles, autrement dit les invariants linguistiques. On considère qu'il n'y a pas d'isolat linguistique, mais seulement une appropriation de code par chaque société, chaque groupe, chaque individu. La loi de diffraction concerne la déclinaison de chaque langue à l'infini, les variations historiques, géographiques, démographiques, idiolectiques...ce qui permet de « contextualiser la parole d'un locuteur » (2010 : 37), de l'identifier pour mieux l'amener à prendre conscience du contact de langues.

L'intercompréhension est basée sur trois modalités didactiques, que l'on peut appeler « stratégies d'appropriation » : le transfert, l'approximation, la priorité à la compétence réceptive écrite (Escudé, Janin, 2010).

La pédagogie du transfert repose sur l'établissement de ponts entre les langues et l'observation des systèmes spécifiques pour chaque langue. La stratégie du transfert permet de faciliter la réalisation d'une tâche par la mobilisation de compétences acquises antérieurement, c'est-à-dire que les solutions trouvées dans un contexte spécifique doivent être exportables dans des contextes inédits. Ces solutions doivent donc être formulées conceptuellement, c'est-à-dire généralisables. Autour des principes de proximité et de simultanéité, l'intercompréhension favorise l'observation des transparences lexicales dans les langues « proches », les dimensions verbales ou para-verbales pour des langues plus éloignées.

Le transfert s'accompagne du processus d'inférence, qui est la relation entre les propositions sémantiques antérieures, les compétences stockées dans la mémoire à long terme et les propositions en cours de traitement. Par ce processus, le sujet se construit un modèle, une image mentale de la situation évoquée dans le texte. En compréhension écrite on s'appuie sur des conventions communes comme la mise en forme, la ponctuation, la construction de genres textuels, donc on infère grâce aux indices extra-linguistiques pour développer un savoir-faire transférable sur plusieurs langues et transformer ce savoir-faire acquis en « compétences mécaniques disponibles » (Caddéo, Jamet 2013 : 61).

La stratégie de l'approximation est d'aller de proche en proche, du vague au précis, du blocage au fluide. En intercompréhension on travaille la technique du « mot vide », c'est-à-dire qu'on remplace un mot non connu par un mot vide de sens comme *machin* ou *chose* pour permettre une lecture globale de la phrase. Cette approche approximative est parfois considérée comme une approche « illicite » en particulier dans un environnement scolaire (Escudé, Janin, 2010 : 47). Néanmoins, on trouve trace en didactique de la lecture d'une reconnaissance de cette tolérance à l'ambiguïté. Privat (1993 : 20) par exemple, encourage cette « aptitude à faire des impasses ».

Le choix d'une entrée par l'écrit est un choix délibéré de développement d'une compétence partielle. Le CECRL plaide pour une reconnaissance « officielle » des compétences partielles (2001 : 133), notamment au niveau des certifications internationales.

La didactique de l'intercompréhension postule que l'écrit est vecteur de l'oralisation directe ou différée. On peut émettre une critique sur la conception d'un écrit qui ne serait qu'« oral ritualisé » mais le choix est fait de considérer l'écrit comme rassembleur et rassurant face à un oral qui disperse et désoriente. Rappelons que nous sommes dans la situation d'un apprentissage, ou tout du moins d'une découverte de plusieurs langues, par des apprenants déjà lecteurs. A ce sujet, et pour donner les chances d'avoir une méthode qui fonctionne, il faut d'abord s'assurer que la langue source est maîtrisée, avant d'entrer dans un système plus complexe de comparaisons, d'oppositions et de reconnaissances formelles avec d'autres langues, d'autres codes. Le CECRL mentionne que « viser un objectif formulé de telle ou telle manière signifie également que [...] l'objectif visé une fois atteint, d'autres résultats auront été obtenus en sus qui n'étaient pas explicitement visés ou qui l'étaient moins » (2001 : 108), et que « pour atteindre l'objectif « limité » de la capacité à comprendre, dans une langue étrangère donnée, des textes [...], il faut acquérir des connaissances et des habiletés utilisables pour d'autres buts. » (2001 : 130)

Les deux tableaux ci-dessous, extraits d'Escudé, Janin (2010 : 51), comparent les progressions dans les 4 aptitudes entre un enseignement traditionnel et un enseignement basé sur l'approche intercompréhensive :

Progression traditionnelle

Habilitété	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter	→					
Parler	→					
Écrire	→					

Progression appuyée sur l'intercompréhension

Habilitété	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire				→		
Écouter				←		
Parler				←		
Écrire				←		

1.2 Les applications pédagogiques

Pour illustrer la notion de transfert, une activité de lecture plurilingue d'une biographie en plusieurs langues est proposée par Castellotti, Coste et Moore (2007). Les textes sont scindés en deux groupes : A, néerlandais, allemand, anglais et B, portugais, espagnol, anglais. Les apprenants plus familiers des langues romanes travaillent sur la liste A, ceux plus familiers des langues germaniques travaillent sur la liste B. Leur tâche est de souligner des passages compréhensibles lors de la lecture rapide du premier texte. Ils lisent ensuite le second texte en indiquant les passages éclairés par la lecture comparée des deux langues puis lisent la version anglaise en soulignant les passages nouvellement éclairés grâce à l'ajout de cette troisième langue, qui est la langue commune aux deux listes. Les résultats montrent que cette expérience conforte certaines hypothèses : une lecture en trois langues et trois phases aboutit à une meilleure compréhension du texte; les lecteurs francophones familiers des langues germaniques comprennent plus facilement les textes en langues romanes que ceux qui, plus habitués aux langues romanes, étudient les textes en langues germaniques; la connaissance de l'anglais éclaire des termes en néerlandais ou allemand, bien avant la troisième phase de lecture et les passages biographiques, éclairés par la connaissance du genre, sont plus compréhensibles que les passages techniques.

Les expériences de Debaisieux et Valli (2003) pour favoriser un comportement de bon lecteur rejoignent les démarches de l'intercompréhension: utiliser les zones transparentes, trouver les liens de parenté en faisant des associations lexicales, utiliser l'ensemble du contexte, éviter la traduction mot-à-mot considérée comme une attitude régressive de déchiffrage, s'efforcer de deviner ce qu'on ne comprend pas, utiliser la stratégie linguistique du mot neutre qui remplace un mot pour garder le sens général de la phrase, maîtriser les grands constituants syntaxiques pour faire des inférences grammaticales... Elles proposent de construire un scénario probable, des hypothèses, un horizon d'attente, pour anticiper sur les contenus supposés, et donc mieux comprendre.

L'intercompréhension permet, entre autres, de mieux comprendre le fonctionnement des langues et de développer des habiletés métalinguistiques utiles pour l'appropriation de la langue écrite. Cette approche permet en outre une aire de compréhension plus développée, la construction de compétences métalangagières, une inhibition moindre face aux langues et une plus grande efficacité dans l'apprentissage. Dejean (2004 : 227) indique que les activités

métalangagières concernent la prise en compte des contraintes situationnelles et interactives liées à la gestion du discours dans sa globalité. Elle propose également une définition de l'activité métalinguistique comme « toute réflexion repérable verbalement concernant la langue dans son utilisation devenue objet de discours».

En somme, travailler la compréhension écrite à partir des concepts théoriques et didactiques de l'approche intercompréhensive c'est, pour ce qui concerne notre sujet, mettre en œuvre des stratégies de passage entre langues apparentées et s'appuyer sur les ressources des apprenants pour transférer des compétences.

2. Les apprenants plurilingues

Le plurilinguisme est caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels. Il intègre le fait que les savoir-faire, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, à ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre. Il s'applique à un sujet parlant plusieurs langues.

Le CECRL définit la compétence plurilingue comme « déséquilibrée et évolutive » (2001 : 105). Elle est fonctionnelle et individuelle et se caractérise par le fait que « les capacités et connaissances tant générales que langagières que possède un individu sont sollicitées de manière différenciée » (2001 : 105). Castellotti, Coste et Moore (2007) précisent que la compétence plurilingue est un ensemble composé de compétences partielles diversement acquises, maîtrisées et sollicitées. C'est la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Elle est pensée en termes de contact de langues et de parcours d'expériences. Elle donne la possibilité de combiner, d'alterner, de recourir à des changements de codes en cours de message, à une variation interlinguistique, à des formes de parler bilingue. A ce sujet, les biographies langagières présentées en deuxième partie permettront d'observer la réalité d'une classe d'apprenants plurilingue.

On peut ajouter que posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle ainsi que des stratégies métacognitives qui permettent à l'apprenant de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes de gestion des tâches. Les recherches en psycholinguistique montrent qu'un apprenant

plurilingue peut « transférer les compétences opératoires à l'apprentissage d'autres langues » (Escudé, Janin, 2010 : 23) grâce à la « zone de Broca », lieu de gestion formelle du langage dans le cerveau. Il aurait une meilleure perception des généralités (les invariants), et des spécificités (la variance), grâce à l'observation des organisations linguistiques de langues différentes.

Le lien entre compétence plurilingue et stratégies est éclairé par Coste, Moore et Zarate (1999 : 11) : « La compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise par le fait que, dans sa mise en œuvre, les stratégies mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues auxquelles il est fait recours. » On postule donc que l'apprenant plurilingue dispose de davantage de ressources stratégiques qu'un apprenant traditionnel.

C'est dans cette perspective que la notion de compétence partielle dans une langue donnée peut avoir un sens, c'est-à-dire que la maîtrise d'une langue, même imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit. Cette notion est reprise par la didactique de l'intercompréhension. Tout l'enjeu scolaire est de « construire un projet éducatif dans lequel l'accès aux ressources s'opérerait dans plusieurs langues pour un bénéfice réel dans l'appropriation des connaissances » (Castellotti, Moore, 2010 : 25). Il s'agit donc de questionner les états sédentaires, habituels, souvent considérés comme étant la normalité. Néanmoins, le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit notre travail remet en cause cette notion de compétence partielle. Nous verrons comment la recherche et l'enseignement s'adaptent à ce cadre.

Une étude de Bento réalisée en 2009 sur des adolescents luso-luxembourgeois met en évidence que ceux-ci utilisent au niveau du lexique des procédés de troncation comme les apocopes (troncation à droite : *lux* pour *luxembourgeois*) avec parfois re-suffixation (*luxo*), des aphèreses (troncation à gauche : *giese* pour *portugiese*), des siglaisons, des verlanisations (mot inversé), ce qui ne diffère pas des adolescents considérés comme non plurilingues. Mais ils utilisent également des procédés sémantiques, comme les glissements de sens à travers des métaphores (*camisa*, « chemise » en portugais pour *préservatif*), métonymies (*bauer*, « fermier » en Luxembourgeois pour désigner un Luxembourgeois, *bacalhau*, « morue » en portugais pour désigner un Portugais), et opèrent des calques sémantiques, c'est-à-dire qu'ils prennent un terme dans une langue et le traduisent littéralement.

Ces quelques exemples montrent que, d'une part, les apprenants plurilingues sont habitués à jouer avec la langue, et que d'autre part, les locuteurs ne considèrent pas les langues comme strictement séparées. Elles forment plutôt une « compétence communicative à laquelle contribuent toutes connaissances et expériences des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL, 2001 : 11). Cependant, il conviendrait de comparer les plurilingues scolaires et les plurilingues en immersion pour vérifier si les comportements linguistiques sont identiques. Nous nous consacrerons pour cette étude au cas d'élèves plurilingues dans le cadre de leur cours de Français L2.

3. L'approche sociale de la lecture et sa didactique en langue maternelle

3.1 Les pratiques de lecture

Notre réflexion croise la didactique de la lecture en LM et en LE puisque le niveau de classe étudié relève d'un enseignement à mi-chemin entre FLE et le FLS. Privat (2003) établit six usages sociaux de la lecture, rejoint par Chauveau (2004) et Détrez (2011):

- ⇒ Lire pour son plaisir (lecture distractive)
- ⇒ Lire pour s'intégrer et élaborer son identité de genre (lecture identitaire)
- ⇒ Lire pour son salut culturel (lecture existentielle)
- ⇒ Lire pour apprendre, pour connaître le monde (lecture documentaire)
- ⇒ Lire pour apprendre à lire (didactisation de la lecture)
- ⇒ Lire pour partager une culture commune (la lecture des classiques)

Les trois premiers usages n'appartiennent pas aux enjeux de la scolarisation, ils doivent cependant y être intégrés par la médiation.

Les chercheurs en sociologie et didactique de la lecture constatent qu'il est difficile de mesurer les évolutions des pratiques de lecture. Selon des résultats d'enquête, dont celles de Détrez (2011), la pratique de lecture décroît chaque année. Avec l'entrée des nouveaux médias, la lecture s'abstrait, se dématérialise, se décontextualise. Détrez (2011) constate que les nouveaux équipements multifonctionnels viennent perturber l'association traditionnelle entre un support et une pratique. Le livre est davantage inséré dans les autres médias. Les notions d'« utile » et de « futile » divergent au sein des familles. La lecture « utile » est

inculquée par l'École. Elle implique une temporalité longue. Les enjeux sociaux de la lecture sont les mêmes mais les enjeux identitaires, affectifs, modifient les thématiques.

Les constats généraux sont que l'École pratique trop peu l'usage habile du livre car elle s'en tient essentiellement à la culture du texte et prend peu en compte le rôle des sociabilités dans le développement du lecteur. La médiation que propose l'École entre texte et lecteur est essentiellement un discours sur l'œuvre, par la lecture expliquée et la lecture suivie. De plus, l'objectif d'enseignement des textes au collège reste la pratique des textes littéraires, les textes sont sélectionnés et peu nombreux ce qui ne permet pas de remettre en cause les hiérarchies littéraires. L'École reste la seule entité qui acculture au modèle ancien, il y a donc coexistence et confrontation de deux modèles, la lecture dite « savante » ou « scolaire » et la lecture personnelle. Alors que le système scolaire perd la majorité de ses lecteurs, il conviendrait de s'interroger de façon sociologique sur les pratiques diversifiées de la lecture, sur ses modalités, enjeux, attentes. Car le modèle actuel de lecteur est encore le lecteur lettré. Dès lors, les rapports à la lecture sont des rapports contraints.

La pratique de lecture suppose et produit de la sociabilité. Construire les espaces des livres et les communautés de lecteurs nécessite des stratégies didactiques, autrement dit des gestes culturels. Les gestes culturels sont des compétences à acquérir pour une pratique relativement autonome et gratifiante. Ils cumulent des compétences de déchiffrement et des dispositions à la pratique dans différentes situations. L'objectif étant d'apprendre par la pratique concrète, il faut lier les objets sociaux aux pratiques qui leur correspondent.

Privat (2003) constate qu'il existe un lien entre les pratiques de lectures des adolescents et les médiations culturelles et textuelles. Celui-ci est basé sur trois principes :

- les pratiques de lecture ont une histoire
- les pratiques de lecteur sont en lien avec les usages sociaux des écrits.
- Les pratiques du livre sont inscrites dans des systèmes de valeurs idéologiques

3.2 Apprendre à lire

Cicurel (1991) écrit qu'apprendre à lire c'est être capable de choisir sa stratégie. La lecture est un acte cognitif, social, culturel, symbolique, une activité fonctionnelle au sens où elle correspond à un besoin pratique, et fusionnelle au sens où elle correspond à un besoin psychologique. Bertocchini et Costanzo (2012) définissent la lecture comme interaction qui

met en lien le lecteur, ses connaissances, son but de lecture, et le texte, sa structure et son contenu référentiel. Bourdieu (1985 : 217) précise : « On lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours sur la lecture ». Lire c'est comprendre. En classe, lire c'est atteindre des niveaux plus élaborés, aller de « comprendre ce que ça dit » à « comprendre ce que cela veut dire » et « comment ça marche ».

González Hernández (2012 : 9) reprend les travaux de Chauveau et Rogovas-Chauveau qui définissent la compétence de savoir-lire. Celle-ci est une (re)construction de sens prenant appui sur 7 compétences spécifiques :

- verbo-prédictive : savoir compléter un énoncé à trous
- grammaticale : avoir une conscience des structures de la langue
- idéographique : avoir un capital lexical
- grapho-phonique : pouvoir faire l'analyse et la synthèse d'un groupe de graphèmes
- fonctionnelle : savoir distinguer des types d'écrits différents et savoir adapter son comportement de questionneur en fonction du texte et de la situation
- culturelle : avoir des connaissances sur le sujet à lire
- tactique : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées

C'est l'institutionnalisation de ces compétences qui définit le lecteur expert. Friot (1995) rappelle que dans le contexte scolaire, lire est toujours un apprentissage. Privat écrit (1993 : 21) qu' « un lecteur se définit par ses habitudes de lecture et par son itinéraire de lecture ». Bertocchini et Costanzo (2012) précisent qu'un lecteur compétent dépense peu d'énergie pour mobiliser les opérations de bas niveau liées à la connaissance du code. Il les aura automatisées pour exploiter au mieux les opérations de haut niveau qui concernent la mise en discours, en y ajoutant sa connaissance du monde

Le CECRL mentionne régulièrement que l'apprenant doit être *outillé* pour réaliser les tâches qui lui sont demandées (2001 : 40-42,51-52). Ce mot peut être considéré au sens figuré et au sens propre comme nous le verrons par la suite. Parmi les actions possibles, le référentiel préconise la conduite d'entretiens sur les biographies de lecteurs, ceci pour tenir compte des habitudes de lectures, pour dégager des priorités et des stratégies d'enseignement.

3.3 Des activités en lecture

Lévy-Bruhl réalise en 1957 une enquête d'investigation pour connaître les goûts des adolescents de 14 à 18 ans. Elle choisit des publics de milieux socio-culturels, économiques et géographiques variés et propose une sélection de quatre cent titres de livres groupés en onze rubriques à soumettre au choix des lecteurs : des romans (avec de multiples subdivisions : romans sociaux, romans d'aventures, romans policiers, romans d'anticipation, etc.) et des récits sur différentes thématiques.

Pour réaliser la tâche il faut choisir dix titres de roman, dix titres d'autres catégories, dix titres de livres déjà lus et qui ont plu. Le résultat des conclusions partielles montre un intérêt pour les titres de romans sociaux et réalistes, pour la thématique de la Résistance et des deux Grandes Guerres, un intérêt des garçons particulièrement pour les expéditions ayant un caractère héroïque ou sportif, et pour ce qui concerne la mer, la montagne, la spéléologie, un intérêt variable selon les âges, les sexes, les classes pour ce qui a trait à l'amour, une avidité de lecture pour les filles, et un manque de curiosité des garçons. Il est mentionné que l'influence des professeurs et de la section d'étude est assez importante. Nous ne proposerons pas ce type d'enquête dans nos protocoles car notre étude est liée à la lecture suivie d'un roman jeunesse choisi par l'enseignante, mais la biographie de lecteur que nous proposons présente une amorce d'enquête liée aux pratiques des élèves.

Vernet (1995) fait le choix de proposer des activités en littérature policière de jeunesse. Les tâches portent sur :

-l'analyse du lexique employé dans les descriptions. Ce travail sur la forme et le sens permet de prendre conscience des règles de formation des mots, des faits de langue (dérivation, distinction entre mots simples et complexes, notions d'éléments et d'affixes), et de repérer les caractéristiques propres du lexique d'un genre

- la réécriture d'un texte en distinguant des éléments (compléter des tableaux, rechercher dans le dictionnaire, expliquer des mots composés grâce aux mots simples qui les composent), découvrir la signification de certains affixes, repérer des mots préfixés de la même façon et réfléchir sur l'universalité ou non d'une règle

- l'analyse des textes descriptifs pour reconnaître un genre par une analyse lexicale des descriptions. C'est un travail sur la forme et le sens auquel on ajoute la généricité. La tâche

consiste en un classement des descriptions (type de lieu, lexique, registre de langue) et une justification par une analyse du lexique (souligner les mots importants pour la compréhension et le classement...)

- le repérage et l'analyse des métaphores et comparaisons dans un texte descriptif. C'est un travail sur le sens et l'abstraction dans lequel l'apprenant doit souligner les termes (technique de lecture), nommer les implicites (inférences), expliquer les analogies (mettre en mots, reformuler), définir l'univers sémantique.

Ces opérations progressives évoluent d'un repérage formel vers des procédés d'analyse de plus en plus complexes. Nos protocoles reprendront ce type d'activités portant sur l'observation de la structure des mots, la recherche du sens des expressions, l'utilisation du contexte et la reformulation du texte à l'écrit et à l'oral.

3.4 Le rôle de l'enseignant

Les travaux examinés se rejoignent dans une (re)définition du rôle de l'enseignant. L'enseignant est médiateur et doit se situer sociologiquement dans le champ des pratiques de lecture pour mieux évaluer la distance de certains élèves aux valeurs de l'institution scolaire. Pour rendre tous les élèves concernés il doit donc imaginer des cheminements didactiques en s'appuyant sur la logique de leurs pratiques, leur style d'apprentissage. Autrement dit, il doit prendre appui sur des pratiques culturelles de référence et les faire travailler par des pratiques d'enseignement. Il doit apprendre à ses élèves à se servir du livre et permettre que les cadres mentaux et culturels s'élaborent progressivement. Selon Privat (1993 : 22), il doit intégrer les activités « dans une stratégie générale d'inculcation explicite et systématique des différents codes ». Insistance est faite sur la mise en place d'une pratique régulière, condition indiscutable à la création d'habitudes, à la reconstruction d'un habitus secondaire.

L'habitus est un ensemble acquis et structuré d'aptitudes, d'attitudes et d'habitudes qui interagissent systématiquement. Pour le lettré, relire et annoter ses lectures fait partie du contrat culturel de lecture dans la mesure où lire est accepté comme un travail intellectuel. La construction d'un habitus de lecture est une pratique incarnée dans des gestes, des espaces, des habitudes. Poulain (1988 : 40) écrit « Le familier de la lecture met en jeu dans ses choix- puis dans ses lectures- un constant système de questionnements et de réponses, d'allers et de retours entre les offres de lecture et lui-même. »

L'enseignant doit donc permettre régulièrement un réinvestissement des apprentissages et donner son importance à l'écriture dans la structuration des apprentissages. Il doit enfin mettre l'élève au centre d'une prise de parole qui « s'outille » au fur et à mesure, tenir et permettre de tenir des discours d'information et de prise de positions.

Le rôle de l'enseignant est résumé (en vert) dans le tableau ci-dessous, d'après Privat (1993). On voit que l'enseignement de la lecture, dont les principes sont transposables à toutes les disciplines, se base sur un ensemble de pratiques dont les traces doivent être visibles.

Formation (donner des moyens, des indices de sélection)	≠	Acquisition magique
Construction personnelle (liberté d'errer dans le texte, aptitude à faire des impasses, pouvoir d'utiliser à bon escient toute la périphérie du texte)		Incitation
Apprentissages (écriture, journal de lecteur)		Animation
Pratique autonome et régulière (processus continu, dynamique structurelle = inscrite et construite sur la durée)		Intérêt passager

3.5 Évaluer la lecture

Dans une perspective évaluative des compétences en compréhension écrite, on ne peut dissocier la lecture de l'écriture. La production écrite sert la réception écrite. Selon Halté (1996 : 67) « l'acte d'écrire est l'acte par lequel s'élabore le modèle. L'écrit de l'élève constitue sa lecture ». Il établit le postulat de l'utilité scolaire et sociale du lire et de l'écrire. On apprend pour parler de ce que l'on a lu et écrit. On écrit pour mieux lire. Il faut rééquilibrer le lire et l'écrire, intégrer les didactiques du lire et de l'écrire en une didactique unique de l'écrit. L'écrit est envisagé comme une technique, c'est-à-dire un savoir-faire, à fonction heuristique, qui permet de faire émerger des règles pour faire comprendre à soi-même et aux autres.

Lire => Écrire=> Comprendre

L'écriture est un ensemble de procédés et de moyens pratiques, pour entrer dans l'œuvre de manière plus attractive que le cours magistral, pour mieux comprendre les choix de l'auteur et mieux apprendre à le lire. Le défi d'écriture provoque la parole collective, lors

de laquelle « les processus réceptif et productif se chevauchent » (CECRL, 2001 : 75) permettant de faire progresser la lecture.

La production orale sert les productions et réceptions qui lui précèdent. L'oral collectif est le médium du travail métacognitif, il sert à vérifier la compréhension par confrontation socio-cognitive. C'est un moment de négociation de sens, de structuration des apprentissages, formateur des compétences discursives. Nous traiterons en deuxième partie de la production écrite et orale comme support à la compréhension écrite.

Le constat général est qu'une didactique de la lecture intermédiaire reste à construire. En effet, l'École sait didactiser les micro-processus (entourer les connecteurs, souligner les enchaînements) et macro-processus (prendre la suite d'un texte, écrire une dissertation, faire un commentaire composé) de lecture, mais les savoir-faire intermédiaires ne sont pas enseignés (Privat, 2003). Il n'existe pas de didactique du geste d'arrêter-reprendre sa lecture, cela nécessite la mise en œuvre de stratégies, un outil à fabriquer. Il serait intéressant de trouver la manière de lire plusieurs livres en même temps, de se partager le travail de lecture. De même, une didactique de la relecture reste à créer. Il faut encore s'interroger sur la fonction de cet acte : lire une deuxième fois la même chose où s'en servir pour d'autres activités, d'autres attentes ? Nous avons vu que la lecture était une activité artisanale qui convoque l'utilisation de la main, du corps, qui implique l'utilisation de plusieurs sens. A ce titre, il faut encourager à « lire avec sa main », annoter, souligner, marquer, entourer, barrer, commenter, griffonner, se reporter... écrire sur les livres pour s'approprier, structurer, capitaliser sur sa lecture.

4. La lecture en didactique des langues étrangères

La didactique des langues a intégré des stratégies pour faciliter l'acte complexe de lecture. Cyr (2008 : 30-39) a regroupé les classifications des stratégies d'apprentissage en L2 considérées comme les plus exhaustives. On y voit que celles d'Oxford (annexe 8), O'Malley et Chamot (annexe 9), et Rubin (annexe 10), se rejoignent et se complètent.

4.1 Des modèles didactiques intégrant les stratégies

Des modèles variés pour l'entraînement à l'utilisation de stratégies dans l'apprentissage d'une LE ont été expérimentés : des cours pour les étudiants en difficulté ouverts aux « bons apprenants » pour améliorer leurs capacités ; les cours de

sensibilisation, séparés des cours habituels et présentés par Oxford (1990) comme étant un programme dans lequel les participants sont informés et sensibilisés avec l'idée de stratégies d'apprentissage en langue et la manière dont les stratégies peuvent les aider à réussir différentes tâches langagières ; les *strategy workshops*, des ateliers composés de conférences, de pratiques et de discussions-retour sur les pratiques pour améliorer des compétences spécifiques en LE ; des tutorats en tandem présentés par Holec (1988) comme un échange linguistique direct: les étudiants échangent des suggestions sur les stratégies qu'ils utilisent en apprentissage des langues, les apprenants faibles profitent des capacités langagières des bons apprenants et ceux-ci conseillent leurs camarades pour leur permettre une meilleure compréhension des difficultés spécifiques de la LC; les « mini-cours » vidéos enregistrés de Rubin (1996) pour inciter à prendre conscience du processus d'apprentissage, à transférer des stratégies, à prendre en charge sa progression ; les *strategies-based instructions* pour évaluer les avantages d'une utilisation systématique des stratégies, donner la possibilité aux étudiants de partager leurs stratégies et aux professeurs de les individualiser.

Dans le domaine de la compréhension, les stratégies de réception, dont les stratégies de *devinement* classées par Rubin, recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée, ainsi que la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié. Les schémas peuvent concerner le contenu (connaissances sur le monde, croyances, événements concernant le sujet du texte), la forme (décodage de l'organisation, la structure, la typologie du texte) ou la langue (connaissances grammaticales et lexicales en LE). Ces actions d'identification et de mise en œuvre du processus déclenchent des attentes quant à l'organisation et au contenu de ce qui va venir. Pendant les opérations d'activité réceptive, des indices identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte sont utilisés pour construire une représentation du sens et une hypothèse sur l'intention communicative. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce aux approximations successives, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants par déduction.

4.2 Lire et comprendre en LE

Lindenmeyer Kunze (2012 : 11) indique que pour lire en langue étrangère il faut « transférer des habitudes et des stratégies que l'on possède déjà en langue maternelle ». Caddéo et Jamet (2013 : 66) rejoignent cette définition. Selon elles, apprendre à lire en LE

c'est « mettre en place une série de mécanismes généraux déjà activés en L1, et qu'il faut apprendre à transférer en langue étrangère ». Il s'agit ici de transférer les opérations de haut niveau (élaboration d'hypothèses, utilisation du contexte au sens large). Les difficultés cognitives spécifiques liées à la lecture en LE viendraient d'un faible degré d'automatisation des opérations de bas niveau (reconnaissance des mots) et d'un mauvais fonctionnement des stratégies de compensation, que les bons apprenants développent pour pallier leurs lacunes codiques.

Debaisieux et Valli (2003 :150) écrivent que comprendre en LE c'est « s'engager dans un processus de reconstruction du sens à partir d'inférences qui s'appuient sur des indices de nature diverse, dont les connaissances du lecteur sur le monde, sur le type de texte et sur la situation de communication ». Selon Caddéo et Jamet (2013), comprendre implique à la fois le processus, l'acte de lire, et celui de l'accès au sens. Comprendre un texte, c'est construire une représentation qui prend appui sur les caractéristiques du texte. Il faut créer un horizon d'attente chez l'apprenant car « la compréhension s'appuiera pour beaucoup sur la projection de ce que l'on sait ou connaît d'une certaine situation » (Caddéo, Jamet 2013 : 77).

Du point de vue cognitif, la prise de conscience des processus participe d'une démarche autonomisante. La compréhension passe par l'action. L'accent est mis sur les processus de haut niveau mais les processus de bas niveau, sont cependant pris en compte car ils sont la condition nécessaire à la mise en œuvre des processus de haut niveau.

Pour une lecture en LE qui ne soit pas que de la compréhension écrite, c'est-à-dire qui intègre des finalités sociales, il faut observer et prendre en compte les stratégies cognitives que le lecteur utilise en LM pour les transférer, donner des consignes de lecture pour lire avec des objectifs et permettre de développer des stratégies de lecture et de construction du sens.

4.3 Le rôle de l'enseignant

Pour expliciter les procédures d'enseignement de la compréhension, González Hernández (2012 : 6) propose une intervention de l'enseignant en trois points :

- ✓ Trouver des procédés pour développer l'accès au sens d'un texte.
- ✓ Mettre en œuvre des techniques de compréhension de l'écrit
- ✓ Faire travailler et instaurer des habitudes de lecture

Il doit pour cela fixer des objectifs de lecture puis mobiliser des stratégies de planification (buts, moyens, parcours pédagogiques), de gestion (vérification de la progression), d'évaluation (mesure et validation du degré de réussite de la méthode mise en place)

L'enseignant devra activer les connaissances et les aptitudes préalablement acquises. Il vérifiera les niveaux de compétence en lecture dans la LM. Il s'appuiera sur la LM des apprenants pour permettre une diminution des séquences opaques et un déclenchement d'inférences. Il devra faire observer le degré de proximité entre la LM et la LC pour permettre des inférences sémantiques et favoriser des documents de travail faisant appel aux connaissances du monde, à l'expertise socioculturelle du lecteur en LM pour développer son habileté à construire le sens d'un texte en LE.

González Hernández propose des entraînements spécifiques sur le texte : rattachement à un type et à un genre de texte, identification des marques discursives, car l'apprenant doit prendre conscience que l'on peut lire un texte même si l'on ne connaît pas le sens de tous les mots qui le composent, inférences par allers-retours dans le texte, lecture horizontale et verticale, remplissage des termes opaques par des termes sémantiquement vides... Elle propose une lecture en deux phases qu'elle nomme *circuit court* et *circuit long* : une observation du péritexte, un repérage de l'essentiel qui donnera un cadre de référence pour construire un horizon d'attente et permettre la formulation d'hypothèses, puis une deuxième lecture qui donnera accès à la totalité du sens pour une confirmation des hypothèses.

Nous retiendrons de ses propositions didactiques et pédagogiques la nécessité d'expliquer à l'enseignant les stratégies qu'il doit mettre en place pour favoriser la réception du message, il sera médiateur, guide, facilitateur de l'accès au sens écrit en LE, et celle d'aider à l'élève à « apprendre à comprendre ». La notion d'*apprendre à comprendre*, associée à celle d'*apprendre à apprendre*, résulte entre autres, des travaux en psychologie cognitive. Elle intègre l'apprentissage de stratégies.

5. Les approches cognitives

« La psychologie cognitive considère les individus comme des agents actifs de leur apprentissage et donc autonomes dans le choix de conduites et de stratégies d'apprentissage. » (Page-Lamarche 2006 : 36) Elle révèle, observe, décrit et explique les mécanismes de la pensée humaine. L'approche de la psychologie cognitive est une approche scientifique.

Depuis des siècles, l'homme essaie de comprendre comment fonctionne son intelligence. Toutefois, ce n'est que depuis récemment que l'intelligence a commencé à être étudiée scientifiquement.

Pour situer la psychologie cognitive et la spécificité de ses contributions (Lemaire, 2006), nous rappelons brièvement les objets des disciplines considérées comme centrales dans les sciences cognitives, à savoir la psychologie cognitive, l'intelligence artificielle, la linguistique, les neurosciences et la philosophie. Les sciences cognitives cherchent à déterminer de quelle façon un système naturel (humain/animal) ou artificiel (robot) acquiert des informations sur le monde dans lequel il se trouve, la manière dont ces informations sont représentées et transformées en connaissances, et comment ces connaissances sont utilisées pour guider son attention et son comportement.

L'objectif principal des linguistes qui se rattachent aux sciences cognitives est de comprendre comment les connaissances linguistiques sont représentées dans l'esprit, comment elles sont acquises, perçues et utilisées et comment elles sont reliées aux autres représentations mentales et aux autres aspects de la cognition. Ces linguistes cherchent également à comprendre en quoi les contraintes du système cognitif expliquent la structure des langues. Parmi les premiers travaux associant développement cognitif et développement du langage, ceux de Piaget (1923), qui constate que la compréhension du développement cognitif est fondée sur l'interaction entre l'enfant et les choses qui peuvent être observées ou manipulées, et ceux de Vygotski (1933), qui observe que le développement cognitif du langage résulte des interactions sociales. Il constate que l'enfant acquiert un niveau plus élevé de connaissance et de performance dans un environnement interactif, ce qui lui permet de développer le concept de zone proximale de développement, défini par la possibilité d'amélioration d'un apprenant grâce au guidage d'un tiers.

Les psychologues cognitivistes cherchent à déterminer par quels mécanismes nous réalisons toutes les tâches auxquelles nous sommes confrontés. Cela signifie qu'il importe de dresser la liste précise des opérations mentales élémentaires décrivant comment un sujet accomplit une tâche. Les processus et les mécanismes par lesquels ils sont déclenchés et exécutés doivent pouvoir être définis précisément. Par exemple, il n'est pas suffisant de dire

qu'un sujet comprend un texte en mettant en œuvre un processus de lecture. Il est nécessaire de dire par quelle suite de processus le texte est compris.

5.1 Le style d'apprentissage

Le style d'apprentissage est relié aux stratégies dans leur organisation, leur gestion, leur mise en œuvre. C'est un concept fondé sur les actions répétées des apprenants.

Le CECRL (2001 : 104) parle de « style cognitif de l'apprenant » qui conduira à l'utilisation de stratégies particulières comme « moyens pour atteindre une fin ». Les variations liées à l'âge, la nature, l'origine de l'apprenant se retrouvent également chez l'enseignant, l'auteur de méthodes, selon des motivations diverses.

Les premières recherches sur les styles d'apprentissage débutent dans les années 1940. Elles se trouvent à la confluence de deux courants : la cognition, avec l'introduction de la notion de style cognitif, et la personnalité, avec la théorie des types de personnalité de Jung (1921), qui dresse une typologie opposant le sensitif à l'intuitif, le logique à l'objectif, l'extraverti à l'introverti.

« Le style cognitif est donc une composante du style d'apprentissage. Il caractérise la manière dont un individu traite l'information relevant des domaines de la perception, de la cognition, de la mémoire et de la résolution de problèmes. » (Page-Lamarche 2004 : 26)

La notion de « style cognitif » est remplacée dans les années 1990 par celle de « style d'apprentissage », concept plus large impliquant des aspects affectifs, physiologiques, sociologiques, pour répondre à des besoins de la pratique pédagogique. Le style d'apprentissage considéré comme prédisposition psychologique est une caractéristique inchangeable, une programmation de l'individu avec laquelle il devrait composer. Le style d'apprentissage considéré comme une manière personnelle d'agir est acquis par l'expérience, donc modifiable. Nous retiendrons cette définition qui intègre la question de la conscience de l'apprenant et de son processus personnel d'apprentissage

Les finalités de la prise en compte du style d'apprentissage sont la mise en place d'une pédagogie différenciée, d'un apprentissage en autodirection, la proposition de stratégies d'apprentissage adaptées pour favoriser la persévérance et la réussite de l'apprenant.

5.2 L'Apprendre à apprendre

La programmation neuro-linguistique (PNL), recherche basée sur l'interaction des mathématiques, de l'informatique et de la linguistique (Thiry, Lellouche, 1996), rappelle que plusieurs éléments interviennent dans la réussite d'un apprentissage :

- Avoir une bonne raison d'apprendre
- Fournir un effort et être encouragé pour augmenter sa croyance en sa réussite
- Savoir comment procéder, comment organiser sa pensée de manière à obtenir ce qu'on cherche

La question de *l'apprendre à apprendre* débute par une prise de conscience de ce qu'est l'apprentissage d'une langue et de son processus d'appropriation par le sujet apprenant. Les questions du type *comment faire pour apprendre ?*, *qu'est-ce que nous savons déjà et comment pouvons-nous utiliser ce savoir pour comprendre ?*, *apprendre la grammaire, ça sert à quoi ?*, *où sont les ressources et comment les utiliser ?*, *comment exploiter un document écrit ou sonore pour apprendre ?*, aident chacun à construire un programme individuel basé sur un objectif et un document à créer.

Holec (1990) définit l'apprentissage. Il s'assure tout d'abord d'éviter les confusions possibles entre les termes *apprentissage* et *acquisition* en expliquant que le processus d'apprentissage, conscient et volontaire, est un instrument mis au service de l'acquisition. Le CECRL (2001 : 108) rappelle que certains théoriciens définissent le processus d'acquisition comme « inaccessible à l'observation et à l'intuition ». En revanche, l'apprentissage est une démarche planifiée. Il est facilité, « notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante. » Il définit ensuite l'apprentissage comme étant une « succession plus ou moins longue d'actes et d'activités », et précise qu'il y a différents points à prendre en compte : les objectifs (quels savoir ou savoir-faire veut-on acquérir ?), les contenus (moyens de l'apprentissage), les modalités de réalisation (où ? quand ? comment ?), et enfin les modalités d'évaluation (appréciation du résultat en fonction de l'objectif visé). Il montre ainsi que la vision que certains enseignants et apprenants ont de *l'apprendre* est restrictive, car elle ne prend en compte que la notion de réalisation d'actes d'apprentissage, ce qui implique une séparation trop nette des rôles : l'enseignant produirait l'apprentissage, et l'apprenant ferait précisément ce qu'on lui dit de faire. L'apprentissage est le fruit d'un processus progressif d'élaboration et

d'ajustement. Il doit prendre en compte les représentations et les pratiques des lecteurs, laissant ainsi la possibilité aux stratégies de conversion ou de reconversion de se développer.

À l'inverse d'une logique d'enseignement partant du savoir pour aller vers la pratique concrète, la logique d'apprentissage que nous favoriserons va du savoir-faire à la construction du savoir.

Apprendre c'est, de manière large, se confronter à des problèmes, c'est-à-dire à des situations qu'on ne sait pas résoudre et pour lesquelles on n'a que des réponses partielles. C'est définir, réaliser, gérer et évaluer un apprentissage. *Savoir apprendre* n'est pas inné. Cela implique qu'il faut acquérir les connaissances et les capacités nécessaires pour savoir apprendre, ou en d'autres termes apprendre à apprendre. *Savoir apprendre* c'est savoir se donner des objectifs d'acquisition (définir ses besoins, analyser ses compétences langagières), savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs (choisir les supports adaptés et les utiliser de manière appropriée), savoir organiser son apprentissage, savoir évaluer les résultats obtenus (sélectionner les performances à évaluer, les critères et les seuils de satisfaction).

Pour cela, il est nécessaire de savoir dans un premier temps *quoi apprendre*. Holec (1990) répond à cette question en expliquant l'importance de trois domaines : la méthodologie d'apprentissage, la langue et son fonctionnement social, la culture d'apprentissage. Pour savoir *comment* apprendre à apprendre, il existe un grand nombre de méthodes, et plusieurs exemples de structures: apprendre à apprendre avant ou pendant l'apprentissage de la langue, de manière explicite ou déductive, par empirisme ou par l'action. On pourra se tourner vers l'expérience de la structure d'apprentissage autodirigé avec soutien (SAAS) du Crapel¹, et l'expérience norvégienne de Trebbi (1995) qui présentent un système d'apprentissage autodirigé.

Cette conception de l'apprentissage prend l'élève comme sujet, favorise un *besoin d'apprendre* qui responsabilise l'élève et crée un habitus de travail grâce à deux conditions : une situation d'apprentissage ouverte et un espace d'apprentissage propre à chaque individu. La progression est aléatoire puisque créée par les initiatives individuelles. Pour évaluer le ressenti des élèves, l'enseignant discute avec eux, avec leurs parents, fait remplir des enquêtes et recueille des documents écrits. Sans préjuger de l'impact à grande échelle de ce modèle sur les résultats, les praticiens concluent à l'efficacité de ce système, notamment dans

1

l'acquisition d'un savoir supplémentaire et l'intérêt général pour la matière enseignée. Ce système ouvre des perspectives d'amélioration, notamment pour la conception des ressources et leur accès, ce qui oriente en partie la réflexion sur les documents de soutien à l'apprentissage.

Pour mieux accomplir le « métier d'élève », faire acquérir un sens de la stratégie et faire participer l'apprenant à la continue construction des savoirs, le CECRL (2001 : 110) mentionne que « l'apprentissage autonome peut être encouragé, si l'on considère qu'apprendre à apprendre fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leurs conviennent le mieux. »

Caddéo et Jamet (2013 : 60) rappellent que « l'autonomie est un objectif éducatif à viser ». Autour de la notion d'autonomie, Holec (1990) propose de lever les ambiguïtés en donnant l'interprétation qu'en font trois catégories de didacticiens. Les premiers considèrent le terme *autonomie* comme équivalent à celui d'*indépendance*. L'apprenant utilise librement un apprentissage préconstruit, en l'absence d'un enseignant. Ceci peut être efficace, mais ne permet pas à l'apprenant de devenir « générateur de programmes d'apprentissage », car il peut se conforter dans l'idée que l'apprentissage n'est possible que grâce à la constitution préalable de matériaux par un enseignant. Pour les seconds, l'apprenant est un être actif qui doit prendre des décisions concernant son apprentissage et participer à l'élaboration de son programme : il apprend en auto-direction. Enfin, pour les troisièmes, un apprenant autonome est un apprenant qui sait apprendre. C'est la capacité d'apprendre qui est visée. Il considère que la question de *l'apprendre à apprendre* prend son sens dans les deux dernières interprétations citées.

L'apprendre à apprendre est une forme d'apprentissage qui intègre des objectifs et moyens spécifiques pour développer la capacité de faire d'un individu « un apprenant qui sait apprendre ».

Nous avons traité dans cette partie du plurilinguisme et de l'intercompréhension comme approche plurilingue permettant une meilleure compréhension, et de la lecture didactisée au niveau secondaire. Nous avons vu des propositions d'activités pour développer la compétence de lecteur et le lien lecture-écriture-production orale. Nous avons traité des spécificités de la lecture en LE et de l'approche cognitive à l'origine des travaux intégrant la notion de stratégies d'apprentissage. Nous avons croisé ces thématiques pour lier les

nombreuses propositions d'actions en lecture à une réflexion plus ciblée sur l'observation et l'enseignement de stratégies de compréhension écrite en LE chez un public d'apprenants plurilingues.

II/ Mise en place des protocoles expérimentaux et analyses

Cette partie présente des protocoles expérimentaux qui découlent de l'étude des thématiques présentées en première partie. Des questionnaires permettront de recueillir des informations sur le parcours linguistique et lectoral des apprenants, leur manière de lire et de choisir les informations dans des extraits de roman de littérature de jeunesse. Ils permettront également de recueillir quelques traces d'une réflexion sur la manière d'apprendre et les traces du travail en interaction. On appelle *traces* les observables qui ont une permanence dans le temps. Nous avons créé les activités en fonction de ce que nous voulons faire émerger, nous les avons intégrées aux objectifs disciplinaires, au programme et aux outils de l'enseignante, nous avons volontairement mis en place une analyse des pratiques simultanément à l'expérience concrète afin de créer l'appropriation de stratégies transférables.

Oxford (1990, dans Cohen 2003 : 2) suggère un plan de travail pour l'enseignement de stratégies. Nous nous sommes inspirées de quelques points : *déterminer les besoins et ressources, sélectionner les stratégies à enseigner, examiner les bénéfices de l'intégration des stratégies, conduire l'apprentissage des stratégies, évaluer et remédier*, pour l'appliquer aux activités de lecture. L'enseignant planifie le travail en fonction de l'objectif à réaliser, qui concerne pour cette classe l'acquisition de bonnes stratégies pour comprendre un texte et pour le résumer. On considère que « l'enseignant aura atteint son objectif si au terme de l'entraînement l'apprenant a intégré de manière routinière un protocole d'accès au sens » (González Hernández, 2012 : 6).

Parmi les outils disponibles pour faire émerger les ressources langagières et d'apprentissage, le Portfolio Européen pour les Langues créé en 2001 présente plusieurs modèles de questionnaires créés pour, et par les apprenants de langues étrangères à travers l'Europe. La dimension processuelle et non évaluative de cette démarche permet de « revaloriser les compétences construites antérieurement et de leur donner un rôle important dans le développement des nouvelles capacités » (Castellotti, Moore, 2010: 11). Cette démarche favorise la réflexivité et l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage. La réflexivité est ici considérée dans le sens donné par l'ethnométhodologie

(Garfinkel, 2001) comme la capacité à rendre compte soi-même de sa pratique, le mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance.

1. Le cadre institutionnel de notre intervention

1.1 Présentation

L'École Européenne Luxembourg I² située sur le plateau du Kirchberg à Luxembourg-ville a fêté ses 60 ans en 2013. Elle est la première institution siège d'un système éducatif qui accueille des élèves originaires de tous les pays d'Europe et du Monde. L'enseignement y est dispensé dans les langues des 27 pays de l'Union Européenne. C'est en 1953 à Luxembourg qu'a été créée la première École Européenne, à l'initiative des premiers fonctionnaires européens originaires des six pays fondateurs, qui étaient aussi des parents cherchant un système éducatif complet, adapté à la langue maternelle de leurs enfants. Beaucoup d'élèves de cette école sont déjà bilingues et ont eu l'occasion de séjourner dans d'autres pays d'Europe, ce qui permet d'envisager des biographies langagières riches, et de supposer un niveau de réflexivité plus élevé sur la langue.

Au niveau administratif, l'école est dirigée par une institution intergouvernementale, le Conseil Supérieur, fondé sur un traité international, la Convention des Écoles Européennes. Le Conseil Supérieur est l'organe de décision des Écoles Européennes sur les questions pédagogiques, budgétaires et administratives. Il décide de l'orientation et de l'organisation de l'enseignement (programmes d'études, horaires, instructions générales pour choisir des méthodes, règlements d'examen etc.). Il vote les textes de référence et le Baccalauréat européen. De fait, les programmes des cours de langue font très explicitement et très fréquemment référence aux préconisations du CECRL et rappellent les quatre domaines de compétences à travailler, dont la compréhension écrite.

1.2 Particularités

L'originalité de l'école réside dans le fait qu'elle accueille des élèves venant de toute l'Europe qui se mélangent dans les cours de LE. L'enseignement est fondé sur les principes suivants:

- Chaque élève est orienté vers une section linguistique correspondant à sa langue maternelle, du moins là où cela est possible en fonction du nombre d'élèves. On

² <http://www.euroschool.lu/luxschool/home.php>

dénombrer neuf sections linguistiques à Luxembourg I. La L2 est choisie parmi les trois langues véhiculaires de l'Union Européenne (Anglais, Allemand, Français) dès le début du primaire. Il est par la suite possible d'apprendre une ou deux langues supplémentaires. Les cours des Sciences Humaines (Histoire et Géographie) sont, dès la 3^{ème} secondaire, donnés dans la L2 de l'élève, de même que pour l'option économie à partir de la 4^{ème} secondaire.

- Les élèves suivent un enseignement harmonisé, dont les programmes sont identiques pour toutes les sections linguistiques.
- La mixité culturelle est encouragée. Au cycle primaire, un cours spécial dit *heures européennes* rassemble les enfants autour d'un projet commun, toutes nationalités confondues.

Le système d'appellation des niveaux à l'École Européenne est différent du système français. Le cycle secondaire commence à S1 et se termine à S7.

Tableau d'équivalences entre le système scolaire français et le système scolaire de l'École Européenne. Le niveau traité dans le mémoire est surligné en violet.

Système ÉE	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Système français	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Terminale

La classe de S4, Français langue 2, nommée S4FL2, est composée de 27 élèves d'environ 14 ans. 10 élèves viennent de la section anglaise, 5 de la section allemande, 5 de la section portugaise, 3 de la section finlandaise, 2 de la section espagnole, 2 de la section néerlandaise. Un certain nombre d'élèves de l'École Européenne sont issus de couples mixtes, ils parlent donc souvent déjà deux langues au sein de leur foyer et c'est pour cette raison que des élèves de nationalité française seront, par exemple, inscrits en section allemande si un de leur parents est allemand. Au Luxembourg moins qu'ailleurs on considérera ces élèves comme alloglottes, c'est-à-dire communiquant dans une autre langue que celle du pays dans lequel ils se trouvent, puisque trois langues sont nationales : le français, l'allemand et le luxembourgeois. Ce riche panel linguistique et culturel permettra de questionner les représentations sur la langue française, les modes de fonctionnement scolaire, les modes de pensée linguistique variés.

1.3 Possibilités et contraintes

Le CECRL mentionne que « l'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants [...] » (2001 : 104). Néanmoins le cadre de travail que nous étudions est soumis à des besoins institutionnels auxquels les professeurs et les élèves ont obligation de se conformer. Mais « même dans le cadre d'une institution donnée, on peut (amener les apprenant) peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. » (2001 : 110). L'enseignement des stratégies est un enseignement qui se veut adaptable. Même si on cherche à transmettre des stratégies efficaces, la liberté de choisir son mode de fonctionnement est fondamentale. Le principe est d'accueillir et de valoriser la multiplicité des modes de fonctionnement, dans la mesure où ceux-ci sont explicités, justifiés, et où le résultat final correspond aux attentes institutionnelles.

Nous nous appuyerons sur le programme de l'École Européenne (annexe 1) qui mentionne pour la classe de Français L2 quatrième année:

Dans les objectifs :

« Poursuivre l'acquisition de l'autonomie de l'élève dans la lecture des textes »

Dans les contenus:

« Repérer les idées principales, la visée du texte, la structure »

« Lire et comprendre une œuvre entière »

Dans les méthodes d'enseignement en classe:

« On aidera les élèves à être plus autonomes »

La notion d'autonomie est récurrente, mais peu explicitée. On visera l'acquisition conjointe d'une autonomie langagière et d'apprentissage. Les contenus permettent une liberté d'action. Notre objectif sera de mettre en œuvre les activités qui rendront possible l'acquisition de l'autonomie d'une part, en termes de manipulation de la langue et d'autre part, en termes d'indépendance, d'action et de savoir apprendre (Holec, 1990) à travers les activités de compréhension.

Les contraintes essentielles pour réaliser notre étude sont celles du temps. Pour suivre le cours de français, les élèves arrivent des différentes sections réparties dans le bâtiment. Chaque cours dure quarante-cinq minutes et la classe étudiée suit trois cours de français par semaine. La réussite du projet tient dans la bonne compréhension de ses objectifs, ce qui nécessite de prendre le temps d'explicitier à chaque cours ce qui est attendu. L'École crée et soutient beaucoup de projets annexes, le nombre d'heures dévolues au cours est donc réduit. Nous avons suivi la classe pendant environ deux mois.

2. Présentation des protocoles expérimentaux, traitement et analyse des données

L'objectif de notre travail étant de développer des stratégies de lecture efficaces, nous avons choisi de proposer des activités permettant à l'apprenant de réfléchir et de s'exprimer sur sa manière de travailler. Notre analyse portera uniquement sur les stratégies cognitives, métacognitives, socio-affectives exprimées au travers des activités, et non sur ce qui a trait à la discipline. Un bilan de l'enseignante nous permettra de considérer les progrès disciplinaires réalisés en parallèle, ou grâce aux protocoles proposés.

2.1 Premier protocole : recueil des biographies langagières, d'apprentissage et de lecteurs

Pourquoi recourir aux questionnaires de type *biographie*? Les biographies langagières et d'apprentissage visent à encourager la réflexion sur les fonctionnements des langues et du langage, les stratégies de communications et d'apprentissage. Elles aident l'apprenant à « repenser son rapport à ses différentes langues et à l'apprentissage de celles-ci » (Molinié, 2006 : 228). Elles permettent aux enseignants de mieux percevoir certains moments-clés des parcours, et de mieux guider les apprentissages des élèves. Le rôle de l'enseignant est donc développé et modifié.

Le CECRL (2001 : 105) mentionne que la trajectoire d'un apprenant construit sa « biographie linguistique et culturelle [ce qui] contribue (...), dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire. » Sandrine Caddéo et Marie-Christine Jamet (2013 : 61) rappellent que « le processus de conscientisation est une démarche active permettant le plus souvent de modifier à la fois ses représentations et son attitude ».

2.1.1 Premier questionnaire

Le questionnaire sur la biographie langagière et d'apprentissage proposé au groupe S4FL2 (annexes 2, 3) a pour objectif de connaître les langues maîtrisées ou connues des élèves, d'approcher leurs représentations sur la langue française, sur la culture française et francophone. L'apprenant puise dans sa mémoire pour témoigner, et c'est à travers de multiples tâches verbalisées qu'il nous est possible d'appréhender en partie l'ensemble de ses représentations portant sur les langues. Debaisieux et Valli (2003 : 143-15) notent que les représentations forment souvent des obstacles à l'apprentissage. Parmi les freins identifiés en lecture se trouvent la pudeur qui consiste à considérer le domaine de la lecture comme un domaine privé, la volonté de ne pas dévoiler son identité car la lecture est considérée comme un processus d'identification à un groupe, et la famille qui joue le rôle de structure et de transmetteur dans les pratiques de lecture. Il est donc important que le travail d'enseignement modifie les représentations à travers les activités d'apprentissage. Parmi les représentations sur les langues que se font les individus, la proximité ou la distance recouvrent des critères plus ou moins objectifs. Les représentations ne constituant pas un ensemble homogène, cohérent et stabilisé, il est important de s'appuyer sur les productions langagières pour les étudier.

Le questionnaire est réalisé en français, cependant il a été mentionné dans la consigne orale que l'apprenant peut y répondre en anglais ou allemand, langues comprises par la chercheuse (voir une biographie en LM en annexe 4). En effet, un élève peut comprendre un texte en L2 et peiner à le reformuler dans cette langue. Cette possibilité offerte aux apprenants prend en compte les travaux en didactique de la L2 issus de la psychologie cognitive qui indiquent que l'expression ou la reformulation en LM permet de faciliter la réflexion métalinguistique (Castellotti, 2001, Escudé et Janin, 2010). Elle est également la première marque d'un travail en compétence partielle, indiquant ici qu'une bonne compréhension dans une langue n'est pas obligatoirement traduite par une bonne production dans cette même langue. Cette proposition est soutenue par le CECRL qui plaide, dans une autre tâche qui nous concernera ultérieurement, celle du résumé, pour la traduction « d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère » en production (2001 : 133). L'apprenant doit pouvoir exprimer sa pratique de la façon la plus claire possible car tout en étudiant des variables telles que la L1 ou les styles d'apprentissage, on vise une action sur les croyances, les attitudes, les stratégies.

Il est important de connaître l'étendue des langues pratiquées par les élèves de la classe pour pouvoir proposer un travail d'association, de comparaison de langues. La question de l'utilisation de la langue française en dehors du système scolaire permet d'appréhender les expériences personnelles sur lesquelles l'enseignement pourrait s'appuyer. Les questions sur le contact culturel permettent à l'enseignant d'élargir l'horizon des pratiques et de déceler éventuellement les motivations des apprenants pour l'apprentissage du français. Nous avons posé une question concernant l'apprentissage de la langue française pour connaître les domaines dans lesquels les apprenants connaissent le plus de difficultés et les domaines dans lesquels ils se sentent à l'aise. Ceci nous permettra d'appuyer notre enseignement sur les facilités pour solutionner les difficultés et modifier certaines représentations.

1. Quelle est votre nationalité ?
2. Quelles langues parlez-vous ?
3. Avez-vous (ou avez-vous eu) des expériences de contact avec la culture francophone en-dehors de l'école ? Si oui, lesquelles et quand ?
4. Dans quelles situations avez-vous (ou avez-vous eu) l'occasion d'utiliser la langue française en-dehors de l'école (lecture de livres, journaux, TV, films, art, échanges avec des amis, séjours en pays francophones...)?
5. Quelles ressemblances et différences culturelles observez-vous entre la culture française et la vôtre? Décrivez des expériences marquantes.
6. Quelle opinion avez-vous de la culture française ? Expliquez ?
7. Comment vivez-vous votre apprentissage de la langue française (facile, difficile, agréable, désagréable)? Pourquoi ?

Possibilité d'écrire des remarques, informations complémentaires...

2.1.2 Analyse des données

Question 1 : il y a dix-sept nationalités dans la classe. Certains élèves ne doivent pas connaître exactement la différence entre *nationalité* et *origines* car nous avons reçu jusqu'à quatre réponses pour un élève. Cela relève donc en partie des représentations que se font les élèves de leur appartenance à une communauté.

Question 2 : environ un tiers de la classe parle ou considère parler quatre langues. Nous avons proposé une question relativement ouverte sur la maîtrise de la langue, permettant à certains élèves débutant ou approchant une langue, parfois éloignée comme le japonais, de l'exprimer. Quinze langues sont parlées. La classe entière possède l'anglais comme L1 ou L3. Suivent

l'allemand et l'espagnol. En dehors du français, et considérant l'anglais comme une langue-pont, une langue-frontière entre deux systèmes, on dénombre vingt réponses pour une langue romane (on peut ajouter deux réponses pour le latin) et dix-huit réponses pour une langue germanique (on peut ajouter une réponse pour le suédois, très proche des langues germaniques).

Question 3 : deux tiers des élèves partent en vacances en France ou en Belgique, et environ un quart a fréquenté une crèche francophone. Cette proportion importante tient au fait que le Luxembourg est un pays frontalier d'autres pays francophones et qu'une de ses trois langues officielles est le français.

Question 4 : les amis constituent la principale occasion de pratiquer la langue française en production. Le Luxembourg étant un pays en partie francophone, la vie quotidienne donne l'occasion de parler français, même si la langue luxembourgeoise est de plus en plus requise. Suivent les pratiques culturelles et les médias. Un tiers des élèves parle français au sein de la famille.

Question 5 : celle-ci portait sur les ressemblances et différences culturelles et non linguistiques. Lorsqu'un élève répond que la culture française ressemble à la culture luxembourgeoise, on peut s'interroger, ou l'interroger sur ce que cela signifie, car on peut remarquer des différences culturelles importantes entre les deux pays. La lecture des réponses intéressantes et amusantes donne un panel, quoique restreint, de certaines représentations.

Question 6 : la culture à travers les arts (littérature, cinéma, architecture, gastronomie), les attraits touristiques de la France tiennent une place importante dans les bonnes opinions. Les avis sur les français tiendront soit à l'expérience, soit aux stéréotypes, mais nous pouvons penser que l'expérience prime chez des apprenants qui voyagent et bénéficient de multiples contacts internationaux. Beaucoup d'opinions négatives, qui nous intéresseront plus particulièrement pour notre étude, ont trait à l'apprentissage de la langue, notamment à l'écrit.

Question 7 : les avis s'équilibrent entre facilités et difficultés dans l'apprentissage du français. L'écrit concentre beaucoup de critiques, notamment sur les nombreuses règles et exceptions. On trouve plus d'avis « agréable » que « désagréable », et la marque d'une affectivité dans le rapport à la langue est bien moindre que la marque du rapport factuel. En effet, nous avons suggéré des adjectifs qualificatifs dans la question, pour aider les élèves à formuler leur

réponse. Ils les ont utilisés sans en ajouter d'autres et ont préféré s'en tenir à leur apprentissage du point de vue des aptitudes à l'oral et à l'écrit.

Certains élèves ont écrit des remarques complémentaires. Nous apprenons que le père d'un élève est traducteur, qu'un élève n'est pas en accord avec sa famille belge qui insiste sur la différence entre la culture belge et la culture française, que plusieurs élèves pensent que la grammaire est difficile car ils commencent le français trop tard. Un apprenant finlandais remarque avec malice: « *Pourquoi les français ne parlent pas l'anglais mais si les anglais ne parlent pas français, c'est la fin du monde ?* »

2.1.3 Tableau des données

Le tableau ci-dessous reprend les sujets des questions posées. Les commentaires évoqués en analyse des données sont en gras. Nous avons trié les nationalités estimées et les avons classées par ordre décroissant. Les apprenants de nationalité portugaise sont les plus nombreux. La deuxième question a été traitée en deux temps : le nombre de langues parlées et les langues parlées. Les langues parlées par un élève vont de 3 à 6. Nous avons également classé ces langues par ordre décroissant. Nous avons classé les contextes de contact avec la culture francophone et de pratique de la langue française par ordre décroissant. Nous avons séparé les avis sur les ressemblances et différences en précisant à chaque fois les cultures concernées. Nous avons chiffré les bonnes et mauvaises opinions sur la culture française en précisant les raisons avancées. De même, nous avons repris les commentaires sur l'apprentissage de la langue française en synthétisant tous les arguments énoncés.

Traitement des données de la biographie langagière et d'apprentissage du groupe S4FL2

Sujet des questions
 Nombre d'élèves concernés

1. Nationalités																
Unique				Double						Triple			Quadruple			
15				10						1			1			
port	brit	alld	fran	finl	irl	néer	ital	esp	autr	argen	iran	lux	belge	écoss	serbe	
6	5	5	4	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
2. Nombre de langues parlées																
3 langues				4 langues				5 langues				6 langues				
9				11				5				1				
Langues parlées																
fran	angl	all	esp	port	finn	lux	ital	néerl	latin	farsi	gaélique	suéd	jap	serbe		
27	27	13	11	6	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1		
3. Contact avec une culture francophone																
Vacances, WE en France, Belgique				Crèche française			gastronomie française			Musées français			Mode française			
19				6			6			1			1			
4. Pratique de la langue française																
Amis		Quotidien (supermarché, demander son chemin, station essence)			Culture (films, musique, jeux vidéos)			Médias (journaux, tv)		Famille		littérature		Langue pont		voisins
23		17			18			15		8		7		3		2
5. Ressemblances				Différences												
Entre cultures française et luxembourgeoise (sans précision)				Cultures française et finlandaise : éducation plus stricte, histoire plus riche en France. Les français n'arrivent pas à parler d'autres langues que le français												
Entre cultures française et anglaise => cultures fermées				Cultures française et portugaise : Portugais plus sportifs												
Entre cultures française et				Cultures française et allemande : Français plus polis, stricts, élégants/conduisent des voitures misérables												
				Cultures française et argentine : Argentine moins moderne, plus traditionnelle												
				Culture française et britannique : humour, côté de conduite des voitures, enseignement différent, différence de niveau de vie												

espagnole => expressions similaires	Culture française et espagnole : français moins bruyants Beaucoup de Français ne sont pas très accueillants, pas très ouvert aux nouvelles idées Gastronomie, nourriture, ton de la voix, expressions, manières, les français sont plus propres, plus organisés			
6. Opinion sur la culture française				
Bonne		Mauvaise		
13		5		
Culture élevée, noble, intéressante, variée L'histoire Paris Gens sympas Aime parler la langue Nourriture, gastronomie Population ouverte et serviable Mode, boutiques Organisation Français sarcastiques Français motivés Envie d'y faire des études		<u>Education</u> Fixation sur l'écrit Importance de l'étiquette Français stricts (école, parents), égoïstes, pessimistes Pas le droit aux fautes Les Français conduisent mal Orgueil Les français sont négatifs, n'ont pas la joie Le Français aime se faire remarquer		
7. Apprentissage de la langue française				
facile	difficile	agréable	désagréable	utile
17	17	8	4	2
-Oral -Textes trop faciles -Compréhension -Régularités (≠anglais)	Ecrit -Grammaire (modes et temps, accents, pluriels, masc/fém) -Vocabulaire (trop à retenir) -Conjugaison « bizarre » -Expressions -Oubli pendant l'été	-Grammaire= logique -Utilisation de la langue, belle langue -Les professeurs de français	-Littérature -Ennui en cours -L'apprentissage des règles -Apprentissage frustrant	-Pour comprendre d'autres langues -Leçons, essais et autres textes

Environ deux mois plus tard, après analyse et discussion avec l'enseignante de la classe sur les informations qui manqueraient et qui nous intéresseraient pour notre étude, nous avons proposé un autre questionnaire, plus orienté vers la biographie de lecteur à un groupe d'élèves d'une classe de même niveau, cette fois-ci en FLM pour connaître leurs pratiques scolaires et sociales.

2.1.4 Deuxième questionnaire

Ce questionnaire sur la biographie langagière et d'apprentissage proposé au groupe S4FL1 a pour objectif d'inclure la notion de lecture, absente de la précédente biographie. Nous avons souhaité savoir si, d'une part, l'enseignement était le même quelle que soit la langue enseignée, et d'autre part, si l'apprentissage était le même quel que soit le statut de la langue apprise. Sans pousser notre étude sur les genres lus en fonction du sexe (voir Lévy-Bruhl, 1957), nous avons souhaité chiffrer les lectures en LM et LE et provoquer une réflexion sur les transferts possibles d'une langue à l'autre lors de l'acte de lecture. A la suite du recueil d'informations sur le nombre de langues parlées par chaque élève, nous avons souhaité provoquer une réflexion sur la notion de bilinguisme et de plurilinguisme pour approcher le sentiment de maîtrise ou non d'une langue.

<p>1. Langues parlées :</p> <p>- à la maison</p> <p>- dans les activités extra-scolaires</p> <p>- à l'école (à la pause du matin/midi, en cours, dans les couloirs, activités périscolaires)</p> <p>2. Quelles différences observez-vous entre les façons d'enseigner/d'apprendre en L1, L2, L3 (éventuellement L4) ?</p> <p>3. En L1 j'ai lu : _____ livres/an</p> <p>En L2 j'ai lu : _____ livres/an</p> <p>En L3 j'ai lu : _____ livres/an</p> <p>En L4 j'ai lu : _____ livres/an</p> <p>4. Est-ce que la lecture de livres en L1 vous aide en L2 ? Ou bien la lecture en L2 vous aide à lire en L3 ?</p> <p>5. Vous considérez-vous bilingue ? Plurilingue ? Expliquez pourquoi.</p>
--

2.1.5 Analyse des données

Question 1 : le profil de ce groupe est similaire au profil du premier groupe interrogé. On remarquera les mêmes langues : l'allemand et l'espagnol à la suite du français et de l'anglais. L'occasion est donnée de rappeler que le choix des langues est effectué sur les propositions de l'institution et se fait essentiellement en fonction des débouchés professionnels offerts par ces

langues. On peut trouver d'autres raisons comme le choix des langues déjà maîtrisées par les élèves, permettant d'obtenir aisément de bonnes notes, ou un attrait culturel spécifique de la famille. Notons que l'offre de langues dans le système scolaire de l'École Européenne est similaire à celle de pays comme la France.

Question 2 : les expériences d'apprentissage du français, de l'allemand et de l'italien sont assez semblables, centrées sur la trilogie Grammaire-Vocabulaire-Conjugaison. L'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol semblent plus expérimental. Il apparaît que l'enseignement dépend plus du professeur que d'une culture pédagogique propre à chaque langue. A ce propos, plusieurs élèves ont mentionné le nom d'un professeur d'anglais avec lequel ils aimaient beaucoup apprendre. Par ailleurs, les enjeux ne sont pas les mêmes selon la position de la langue dans le cursus. Le niveau d'exigence est très élevé pour les L1 et L2, moins pour la L3 et très peu élevé pour la L4.

Question 3 : tous les élèves lisent au moins un livre dans leur LM. Une moitié du groupe lit entre 1 et 5 livres, l'autre moitié en lit plus de 5 et cinq élèves en lisent plus de 10. En L2, environ deux tiers du groupe lit entre 3 et 5 livres. Le même nombre lit également entre 3 et 5 livres en L3. On remarquera que le statut de la langue reculant, le nombre d'élèves ne lisant aucun livre dans cette langue augmente. La lecture scolaire et le mode de travail du professeur de langue influencent le résultat. Les résultats pour la L4 ne figurent pas dans le tableau car ils sont tout simplement égaux à 0.

Question 4 : on remarque beaucoup plus de réponses négatives que positives. L'horizon d'attente n'est pas le même selon la langue dans la mesure où les lectures ne sont pas les mêmes. Pour répondre, plusieurs élèves ont considéré la langue dans son contexte scolaire et non dans ses lectures privées. Les élèves dont les L1 et L3 sont germaniques (allemand) ou mixtes (anglais) ne font pas le rapprochement avec la langue française. Ceux qui répondent positivement ont déjà intégré la notion de transparence de la langue, de racine commune. Néanmoins, il faut distinguer la lecture fluide du processus de compréhension d'un texte qui comporterait des passages opaques. En effet, un élève qui dit ne pas faire de liens entre les langues au moment de la lecture peut être un élève qui justement se conditionne dans une langue et la maîtrise suffisamment pour ne pas avoir à faire des allers-retours entre la LE et sa LM ou une langue pont. Il peut, qui plus est, avoir intégré la structure de la LC. C'est ce que l'élève qui dit *ne pas penser pareil* veut, semble-t-il, nous faire comprendre.

Question 5 : la moitié du groupe se considère bilingue. Le critère principal considéré ici pour définir le bilinguisme est celui des langues parlées à la maison avec le père et la mère. En revanche la notion de plurilinguisme est plus relative. Les élèves se considèrent plurilingues s'ils réussissent à se faire comprendre, à « se débrouiller » dans plusieurs pays. Dans les soi-disant non-plurilingues on retrouve des bilingues qui se sentent plus faible dans certaines langues. Leur non-plurilinguisme se traduirait par le fait qu'ils n'estiment pas maîtriser assez aisément certaines langues qui font pourtant partie de leur vie scolaire et sociale.

Le recueil de ces informations permet de comprendre qu'au-delà de la personnalité de l'enseignant il existe des cultures d'enseignement. On pourra donc tenter de s'inspirer d'un fonctionnement différent s'il permet de rendre l'élève plus actif dans son apprentissage. Au regard des résultats sur la lecture en LE, on peut déduire que la pratique de lecture est indissociable de la compréhension écrite. Un apprenant qui se sent fragilisé en compréhension écrite dans une langue ne s'engage pas dans un processus de lecture dans cette langue. On pourra lier la notion de transfert en lecture à la question des représentations des apprenants sur leur maîtrise d'une LE. En effet, des activités de comparaison de langues permettront une prise de conscience de la notion d'invariant linguistique et du fonctionnement structurel des langues.

2.1.6 Tableau des données

Le tableau ci-dessous reprend les sujets des questions posées. Le traitement est le même que précédemment pour le nombre de langues et les langues parlées. Nous avons séparé les langues pour traiter de leur enseignement. Les informations chiffrées sur la lecture pouvant être imprécises, nous avons créé cinq catégories pour les traiter. Nous avons séparé les réponses positives des réponses négatives sur les transferts possibles en lecture dans les autres langues et reporté toutes les justifications. Nous avons séparé les notions de bilinguisme et de plurilinguisme, puis dans chaque partie nous avons séparé les réponses positives et négatives les concernant. Les arguments reportés nous éclairent sur les raisons des distinctions faites.

Traitement des données de la biographie langagière, d'apprentissage et de lecteur du groupe S4FL1 (16 réponses)

■ Sujet des questions ■ Nombre d'élèves concernés

1. Nombre de langues parlées												
3 langues			4 langues			5 langues			6 langues			
4			5			3			4			
Langues parlées												
français	anglais	allemand	espagnol	luxembourgeois	italien	portugais	roumain	grec	croate	hongrois	japonais	suédois
16	16	11	7	6	5	3	2	1	1	1	1	1
2. Enseignement/apprentissage de la langue												
Français		Anglais (plusieurs professeurs)				Espagnol		Allemand		Italien		
Grammaire Orthographe vocabulaire beaucoup de lectures Etudes d'œuvres (analyse, interprétation des textes) Ecriture (apprendre à bien rédiger) Beaucoup de devoirs		Films pour enrichir le vocabulaire Lecture/questions de compréhension (≠ analyse détaillée) (anglais) Ecriture de textes (plus de créativité, de liberté, plus en activité) Débats				Films Lectures Grammaire « les bases »		Grammaire Vocabulaire Conjugaison Manière d'enseigner « infantilisante »		Grammaire Vocabulaire conjugaison		
Remarques -cela dépend du professeur -En L2 et L3 on est mixés avec d'autres nationalités -En L2 et L3 on a des livres d'exercices -La L4 va beaucoup plus vite que la L1, la L2 avance peu à peu comme la L3												

3. Nombre de livres lus par an																			
En L1					En L2					En L3									
0	1 à 3	3 à 5	5 à 10	+ de 10	0	1 à 3	3 à 5	5 à 10	+ de 10	0	1 à 3	3 à 5	5 à 10	+ de 10					
0	2	6	2	5	1	9	2	4	2	5	9	3	0	0					
Remarques :																			
-je n'ai pas lu de livres en italien (L3) mais quand j'étais petite mon frère me lisait des contes de fée en italien																			
4. Liens entre lecture en L1, et lecture en L2, L3																			
Oui, la lecture en L1 m'aide pour la lecture dans les autres langues							Non, la lecture en L1 m'aide ne m'aide pas pour la lecture dans les autres langues												
3							8												
<p>-certains mots en français ressemblent à certains mots en L2 ((anglais) ; C'est la même chose pour la L2 qui m'aide parfois à lire en L3 (espagnol), ou la L1 aide en L3</p> <p>-la lecture fréquente en L1 me permet de lire beaucoup plus rapidement les petits détails et mieux analyser et mieux répondre aux questions et exercices.</p> <p>-parfois, car il y a des livres ou des mots qui sont dur en L2 normalement, mais ils viennent d'une racine française et après j'arrive à comprendre.</p>							<p>-on analyse des livres avec des méthodes différentes. En fonction de la langue on attend des choses différentes. Par exemple, en français (L1) on lit des livres souvent classiques, il faut écrire des citations... En anglais, on n'a pas du tout le droit de recopier du texte et on lit des livres simples.</p> <p>-pas vraiment, même s'il y a quelques mots qui se ressemblent, mais chaque langue est différente (L1 Fr, L2 All, L3 Angl)</p> <p>-car je ne pense pas pareil.</p>												
5. Je me considère																			
bilingue					plurilingue														
oui			non		oui					non									
9			1		4					3									
<p>-je me considère franco-italien. Depuis ma naissance je parle italien avec mon père et français avec ma mère. Ma connaissance des deux langues a évolué en même temps</p> <p>-je pense être bilingue car j'arrive à parler l'anglais très facilement</p> <p>-je parle deux langues à la maison (Fr, angl)</p> <p>-même si je parle un peu moins bien anglais et roumain que français, quand je parle une de ces langues je n'ai pas à réfléchir et ça vient</p>					<p>-j'ai quelques difficultés en L2 (angl) mais je comprends quand même.</p>					<p>-je parle comme une langue maternelle le français et le hongrois. Je parle moins bien l'anglais et l'allemand mais j'arrive à me faire comprendre.</p> <p>-je comprends beaucoup de langues, je pourrais me débrouiller dans plusieurs pays.</p> <p>-à la maison je parle deux langues</p>					<p>-mon niveau en italien, anglais et allemand ne me permet pas de bien suivre pendant une discussion trop approfondie, qui dure ou qui s'oriente vers un sujet trop compliqué.</p> <p>- ça fait seulement 3 ans que je fais de l'espagnol (L3).</p> <p>-bilingue français, anglais (L3) mais pas</p>				

<p>naturellement.</p> <p>-je pense en anglais quand je lis</p> <p>-je parle tous les jours anglais à l'école et à la maison sur internet.</p> <p>-je parle grec et français à la maison. Le grec m'aide pour le français, car il y a des mots français qui sont de racine grecque. Je suis trilingue (fr, grec, esp)</p> <p>-oui, un peu car je comprends tout en anglais et espagnol</p>		<p>couramment (Fr, Port), tous les jours et en-dehors je parle deux, trois ou quatre langues différentes couramment.</p> <p>-français, anglais, espagnol fluides.</p>	<p>allemand (pourtant L2)</p>
---	--	---	-------------------------------

Remarques :

-je n'aime pas lire, je trouve cela ennuyeux, mais c'est probablement parce que je n'ai pas encore trouvé de livres intéressants

-je préfère toujours les livres en langue originale

-plusieurs classes sont réunies dans le cours de L2 (anglais). Ma classe d'anglais je la vois pour les cours d'anglais, histoire et géographie. Plusieurs nationalités sont réunies, donc la langue que tout le monde parle en attendant en dehors de la classe est l'anglais.

-quand on est en L1, L2, L3 on n'est pas libre de parler de ce qu'on veut alors qu'avec les amis on parle de ce qu'on veut, de nos vacances, d'aventures, de choses marrantes (garçon)

2.2 Deuxième protocole : travail sur la compréhension de texte en vue de produire un résumé

Ce protocole s'appuie directement sur le programme de travail de l'enseignante, qui a accepté de le traiter sous l'angle des stratégies d'apprentissages. Le questionnaire suivant (annexes 5, 6, 7) permet une première entrée dans le processus qui relie une tâche disciplinaire, les objectifs institutionnels et l'explicitation. L'objectif visé dans ce questionnaire est la prise de conscience par l'élève de ses actions, techniques et stratégies utilisées pour écrire un résumé. Dans le paradigme des compétences proposé par le CECRL pour la production écrite, on trouve que l'apprenant de niveau B1 peut « résumer avec une certaine assurance une source d'information factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine. » (2001 : 52). On suppose que le travail d'écriture sert la compréhension écrite puisque la technique du résumé permet de créer des structures, tout comme la prise de notes et le soulignement. Elle fait partie des stratégies cognitives (Cyr, 2008 : 54-55) présentes dans les classifications d'Oxford (annexe 8) et d'O'Malley et Chamot (annexe 9).

La consigne d'écriture, ici *rédigier un résumé*, définit une tâche. La tâche « implique la mise au point d'une stratégie », la stratégie impose « la mobilisation de savoir-faire existants, qu'il s'agit d'organiser opératoirement et/ou la construction de savoir-faire nouveaux » (Halté 1996 : 77). Nous nous sommes demandé dans quelle mesure être capable de décrire les actions produites dans la réalisation d'une tâche permet de gagner en autonomie. Les questions posées donnent l'occasion à chacun d'analyser sa pratique, de s'auto-évaluer, pour réaliser ce qu'il sait faire, ce qu'il doit améliorer.

Le roman sur lequel les élèves travaillent, intitulé *Le seigneur sans visage*, situe les aventures d'un jeune chevalier au Moyen-Age. Il fait partie de la littérature de jeunesse. « La littérature de jeunesse est l'ensemble des titres entrant dans une des trois catégories suivantes : ouvrages publiés en première édition dans une collection pour la jeunesse ; ouvrages non destinés exclusivement à l'origine à la jeunesse mais n'étant plus publiés qu'en collection pour la jeunesse ; adaptations pour la jeunesse d'œuvres de la littérature classique ou générale. » (Friot 1995 : 5-13). Ce roman a été choisi pour établir un lien avec les apprentissages en L2 dans le cours d'Histoire. Le FL2 devient FLS à partir de la classe S4.

2.2.1 Première partie du questionnaire et analyse des données

Le report des données traitées et leur analyse seront faites simultanément. Les réponses aux questions 2, 3 et 4 sont transcrites de manière brute pour ne pas dénaturer les propos.

I. Je décris mes actions

Est-ce que j'écris après avoir tout lu, après chaque chapitre, chaque page ? Comment je fais pour choisir l'information qui sera dans le résumé ? Est-ce que je reviens en arrière, je saute des pages... ?

Réponses	Nombre d'élèves
Je choisis les informations les plus importantes/impact sur l'histoire	11
Je prends des notes après avoir tout lu	8
Je prends des notes après chaque chapitre	6
Je souligne	4
J'ai relu quelques pages	4
Je reviens en arrière (souvent : si j'ai oublié quelque-chose)	4
Je saute des pages	4
Je prends des notes après chaque événement important	2
J'ai vérifié mes notes	2
Je relève le vocabulaire que je ne connais pas	2
Je prends des notes après avoir lu chaque page	1
Je recherche des mots qui me semblent importants	1
J'ai tout lu rapidement	1
J'ai tout relu	1
Je m'intéresse au genre	1
J'essaye de raconter l'histoire avec mes mots, comme si je la racontais à mon frère	1

Analyse des données

Nous n'avons fait que quelques suggestions dans la consigne, pour faire comprendre aux élèves l'objectif de cette question, mais elle laisse la possibilité de faire de nombreuses propositions, spontanées ou acquises. Il s'agit ici de décrire les actions réalisées pour prélever l'information en vue de produire un écrit. 4 élèves laissent une trace sur le livre en soulignant. 2 élèves vérifient leurs notes, ce qui relève déjà d'une stratégie d'autogestion. 2 élèves relèvent le vocabulaire inconnu ; on pourrait leur demander à quelle fin ils prennent le temps de réaliser cette action, si la non-compréhension de ces mots freine leur compréhension globale et par la suite leur production. Un élève indique s'intéresser au genre textuel, ce qui montre un acquis lié à la pratique scolaire de la lecture. Un élève exprime une volonté

d'appropriation du récit plus qu'une action : *raconter l'histoire avec mes mots...*, qui démontre une capacité de reformuler. Ce terme est absent des trois typologies de classification présentées en première partie. La reformulation pourrait cependant y figurer comme stratégie cognitive importante d'intégration des données. Pour les deux questions suivantes, les données sont reprises de manière brute.

Est-ce que la lecture de toutes ces pages me fait peur ? Si oui, pourquoi, si non, pourquoi ?

Réponse	Nombre d'élèves	Commentaires
oui	1	-c'est seulement le deuxième livre que j'ai été demandé de lire seul donc je suis un peut peur
non	12	<ul style="list-style-type: none"> -car je comprenais la majorité du livre et le livre n'est pas très long -la lecture me plaît beaucoup et j'aime lire dans les autres langues -la lecture de toutes ces pages ne me fait pas peur. -non, ça ne me fait pas peur de lire, car le livre n'est pas si difficile. -je pense que quand on aime lire ça ne fait pas peur. Pour ma part cela ne me fait pas peur parce que je -je pense que quand on aime lire ça ne fait pas peur. Pour ma part cela ne me fait pas peur parce que je sais qu'il faut lire un chapitre ou deux pour commencer a apprecier le livre. -non, elle ne me fais pas peur, car je lis beaucoup et aussi en français et anglais -non, parce qu'il y en avait seulement environ 200 à lire -la lecture de toutes ces pages ne ma pas vraiment fait peur. J'ai déjà lu plusieurs fois des livres en français donc je n'avais pas beaucoup de problèmes. -non, ca me fait pa peur. Parfois il a des passages pas interesent mais je continue a lire. J'aime lire donc c'est pas très mauvais. Non ça ne me fait pas peur, mais je trouve que c'est un peu ennuyant de lire. -non, parce que je veux savoir la fin de l'histoire et savoir comment l'histoire se déroule et qu'er-ce que va se passer avec tous les personnages. -ça ne me fait pas peur car ce n'était pas beaucoup de pages
Question comprise différemment	4	<ul style="list-style-type: none"> -non, parce que c'est n'est pas un livre d'horror -non, j'avais pas de peur pendant que j'ai lu le livre. Le livre est mistérieux, mais pas a cause de l'histoire, parce que c'est écrit en passe simple. -non, pas beaucoup, petetre un peut la partie où ils entendent de bruits bizarres. -Sa ne me fait pas peur parce que je trouve rien de intimidant.

Analyse des données

Cette question appelle un témoignage affectif. Il est important de s'intéresser au ressenti des apprenants face à un texte d'une certaine longueur. Montrer cet intérêt par la formulation d'une question écrite permet d'intégrer au processus de formation le rapport sensible à la lecture scolaire en L2 et donc d'intégrer la question de l'affectivité dans l'enseignement. La majorité des répondants montre un rapport au livre décomplexé, dû à une culture scolaire et personnelle familiarisée avec le livre. Rappelons que ces apprenants évoluent dans un milieu social favorisé. Certains disent aimer lire et à l'inverse, un élève fait

part de son ennui en lecture. On peut difficilement récolter ces informations à l'oral, qui plus est devant les camarades. Il est toujours question de trace, et la trace écrite de ces témoignages permet au professeur d'agir plus finement, de développer ses stratégies d'enseignement en direction de chaque apprenant, selon les attitudes et aptitudes de chacun. Les réponses à la question comprise différemment sont intéressantes pour l'enseignant qui reçoit une interprétation détournée de sa question. Cela lui permet de rester vigilant quant à la formulation, afin qu'elle soit la plus limpide possible en fonction des réponses attendues, et cela lui permet aussi de voir que son intention n'est pas toujours reçue par le destinataire. Ici, le mot *peur* induit en erreur car le livre comporte des passages effrayants. On pourrait reformuler en demandant si la lecture de ce livre a été difficile. En demandant de justifier, on obtient des réponses plus riches, permettant de mieux adapter l'aide si besoin. On peut se demander si donner la possibilité de répondre en LM changerait le contenu des réponses. On a pu remarquer que l'essentiel des réponses était compréhensible mais la question se pose pour les apprenants les plus faibles en français. Il est vrai que cela avait été proposé oralement pour les premiers questionnaires, mais il aurait été judicieux de l'écrire à chaque fois que cela était possible.

Qu'est-ce que je fais pour m'aider quand je lis, quelle est l'action la plus utile pour m'aider à lire ?

-quand je comprends pas un mot, je cherche le mot dans le lexique, ou je relis pour essayer de comprendre le mot dans ce contexte
-je n'utilise pas un aide pour lire, mais pour retenir l'histoire je souligne
-je fais un schedule (emploi du temps) pour la lecture
-je regarde dans le dictionnaire, internet et je demande à mon frère ou ma mère. Je fais des notices sur un feuille de chaque chapitre que j'ai lû. Après j'ai lu par exemple 3 chapitres, je relie mes notices et je surligne les informations important.
-je surligne les idées les plus importants et je lis avec la pensée pour mieux comprendre le livre.
-souligner les choses importantes
-ce qui m'aide beaucoup quand je lis c'est d'être au calme dans ma chambre, être isolé. Et d'avoir un dictionnaire a côté de moi pour pouvoir comprendre des mots de vocabulaires ou des expressions
-pour m'aider quand je lis, je fais des notes sur un brouillon. Et je souligne les mots que je comprend pas.
-pour m'aider quand je lis, défois je m'écris des mots importantes sur un brouillon
-j'aime lire en silence dans ma chambre mais parfois j'entends de la musique mais sans chanteur comme des musiques des films.
-par exemple ce que je fais pour m'aider c'est par exemple je vais au dictionnaire
-quand je lis pour m'aider j'utilise le dictionnaire pour comprendre les mots en les mettant sur ma langue et sur le contexte, come ça je peux tout comprendre
-je souligne les informations importantes
-si je comprends pas un mot ou une frese je demande a ma mere sinon je cherche dans le dictionnaire
Je ne fais rien pour m'aider quand je lis

Analyse des données

Il s'agit ici de décrire les actions réalisées pour comprendre le texte. Ce ne seront pas toujours les mêmes que pour le prélèvement d'information. Cette question appelle un champ de réponses plus large, certains apprenants vont pouvoir parler de l'environnement de travail dont ils ont besoin, des stratégies de ressourcement (Rubin, 1989, dans Cyr 2008) qu'ils utilisent... Un élève constate qu'il ne fait rien. Il serait intéressant de s'entretenir avec lui pour s'en assurer. La lecture comme activité au sens de « déploiement du pouvoir ou de la volonté d'action efficace »³ est ce qui ressort des réponses observées. La compréhension écrite est un processus actif, nous verrons ultérieurement qu'il est donc utile de privilégier des tâches interactives pour la développer.

2.2.2 Deuxième partie du questionnaire et analyse des données

Cette deuxième partie concerne l'autoévaluation, qu'on peut décrire comme « une démarche réflexive, une appréciation, un jugement argumenté » (St-Pierre, 2004 : 34). Elle intègre les stratégies de contrôle et de régulation sur lesquelles repose l'habileté métacognitive. Elle est utile pour comprendre ses choix, définir ses acquis en fonction des objectifs visés et envisager des pistes d'amélioration pour plus d'efficacité dans l'apprentissage. Pour chaque proposition nous avons reporté les notes que les élèves se sont données. Le système de notation de l'école a volontairement été repris. On lira comme ceci : *10 élèves se donnent 8/10 à la première proposition*. Ici les apprenants évaluent des capacités.

II. Je m'évalue

Note /10	Je sais lire un chapitre court et retenir des informations importantes	Je sais lire et mémoriser les informations importantes d'un extrait de 30 pages	Je sais comprendre une idée sans comprendre tous les mots	Si je donne mon résumé à quelqu'un qui n'a pas lu le livre il peut facilement commencer sa lecture à partir de la page 30
0				
1		1		
2	1			
3				
4			1	
5		1	1	2
6	2	5	1	2 + (1 élève s'est donné 6,5)
7	4	3 + (3 se sont donné 7,5)	5	4

³ www.cnrtl.fr/lexicographie/activite

8	10	5	6	5
9	3	1	6	1
10				

Analyse des données

Pour la première fois dans le protocole les élèves devaient s'évaluer en se donnant une note. Ils se sont plutôt évalués positivement. Une élève s'est donné des notes très faibles. Son cas est particulier puisqu'elle est arrivée à l'école l'année précédente et n'a donc pas le niveau de français attendu. Elle a conscience de son niveau en français et semble donc répondre à la question de ses compétences en langue française et non de ses compétences en général, ce qui est tout à fait différent. Cinq élèves se sont donné des notes moyennes. L'initiative de rajouter un demi-point aux notes proposées démontre un souci de précision dans les réponses.

Les propositions reportées dans le tableau suivant concernaient cette fois-ci une évaluation des besoins. Les besoins n'engagent pas seulement les gestes techniques mais aussi l'affect, le style d'apprentissage.

Pour résumer j'ai besoin de :

	Souligner dans le texte les idées importantes	Souligner le vocabulaire que je ne comprends pas	Ecrire les informations importantes sur mon brouillon	Chercher des mots dans le dictionnaire	Autres idées
Nombre d'élèves	12	8	8	8 (un élève précise : <i>des fois</i>)	-chercher dans le lexique -je demande à mes parents les mots que je ne comprends pas -savoir expliquer des extraits avec des mots différents

Analyse des données

L'extraction des idées importantes (12 élèves) prime sur celle du vocabulaire non compris (8 élèves). La tâche de résumer provoque donc déjà une sélection chez les apprenants entre ce qu'ils comprennent et reconnaissent et ce qui reste obscur et ne sera donc pas utilisé.

Environ un tiers des élèves déclare avoir besoin d'écrire au brouillon, nous verrons plus tard lors du bilan ce qu'implique le fait d'écrire ou non. Le besoin de rechercher dans le dictionnaire est important, tant dans les réponses que dans les différents commentaires oraux des élèves en cours. Cette stratégie de ressourcement semble indispensable à beaucoup d'apprenants. Les élèves peuvent d'ailleurs utiliser le dictionnaire quand ils le souhaitent à cette étape du protocole. Certains apprenants prennent des initiatives et proposent d'autres idées. Un lexique définit les termes spécifiques au genre à la fin du roman, on peut l'associer au dictionnaire. La recherche d'aide auprès des parents et amis, fait partie des *stratégies sociales indirectes* de la typologie de Rubin (annexe 10). Certains élèves utilisent naturellement ce mode de compréhension, en classe et à la maison. Un élève exprime de nouveau une stratégie essentielle à l'apprentissage d'une langue et source d'évaluation de la bonne compréhension : la reformulation (*savoir expliquer des extraits avec des mots différents*).

On peut considérer que ce questionnaire est encore de portée générale, donc théorique. Les questionnaires suivants seront ciblés sur l'action en train de se faire, l'objectif étant de permettre une évaluation par le camarade, ce qui suppose que l'observation par un tiers, élève de la classe, change la manière de réaliser la tâche et que le rôle d'évaluateur-conseiller d'un camarade permet de mieux réaliser soi-même la tâche demandée. Le mélange des nationalités dans le binôme est volontaire, pour créer un contact plus étroit entre les cultures langagières et d'apprentissage, et inciter à recourir à l'utilisation du français ou d'une langue tierce pour communiquer oralement. Les mots choisis sont volontairement simples, parfois transparents, pour encourager les commentaires de tous, ou plus difficiles à comprendre pour provoquer la formulation d'hypothèses, l'observation de la forme, pour développer les *stratégies de réalisation* que sont les « moyens de se débrouiller » (CECRL, 2001 : 53). Cette activité a nécessité une définition précise des rôles de chacun car elle s'éloignait des stéréotypes habituels.

2.2.3 Première activité

Cette activité (annexes 11,12, 13 et 14, 15, 16) consiste en une lecture en binôme d'un chapitre de roman, suivie de l'élaboration et de la formulation orale d'un résumé, puis d'une tâche de compréhension de mots et expressions en contexte. On a supposé que la réalisation de la tâche à l'oral permettrait aux élèves de se concentrer sur l'interaction, les stratégies de prise d'information et d'organisation en étant libéré de la contrainte d'écriture. Les élèves ont l'habitude du travail de groupe, c'est cependant la première fois qu'ils lisent un chapitre en

binôme. Dans une optique de didactisation des savoir-faire intermédiaires, nous avons choisi de proposer un partage du travail en lecture, puisque chaque élève résumera et expliquera les mots et expressions d'un seul des deux chapitres. Ceci permet au partenaire de se décentrer de la tâche pour observer les paramètres de sa réalisation. L'interaction est selon Gajo et Mondada (2002 : 131) un *moyen* d'acquérir une autre langue, et « un *objet* d'acquisition qui enrichit la compétence discursive et interactionnelle de l'apprenant ». On a supposé que le travail en interaction allait stimuler une lecture active.

L'hypothèse formulée pour le travail collaboratif est que les activités réflexives en groupe sont bénéfiques pour l'apprentissage des langues et sont susceptibles de favoriser une co-construction des connaissances (Lightbown, Spada, 2010). Pendant la médiation, les apprenants contrôlent et réorganisent leur processus cognitif. La connaissance est ainsi intégrée lors de l'activité sociale. Une autre hypothèse est celle d'un possible changement d'attitude. Remise en cause de soi, adaptation à d'autres types de questions, donc modification socio-cognitive, construction d'une nouvelle compétence linguistique, pragmatique, socio-culturelle qui repose sur un dialogue entre soi et les autres, soi et soi. Dans le travail entre pairs en LE, les apprenants réfléchissent sur le langage pour « améliorer leurs compétences, c'est-à-dire se rapprocher de la norme, et apprennent à communiquer en situation exolingue avec des partenaires qui n'ont pas les mêmes habiletés » (Nussbaum, 1999 : 38).

L'activité de questionnement est insérée dans l'activité de lecture suivie proposée par l'enseignante. La production de résumé concerne les objectifs de l'enseignante mais ne concerne pas directement notre travail sur les stratégies. Elle sert de support à l'évaluation du camarade.

Je demande à mon camarade de résumer oralement ce qu'il s'y passe

J'évalue son résumé: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les données sont traitées pour les chapitres 11 et 12

Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre d'élèves		1					1	1	6	13	1

Remarques des observateurs

-N'a pas compris l'histoire
-il n'a pas terminé le chapitre donc il y a moins information
-elle a résumé très bien le chapitre en utilisant que les éléments les plus importants du passage
-il a oublié quelques remarques et il n'a pas lu la fin
-elle n'était pas trop détailler
-résumé les informations principales mais il manque un peu

-il a oublié de dire que Tomas et Michel parlent de Guillaume
-TB, à oublié des petits détails
-un bon résumé avec tout les détails importants et des petits détail, comprend tous les éléments du texte
-excellent mais quelques petites details était oublié
-elle a dit les plus importantes points de la chapitre
-Michel voudrais retourné dans le château de dame Morgane pour pouvoir la voir, car il est amoureux (oubli)

Analyse des données

Les notes données aux camarades sont, pour une grande majorité, excellentes. Soit que les élèves se jugent entre eux avec bienveillance, soit qu'ils n'aient pas assez de références pour juger de la qualité d'un résumé, soit que le niveau général soit réellement très bon. L'élève ayant obtenu la note 1 est, selon son enseignante, un bon élève. Il faisait partie du seul trinôme pour cause de nombre impair. Ses deux camarades, bons élèves également, l'ont jugé très peu coopératif dans cette activité. Ceux-ci ont écrit qu'il n'avait pas compris l'histoire. Lors de la correction, l'analyse de cet élève est plus nuancée, il écrit : *j'ai pas eu le temps de finir le chapitre. Parfois j'ai du mal à trouver des mots pour résumer le chapitre. Il y a des choses que je ne comprends pas*. Les remarques des apprenants concernent essentiellement les informations contenues dans le résumé. Ils n'émettent aucun avis sur le niveau de langue. On peut supposer que cette modalité de travail par pair peut aider certains élèves à libérer leur prise de parole, en-dehors du jugement expert d'un professeur.

Les chapitres choisis pour le travail en interaction correspondent au stade d'avancement de la lecture du roman. Quoique simples à comprendre, ils comportent quelques expressions françaises et quelques mots difficiles, dont la nécessité de compréhension pouvait déclencher des opérations d'inférence ou de déduction formelle. Même si dans la construction d'une réflexion sur la LE, la L1 est parfois un moyen de s'assurer de la bonne compréhension (Castellotti, 2001), les langues premières des élèves de

la classe sont diverses. Elles jouent un rôle minime dans les échanges. Les réponses sont donc données en LC.

Comprendre un mot : Mon camarade doit montrer qu'il a compris les mots suivants. Par exemple, il donne un synonyme, fait une description. Il explique si c'est le contexte, la forme du mot, sa langue maternelle ou une langue qu'il parle qui l'a aidé. S'il n'a pas compris, il essaye de faire des hypothèses.

Quand on parle de *contexte* dans la consigne, on cherche à éclairer les processus d'inférence. Dans les classifications des stratégies d'apprentissage, la *déduction* est séparée de l'*inférence*, ou bien n'est qu'une partie du processus d'inférence. Chez O'Malley et Chamot (annexe 9) ces deux éléments font partie des stratégies cognitives, chez Rubin (annexe 10), elles font partie du processus de compréhension de données. Selon Paul Cyr (2008 : 50-51), l'inférence est le recours à l'intuition, le fait de deviner intelligemment, l'utilisation du contexte langagier ou extralangagier pour comprendre la signification globale d'un texte. La déduction est l'inverse de l'inférence, l'application d'une « règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre ». L'utilisation du dictionnaire n'a pas été explicitement proscrite, cependant, la dernière phrase de la consigne *S'il n'a pas compris, il essaye de faire des hypothèses* indique implicitement que l'élève va puiser dans ses ressources intrinsèques pour trouver la signification du mot.

Les réponses des élèves sont transcrites telles quelles. Une ligne correspond à un élève. Les réponses ont été traitées en deux cases. Lorsque l'élève donne un sens et lorsqu'il explique comment il a compris le mot. Certains élèves fournissent les deux éléments (les deux cases sont remplies), d'autres n'en fournissent qu'un (une des cases sera vide). Nous avons précisé les LM de chaque élève, car certains élèves écrivent que le mot est identique dans leur langue. Cela nous permettra de comprendre éventuellement pourquoi un élève s'est concentré sur la forme, un autre sur le contexte, etc.

Chapitre 11

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *nocturne* :

Sens du mot	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Quand il fait nuit	LM + forme du mot	Portugais
Quelque chose qui vit dans la nuit		Espagnol/portugais

Pendant la nuit	Mot vu dans un autre livre	Néerlandais/français
Que s'est noir		Français/allemand
Pendant la nuit		Anglais/français
	Il sais ce qu'il sa veut dire car le mot 'est' en anglais	Anglais
De la nuit. Qui ne dors pas pendant la nuit		Néerlandais/italien
De nuit		Anglais
Quelque chose qui se passe dans la nuit		Anglais
La nuit		Anglais/italien

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *difforme* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
C'est quelque chose qui n'a pas de forme	Forme du mot	Portugais
Quelque chose qui n'a pas de forme		Espagnol/portugais
Avec plusieurs formes (avec deux formes)		Néerlandais/français
Qu'il n'y a pas de forme		Français/allemand
Mal formé/handicapé		Anglais/français
Quelque chose formé différemment		Néerlandais/italien
Qui est déformé		Anglais
	Il l'a appris	Anglais/serbe
Des créatures déformer de 2 différents animaux		Français/allemand
Quelque chose qui n'est pas la exacte forme		Anglais
Sans forme		Anglais/italien

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *sagacité* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Ne sait pas...arrogance	Hypothèse + contexte	Portugais
Quand quelqu'un comprend une chose trop vite		Espagnol/portugais
Une personne très polie et courtoise	Il connaît le mot sage	Néerlandais/français
Une réponse agressive		Français/allemand
S'énervé		Anglais/français
	Il n'a pas compris le mot ni avec les mots autour	Anglais
Quand on est très sage, et fait des choses qui sont sages		Néerlandais/italien
Etre sage		Anglais
	Même dans sa langue	Anglais/serbe
intelligent		Anglais/italien

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *audace* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Ne sait pas		Portugais
Quelqu'un qui est intelligent		Espagnol/portugais
stupidité		Français/allemand
Etre ouvert		Anglais/français
	Il sais ce que le mot veut dire car il est la même chause en anglais	Anglais
Quand quelqu'un est direct		Néerlandais/italien
Oser dire des choses		Anglais
	Même dans sa langue	Anglais/serbe
Confidence (anglais ?)		Anglais/italien

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *rebouteux* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
« skills »		Portugais
Quelqu'un qui est paresseux avec son travail		Espagnol/portugais
Remettre un os dans		Néerlandais/français
soigner		Français/allemand
Talent de guérir		Anglais/français
	Il sais pas	Anglais

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *gibet* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Ou on pendait les gens, pour les tués		Espagnol/portugais
corde		Français/allemand
Le bout de bois dont il s'est pendu		Anglais/français
Quelque chose qui fait peur et mal		Néerlandais/italien

Chapitre 12

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *ténèbres*

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
« pénombres »	Mot déjà connu	Finois/espagnol
Quand on voit mauvais		Italien/allemand
L'obscuriter		Luxembourgeois/portugais
Les ombres		Portugais
	Elle ne sais pas	Portugais

Comme les ombres dans la nuit		Anglais/suédois
Quelle que chose de mauvais/qui fait peur		Portugais
Des ombres		Anglais
Quand il fait noir		Finnois
Les ombres		Finnois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *narquois* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Voix moqueuse	Contexte	Finnois/espagnol
Quand on est dans une fesse(?) qu'on se concentre dans une chose, et on oublie le reste		Italien/allemand
Une voix direct		Luxembourgeois/portugais
Etre timide		Portugais
	Elle l'a compris avec les mots dans la phrase	Portugais
Comme sarcastique et moquant		Anglais/suédois
Voix moquante		Finnois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *faire demander* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Appeler quelqu'un	Contexte	Finnois/espagnol
M'appelle, me faire appelle, faire demander		Luxembourgeois/portugais
Elle l'appelle		Portugais
Fait demander		Anglais/suédois
L'appellé (plus souvent)		Portugais
	A cause de la mot 'demander'	Allemand
Faire venir quelqu'un		Anglais
Demander de venir		Finnois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *ne...guère* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Je ne sais pas		Luxembourgeois/portugais
Il ne sait plus rien		Portugais
Ne pas		Anglais/suédois
Qui ne sait pas d'avantage		Portugais
	A cause du contexte	Allemand
Il ne sait plus		Finnois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *compassion* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Il est dédié		Portugais
Quelqu'un qui aime ce qu'il faisait		Anglais/suédois
Avoir de la peine pour quelqu'un		Portugais
	A cause du mot 'passion'	Allemand
enthousiasme		Finnois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *se recroqueviller* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Se refermer sur sois		Anglais/suédois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour *être affecté à* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Etre touché à		Anglais/suédois
	Elle l'a appris	Allemand
Etre aimé		Finnois

Analyse des données

La colonne *manière de comprendre* est souvent vide, soit que l'élève choisisse de donner seulement la signification du mot pour gagner du temps, réussir à terminer la feuille et montrer au professeur qu'il connaît la réponse, soit que le réflexe d'explicitation ne soit pas encore présent. Rappelons que c'est seulement la deuxième activité d'explicitation et la première réalisée en binôme.

La transparence des mots aide beaucoup les locuteurs de langue romane. La forme du mot est repérée en général par des locuteurs portugais. Certains mots ont été appris ou découverts dans d'autres lectures, d'autres contextes. Cela démontre que c'est la pratique de la langue qui fait sa maîtrise, donc en partie la lecture régulière et variée qui enrichit le vocabulaire. Peu d'élèves déclarent utiliser le contexte, et s'ils tentent de l'utiliser pour des mots comme *sagacité* ou *rebouteux*, ils parviennent difficilement à en trouver le sens. Certains élèves donnent néanmoins les bonnes réponses mais sans préciser la manière dont ils ont compris le mot. Le mot *sagacité* suscite des difficultés chez tous les élèves, même les francophones. On observe cependant de réelles tentatives de recherche de racine, qui, même si

elles aboutissent à une réponse erronée, montrent un effort cognitif de raisonnement déductif, ce que Rubin appelle « inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots » (Cyr, 2008: 36). On pourra travailler avec certains élèves, les finlandais par exemple sur l'utilisation de l'anglais comme langue-pont pour comprendre des mots comme *audace* ou *compassion*.

De notre point de vue, les nombreux mots rares, ajoutés aux termes moyenâgeux paraissent surcharger l'écriture du roman. Est-ce dû au fait que le roman fasse partie de la littérature de jeunesse et que l'auteur souhaite enrichir le vocabulaire de ses lecteurs ? Quoiqu'il en soit, un travail de cette nature pourrait être réalisé sur d'autres supports, plus proches de la réalité des lecteurs, du vocabulaire couramment entendu et lu, afin d'observer si la volonté de compréhension est de la même nature. De ce point de vue, la didactique de l'intercompréhension s'appuie essentiellement sur des articles de journaux dont les thématiques sont universellement abordables. La suite du questionnaire porte sur la compréhension des expressions. Il s'agissait également d'en comprendre le sens et d'expliquer la manière de le comprendre.

Chapitre 11

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour l'expression *des tours pendables* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Mechans avec des gens, mauvais blagues		Espagnol/portugais
Des tours de magie		Français/allemand
Verifier que tout va bien		Anglais/français
Joué un tour à quelqu'un. Quand on fait un sort de blague		Néerlandais/italien
Des tours mesquin		Anglais
Il promene...		Anglais/italien

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour l'expression *à sa guise* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Quelqu'un qui fait que ce qu'il veut		Espagnol/portugais
Il vient quand il veut		Anglais/français
Quand il va et viens quand il veut		Néerlandais/italien
Autan qu'il veut		Anglais
Comme il plait		Anglais/italien

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour l'expression *il se joue de* :

Sens	Manière de comprendre	Langue (s) maternelle (s) de l'élève
Il traspasse des murailles		Espagnol/portugais
Il peut passer		Anglais/français
Il utilise		Anglais/italien

Chapitre 12

Nous n'avons obtenu aucune réponse pour les expressions *être un(e) fin(e) lettré(e)* et *porter le deuil*.

Analyse des données

On obtient de moins en moins de réponses en arrivant à la fin de la fiche. Le temps manque dans une séance pour des élèves qui s'impliquent dans leur travail. Les expressions semblent bien comprises, preuve que le contexte aide certainement, car on ne peut pas jouer de la transparence autant qu'avec des mots isolés.

Une correction en classe a été proposée. Nous avons supposé que l'observation d'un tableau comparatif des langues permettrait d'intégrer la notion de proximité entre les langues et par là même, de développer la compréhension du Français. Gonzalez Hernandez (2012) souligne l'intérêt d'étudier le rôle que les facteurs de distance et de proximité (objective et subjective) peuvent avoir sur les conduites d'apprentissages. Selon elle, l'apprentissage d'une langue se réalise notamment selon la relation de cette langue avec la, ou les langues du répertoire de l'apprenant.

Nous avons créé un tableau comparatif des mots extraits des chapitres 11 et 12 dans les principales langues de la classe (annexe 17). Nous avons proposé aux élèves experts dans leurs langues de le corriger, dans une perspective de valorisation de toutes les langues en présence. Le professeur a donné des précisions sur l'origine commune des langues, indo-européenne, sauf pour le hongrois, le basque, et une langue commune à trois élèves de la classe, le finnois.

Des fiches vierges des chapitres 11 et 12 ont été distribuées afin de permettre à tous les élèves de bénéficier des corrections. Les élèves ont pu noter des remarques sur leur travail. On a effectué une relecture des mots qui n'ont pas été bien compris, dont la forme n'informait pas, pour les comprendre en contexte.

2.2.4 Deuxième activité

Cette activité reprend des éléments de l'activité précédente, afin de créer un habitus de travail. Nous avons gardé et développé le principe de partage du travail de lecture. Cette fois-ci, les élèves travaillaient non seulement en binôme, mais la classe était partagée en deux : un groupe a travaillé par exemple sur les chapitres 24 à 33, un autre sur les chapitres 34 à 41. Le principe de l'évaluation du résumé par un camarade a été repris, celui de l'autoévaluation de son résumé également. C'est la partie conseil qui a été développée pour obliger chacun à se donner des critères de réussite. Il s'agissait de travailler en binôme sur un extrait de roman plus long. On a distribué deux fiches distinctes : la fiche A (annexes 18, 19) pour l'élève qui produit le résumé à l'oral et s'autoévalue, la fiche B (annexes 20, 21) pour l'élève qui évalue le résumé de son camarade. Nous analyserons uniquement les questions 2/E et 3. Nous traiterons en premier les données des questions communes aux deux groupes puis celles relatives au groupe A ou B.

La question E a été modifiée suite à une première expérience. L'enseignante trouvait que la version 1 était difficile. La version 2 est plus simple dans sa formulation et semble plus claire quant à la réponse attendue. Nous verrons après analyse que les réponses données ne sont donc plus les mêmes, et que de cette deuxième version résultent deux types de réponses. Les commentaires sont retranscrits tels quels.

E) **Version 1** : Comment cette réflexion sur les techniques de travail pourrait m'aider pour mes autres cours en Langue 1, Langue 2, Langue 3? Exemples.

J'utiliserais les mêmes techniques que j'aurais appliqué en Langue 2
C'est la même technique pour les autres langues
Je pourrais appliqués ce que j'ai retenu dans mes autre sujets (même les sujets comme les sciences)
Il ne fait pas une grande difference pour mes autres cours mais il m'as donne plus de practice
Elle me pourrait aider pour mieux lire et comprendre
En effect, c'est presque la même technique dans les autres langues sauf que c'est plus facile en L1
Si j'apprends de résumé un livre/des chapitres en français, alors je peux le résumé aussi en L1 ou L2
Je ne crois pas que ca me pourrais aider en L2 ou L3 car j'ai appris cette technique en L1. J'ai que des problèmes d'expression en français
Je pourrai utiliser ces techniques dans ces cours
Utilisation des mots et des expressions
Pour avoirs des techniques qui me faciliteront comme par exemple quand on commence à étudier des nouveaux livres je sais déjà quoi faire quand j'ai des difficultés
Elle me pourrait aider en mieux lire et comprendre le texte dans les autres matières

E) **Version 2** : qu'est-ce que je trouve intéressant dans ce travail ?

Quand on relis et on écris une résumé, on voit l'histoire mieux et on peut trouver des connections dans les différentes passages et mieux comprendre toute l'histoire
C'est intéressant de faire un essai dans un période du temps petit
On peut bien voir nos points forts et faibles
C'est intéressant de voir les différentes manières que les étudiants étudient et sa aide pour les résumés lectures et on s'aperçoit comment on travaille
On peut faire la même chose dans d'autres langues et comme ça, je suis mieux prépare
De voir le point de vu des autres
Pas beaucoup
Je trouve intéressant que je recois une evaluation de quel-qu'un d'autre, pour que je sache que ce que je pourrais faire mieux
C'est intéressant à voir comment les autres souviens d'information
Cette exercice m'apprendre à pensé ce qu'un professeure veut de moi dans mes exposés, rédactions, ect... Il m'apprends aussi à mieux lire mes exposés et a les écrire mieux
Ce qui m'a intéressé du travail c'était qu'il m'a donné une façon de mieux lire en français
Ça nous aide pour quand on fait des résumés pour d'autres matières puisqu'on apprend plusieurs techniques
Elle arrive a faire un résumé avec les informations plus importantes dans peu de temps.
La façon dont ont fait les resumer
C'était intéressant d'avoir résumé son résumé, j'avais jamais fait ça. C'était un travail très minucieuse, et facile a comprendre.

Analyse des données

Il est encore une fois important de trouver les bons termes pour obtenir la réponse que l'on attend. Dans la version 2, certains élèves ont parlé de l'intérêt du travail sur le résumé, d'autres de l'intérêt du travail sur les stratégies, d'autres encore de l'intérêt de l'interaction. Un élève a même témoigné de la qualité du travail de sa camarade. Dans la version 1, la question semblait finalement plus explicite au regard des réponses. Cependant, il apparaît que cette question a servi plutôt de suggestion à tenter des transferts plutôt que de réceptacle à stratégies. Un élève isole le travail en cours en français du travail dans les autres cours de langue. Il souhaite appliquer la technique française dans le cours de français et il ne lui semble pas qu'elle soit transférable. Il existe en effet des cultures d'apprentissage selon les langues, ce qui peut freiner le passage de l'une à l'autre.

Les questions que nous présentons par la suite développent le rôle d'observateur qui devient tuteur, conseiller, dans un processus co-actif, où chacun participe au transfert du modèle. Le tandem est ici un cas de co-formation qui implique le principe de réciprocité (Springer, 2002) et remet en jeu l'autoévaluation de manière plus développée. L'élève qui

s'autoévalue intègre des habitudes de fonctionnement et prend conscience de son cheminement depuis le premier questionnaire d'autoévaluation ; le conseiller se responsabilise pour apporter de l'aide à son camarade, transmettre des stratégies.

Question du groupe A

B) Quels conseils utiles m'a-t-il donnés?

Il a dit de demander d'aide aux parents et frères et sœurs il a aussi conseillé de lire a la maison tout le passage
Que je pourrais encore plus souligné des passages
Souligner les phares importantes, utiliser un dictionnaire
Utiliser un dictionnaire en cas de besoin
Souligner les mots non compris, avoir un dictionnaire, écrire les mots-clés, lire doucement, relire les passages qu'on a pas compris
Ecrire plus détaillé en utilisant un dictionnaire
Je devrai m'organiser mieux
De comme je dois demander de l'aide si j'ai besoin
Que je sois moins nerveux
Je pourrais écrire plus détailler
Il m'a conseillé de relire et d'avoir un dictionnaire à côté de moi, et de souligner
Il m'a conseillé de être plus calme et de garder une vitesse stable
Soulignies le chose important etc.
Je pourrait utilisé une listes des points importantes ordé
Je dois lire plus attentifemens

Question du groupe B

C) Quels conseils pourrais-je lui donner pour l'aider à progresser dans la production de résumés?

Je trouve que le résumé était très bien. Il a bien résumé et son niveau des mots est très haute/avancé. J'ai rien trouver que je voulais changer.
Elle a pris trop de temps en lisait le livre
Souligner les mots importants
Souligner les phrases importantes
De relire parce qu'il ne se rappelle pas de tout
Il pourrait rendre sa transition entre chapitres un peu meilleur
Elle doit faire plus rapidement
Il aurait pu écrire plus d'informations
Je pense qu'il a déjà une bonne technique mais peut-être utiliser un dictionnaire et lire à la maison pour savoir ce que se passe
Elle peut souligner les passages qui l'aide a se souvenir du chapitre, alors de relire
Par exemple qu'il soit moins nerveux et qu'il s'entraîne chez lui pour après mieux reussir
Elle pourrait premierment écrire les informations sur une autre page, et après écrire une texte

Il pourrait écrire juste des mots clés et pas des longues phrase
Progresser en grammaire
De travailler concentré et de souligner les mots clés
Souligner les mots difficiles (s'il y en a)
Lire avec un peut plus d'attention, il a sauté un chapitre, manque des informations, l'ortographe
Il pourrait utiliser des points importantes dans les chapitres pour l'organiser
Il pourrait souligner ou reviser les parties le splus importantes et faire un petit brouillon pour organiser le résumé. Il pourrait aussi faire attention aux erreurs en relisant ce qu'il a écrit.
Elle devrait travailler plus structurer
Il pourrait peut-être utiliser plus le livre

Analyse des données

Les conseils portent essentiellement sur la coopération, le ressourcement par le dictionnaire, l'action physique sur l'objet livre. Le fait de devoir écrire les conseils donne une valeur au partage des stratégies. Le conseiller est écouté, il a une véritable responsabilité dans la progression de son camarade, le camarade prendre acte des conseils en les notant de manière explicite pour un troisième partenaire, l'enseignant-chercheur qui analysera leur travail.

Question du groupe A

3) Je compare mes remarques avec celles de mon camarade, nous discutons ensemble de nos impressions.

A) Comment **m'a** t-il jugé? Qu'est-ce qui est différent de mon jugement?

Il m'a donne un 8 au lieu de 7
Il m'a jugé très bien. Il m'a donner des mêmes conseils que moi
Elle m'a donné un 8
C'était facile et simple
Il m'a donné une note plus que moi mais les commentaires étaient presque les mêmes
Bien, rien
Je pense qu'ont à plus ou moins la meme conception de mon jugement
Bien, je croyais que c'était trop facile mais elle l'a trouvait bien
Je crois que nos jugements sont assez semblables
Il m'a jugé bien
Pas de grande differente entre ma evaluation que qu'elle ma dis

Question du groupe B

3) Je compare mes remarques avec celles de mon camarade, nous discutons ensemble de nos impressions. Comment s'est-il jugé? Qu'est-ce qui est différent de mon jugement?

Il se jugé un 6/10, mais je pense que c'est un 7/10
Elle a donnée une sept mais je pense que sa résumé est mieux
Le jugement est assez ressemblable, il y a des points communs dans nos impressions
C'est le même
Il s'est jugé appropriément. Son jugement était presque pareille.
Il s'est donné un 7, et il trouve qu'il devrait souligner les informations, mais en général on a les mêmes avis.
On a eu des jugements très semblant, nos conseille était presque les mêmes mais elle a dit qu'elle devait chercher des mots ressanbables pour mieux comprendre le contexte
Il s'est bien jugé comme moi ont à rien de difefferent
Elle croit que son texte était trop simple et facile. Je crois que c'était bien et claire
Il s'est mis 7, je crois qu'on est toujours plus dure avec sois-même
Elle s'est bien jugé
Il s'est mit un 8 sur 10, moi je lui ai donné un 9 parce que il le mérite après ce travail . Il dit avoir voulu faire un résumé plus court
Il s'est bien jugé, la note était difefferente, il à mis un 7 et moi un 8, les remarques étaient très similaires
Il s'est donné une autre note inferieure mais en général il a bien resumé et bien jugé
Il s'est bien autoévaluer et il avait des même points que moi

Analyse des données

Il apparaît que les jugements sont assez semblables. Rappelons que ce sont les élèves qui se sont donné les critères de jugement. Certains comparent les notes, d'autres comparent les conseils. Des élèves en situation d'observation mentionnent les remarques de leurs camarades, ce qui permet au chercheur de recouper les informations. En effet, l'élève A du binôme peut avoir très peu écrit ses conseils, mais son camarade B peut compléter l'information en écrivant ce qu'il a entendu. Le fait de demander une évaluation du travail permet de libérer la parole. Certains élèves insèrent des remarques qui dépassent les faits observés, ils font des hypothèses sur l'autoévaluation ou justifient l'évaluation qu'ils ont faite. Dans ce type de partenariat, les élèves se montrent à l'écoute et semblent accepter favorablement les conseils, ce que des études comme celle de Helmling (2009 : 83) corroborent.

2.2.5 Activité de bilan

Nous avons proposé un bilan (annexes 22, 23) pour opérer un retour sur les apprentissages, structurer les acquis et synthétiser le travail réalisé. Nous reportons les

réponses dans des tableaux que nous analysons. La première question permettait à l'élève de se donner des objectifs de travail.

- 1) Je relis le résumé que j'ai fait il y a environ un mois et je le compare avec mon résumé le plus récent. Si j'ai progressé, qu'est-ce qui me montre que j'ai progressé? Si rien n'a changé, que pourrais-je faire pour améliorer mon travail?

1	Maintenant je sais ce que fait un bon résumé et alors j'ai progressé, mais il n'y a pas de progression aux notes, mais clairement je suis mieux en choisissant les informations, et en écriture je suis plus claire et pour moi, maintenant c'est plus facile d'écrire des résumés
2	Je pense que j'ai progressé un peu parce que, simplement, pour moi si je suis entourer de français, mon français en général progress et donc ça l'aide de comprendre de quoi j'ai lit et de mon écriture...
3	Je résume et je lis mieux maintenant car j'ai eu des bons conseils. Je prends déjà quelques notes avant d'écrire le vrai résumé. Parfois je même souligne les passages importants
4	Je n'ai pas progressée beaucoup. J'ai fais les mêmes étapes dans les deux résumés. Je devrais être sure de comprende tout et je devrais prendre des notes avant d'écrire le résumé.
5	Je crois que j'ai amélioré parce que mon nouveau résumé et beaucoup plus clair et compréhensible que le premier, avec des phrases plus simples et plus facil à comprendre en général
6	Bien sur j'ai progressé mais je pense rester sur ma technique après avoir entendu beaucoup d'autres manière de résumé. Je devrais lire un peu plus lentement pour mieux retenir ce qu'il s'est passé dans ce chapitre.
7	J'ai progressé grace au conseils de mon camarade c'est devenu plus détaillé
8	J'ai progressé car le résumé plus récent est plus court mais aussi plus simple et claire
9	Je n'ai pas beaucoup changé mais la verité je pense que j'ai prograssé avec les exemples lus en voix haute. Je préfère écrire un texte comme resumé mais la dernière fois j'ai seulement écris des points et j'ai apercu que je dois réduire les informations que j'ai sélectionné.
10	Je n'ai pas vraiment progressé, mais je travaille diffèrément, j'ai changé ma méthode de travaille. Avant, j'ai écrit le résumé après avoir tout lu. Maintenant, j'écrit au fur et à mesure et plus structurer
11	Si je compare mon résumé le plus récent avec celui que j'ai écrit il y a un mois, rien n'a changé, je n'ai pas progresser, mais je pourrais améliorer mon travail en utilisant un dictionnaire quand je ne comprend des mots. Je devrais aussi lire plus lentement.
12	Je trouve mon premier résumé mieux que l'autre mais pour le premier il me fallait aussi beaucoup plus de temps que j'aurais en classe. Alors je ne peux pas comparer les deux textes.
13	J'ai progressé, je fait des frases plus complets, j'ai organis l'information de se qui vien en premier.
14	Je n'ai pas beaucoup progressé mais maintenant je sélectionne les informations par chapitres, ce qui me facilite le travaille pour faire le résumé. Pour m'améilliorer je devrais souligner les informations importantes pendant la lecture et utiliser un dictionnaire
15	Je n'ai pas changer la forme d'écrire mes resumer, j'utilise le même méthode. Pour améliorer mon travaille je devrais utiliser le dictionnaire plus fréquent, de connecter les phrases et de ne pas passer devant quand je comprends pas.
16	Le résumé que j'ai fait était plutôt bon mais je pense que maintenant j'ai fait était mieux. Je pense que mon plus grand problème c'est que parfois je me perds dans mes idées.
17	Mon texte n'a pas changé beaucoup. J'écris avec le même style, mais ma technique à changé. Je choisiss les informations plus vites, alors j'écris mon résumé plus vite aussi.

18	Je trouve que les deux résumés sont ressemblants, mais je crois aussi que j'ai plus écrits dans mon deuxième résumé et que je fais mon travail plus rapidement maintenant avant j'écrivais après avoir tout lu et maintenant j'écris pendant que je lis, avant je n'écrivais pas toujours en ordre chronologique
19	Je pense que j'ai progressé un peu parce-que j'ai de légèrè meiores notes, je crois que j'ai principalement progressé sur ma gestion de temp et ma selections des information
20	Mon nouvel travail montre que j'ai progressé. Je pense que j'ai ameliore parceque maintenant c'est plus facile quand j'écríte un résumé. Et j'utilise la nouveau technique pour écris une résumé.
21	Je pense que c'est different et j'ai progressé. J'ai mis l'information en « bullet points », tirés et j'écris juste les points les plus importants du livre
22	J'ai progressé dans la façon dont j'écris les résumés. Avant je ne lisai pas très bien le texte et je ne souligné pas les mots.
23	J'ai passé d'un 6 et un 8 et aussi je trouve que j'inclus plus d'information quand j'écris des résumés
24	Dans le deuxieme resumé j'ai eu une meilleure note que dans le premier (7=>8)
25	J'ai progressé dans l'écriture d'un resume. J'ai pu prépare un resume plus vite
26	J'ai progressée à faire un résumé parce que c'était plus facile pour faire quand j'ai souligne les phrases importantes

Analyse des données

Une majorité d'apprenants considère avoir progressé (19 élèves). Les arguments les plus cités sont une plus grande facilité pour écrire avec un gain en clarté, un travail plus rapide grâce à une meilleure organisation et une meilleure sélection des informations. Certains élèves se réfèrent aux notes données par le professeur. Parmi les objectifs de progrès visés, on trouve en priorité l'utilisation du dictionnaire, une lecture plus lente et une attention accrue pour une meilleure compréhension du texte. Les bons apprenants n'ont pas l'impression d'avoir progressé dans l'écriture du résumé, donc dans le résultat, mais leurs remarques (10, 14, 17, 18) montrent qu'ils sont conscients d'avoir progressé méthodologiquement. Leurs progrès réels ou intentionnels portent sur les stratégies comme la prise de notes (3, 10) et le soulignement (3, 22), le ressourcement par le dictionnaire (15, 14, 11). Ils réalisent des progrès stratégiques de planification en se donnant des buts (4, 11, 15), d'autogestion en s'organisant (10, 13, 18, 19), et naturellement d'autoévaluation.

Beaucoup d'élèves s'expriment de façon détaillée, ce qui montre l'importance qu'ils accordent à l'expression de leur opinion. Les bons apprenants sont conscients de la qualité de leur résumé. Ils parlent de leur technique ou de leur méthode, qu'ils souhaitent garder car elle leur convient. D'autres expriment au contraire un changement de technique de travail, ou bien font part avec lucidité de leurs difficultés.

La deuxième question permettait de transférer les savoirs entre élèves. Le tableau est construit en négociation avec l'enseignante, qui recueille le fruit du travail réalisé en amont et recentre si besoin sur les priorités d'apprentissage.

2) J'écoute quelques résumés: à quoi je remarque un bon résumé?

	Nombre d'élèves
Il contient les informations importantes	19
Les phrases sont simples	13
Il est clair	9
Il est facile à comprendre	9
Il est structuré, logique	7
Les phrases sont courtes	6
Il est écrit au présent	4
Il est complet	3
Le vocabulaire utilisé est simple	3
Il est court	2
Il n'y a pas trop de détails	1
Il est intéressant	1
Il décrit l'atmosphère, les lieux	1
On peut commencer à lire le livre à partir du résumé en ayant toutes les informations	1

Analyse des données

Cette étape d'observation permet la formulation d'un modèle. Les critères de réussite sont enfin posés, l'apprentissage s'est bien déroulé dans le sens du *savoir-faire* vers le *savoir*. Les points principaux enseignés par le professeur sont repris par un grand nombre d'élèves car ils semblent se les être appropriés.

Dans la troisième partie, l'apprenant prend la responsabilité de sa synthèse et s'engage activement en choisissant les conseils à donner ou à se donner. Il s'agit ici d'évaluer ses besoins et de s'outiller pour comprendre. Nous avons proposé aux élèves de catégoriser individuellement les propositions, considérant que la catégorisation fait partie d'un travail métacognitif facteur d'appropriation.

3) Synthèse

Pour mieux comprendre ce que je lis :

Les actions possibles	je choisis ce qui me convient
Utiliser le dictionnaire	20
Relire les passages difficiles, non compris	15
Lire ou relire lentement	11
Ecrire les informations importantes	8
Souligner les mots difficiles, non compris	7
Demander de l'aide	5
Souligner les mots-clés	5
Regarder le contexte	4
Ecrire les mots clés	4
Souligner les passages importants	4
Souligner en couleur les mots non compris	2
Dire, écrire les mots difficiles dans ma langue pour mieux comprendre	2
Etre isolé	2
Ecrire dans le livre	1
Lire entre les lignes	1
Récapituler le chapitre dans sa tête	1
Utiliser les préfixes et suffixes (la structure des mots) pour comprendre des nouveaux mots	1
Lire à haute voix	1
Essayer de comprendre tous les mots	1
Avoir du temps	1
Chercher sur internet	1

Analyse des données

On constate que l'utilisation du dictionnaire tient toujours une place très importante dans la compréhension écrite. Les apprenants ont encore peu confiance en leurs propres ressources. De même, ils aiment demander de l'aide, stratégie sociale, coopérative, positive dans une optique communicative privilégiant un accès au sens rapide, mais compensatoire, sans réflexion personnelle. La relecture de passages spécifique et la vitesse de lecture sont souvent mentionnées. De plus en plus d'apprenants, prenant conscience d'une lecture trop parcellaire ou trop rapide, commencent à s'autogérer. L'attention au contexte, stratégie cognitive d'inférence est encore trop peu citée, de même que les actes physiques liés au traitement de l'objet-livre, comme le soulignement, de plus en utilisant de la couleur. Certaines actions relèvent d'un idéal extérieur à la salle de classe.

Le dernier tableau présente les traces écrites de savoir-faire discursifs et méthodologiques, nécessaires de la structuration de la phase de production. Les élèves ont émis des idées, le professeur les a notées au tableau, chacun a sélectionné les techniques qui lui convenaient. Lorsque l'enseignante demande à un élève ce qu'il veut améliorer, ce qu'il voudrait essayer, elle précise que les suggestions ne seront pas les mêmes pour tout le monde. En effet, l'utilisation des techniques dépend des profils d'apprenants.

Pour écrire un bon résumé :

je fais des suggestions	je choisis ce qui me convient
Ecrire les informations importantes	14
Faire des phrases simples, et courtes, un résumé court	12
Choisir et organiser, structurer les informations	12
Faire un plan de résumé, un brouillon	8
Structurer, séparer en différents points, écrire en paragraphes	6
Utiliser des mots faciles	5
Ecrire des mots-clés	4
Ecrire au présent	4
Eliminer les informations inutiles	3
Connecter les phrases	3
Utiliser un dictionnaire	3
Relire en détail, vérifier	3
Utiliser les prises de notes	2
Faire un résumé clair	2
Utiliser un vocabulaire simple	2
Reformuler	2
Ecrire plusieurs versions de texte	1
Souligner les informations importantes	1
Ne pas trop détailler	1
Mettre des détails	1
Savoir expliquer les expressions	1
Récapituler après chaque chapitre	1
Parler de mes impressions	1
Utiliser internet pour d'autres exemples de résumés	1

Analyse des données

Les objectifs d'acquisitions techniques visés par l'enseignante sont largement repris. On constate que les élèves ont mieux structuré leurs réponses. En effet, il arrivait auparavant qu'ils mélangent les réponses, confondant les aides à la compréhension avec les aides à la

production. On constate que le dictionnaire est beaucoup moins requis pour la production que pour la compréhension. Les élèves ont intégré le fait que le soulignement est une aide pour la première étape, celle de la compréhension, et que la production d'un bon résumé s'appuiera sur cette technique utilisée en première étape. On peut associer *reformuler* avec savoir *expliquer les expressions*. Les deux derniers élèves cités élargissent les possibilités et expriment des stratégies plus que des techniques ; l'un en impliquant sa personnalité, l'autre en nous éclairant sur le recours à d'autres modèles.

Cette activité de bilan écrit comportait des temps d'échange oral collectif et spontané. Un élève émet une idée pour mieux comprendre ce qu'il lit. La transcription ci-dessous, réalisée selon la convention Icor¹ permet d'appréhender le type d'interactions que les activités ont pu développer. On utilisera la lettre A pour *apprenant*, la lettre E pour *enseignante*.

1	A	à la fin du chapitre voir qu'est-ce qui s'est passé\
2	E	à la fin du chapitre on écrit c'qui s'est passé/
3	A	non euh: dire qu'est-ce qui s'est passé dans:
4	E	dire\ dire qui/
5	A	oui\ ce qui s'est passé dans le chapitre\
6	E	oui\ tu l' dis où/ à toi-même\
7	A	oui on: oui\
8	E	tu l-tu tu l' dis/ comme ça à l'oral/ (.) t'as besoin d'le- d'le par- d'le parler/
9	A	bah je: l' fais je regarde les idées principales et: pour savoir qu'est-ce qui s'est passé dans l' chapitre\
10	E	tu regardes\ donc à la- tu as lu un chapitre/ et qu'est-ce que tu fais/ (.) tu regardes de nouveau la- le chapitre/ tu le relis/ rapidement/
11	A	[non je:
12	E	[qu'est-ce que tu FAIS/
13	A	je dis qu'est-ce qui s'est passé d'important\ °dans le chapitre°\=
14	E	= et si tu es avec ta feuille tu fais quoi/ si t'es en test tu l- tu parles/
15	A	non\
16	E	quand tu dis JE DIS\ tu l' dis à quelqu'un où t'écris sur tes- sur ta feuille/
17	A	(murmure)

Il semble dans un premier temps que l'élève exprime une action de production (tour de parole 3). Ensuite, il propose, non un geste technique, mais une généralité (tour 9). Il utilise les verbes *voir*, *dire*, *regarder*, et ne peut décrire une action précise, dont on pourrait avoir la trace. L'enseignante ne parvient pas à saisir le contexte de travail dans lequel l'élève s' imagine lorsqu'il fait cette proposition. L'élève ne parvient plus à répondre, il est nécessaire à ce moment d'interrompre l'échange pour ménager sa face.

L'enseignante s'adresse de nouveau au collectif et demande si certains élèves pensent avoir progressé. Un élève dit avoir été bien conseillé par sa partenaire (lire attentivement, chercher à comprendre plus de choses au lieu de continuer la lecture), un élève indique être passé d'une note de 6 à 8/10. Il explique qu'il n'écrivait pas les informations essentielles à la production de son résumé auparavant. Il conseille donc de prendre des notes pour une lecture supérieure à un ou deux chapitres. Certains élèves mentionnent les stratégies d'anticipation qu'ils ont développées, comme souligner dans le livre lors de leur lecture à la maison ou écrire des résumés en avance pour les raccourcir en classe. Plusieurs élèves font ensuite la présentation orale de leur synthèse, phase importante pour l'enseignante de la classe qui y voit la valorisation de l'ensemble du travail. Ce travail mène à s'interroger sur l'évaluation des compétences acquises, à préciser ses modalités dans le cadre du cours et de l'institution.

2.3. La question de l'évaluation : comment et quoi évaluer dans le cadre institutionnel de l'École Européenne ?

L'évaluation⁴ est une opération de jugement, d'estimation relative, c'est-à-dire qui s'appuie sur une comparaison et le recours à des paramètres, critères, normes de jugement. Il n'y aurait pas d'évaluation s'il n'y avait pas de comparaison possible, de critères pour relativiser ce qu'on estime, juge, affirme. L'évaluation scolaire intègre plusieurs paramètres : le domaine, les critères, les indicateurs. Le domaine d'évaluation concerne la discipline, les notions en jeu. Le critère est *ce au nom de quoi* on donne son jugement, et les indicateurs sont les marques à travers lesquelles on juge qu'il y a acquisition de la compétence, de la notion. Par exemple si quelqu'un ne parle pas, ne répond pas, le silence sera l'indicateur négatif. En revanche, on aura un indicateur positif de compréhension orale ou écrite si dans la verbalisation de l'élève on comprend les grandes lignes de ce qu'on a enseigné. Ici, la comparaison se faisait entre apprenants car aucun modèle expert n'avait été proposé. Le modèle est négocié d'après l'expérience. Plusieurs activités de la séquence visaient à développer les critères de jugement : écrire ses remarques dans un premier temps après avoir donné une note, à soi ou à l'autre, donner des conseils dans un deuxième temps, puis

⁴ TLF, atilf.atilf.fr

comparer, actions menant logiquement à une structuration de la méthode, donc à une conception de critères de réalisation.

Les outils d'évaluation peuvent être convergents ou divergents. Les QCM, vrai/faux, remise en ordre de texte, les questions fermées, font partie des outils convergents. L'élève y est le destinataire de l'évaluation, la planification est stricte, l'évaluation est quantitative plutôt que catégorique. Un recueil d'informations ouvert, des questions ouvertes permettant une réponse autre que strictement affirmative ou négative font partie des outils divergents. L'élève est l'initiateur de l'évaluation, la planification est flexible, l'évaluation est plus descriptive que catégorique. C'est bien évidemment la divergence des outils d'évaluation que nous avons visée. Le traitement des données a rendu compte des questions utiles et a mis en évidence certaines questions mal ciblées, ne produisant qu'un matériau faiblement analysable.

On distingue généralement deux fonctions dans l'évaluation : sociale et certificative. L'évaluation transmet des résultats à la société sous la forme du diplôme. Les évaluations certificatives sont des attestations officielles d'un niveau. Dans le contexte scolaire l'évaluation comporte trois fonctions principales : pédagogique, sociale et institutionnelle. La fonction institutionnelle se situe à la croisée des deux autres. Notre objectif dans le contexte étudié est d'évaluer le processus d'apprentissage autant que son résultat.

Le programme de l'École Européenne (annexe 1) pour la classe de FL2 4^{ème} année indique dans la partie *évaluation* :

« L'évaluation formative est un processus continu (...). En s'attachant à la performance et non pas à la personne, elle incite les élèves à s'engager dans une autoévaluation et les encourage à améliorer leurs performances. Pour les professeurs, une évaluation ainsi comprise leur permet de faire le point sur les objectifs, les méthodes et les résultats de leur enseignement. »

On voit que l'évaluation est un processus interactif qui engendre des améliorations de part et d'autre, tant de l'élève que de l'enseignant. Dès lors, comment évaluer les résultats de l'enseignement sur les apprentissages ? Dans le domaine de la compréhension écrite on peut faire reformuler à l'oral ce qui est écrit, transposer le texte en langue une, repérer des éléments, identifier les rôles. Caddéo et Jamet (2013 : 50) rappellent que l'évaluation de la compréhension en langue est souvent plus difficile à mettre en place que celle de la

production. On valide le visible, donc on évalue des compétences de compréhension par l'observation d'une production. Néanmoins, Escudé et Janin (2010 : 50) rappellent que pour valider la compréhension écrite en LC, on peut demander à l'apprenant de reformuler à l'oral en LM.

Par ailleurs, comment évaluer l'autonomie de l'apprenant et l'*apprendre à apprendre*? L'enjeu principal était de proposer à chaque fois des questionnaires et/ou entretiens clairs, formulés en termes simples, utiles aux protocoles qui suivraient. Certains outils d'évaluation présentés dans cette partie concernent l'autoévaluation. St-Pierre (2004 : 35) propose d'enseigner l'habileté à s'autoévaluer en planifiant huit étapes. On retiendra l'échange sur les tâches, activités et productions nécessaires au développement de la compétence, et la réflexion critique. Selon Helmling (2002 : 82), un travail du type de la comparaison sur la réalisation d'une tâche et son évaluation « stimule l'auto-réflexion critique et éveille la curiosité pour le savoir-faire ». Le système de co-évaluation mis en place participe de l'évaluation formative et de l'apprentissage de l'autonomie. On suppose qu'il permet d'affiner ses critères de jugement, même si « les jugements portés par le partenaire ne sont pas nécessairement représentatifs ». Trebbi (1995) travaille sur l'apprentissage autodirigé et précise qu'un premier type d'auto-évaluation porte essentiellement sur le processus et les choix autonomes. Un deuxième type d'auto-évaluation porte sur la performance et prend la forme d'entretiens individualisés avec l'enseignant ou d'écrits. Nous avons présenté le premier type dans le deuxième protocole, nous présenterons le deuxième type en troisième partie.

En évaluant les acquis stratégiques de nos élèves, nous évaluons simultanément les techniques d'enseignement que nous avons développées. On parle alors d'évaluation réciproque, qui permet de réguler l'apprentissage. Si on évalue la qualité de la séquence proposée, un des critères de réussite sera la bonne compréhension des protocoles par les apprenants, un autre sera la qualité de la matière analysable qui en ressortira (formulations des stratégies, explications de techniques, construction d'outils d'aide à la lecture), un troisième sera la mesure des progrès en gestion autonome de la lecture.

Les activités mises en place dans le cadre de cette recherche visaient à rendre observables les techniques et processus cognitifs développés en compréhension écrite. Les apprenants ont été mis en situation de production langagière écrite et orale active, afin de

pouvoir communiquer sur les actions parfois invisibles qu'ils réalisent pour comprendre un texte. Pour synthétiser, nous avons observé dans cette partie que l'autonomie pouvait être développée à travers des activités privilégiant l'interaction, et plus particulièrement l'explicitation à un tiers, à l'écrit ou à l'oral. Nous avons vu qu'une autoévaluation régulière fait partie de l'apprentissage de l'autonomie et qu'elle devait porter autant sur le processus que sur la performance. Nous avons émis l'idée que la capacité à reformuler pourrait faire partie des stratégies d'apprentissage à développer en compréhension écrite. Nous avons observé que les compétences plurilingues n'étaient pas toujours mobilisées spontanément et qu'il est donc nécessaire de travailler sur les facteurs de proximité langagière pour amener les apprenants à les utiliser en compréhension. Nous avons également observé l'émergence de stratégies, première étape d'une réflexion sur leur enseignement. Nous avons utilisé la trace écrite comme support à la structuration des apprentissages et acquisitions.

III/ Principaux résultats, bilan critique et perspectives

1. Résultats

L'expérience avait pour objectif d'outiller les apprenants pour la compréhension d'un texte, afin qu'ils prennent confiance dans leurs capacités de compréhension autonome. On devait en outre démontrer l'intérêt de concevoir des questionnaires complémentaires à la réalisation de la tâche de lecture. Dans l'optique de faire progresser l'apprenant à travers l'enseignement des stratégies d'apprentissage, on adhère aux propos du CECRL (2001 : 48) « le progrès dans l'apprentissage d'une langue apparaît le mieux dans la capacité de l'apprenant à s'engager dans une activité langagière observable ». On observera les progrès dans le développement des capacités d'explicitation des actions et stratégies, à travers les productions écrites et orales. L'observation du test final et des entretiens nous donnera l'occasion de faire un bilan de notre travail.

1.1 Test final et analyse des données

L'enseignante a proposé un test final sur le premier chapitre d'un roman (annexe 24). Elle a accepté d'intégrer dans sa pratique la prise en compte des acquis stratégiques en plus de celle des acquis disciplinaires. La partie stratégique du test reprend et évalue les différentes compétences développées dans les activités précédentes. Il s'agissait de formuler des hypothèses sur des mots en mobilisant ses acquis linguistiques et ses compétences inférentielles, de décrire ses actions de lecteur pour prélever des informations, de décrire ses

actions de producteur de texte pour écrire un résumé. Nous traiterons seulement les données des exercices liés à l'explicitation des stratégies (annexes 25, 26 et 27) pour vérifier l'acquisition d'habitudes de travail comme la référence à son répertoire linguistique, les allers-retours dans le texte pour une compréhension fine, la conscientisation de ses gestes dans la réalisation d'une tâche.

1.1.1 Premier exercice

La consigne était de formuler des hypothèses sur le sens des mots ; cet exercice permettait une réflexion sur le contexte, une comparaison entre langues ou une analyse structurale. L'élève devait lire les mots proposés et essayer d'en expliquer le sens puis expliquer comment il avait procédé pour essayer de trouver leur sens (contexte, lien avec la L1, L3, ou langue connue, etc.).

Pour cet exercice, les commentaires ont été, soit retranscrits à l'identique lorsqu'un seul élève donne une réponse détaillée, soit synthétisés lorsque plusieurs élèves ont justifié leur réponse de la même manière. Dans la colonne *manière de comprendre* nous avons classé les réponses en fonction des indices permettant la compréhension. Nous avons inscrit en face de chaque type de réponse le nombre d'élèves ayant donné la même justification et les langues maternelles des élèves concernés. Les commentaires *pas de précisions* correspondent aux réponses exprimant par exemple la similarité avec un mot de la LM, ou l'aide du contexte, mais sans démonstration. Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour le mot *encolure*.

Manière de comprendre	Nombre d'élèves	Langue (s) maternelle (s)
Hypothèses		
Ce mot ressemble un peu au mot <i>enclos</i> , je crois que c'est attaché sur les chevaux pour les diriger	1	anglais, français
Probablement l'objet pour s'asseoir sur le cheval, ou le dos d'un cheval ou une autre partie du corps	1	finnois
Objet qu'on met sur le dos des chevaux pour pouvoir s'asseoir et mettre les pieds	1	portugais
Mot similaire en LM		
Pas de précisions	1	portugais
En italien <i>collo</i> = cou	1	italien
<i>Collure</i> = attacher => en/collure= attacher avec quelque-chose	1	finnois
Famille du mot		

Enco <u>l</u> ure => cou	3	espagnol, portugais, français
« co » qui est le début du mot <i>cou</i>	1	allemand
Le contexte		
Pas de précisions	4	portugais, français
Les plis de la jupe (Un élève pense au début que l'encolure est le côté, à cause des plis de la jupe)	5	farsi , espagnol, portugais, anglais, suédois, italien, finnois
Peut-être que ça veut dire le dos	1	allemand
Une partie du jument	1	finnois
Le champ lexical		
Les attributs du cheval <i>selle, jument, chevauche</i>	1	anglais
Je ne comprends pas mais je crois que c'est quelque-chose qu'on attache à un cheval ou une partie d'un cheval	1	anglais
Je le sais		
Pas de précisions	3	italien, allemand, anglais
Le cou, la partie entre la tête, le garrot et le poitrail	1	français
Mot déjà vu dans un autre texte	1	espagnol

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour le mot *solitaires*.

Manière de comprendre	Nombre d'élèves	Langue (s) maternelle (s)
Hypothèses		
Il est seul, option la plus logique	1	farsi
Des chasses pour une bonne cause OU tout seule	1	finnois
Mot similaire en LM ou autres langues connues		
En anglais le mot est presque le même qu'en français « solitary »	5	anglais
En italien solo, <i>solì</i> veut dire seul	2	italien
En espagnol <i>solitario</i>	2	espagnol
En portugais <i>solitário</i>	3	portugais
En latin <i>solì</i> => seul	3	allemand, français, finnois
<u>solì</u> taire	3	français, espagnol, portugais, finnois
<i>solitude</i>	1	français
<i>solo</i> = seul	1	anglais
Famille du mot		
Je connais le mot solitude	1	finnois
Chasses qu'il a fait seulement	1	anglais
Contexte		
Pas de précisions	1	finnois
On dit que son frère est parti	1	allemand
Je le sais		

Pas de précisions	5	portugais, français italien, anglais
Je sais qu'il existe des jeux solitaires (des jeux où on joue toute seule)	4	allemand, italien finnois

Le tableau ci-dessous présente les réponses obtenues pour le mot *banquet*.

Manière de comprendre		Langue (s) maternelle (s)
Hypothèses		
Le temps où tout était mal (le grand banquet est fini) OU l'annonce de quelque chose	1	finnois
Je le sais		
Pas de précisions	5	farsi, français, allemand, anglais, portugais
Mot similaire en LM		
En anglais, <i>banquet</i>	6	anglais
Je me souviens de l'avoir déjà entendu dans ma langue	1	italien, allemand
en espagnol (ma L1) on dit <i>banquete</i>	2	espagnol
En portugais <i>um grande banquete</i>	3	portugais
Le mot est le même en allemand (Bankett)	2	allemand
Le contexte		
Pas de précisions	2	portugais, français
La fête qui apaise	1	français
Je n'étais pas sûre du sens	1	français
une fête (musique, acrobaties par-dessus les flammes, danse)	3	italien, finnois
C'est une grosse table avec des choses à manger ou à boire, c'est aussi comme un festin	1	français

1.1.2 Analyse des données

Les commentaires classés dans *hypothèses* sont ceux qui ont été formulés sans mention de l'aide du contexte. On trouve cependant des hypothèses dans la case *contexte*, puisque la formulation d'hypothèses peut venir du contexte ou de la forme. Il peut arriver dans les deux cas que le résultat soit erroné. Cependant, cela n'affecte pas, ou que très partiellement la compréhension globale du texte. L'élève qui associe *enclos* et *encolure* utilise un procédé déductif, selon lequel les mots qui se ressemblent feraient partie de la même famille. Mais on peut voir également que l'élève iranien qui parle le farsi, et qui par ailleurs est arrivé au Luxembourg l'année passée, utilise le contexte, la logique, pour des opérations d'inférences qui s'avèrent justes. Les mots déjà connus le sont, soit par acquis antérieur, soit par similitude avec la LM. Dans le cas de *l'encolure*, le champ lexical a été repéré par certains

apprenants. Il est intéressant de voir qu'un certain nombre d'élèves a pu relier le mot *solitaire* à une connaissance du monde : les jeux. Le mot *banquet* a été compris par tous, sauf une élève finlandaise qui fait deux hypothèses. C'est aussi cette élève qui fait une hypothèse pour *solitaire*. Ses propositions ne sont pas dénuées de logique mais il semble qu'elle ne parvienne pas encore à effectuer des allers-retours dans le texte, pour prendre en compte un contexte plus large. En effet, le paragraphe qui précède le mot *banquet* mentionne une fête. Il n'est cependant pas sûr que les autres élèves aient eu besoin de relever cette information puisque la majorité a compris le mot par un autre biais.

La question suivante visait à faire exprimer les stratégies utilisées pour relever l'information. De la même manière que pour le questionnaire sur le résumé (annexe 5), nous avons reporté les actions exprimées. Nous comparons les résultats avec la description des actions du premier questionnaire puisque, la question étant similaire, les apprenants se sont servis de leurs acquis méthodologiques. Le nombre 0 est présent dans certaines cases pour montrer que des actions exprimées auparavant ne l'ont pas été dans le test. Dans le traitement des données nous avons ajouté une colonne pour regrouper les réponses qui correspondaient à un type de stratégie. Nous avons nommé les stratégies utilisées.

1.1.3 Deuxième exercice et analyse des données

L'élève devait expliquer les actions qu'il avait effectuées pour relever les informations les plus importantes dans le chapitre. Le tableau ci-dessous présente les réponses. Les commentaires sont réécrits pour une catégorisation plus claire. Dans la colonne *stratégies* nous avons regroupé les actions selon le type de travail cognitif ou métacognitif qu'elles impliquent.

	Nombre d'élèves	Stratégies
Je prends des notes après avoir tout lu	0	Prise de note
Je prends des notes après chaque chapitre	0	
Je prends des notes après chaque événement important	1	
Je prends des notes après avoir lu une ou deux pages	1	
Je prends des notes après avoir lu chaque page	0	
Je prends des notes au fur et à mesure	1	
J'écris les mots-clés ou informations sur une feuille à part	10	
J'ai pris des notes sur les gestes typiques de chaque personnage et comment ils vivent	1	Attention sélective
Je souligne les mots-clés/ mots importants	7	
Je souligne les phrases/informations importantes	20	

Je recherche des mots qui me semblent importants	1	Attention sélective
J'ai souligné mentalement les passages importants	1	
J'ai ignoré les passages sans importance	1	
J'ai mémorisé les informations les plus importantes	2	
Je me suis concentré sur mots-clés, personnages et lieux	1	
J'ai vérifié mes notes	0	Autogestion
J'ai d'abord lu le texte lentement	2	
J'ai tout lu rapidement	1	
J'ai essayé de lire le texte en maximum 10'	1	
J'ai tout relu plus lentement	1	
J'ai relu le texte	4	
J'ai lu le chapitre plusieurs fois	2	
J'ai relu quelques pages/passages	3	
J'ai relu plusieurs fois les passages non compris	1	
Je m'arrête pour penser à un passage	1	
J'essaie de comprendre certains mots grâce au contexte	2	Inférence
J'essaie de comprendre certains mots grâce à ma L1, ma L3	1	
Je mets les idées ensemble	1	Classement, regroupement
J'organise les informations chronologiquement	1	
Je hiérarchise les informations	1	
J'ai essayé de ne pas avoir beaucoup d'informations car on devait écrire seulement un paragraphe	1	

Analyse des données

On peut remarquer que les stratégies de classement correspondent à la phase suivant le relevé d'information. Des réponses comme *j'organise les informations chronologiquement* dépassent la question. Alors que 8 élèves déclaraient prendre des notes après avoir tout lu, aucun ne prend cette option. Les 27 élèves, soit la totalité de la classe déclare maintenant souligner les idées ou mots importants, cependant aucun n'utilise encore de couleur. 5 élèves expriment des stratégies métacognitives d'attention sélective. Un élève dit souligner *mentalement* les passages importants. Il exprime ainsi l'émergence d'une stratégie qui n'atteint cependant pas encore la stratégie cognitive de prise de note. On voit se développer des stratégies liées à la vitesse de lecture, donc des stratégies métacognitives d'autogestion. Alors que 10 élèves déclarent prendre des notes, 2 disent seulement *mémoriser* les informations. Le résultat de leur résumé a montré que des éléments manquaient. Faute de temps, aucun n'a vérifié ses notes. Alors que 5 élèves relisaient tout ou partie du texte, 11 déclarent maintenant relire. Il est important de souligner le fait qu'aucune action n'a été mentionnée à titre d'exemple dans la consigne, contrairement au premier questionnaire. Les

réponses sont à l'initiative des élèves. Les réponses variées attestent que certaines habitudes de travail ont été contractées. En observant les termes utilisés *j'ai choisi, j'ai souligné, j'ai mémorisé, je hiérarchise, je m'arrête*, on accède au niveau de précision analytique de chaque apprenant. Le tableau ne permet pas de montrer que certains apprenants réalisent plusieurs actions simultanées ou enchaînées. Certains lisent d'abord lentement, puis rapidement, d'autres font le contraire. Des stratégies visant la compréhension et la production pourront être réalisées simultanément, par exemple *j'essaie de comprendre certains mots grâce au contexte et je souligne les mots-clés*.

1.1.4 Troisième exercice et analyse des données

La question suivante permettait à l'enseignant d'accéder à des informations de nature différente, et à l'apprenant de compléter, de préciser sa démarche. L'élève devait expliquer les actions qu'il avait effectuées pour préparer le résumé. Nous avons reporté les écrits de chaque élève aussi fidèlement que possible mais en corrigeant les erreurs d'orthographe et de syntaxe. Une ligne correspond à un élève.

1	Je lis tout et je prépare mon introduction, je pense aux idées importantes
2	J'ai organisé les informations dans l'ordre chronologique
3	J'ai utilisé des mots faciles
4	J'écris cinq ou six lignes avec les informations les plus importantes, puis je relie les phrases et je rédige
5	J'ai hiérarchisé les informations importantes dans ma tête et je les ai écrites. J'ai regardé dans mon texte pour voir ce que j'ai souligné. C'est important de lire tout le texte avant d'écrire le résumé
6	(hors cadre mais intéressant) j'ai résumé un texte que j'ai trouvé sur internet à la maison
7	Dû aux contraintes de temps j'ai juste écrit les informations que j'avais relevées
8	J'ai pris des notes sur un brouillon, j'écris juste l'information clé, j'écris en tirets, court et facile à comprendre. J'ai mis en ordre chronologique
9	J'ai ordonné les informations dans un paragraphe
10	J'ai connecté les informations importantes et j'y ai ajouté d'autres choses
11	Par ordre de soulignement j'ai fait mon résumé, j'ai essayé d'utiliser mon propre vocabulaire souvent plus facile à comprendre.
12	J'ai relu les mots que j'ai soulignés et je me suis remémoré les actions importantes pour écrire un bon résumé, c'est-à-dire avec toutes les informations importantes, claires et structurées
13	J'ai change un peu les verbes quand j'écris le résumé
14	J'ai fait un plan chronologique et des synthèses mentalement
15	J'ai pensé à des phrases dans ma tête et essayé de les écrire toutes
16	J'ai écrit les informations importantes chronologiquement et avec mes propres mots
17	J'essaie de faire des points directs mais simples, j'essaie de mettre en ordre chronologique et logique, j'ai rajouté des petits détails pendant que j'écrivais
18	J'ai essayé de suivre le texte du mieux que j'ai pu et j'ai fait un brouillon

19	J'ai écrit les informations en ordre chronologique
20	J'ai lu le chapitre une fois et après je l'ai relu en écrivant le résumé, directement en paragraphes
21	Je n'ai pas fait de brouillon par manque de temps, par stress
22	J'utilise mes notes, je fais des phrases simples
23	J'ai essayé d'expliquer avec mes mots
24	J'ai décrit les personnages et lieux de l'histoire pour avoir les idées claires, ordre chronologique, j'ai regroupé les phrases, j'ai utilisé des mots comme <i>mais</i> , <i>soudain</i> , etc.

Analyse des données :

Les actions principales ont été mentionnées. Presque tous les élèves ont répondu à la question. On peut imaginer que le statut de l'évaluation sommative mais aussi probablement l'habitude développée depuis deux mois sont les raisons de ces réponses généralement assez précises. Les élèves mentionnent toujours le relevé d'informations (1, 5), particulièrement la nécessité d'organiser (2, 5, 18, 19) et de structurer (4, 10, 24) leur texte. Quelques-uns attachent de l'importance à la reformulation (3, 11, 13, 16, 23), un élève personnalise son résumé (17). Quelques-uns expriment la successivité de leurs actions (4, 8, 20), un élève fait la description de ce qu'il n'a pas fait (21). On peut penser que des actions n'ont pas été mentionnées. Certains élèves ont dû écrire seulement celles qui leur semblent les plus importantes. On pourra encourager la description de la successivité des actions car on constate que les élèves ont, pour la plupart, écrit davantage qu'en début de séquence. Ils sont donc prêts à décrire plus finement.

A l'issue du travail sur le résumé et du test final, l'enseignante a proposé de réécrire le roman en pièce de théâtre. Des groupes sont formés, chaque groupe réécrit un passage du texte. Nous proposons de mener des entretiens d'explicitation de quelques minutes avec certains élèves. Par manque de temps, tous ne réaliseront pas l'entretien. Nous avons donc choisi ceux que cette expérience pourrait davantage aider, ceux pour lesquels nous pensons que la formulation, la conceptualisation du travail aiderait en priorité à progresser. Nous avons choisi ces apprenants d'après nos observations de leur comportement en classe et leurs réponses aux différents questionnaires et fiches d'activités.

1.2 Présentation et analyse des entretiens avec les élèves

1.2.1 L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est un type d'activité, une technique de médiation développée en psychologie, notamment par l'équipe du Grex⁵, qui permet au sujet d'accéder à sa propre expérience, de la présenter et d'en construire une description. Dans le contexte d'un apprentissage, le meneur d'entretien peut analyser les erreurs et difficultés d'apprentissage, faire prendre conscience à l'élève de ses propres manières de travailler, l'aider à organiser et à conceptualiser ses savoirs.

Pour recueillir les traces verbales du travail évocatif et réflexif nous avons utilisé un enregistreur. L'institution ou l'image symbolique de l'enseignant est fortement représentée par la présence de l'enregistreur qui a un rôle de régulateur extérieur et de contrôle (Nussbaum 1999) car il est considéré comme un participant muet et détermine les finalités des participants. Nous avons donc choisi de mener des entretiens d'explicitation individuels pour accompagner l'élève, le rassurer et l'aider à canaliser ses propos, dans le but d'obtenir des commentaires analysables.

Nous nous sommes appuyés sur le travail de Vermersch (1989) pour concevoir des questions portant sur une tâche précise. La technique de l'entretien d'explicitation est une des formes de médiation possibles pour permettre l'accès à la mise en mots d'une action. Le choix de l'entretien d'explicitation tient au fait qu'il nous informe de ce qui précède le discours. Nous considérerons que ce travail métacognitif sur le processus d'apprentissage permet à l'enseignant de saisir les activités cognitives mobilisées pour la compréhension écrite et à l'apprenant de prendre conscience de la manière dont il réfléchit. Selon Vermersch, « mener un entretien c'est se retrouver dans une situation relationnelle qu'il faut gérer éthiquement, humainement, techniquement » (1998 : 3). La réussite d'un entretien intègre donc les paramètres suivants:

⁵ www.grex2.com

- ⇒ Établir un climat de confiance avec ses interlocuteurs
- ⇒ Avoir conscience de son propre langage et le maîtriser, pour guider et canaliser la verbalisation de l'action.
- ⇒ Rester dans le domaine de l'observable
- ⇒ Privilégier les questions qui encouragent à la description (*à quoi le vois-tu ?*): le sujet révoque le déroulement de son action et la sensorialité (kinesthésique, visuelle, auditive) qui lui était liée
- ⇒ Privilégier les questions qui aident à spécifier l'ordre temporel (*par quoi as-tu commencé ?*) et à localiser dans l'espace

1.2.2 Les entretiens réalisés

Nous reprenons l'étude du mot *encolure*, proposé dans l'exercice 4 du test avec l'élève V (voir sa réponse au test en annexe 28). Les transcriptions sont réalisées selon la convention Icor⁶.

C= chercheuse, A1= apprenant 1 (élève V)

1	C	Alors on va reprendre tu sais le chapitre 1 de la nuit du loup vert
2	A1	oui
3	C	Et euh j'aurais aimé savoir comment comment tu as trouvé euh sans le dictionnaire la signification des MOTS qui étaient demandés (.) tu t' souviens y'avait celui-là\ encolure\
4	A1	J'ai trouvé pa`c` que: oui on a: le mot jument ici ça fait un cheval [euh
5	C	[la femelle (.) oui=
6	A1	=oui donc euh je sais que c'est quelque chose de le cheval (.) donc euh :
7	C	oui (.) et es-est-ce que tu arrivais à trouver/ c` que c'est ce quelque-chose /
8	A1	non je sais [pas
9	C	[non tu ne sais pas mais tu as compris que c'est euh :=
10	A1	=c'est quelque-chose [du cheval
11	C	[une partie du cheval d'accord qu'est-ce qu'on nous dit: elle était remontée en selle /(.) arrangeant d'une main les longs plis de sa jupe (.) donc on peut imaginer que la JUPE de la fille/
12	A1	oui
13	C	où est-ce qu'elle tombe/
14	A1	j-je ne s` oui euh: so euh::
15	C	mais c'est vrai que c'est pas très facile l'encolure c'est (.)si l'='

⁶ ICAR, interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations. (2013). Convention ICOR, groupe ICOR, UMR 5191 ICAR, CNRS-Lyon 2-ENS de Lyon.

16	A1	=ah/ c'est le: comme euh: le cou
17	C	enCOL et tu vois que dans encolure y'a COL (.) COL ((main sur le cou))
18	C	très bien

Analyse des données

Nous sommes face à un élève qui a compris le champ lexical dans lequel le mot s'inscrit mais qui n'est pas allé plus loin dans sa recherche. L'entretien a pour but de prolonger et compléter le travail qu'il a fourni à l'écrit. Nous reprenons le paragraphe en amont pour recréer un imaginaire, une image analogique de la situation. L'élève trouve finalement la signification du mot (tour 16). Étant donné que sa LM est l'anglais nous l'aidons à observer la structure du mot, en mentionnant le mot *col* (tour 17) qu'il pourrait déjà connaître.

Étude du mot *encolure* avec l'élève L (voir sa réponse au test en annexe 29)

A2= apprenant 2 (élève L)

1	C	alors en fait on va reprendre just' le chapitre 1 de la nuit du loup vert tu sais le test [hein/
2	A2	[oui oui oui\
3	C	et euh:: j'aimerais savoir com- si tu peux m'expliquer comment tu as trouvé sans le dictionnaire la signification des mots demandés\ bon je trouve que tu parles (.) très bien français déjà alors si ça s'trouve tu sais tout mais (.) dis moi ce=
4	A2	=bah ici avec l'encolure on peut euh: la phrase elle dit la jolie rousse était remontée en selle arrangeant d'une main les longs plis de sa jupe sur l'encolure de sa jument\ (.) et: dans un ch`val/ où on s'assoit/ c'est près du cou/ (.) alors quand on dit euh: arrangeant d'une main les longs plis d'sa jupe/(.) sur l'encolure ça veut dire qu'elle ran-elle a mis-elle a bien mis sa jupe autur de-autur-autOUR/
5	C	ouais
6	A2	du cou du chv-du: du cou du ch`val\
7	C	très bien\ et regarde bien ce MOT/ (.) est-ce qu' y a que`qu`chose qui te rappelle/ c`que tu viens d'me dire/ °du coup/° EN-COL-URE
8	A2	j`vois juste C-O [donc
9	C	[voilà/ col\ °t`sais le-le col°la chemise\ (.) chemi:se ou ::
10	A2	ah: oui:=
11	C	=tu vois le pull/
12	A2	ah [oui:
13	C	[le col (.) bah c'est ça\=
14	A2	=pa`c` que:
15	C	c'est vrai
16	A2	oui=
17	C	=tu vois/
18	A2	dans: dans-dans ma langue c'est-on dit d'une aut` façon [c'est pour ça qu'j'ai pas vu

19	C	[c'est vrai/on dit comment dans ta langue/
20	A2	uh: (0.3) euh: [(rires)
21	C	[(rires) tu sais plus/bah tu m`le diras plus tard c'est pas grave\=
22	A2	=j`crois qu`c'est : cua\ et de ::: j`crois qu`c'est :::
23	C	(rires)
24	A2	(demande à ses camarades en portugais) ((01 :17)) ((passage non transcrit)) ((0.1 :30))
25	A2	c'est: collo\
26	C	ah/ ça sonne un peu pareil euh=
27	A2	=exact [c'est ça\ c'est pour ça qu`c'est:
28	C	[ouais ouais ça doit s`écrire -il faudrait qu`j` voie l`écriture=
29	A2	=c'est pour ça qu`j'ai pas-j`ai pas [directement
30	C	[mais c'est bien/tu as déduit par le contexte/ (.) c'est très bien\après euh: ça c'est une précision [euh:
31	A2	[oui
32	C	voilà\

Analyse des données :

L'échange se passe très rapidement, cet élève s'exprime en général vite et beaucoup à l'oral. Il répète aussi souvent plusieurs fois les mêmes choses. On voit qu'il aime communiquer avec son entourage, professeur et camarades. Il a plus de facilité à l'oral qu'à l'écrit, dans lequel il manque de structure, d'où l'intérêt d'un entretien. L'élève relit tout un passage de texte (tour 4) pour montrer qu'il a tout de suite compris le mot par le contexte. Comme sa LM est le portugais, nous souhaitons particulièrement opérer un rapprochement linguistique. Nous pensons l'aider en découpant le mot en trois syllabes (tour 7). Il ne voit que les deux premières lettres du mot *cou* mais ne mentionne pas la lettre *l*, nous lui donnons donc la réponse (tour 9). Il nous parle spontanément de sa langue. Il pense à un mot qui n'aurait aucune ressemblance avec *col* mais ne s'en rappelle plus. Il interroge donc ses camarades puis nous donne le mot *collo* (tour 25). Étonnamment il ne fait pas le lien avec *col* et semble vouloir marquer la différence avec le mot français, malgré nos remarques.

Nous interrogeons le même apprenant (élève L) sur le théâtre. La première question porte sur une tâche précise. L'élève doit simplement décrire ses actions.

1	C	alors en fait pour la création de la scène/ euh: quel est ton rôle dans le groupe/quelles actions tu fais: euh: qu'est-ce que tu fais/
2	A2	pour l'écriture ou pour le:
3	C	bah justement dans ce groupe qu'est-ce que tu fais peut-être l'écriture/
4	A2	bah: je r'présente/je suis la personnage principal=
5	C	=c'est vrai=
6	A2	=euh:
7	C	tu es acteur/=
8	A2	=j'ess-j'essaye non\ : ééé (rires)
9	C	si [(inaud.)]
10	A2	dans c'cas oui euh: et j'essaye d'donner des idées\ [pour euh:
11	C	[tu donnes des idées\
12	A2	pour que les paroles s-soient: bien et: pour qu'ça fasse du sens pour que: des phrases aussi soient pas cou: rtes genre: oui bonjour que voulez-vous mais: bonjour/ que faites-vous ici/ et que voulez-vous comme un exemple comme ça\
13	C	d'accord super/

Analyse des données

Cet élève donne fréquemment des exemples pour illustrer son propos. Il tient à ce que le texte soit cohérent et précis. En décrivant son rôle il prend conscience de sa place dans le groupe, de l'importance de cette place, ce qui le valorise et justifie ses interventions auprès de ses camarades dans l'écriture du texte.

La deuxième question implique d'évaluer un type d'activité. Notre objectif est de faire le lien avec les données sur l'apprentissage du français recueillies dans les biographies. Il ne s'agit plus pour l'élève de décrire un processus ou d'évoquer une pratique mais davantage de réfléchir et de juger en fonction de ses besoins, ce qui nécessite de prendre du recul sur son apprentissage.

1	C	et est-ce que tu trouves que hm: là le théâtre ça t'apporte quelque-chose de: de positif dans ton apprentissage du français/
2	A2	oui parce que: d'une façon/ on représente/ devant beaucoup de personnes/ et au cas où on fait une erreur: qu'auquelle on-nous on connaissait pas/quelqu'un qui connaît ce mot peut nous corriger/ (.) même si on est au milieu ou à la fin il peut nous corriger/ euh: et comme euh: on- on fait du théâtre/ bah bien sûr qu'on s'ra nerveux mais: on essaye d'faire d'notre mieux/ devant les autr` personnes et: i` s-i` vont être toujours là pour euh: pour nous aider au cas où on a besoin après de: collègues qui: avec qui on: on travaille euh:

3	C	ouais c'est vrai j'ai r'marqué q'tu as : qu'tu aimes bien de- demander aux ami:s euh à t- ton entourage j'me souviens quand tu m'disais on peut d'mander aux parents/ on peut d'mander à la famille/ tu penses que toi tu peux pas corriger tout seul parfois hm:/
4	A2	parf- oui parfois j'vois bien mon erreur direct mais parfois/ je- j'le vois pas\ c'est: parfois c'est les autres qui m'le disent\
5	C	d'accord\
6	A2	et: dans d- dans beaucoup d' cas c'est les mêmes choses c'est pour les autres/ parc` que on est en train d'li:re et parfois/ comme on est nerveux/ on saute le mot et on lit- on l'prononce mal/ [pardon/
7	C	[hm
8	A2	on l'prononce mal ou: on fait que`qu`chose de mal/ et on s'aperçoit pas bah: on a nos collègues ou l'public pour nous: pour nous dire/ ou: à la fin ou: pendant le: l'actuation que: c`qu'on a fait mal et on se- on se corrigera si c'est au milieu si c'est- si c'est à la fin on: dira que:
9	C	hm d'accord\

Analyse des données :

On voit encore une fois que cet élève a besoin du regard, des avis et conseils de son entourage, du travail collaboratif pour progresser (tours 2, 8). Il en prend conscience et en explique les raisons. Il exprime son intérêt pour l'activité en indiquant que le théâtre oblige à donner le meilleur de soi (tour 2), donc que le regard des autres implique un effort qualitatif. Cette prise de conscience, de même que la validation de ce procédé par la chercheuse ou l'enseignante permet de montrer à l'élève une reconnaissance de ses stratégies d'apprentissage. Nous interrogeons un autre élève avec cette même question.

A3= apprenant 3 (élève T)

1	C	est-ce que le théâtre ça t'apporte quelque-chose pour l'apprentissage du français/ quelque-chose de différent/
2	A3	oui j' pense
3	C	ouais/ par exemple: tu peux m'donner un exemple euh:
4	A3	euh: h::
5	C	j'sais pas pour l'vocabulai: [re pour euh:
6	A3	[oui/ pour l'vocabulaire et euh pour (.) euh confiance euh parler en français
7	C	c'est vrai ça te donne confiance/plus/
8	A3	oui=
9	C	=oui/le fait d'aller- de devoir aller euh devant euh/de- de travailler en groupe/
10	A3	oui\
11	C	oui/d'accord\

Analyse des données

Contrairement à l'apprenant 2, cet apprenant a du mal à conceptualiser son apprentissage et à s'exprimer en français. Nous essayons de l'aider en lui suggérant une réponse (tour 5). Il s'en saisit mais ne la développe pas. Il parvient tout de même à parler de la confiance que le travail en groupe lui apporte (tour 6), sans que cela lui ait été suggéré.

Même si notre objectif était de faire le lien avec la biographie, il semble toutefois que cette question ait une portée trop générale et s'écarte de l'objectif initial qui était de décrire une tâche, un rôle, d'explicitier des actions concrètes en train de se faire ou récemment vécues. Nous aurions pu arrêter l'entretien à des questions exclusivement relatives aux actions réalisées par l'apprenant, ou nous concentrer sur un seul paramètre, par exemple l'étude lexicale pour lier apprentissage linguistique et stratégies de compréhension ou bien la réflexion sur la réalisation d'une tâche pour analyser les stratégies mobilisées.

Chaque question apportait néanmoins des informations intéressantes pour la conduite d'activités innovantes. Nous avons vu que l'entretien a permis d'obtenir des informations que nous n'aurions pas eues avec la seule observation des questionnaires. Les relances ont été parfois saisies, elles ont permis d'améliorer la compréhension du mot *encolure* (élève V, tours de parole 7, 11, 13), de faire le lien entre ce mot en LC et en LM (élève L, tour 7), de définir un rôle (élève L, première question sur le théâtre, tours 7, 11), de réfléchir sur une stratégie pour la valider (élève L, deuxième question sur le théâtre, tours 3, 5, 9, élève T, tours 3, 5). Sur quatre entretiens réalisés nous n'en avons présenté que trois car nous n'avons pas pu obtenir de matière analysable pour le dernier entretien. Le quatrième élève peinait à répondre aux questions, même si nous avons proposé de poser les questions et d'obtenir les réponses en anglais, sa LM. Il semble cependant que le problème ne vienne pas exclusivement de la réponse en LC. Il faudra étudier les paramètres qui freinent cet apprenant pour lui permettre de progresser en langue et dans la prise en charge de son apprentissage .

2. Bilan de l'expérience réalisée

2.1 Bilan de l'enseignante de la classe

L'entretien avec l'enseignante visait à formaliser et retranscrire les conversations entamées pendant l'expérience. Il ne s'agit donc pas d'un entretien d'explicitation mais d'une interview, enregistrée le dernier jour de l'expérience.

L'enseignante constate que les élèves arrivent en classe le plus souvent avec le résultat de leurs lectures, qu'elle n'assiste pas à un moment de lecture longue dans son cours, souvent par manque de temps. Le travail proposé nous a donné l'occasion d'accompagner les élèves dans le temps de lecture, la prise de connaissance du texte, le prélèvement des informations, en somme, d'être présent au début du processus de lecture.

Elle constate (transcription en annexe 30) que le dispositif permet de valoriser les compétences en langues des élèves plurilingues sur le lexique et les hypothèses fondées sur la construction des mots. Elle considère qu'il est intéressant de recourir à l'expérience linguistique et culturelle comme appui cognitif et formule l'hypothèse que les habitudes acquises de soutien à la compréhension écrite par les langues connues et/ou maîtrisées de ses élèves permettront d'aboutir à une meilleure compréhension lexicale et sémantique des textes.

L'enseignante pratique régulièrement le travail par groupe car elle note que celui-ci lui permet une meilleure observation de ses élèves, de leur pratique spontanée ou académique de la L2, de leurs besoins d'explicitations sur la langue. Elle constate (transcription en annexe 31) que certains apprenants ont besoin de formuler certaines notions en LM, notamment pour intégrer une méthode de travail, expérience concrète qui corrobore l'idée de séparation des aptitudes. Elle remarque que les rôles d'élève et de professeur sont modifiés par cette modalité de travail car l'élève gagne en autonomie, demande de l'aide en fonction de ses besoins, et le professeur est présent pour conseiller, rassurer, expliquer. Elle fait référence à l'activité de partage de stratégies, de conseils en binôme qui lui a permis d'être beaucoup plus attentive aux apprentissages en train de se réaliser, au développement des savoir-faire intermédiaires.

En commentaire du test final (transcription en annexe 32), elle précise qu'il y a nécessité de produire à l'écrit ou à l'oral pour démontrer une compréhension de l'écrit, et qu'elle a choisi d'évaluer essentiellement sur la capacité d'explicitation d'une méthodologie. Nous adhérons à cette analyse puisque l'expérience a démontré que la production de l'élève sert non seulement sa compréhension mais aussi le travail de l'enseignant qui doit accéder à cette compréhension. Cela justifie donc les allers-retours constants entre l'étude des stratégies de compréhension écrite et des stratégies visant la production écrite. Pour certaines questions de ce test l'enseignante a volontairement relégué au second plan l'évaluation des compétences linguistiques et textuelles. Elle explique que l'écriture, contrairement à l'oralisation, permet de garder trace d'une réflexion méthodologique (transcription en annexe 33). Cela place la stratégie au niveau du résultat, c'est-à-dire que la stratégie évolue du statut d'*outil* à celui

d'*objet d'apprentissage*. On suppose donc que des acquis en termes d'attitude, de méthodologie, d'autonomie découlent de cet apprentissage.

2.2 Bilan critique

Il est important de mentionner que le plan de travail de l'enseignante a été considérablement modifié pour cette expérimentation. L'étude du livre a duré beaucoup plus longtemps que prévu car chaque activité était dense et nécessitait d'y consacrer une, voire deux séances. Le projet n'a abouti que parce que l'enseignante croit profondément que les compétences développées par les élèves au travers de ces activités sont fondamentales et permettront de gagner du temps par la suite. Après cette expérience, l'idée d'un enseignement directif, allant des savoirs aux savoir-faire, sans aller-retour régulier entre réalisation de la tâche et explicitation n'est pas envisageable. Il convient donc de réfléchir à la manière de poursuivre régulièrement ce travail, de l'alléger en le répartissant sur une année scolaire et sur toutes les activités. Nous avons vu que les préconisations du CECRL et de l'École Européenne encouragent cette réflexion pédagogique, c'est donc dans cette direction qu'il semble important de travailler.

Le système de questionnaire a plutôt bien fonctionné, même si certains élèves ont quelques réticences à écrire. Les élèves de la classe sont déjà habitués à écrire régulièrement, mais uniquement les leçons ou les productions évaluables dans le système institutionnel. Nous avons vu qu'ils prenaient progressivement l'habitude d'écrire aussi pour expliciter leurs actions, leurs choix, et que cette initiative était accueillie favorablement puisqu'elle les prenait en considération comme élève actif autant que comme individu sensible. Le système d'entretien n'a pu être réellement mis en place faute de temps. Les quelques élèves qui ont répondu n'ont pas été interrogés par la suite sur leurs impressions. Dans cette situation c'est la chercheuse, personne extérieure à l'institution et à la notation, qui questionnait. Une élève a refusé l'entretien pour cause de grande timidité mais on peut tout de même supposer que ce statut particulier facilite les relations, même si les élèves de cette classe entretiennent un bon rapport avec leur enseignante.

Les élèves ont semblé bien impliqués dans cette nouvelle forme d'apprentissage puisqu'ils sont au cœur du processus d'apprentissage. Un élève a semblé résister, évoquant l'inutilité de ce mode de travail. Il a peu écrit dans les premiers questionnaires, un peu plus dans le bilan, a reçu une note très moyenne au test final et s'est peu investi dans le travail théâtral.

L'enseignante a remarqué une attitude peu constructive de sa part. Ceci donne l'occasion de rappeler que cette classe était composée d'élèves s'étant adaptés au système scolaire traditionnel mais coopérant volontiers aux innovations, par ailleurs fréquentes à l'École Européenne. Il serait intéressant de proposer ce type de travail dans d'autres classes, situées par exemple en réseau *ambition réussite*, pour tirer des conclusions plus larges. En effet, le contexte souvent multiculturel, parfois multilingue, plus rétif à l'enseignement traditionnel mais ouvert aux innovations donnerait l'occasion de proposer des protocoles similaires, axés sur le plurilinguisme, dans la perspective démocratique évoquée par Zakhartchouk (1996) de recherche de technicité au service du sens dans les activités scolaires.

3. Perspectives

Dans une perspective d'entretiens plus développés, on pourra étoffer les questions, par exemple pour répondre aux interrogations que le traitement des données a fait émerger. On pourra demander d'explicitier des réponses qui nous semblent écrites « pour faire plaisir » ou sans justification. À un apprenant qui écrit qu'il *souligne les mots non compris*, on demandera dans quel but il le fait, quelle est selon lui l'utilité d'une telle action pour la réalisation du résumé.

La question de la place du dictionnaire dans un apprentissage autonome reste non résolue. Un bref instant à la fin de la séance de bilan, l'enseignante a posé cette question : *Est-ce qu'il faut chercher dans le dictionnaire dès qu'on ne connaît pas un mot ?* Les élèves comprennent bien que si l'enseignante interroge à ce sujet, la réponse doit être négative. La question est de savoir pour quelles raisons. Un débat s'engage, interrompu par la sonnerie. Quelques réponses émergent cependant et l'enseignante conclut en expliquant rapidement que s'il y a beaucoup de mots par pages, la recherche dans le dictionnaire peut s'avérer décourageante, ralentissant considérablement la lecture. Elle explique qu'il est préférable de l'utiliser seulement pour les mots-clés et sur les mots qu'on ne peut pas deviner. Au regard des réponses aux questionnaires, il semble que cet outil reste primordial pour les apprenants. Afin de modifier cette croyance, qui relève d'une culture d'apprentissage basée sur l'apport de solutions extérieures figées, il ne faudrait pas seulement les priver de cet outil en test ou se contenter de rappels oraux, mais intégrer une réflexion sur celui-ci dans la séquence de travail pour progressivement apprendre à s'en passer et/ou l'utiliser de manière plus efficiente. On

pourrait travailler sur les nouveaux corpus en ligne comme *Linguee*⁷, qui permettent de rechercher des syntagmes, de comprendre les mots en contexte, et de travailler sur la reformulation des idées plus que sur la traduction.

Nous avons partiellement soulevé la notion d'inférence en renvoyant au contexte, mais la compréhension inférentielle n'a pas été développée. Les inférences logiques renvoient à des réponses fondées sur le texte, les inférences pragmatiques à des hypothèses fondées sur la connaissance du lecteur. Pour dépasser l'inférence logique il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte. Il ne suffit pas de dire à l'apprenant d'induire par le contexte pour comprendre un mot ou un passage de texte. Les questionnaires du deuxième protocole ne proposaient pas d'exercices à ce sujet. Cependant, ils faisaient émerger des difficultés de compréhension. Le peu de réponses à la question de compréhension du mot *gibet* (annexes 11, 12) est surprenant. Nous nous sommes demandé à maintes reprises comment l'association entre le mot *pendu* et le mot *gibet* dans la réplique qui suivait ne pouvait pas avoir été faite. Comment dès lors enseigner l'inférence aux apprenants qui ne font pas ces liens ? On trouve à l'heure actuelle beaucoup de compte-rendu (IEN Le Mans, 2002, Ameds⁸, 2007), et de propositions de pratiques pédagogiques (Héloir 2013), preuve que la stratégie d'inférence est enseignable et a été expérimentée. Cependant cela concerne essentiellement la lecture en LM, ce qui montre que la lecture en L2 est encore considérée davantage comme un outil que comme un objet d'apprentissage, et que la compréhension écrite résulterait uniquement d'un calque de code graphique de la LM sur la L2. Il s'agit certes de s'appuyer sur les acquis en LM mais surtout d'adapter les activités proposées aux jeunes enfants dans leur LM à des adolescents ou adultes apprenants une LE.

Les indices physiologiques, signes de communication non verbale (accès oculaires, respiration, gestes, voix) étudiés en PNL n'ont pas été traités dans ce mémoire, car l'accent était mis sur la verbalisation de la compréhension. La demande écrite de description d'actions a pu remplacer partiellement cette communication non verbale. Mais il est intéressant de savoir que selon que l'apprenant sera dans un processus visuel, auditif ou kinesthésique, sa respiration, ses gestes, sa voix seront modifiés (Thiry et Lellouche, 1996). L'oculométrie utilisée en psycholinguistique permet d'observer la direction des yeux pour décoder la pensée lors d'un processus de compréhension ou de production. La connaissance de ce type

⁷ www.linguee.fr

⁸ ameds.free.fr

d'informations peut aider l'enseignant à accéder au processus de compréhension ou de production adopté par un apprenant qui ne parvient pas à exprimer ses stratégies. La prise d'indices de ce type nécessite une observation individualisée, mais possible lors des travaux en binômes qui laissent au professeur un temps disponible. Cette manière de saisir les informations en-dehors de la médiation du langage diffère de l'entretien par l'objectivité de ses résultats.

Le tableau de comparaison des langues n'a pas pu être utilisé en-dehors de la première expérience. Dans ce cadre plurilingue et pour développer une approche intercompréhensive, on réfléchira à des activités impliquant de remplir de façon autonome et collaborative un tableau de ce type, pour des mots, des phrases, des expressions.

Les activités présentées ont permis de commencer à outiller les apprenants pour les faire progresser techniquement dans la tâche demandée, et méthodiquement autour de cette tâche. Les questions posées ont permis de commencer à modifier les croyances sur l'apprentissage en amenant l'élève à se tourner vers ses pratiques. Les micro-processus de lecture sont toujours enseignés mais c'est leur explicitation qui modifie leur statut : ils deviennent objet d'apprentissage. Les nombreuses traces de verbalisation recueillies ont permis de réaliser et d'évaluer l'objectif initial d'analyse des actions et de prise de conscience des pratiques. Elles ont permis de commencer à aider les élèves à organiser et à prendre en charge leur apprentissage.

Nous avons pu faire une sélection des stratégies à enseigner comme l'autoévaluation, la prise de note, l'attention sélective, l'inférence, le transfert, et de celles qui s'acquièrent au fur et à mesure de l'expérience concrète comme l'autogestion, la coopération... L'intégration de l'évaluation des stratégies a donné un poids institutionnel à son enseignement. Nous avons examiné les bénéfices de l'intégration de ces stratégies à l'apprentissage d'une LE et les variables individuelles en termes d'autonomie, d'engagement dans son apprentissage, d'organisation de sa pensée, de mobilisation et de partage de ses ressources : celles d'apprenant plurilingue, de *bon apprenant*, d'apprenant habile à l'oral...

Travailler sur les stratégies d'apprentissage a donné l'occasion de progresser de deux manières : en décrivant ses propres stratégies et en écoutant les autres décrire les leurs. La possibilité d'explicitier à l'écrit et à l'oral a permis aux apprenants de s'exprimer selon leurs

capacités. On a constaté qu'il n'est finalement pas si évident pour des apprenants plurilingues de mobiliser des stratégies d'intercompréhension, et que si certains les mobilisent, ils le font inconsciemment et ne jugent pas nécessaire de l'explicitier. Les références aux langues-ponts dans la prise d'indices lexicaux ont permis de montrer qu'aucun élève de la classe étudiée n'était exclu de l'expérience. L'étude des possibilités de transferts de langues, l'étude du transfert des stratégies apprises vers les autres aptitudes ou les autres disciplines nécessite un suivi à plus long terme.

Conclusion

Nous avons réfléchi à l'enseignement de la lecture à des élèves plurilingues, mais nous nous sommes concentrée dans un premier temps sur le développement de l'aptitude à comprendre des informations dans un texte en observant les mots et le contexte. Par le biais de l'intercompréhension nous avons examiné la manière d'intégrer les acquis des apprenants plurilingues en termes de connaissance des formes lexicales et des structures de langues, pour proposer un enseignement de la LC décloisonné. Nous avons observé leur savoir-faire pour valoriser leurs compétences langagières, et encourager les transferts de langue.

Nous avons observé les théories et actions en didactique de la lecture en LM et didactique de la compréhension écrite en LE. Nous en concluons que l'une enrichit l'autre, notamment du point de vue des transferts de compétences et attitudes de la LM vers la LE, et qu'il importe de ne pas réserver l'enseignement de la lecture au seul apprentissage en LM. Puisque les compétences sont transférables, l'apprenant plurilingue doit avoir accès à toutes les modalités de travail issues de l'apprentissage en LM et enrichies du lien inter-langues pour devenir un lecteur compétent en LE.

Nous avons présenté notre réflexion sur la lecture et la compréhension écrite dans le cadre des travaux en psychologie cognitive. Ceux-ci ont permis de repenser sa didactique en intégrant la notion de mécanisme, de personnalité et d'autonomie du sujet apprenant une langue et de justifier un apprentissage par l'interaction. Nous avons donc multiplié les possibilités d'interaction linguistique, culturelle, contextuelle, pour socialiser l'acte de lecture, faire varier les modalités de son appropriation et donner aux élèves la possibilité de maîtriser leur apprentissage.

Après avoir recueilli des biographies d'apprenants pour mieux connaître notre public, ses représentations sur la langue française, son apprentissage et son rapport à la lecture, nous avons proposé des activités qui permettaient aux apprenant de verbaliser leurs actions de lecteurs, d'interagir pour améliorer leurs performances techniques et analytiques. Nous avons tenté de faire évoluer chaque activité en modifiant seulement un ou deux paramètres pour ancrer des habitudes de travail. Nous avons examiné les résultats à l'écrit, et avons commencé à vérifier l'apport des entretiens comme autre modalité de travail réflexif sur l'apprentissage. Nous avons dressé un bilan de l'expérience avec l'enseignante de la classe pour vérifier si son résultat correspondait à nos objectifs. Les résultats de cette expérience montrent qu'après

quelques confusions, le fonctionnement des activités a été compris et accepté par la majorité, et que les élèves étaient ouverts à la modification de leur rôle d'apprenant de langue. Nous avons pu recueillir une grande quantité de matière analysable et approcher le style, la culture, les habitudes d'apprentissage de chaque élève. Pour améliorer notre travail, nous avons considéré les points évoqués mais pas assez approfondis, et imaginé des perspectives pour cibler davantage chaque opération : travail spécifique sur l'utilisation d'un outil, entraînement à l'utilisation d'une stratégie spécifique, recueil d'autres indices de réception visuelle, mise en relation des langues...

Face à notre questionnement initial sur la viabilité d'un enseignement des stratégies pour l'apprentissage d'une langue, nous sommes confortée dans l'idée de développer cette démarche, d'institutionnaliser la réflexion sur les langues et l'apprentissage. On confirme également qu'il est possible de mettre en place des dispositifs d'évaluation dans un cadre institutionnel. Le travail de recherche en interaction avec l'enseignante de la classe a permis d'améliorer la qualité de l'enseignement au quotidien. Ayant questionné la possibilité du transfert des stratégies, on remarque que l'utilisation de stratégies plurilingues en lecture avec des apprenants plurilingues est facilitée, même s'il apparaît qu'elle ne semble pas évidente. On souhaite donc prolonger notre réflexion sur l'enseignement des rapports entre les langues, à la manière des cours de romanistique dispensés dans le dispositif universitaire allemand. On cherchera également à utiliser le fruit de cette réflexion dans toutes les situations de classe, en enseignement de la LM ou d'une LE.

Bibliographie

Bento M. (2009). *Compétence plurilingue déséquilibrée : l'exemple des adolescents luso-luxembourgeois*, GREUPP Adolescence, n°70 : 887-894. Consultable en ligne :

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ADO_070_0887

[Bertocchini P. et Costanzo E. \(2012\). La notion d'écrit : lire et comprendre, dans *Le français dans le monde* n° 384. Paris, FIPF, Clé international : 25-26](#)

Bourdieu, P. (1985). La lecture, une pratique culturelle dans *Pratiques de lecture*, Marseille, Rivages : 217-219

Caddéo S. et Jamet M-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette Français Langue Étrangère

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Didactique des langues étrangères, Saint-Germain-du-Puy, Clé International.

Castellotti V. et Moore D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire, dans *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*. Etudes et ressources n°4, Genève : 1-29. Consultable en ligne:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_fr.pdf

Castellotti, V. Moore, D. et Coste, D. (2007). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage, dans Moore, D. (Ed) *Les représentations des langues et de leurs apprentissages : références modèles, données et méthodes*. CRÉDIF Essais, Le-Mesnil-sur-l'Estrée, Didier : 101-133.

Chauveau, G. (2004). *L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite*. La nouvelle revue de l'AIS, n°25. Consultable en ligne :

http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n25/Article_Chauveau.pdf

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives*. Paris, Hachette FLE

Cohen A. (2003). *Strategy training for second language learners*. Consultable en ligne : http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0302cohen.pdf

Coste, D. Moore, D. Zarate G. (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de compétences pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Comité de l'Éducation. Conseil de la Coopération culturelle. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Cyr, P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des langues étrangères, Paris, Clé International

Debaisieux, J-M., Valli A. (2003). Lectures en langues romanes, dans *Vers une compétence plurilingue*. Le Français dans le monde, recherches et applications, [Paris, FIPF, Clé international](#) : 143-155.

Dejean-Thircuir, C. (2004). *Modalités de collaborations entre pairs devant un ordinateur, Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*, thèse réalisée sous la direction de De Nuchèze, V. et Mangenot F. Université Stendhal-Grenoble III, UFR Sciences du langage, Laboratoire LIDILEM. Consultable en ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/69/00/PDF/these_complete_9_novembre_2004_avec_annexes.pdf

Détrez, C. (2011). Les adolescents et la lecture quinze ans après, dans *Métamorphoses de la lecture*, BBF n°5 : 32-35. Consultable en ligne : bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0032-005

Duhamel, B. (1993). S'entretenir de leurs lectures, dans *Pratiques de lecteurs*, Pratiques n°80 : 56-77.

Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Didactique des langues étrangères, Paris, Clé International

Friot, B. (1995). La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels, dans *La littérature de jeunesse au collège*, Pratiques n°88 : 5-13.

Gajo, L. et Mondada, L. (2002). Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes, dans Cicurel, F. et Véronique, D (Ed) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle : 131-147

Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie, dans De Fornel, M. Ogien, A. et Quéré, L. (Ed) *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris, La Découverte : 31-55

Giasson, J. (1993) *La compréhension en lecture*, Pratiques pédagogiques, Canada, De Boeck.

González Hernández, A-T. (2012) *Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère*, La Clé des Langues, Lyon. Consultable en ligne :

<http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/parametres-pour-la-comprehension-d-un-texte-ecrit-en-langue-etrangere-164559.kjsp>

Halté, J-F. (1996) Pratiques intégrées de lecture et d'écriture, dans *Des méthodes en français*, Pratiques n° 90 : 61-83

Harris, V. (2002). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe*. Avec la collaboration de Gaspar, A. Jones, B. Ingvarsdóttir H. Neuburg, R. Pálos, I. et Schnidler, I. Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe. Consultable en ligne :

<archive.ecml.at/documents/pub222harrisF.pdf>

Helmling, B. (2002). Réflexion en groupe de pairs: un enrichissement réciproque de l'apprentissage, dans Helmling, B. (Ed) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Crédif Essais, Paris, Didier : 81-93

Héloir, J-L. (2013). *Lecture : apprendre à inférer. Proposition de pratiques. Une modalité pour enseigner la compréhension*. IEN-Le Neubourg. Consultable en ligne :

<http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Animations/Lectureinferer/LectureInfererPratique.pdf>

Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application. Project no. 12: Learning and teaching modern languages for communication*. Strasbourg, France: Council for Cultural Co-operation.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre, dans *Mélanges 1990* : 75-87. Consultable en ligne : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3658>

Jung, C. G. (1921) *Psychological types*. Traduction de Godwyn Baynes, H. (1923), New York, Harcourt, Brace and Company

Lemaire, P. (2006). *Psychologie cognitive*. Ouvertures psychologiques, Paris, Bruxelles, De Boeck

Lévy-Bruhl, O. (1957). Les adolescents et la lecture, dans *Enfance*. Tome 10 n°5: 561-567.

Consultable en ligne :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_001375451957num1051375

[Lightbown, P-M. et Spada, N. \(2010\). *How languages are learned*. Third edition. Oxford handbook for Language Teachers, China , Oxford university press](#)

Lindenmeyer Kunze, D. (2012). *La lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère*. PLE N°1. Universidade de Caxias do Sul. Consultable en ligne :

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1431/1086>

Meissner F-J. (2008). Pourquoi l'intercompréhension fonctionne-t-elle ? Tentative de réponse dans une perspective pédagogique, dans Candelier, M. Ioannitou, G. Omer, D. et Vasseur, M-T (Ed) *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Rennes, PUR : 233-245.

Molinié, M. (2006). Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières, dans Galligani, S. Spaëth, V. et Yaiche, F. (Ed) *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*. Synergie France, n°4, Paris : 226-231

Moore, V. (2005). *Le seigneur sans visage*. Paris. Flammarion jeunesse

Moore, V. (2012). *La nuit du loup vert*. Paris. Flammarion jeunesse

Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère, dans *Langages*, Volume 33, Numéro 134, Persee : 35-50. Consultable en ligne :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2191

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury/Harper Collins.

Page-Lamarche, V. (2004). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans la formation en ligne*. Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Consultable en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00091531>

Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner 3^{ème} édition*. Paris, Dunod

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé

Poulain, M. (1988). Lecteurs et lectures : le paysage général, dans Poulain, M. (Ed) *Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Bibliothèques, Paris, Éditions du Cercle de la librairie : 29-58

Privat, J-M. (2008). Socio-logiques des didactiques de la lecture, dans Chiss, J-L. David, J. et Reuter, Y. (Ed) *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Savoirs en pratique, Bruxelles, De Boeck : 119-134

Privat, J-M. (2003). *Médiations culturelles et médiations textuelles*, Savoirs cdi. Consultable en ligne: <http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html>

Privat, J-M. (1996). Le rôle des sociabilités dans le développement du lecteur, dans Garcia-Debanc, C. Grandaty, M. et Liva, A. Toulouse (Ed) *Didactique de la lecture, regards croisés*. PUM : 115-126.

Privat, J-M. (1993). L'institution des lecteurs, dans *Pratiques de lecteurs*, Pratiques n°80 : 4-31.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *Tesol Quarterly*, 9.1: 41-51

Rubin, J. (1996). Using multimedia for learner strategy instruction, in Oxford, R.L. (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center: 151-156.

Springer, C. (2002). Préface, dans Helmling, B. (Ed) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Crédif Essais, Paris, Didier.

Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? dans *Revue canadienne des langues vivantes*, 31: 304-318

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? dans *Pédagogie collégiale*, volume 18 n°1. Consultable en ligne : www.cdc.qc.ca/ped_coll/St_Pierre_18_1.pdf

Thiry A. et Lellouche Y. (1996). *Apprendre à apprendre avec la PNL, les stratégies d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire*. Pratiques pédagogiques, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

Trebbi T. (1995). Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège, dans *Mélanges n°22*. 169-192

Vasseur, M-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère, dans *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, Aile*, p 51-76. Consultable en ligne : Aile.revue.org/1466

Vermersch, P. Martinez, C. Marty, C. Maurel, M. Faingold, N.(2003). *Étude de l'effet de relance en situation d'entretien*. Groupe de recherche sur l'explicitation. Consultable en ligne : www.grex2.com/resultats-recherche.html

Vermersch, P. (1998). *Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ?* Groupe de recherche sur l'explicitation. Consultable en ligne : www.grex2.com/resultats-recherche.html

Vermersch, P. (1989). *L'entretien d'explicitation, Langage et accès aux connaissances implicite de l'opérateur*. Groupe de recherche sur l'explicitation. Consultable en ligne : www.grex2.com/resultats-recherche.html

Vernet, C. (1995). La littérature policière de jeunesse: caractéristiques des genres, propositions didactiques, dans *La littérature de jeunesse au collège*, Pratiques n°88 : 81-122.

Vygotski, L. (1933). *Pensée et langage*, traduction de Sève, F. suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget. Paris, La Dispute

Zakhartchouk, J-M. (1996). Consignes : aider les élèves à décoder, dans *Des méthodes en français*, Pratiques n° 90 : 9-27

Sitographie

[Conseil de l'Europe \(2001\). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html](http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html)

[Conseil de l'Europe \(2001\). Portfolio Européen pour les Langues
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp)

Corpus Écrit de Français Langue Étrangère. (2009). *Questionnaire CEFLE*. Humanistiska och Teologiska Fakulteterna, Université de Lund
<http://projekt.ht.lu.se/cefle/information/>

ICAR, interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations. (2013). Convention ICOR, groupe ICOR, UMR 5191 ICAR, CNRS-Lyon 2-ENS de Lyon.
http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

Polzin-Haumann, C. Reissner, C. Venohr, E. Ehrhart, S. et Trépos, J-Y. (2013). *Arts de dire et formes de contrôle en situations de plurilinguisme, Passages de langue et légitimités linguistiques*. Grande Leçon Arts de dire et formes de contrôle en situations de plurilinguisme. Canal U, la web tv de l'enseignement supérieur.
http://www.canal-u.tv/video/canal_socio/arts_de_dire_et_formes_de_controle_en_situations_de_plurilinguisme_1_3_passages_de_langues_et_legitimites_linguistiques.12173