



HAL
open science

Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique : des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège.

Rebecca Dahm

► **To cite this version:**

Rebecca Dahm. Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique : des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège.. Linguistique. Université Bordeaux Segalen, 2013. Français. NNT : . tel-01915692

HAL Id: tel-01915692

<https://univ-tlse2.hal.science/tel-01915692>

Submitted on 13 Feb 2019

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

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

UNIVERSITÉ BORDEAUX-SEGALEN

École Doctorale SP2 (Sociétés, Politique, Santé publique)

Laboratoire : LACES EA4140 équipe EADL

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX-SEGALEN

Spécialité : Didactique des langues et cultures

Rebecca DAHM

**Effets de l'introduction
d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues
sur le système didactique**
*Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale
en classe d'anglais au collège*

Volume 1

Thèse dirigée par Marie-Christine DEYRICH

Soutenue le 7 novembre 2013

Jury :

M. Michel CANDELIER, professeur émérite, Université du Maine	Membre
M ^{me} Marisa CAVALLI, professeure, Personnalité extérieure	Membre
M ^{me} Françoise RABY, professeure, Université Toulouse 3	Rapporteur
M ^{me} Claire TARDIEU, professeure, Université Paris 3	Rapporteur
M ^{me} Marie-Christine DEYRICH, professeure, Université Bordeaux IV	Directrice de thèse

*On ne peut rien apprendre aux gens.
On peut seulement les aider à découvrir
qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre.*

Galilée (1564 - 1642)

*A tous ceux qui croient en l'Autre,
A tous ceux qui accompagnent les élèves
dans la découverte de leurs compétences insoupçonnées,
A tous ceux qui m'ont accompagnée
tout au long de ce chemin...*

*A ma famille, mes amis
qui ont su me soutenir, me supporter
et pardonner mon absence...*

À la mémoire de Louise Dabène
*dont les travaux ont étoffé mon questionnement
et ont guidé ma réflexion tout au long de cette recherche.
Sa disparition n'est que physique ;
son énergie continuera à vivre en nous.*

Résumé

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'anglais et prend appui sur les champs théoriques propres à la didactique des langues et aux sciences du langage. Elle a pour objet l'étude de l'introduction d'approches plurielles fondées sur les langues inconnues (APLI) au sein du cours d'anglais et cherche à comprendre les effets d'une telle modification du savoir sur les acteurs de la relation pédagogique (l'élève et l'enseignant). Une quasi-expérimentation fut menée sur l'année scolaire 2011-2012 dans cinq classes de collège, de niveau cinquième. Les élèves, regroupés par tétrades, ont successivement été confrontés à trois langues inconnues (néerlandais, italien et finnois). Pour chacune de ces langues, ils ont été amenés à résoudre des problèmes d'ordre métasémantique, métasyntaxique, puis métaphonologique.

Après avoir circonscrit le cadre institutionnel et théorique nécessaire à l'étude, le cadre méthodologique est précisé. Puis est abordée l'analyse des effets de la modification du savoir devenu plurilingue, tant sur les élèves que sur les enseignants.

Lorsqu'on observe les effets des APLI sur la relation Savoir-Professeur, on constate que cette modification didactique a permis aux enseignants de mieux comprendre les concepts de situation-problème, de conceptualisation, de stratégies d'apprentissage et de compétence. La transposition didactique s'en trouve modifiée : les enseignants ont progressivement été amenés à concevoir des séquences didactiques donnant plus de place à l'élève, avec des exigences plus élevées. L'étude de la relation Enseignant-Élève met en exergue une modification de la pratique, essentiellement liée à la mise en place du travail de groupe. Le rôle de l'enseignant est alors révisé : il devient facilitateur du travail qui s'effectue en collaboration au sein du groupe. Finalement, l'analyse de la relation Savoir-Élève souligne la nécessaire conscientisation qui mène vers le développement de compétences plurilingues et la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage transférables à l'étude de la L2.

Mots-clés :

Approches plurielles, compétence métalinguistique, compétence plurilingue, dispositif didactique métacognitif, élaboration didactique, intervention didactique, stratégies d'apprentissage, système didactique, transfert de stratégies.

Abstract

This doctoral research work is embedded in the field of language didactics and is equally based on the linguistics and cognitive theoretical fields. Its main goal is to study the introduction of pluralistic approaches based on unknown languages (PAUL) within the English class, at lower secondary school. It seeks to understand the effects of such a change of knowledge on the actors of the pedagogical relationship (student and teacher). A quasi-experiment was conducted in 2011-2012 in five year 7 and four year 9 forms. Students, in groups of four, were successively confronted to three unknown languages (Dutch, Italian and Finnish). They were asked to solve metasemantic, metasyntactic or metaphonological problems in turn, for each of these languages.

This doctoral work first explores the institutional and theoretical framework. Then, it presents the methodological framework so as to be able to analyze the effects of the change of the knowledge parameter which has become multilingual, both on the students and the teachers.

When looking into the effects of PAUL on the Knowledge-Teacher relationship, we observe that it enables teachers to better apprehend concepts such as problem-solving, conceptualisation, learning strategies and competence. The didactic transposition is hence modified: teachers have gradually been led to develop teaching sequences with the highest standards giving more space to the student. The study of the Teacher-Student relationship highlights a change in practice, mainly due to the implementation of group work. The role of the teacher is then revised: he becomes a facilitator of the learning that is done collaboratively within the group. Finally, the analysis of the Knowledge-Student relationship underlines the necessary awareness that leads to the development of multilingual competences through the implementation of learning strategies which appear to be transferable to the study of L2.

Keywords:

Didactic elaboration, didactic intervention, didactic system, learning strategies, metacognitive task design, metalinguistic competence, multilingual competence, pluralistic approaches, transfer of strategies.

Remerciements

Sans le soutien sans faille, les encouragements réguliers et les conseils avisés de Marie-Christine Deyrich, cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Sa connaissance de la recherche, son énergie et son enthousiasme m'ont permis de prendre confiance et d'oser mener à bien un projet qui me tenait à cœur. Elle m'a guidé vers les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la formation du chercheur, qu'il ne me reste plus qu'à développer, 'tout au long de la vie'.

Mon parcours de formation doctorale fut ponctué de lectures et de rencontres enrichissantes. Parmi mes premières lectures, figurent les travaux de Louise Dabène qui n'ont fait que renforcer ce que je 'ressentais' déjà. L'envie de donner du sens aux apprentissages, de permettre aux élèves de développer leurs aptitudes cognitives s'est nourrie des recherches de Danièle Bailly puis de Danièle Chini.

C'est en découvrant l'Éveil aux langues, initié par Michel Candelier, qu'une possibilité d'exploration s'est faite jour. Passionnée par ses travaux, j'ai souhaité développer son approche plurielle et l'ai faite mienne, en la caractérisant de manière plus précise, mais dans la pure lignée de son ambition. Je le remercie, ainsi que Marisa Cavalli, pour leurs encouragements qui ont marqué la première conférence à laquelle je participais (PluriL, Angers, mars 2012) et qui m'ont donné des ailes pour poursuivre.

Je remercie Claire Tardieu et Françoise Raby de m'avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail. Je leur voue une admiration sans faille, que ce soit pour leurs qualités aussi bien humaines que professionnelles.

Toute ma reconnaissance va au LACES et à l'école doctorale (merci Ghyslaine !) pour les formations proposées et le soutien financier qui m'a permis de participer à certaines conférences des plus intéressantes. Par ailleurs, sans le LACES, cette thèse ne serait pas imprimée ! Merci infiniment. Je remercie également M. Petit qui m'a donné le goût de la rigueur et de la précision scientifique. J'adresse également ma reconnaissance aux nombreux chercheurs qui m'ont témoigné de l'intérêt, qu'ils soient débutants (merci Émilie M., Émilie K, Marie-Christine et Nathalie) et confirmés : les échanges que nous avons eu ont été des plus enrichissants.

Je remercie infiniment Agnès pour son aide et sa patience ; comment aurais-je pu abattre une telle masse de transcriptions sans son aide précieuse ? Merci à Françoise

dont la relecture très fine ponctuée de remarques positives m'a été particulièrement précieuse. Merci Céline pour le coup de main de dernière minute !

Il me tient très à cœur de remercier les enseignants de l'équipe de recherche et de réflexion qui m'accompagnent et me soutiennent depuis plus de deux ans. Merci Blandine, Bernard, Cathy, Céline, Christelle, Corinne, Laurence, Marie-Laure, Michèle et Sylvie : sans votre engagement et votre foi en l'enseignement, sans votre curiosité et votre enthousiasme, jamais je n'aurais pu mener à bien un tel projet. Mes remerciements s'adressent également à vos élèves qui se sont totalement impliqués dans cette expérimentation et que j'ai eu le bonheur d'observer à de très nombreuses reprises...

MERCI !

Sommaire du Premier Volume

Introduction générale	17
1. Une recherche fondée sur un questionnement heuristique	25
2. Un questionnement terminologique.....	29
3. Un questionnement autour des didactiques	34
4. Du questionnement à la problématique	39
5. De la problématique aux choix méthodologiques	45
Première partie : cadre institutionnel et conceptuel.....	51
1. Le contexte institutionnel	53
2. Les concepts liés à l'apprentissage	75
3. Les concepts liés à l'enseignement.....	123
Conclusion de la première partie.....	164
Deuxième partie : cadre méthodologique et outils d'analyse	167
1. Comment mesurer les effets des APLI sur l'apprentissage ?	169
2. Comment mesurer l'effet des APLI sur la pratique d'enseignement ?.....	205
3. Une nécessaire triangulation des données et méthodes	215
Conclusion de la deuxième partie	217
Troisième partie : Un enseignement/apprentissage revisité.....	219
1. Vers de nouvelles stratégies d'enseignement	223
2. Vers de nouvelles formes d'apprentissage	257
3. Effets des APLI sur les acteurs de la relation pédagogique.....	343
Conclusion de la troisième partie	361
Conclusion générale	363
1. Effets sur l'enseignement/apprentissage des langues	367
2. Effets sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2.....	370
3. Limites de la recherche	370
4. Préconisations pour l'intégration des APLI dans l'enseignement L2	374
5. Une nécessaire formation des enseignants	376
Bibliographie.....	379
Glossaire	399
Index notionnel	411
Table des matières.....	415

Table des illustrations

<i>Figure 1. Les trois heuristiques de la recherche didactique (D'après Duplessis, 2007 : 8).....</i>	<i>123</i>
<i>Figure 2 : modélisation de Deyrich (2000 : 158).....</i>	<i>133</i>
<i>Figure 3. Tétraèdre pédagogique représentant la situation didactique liée aux APLI.....</i>	<i>144</i>
<i>Figure 4 : Modélisation des processus cognitifs sous-jacents à l'enseignement/apprentissage de l'anglais</i>	<i>149</i>
<i>Figure 5 : Modélisation (partielle) des processus cognitifs sous-jacents à la démarche d'APLI.....</i>	<i>152</i>
<i>Figure 6 : Modélisation (partielle) de la complémentarité des approches d'enseignement L2 et APLI .</i>	<i>154</i>
<i>Tableau 7 : stratégies d'apprentissage : variables et indicateurs.....</i>	<i>183</i>
<i>Tableau 8 : occurrences des stratégies pour le néerlandais</i>	<i>185</i>
<i>Tableau 9 : occurrences des stratégies pour l'italien</i>	<i>185</i>
<i>Tableau 10 : occurrences des stratégies pour le finnois</i>	<i>186</i>
<i>Graphique 11. Stratégies possibles /attendues par langue.....</i>	<i>187</i>
<i>Tableau 12. Ressources étudiées : variables et indicateurs</i>	<i>188</i>
<i>Figure 13. La démarche récursive en didactique des langues et cultures (Puren, 1999 : 12).....</i>	<i>208</i>
<i>Tableau 14 : consignes pour NLS2/stratégies cognitives d'après Oxford</i>	<i>237</i>
<i>Tableau 15 : différentiel existant entre le nombre de groupes parvenant à conscientiser les stratégies .</i>	<i>299</i>
<i>Graphique 16 : projection idéale d'utilisation des stratégies d'apprentissage</i>	<i>300</i>
<i>Graphique 17 : synthèse des stratégies déclarées par les élèves</i>	<i>301</i>
<i>Graphique 18 : différentiel existant entre stratégies déclarées et stratégies attendues</i>	<i>302</i>
<i>Graphique 19 : qualité de la métalangue employée</i>	<i>320</i>
<i>Graphique 20 : résolution de problèmes</i>	<i>324</i>
<i>Graphique 21 : création de règles</i>	<i>325</i>

<i>Graphique 22 : savoir-être apparents lors de la création de phrases</i>	327
<i>Tableau 23 : variables et indicateurs permettant l'analyse des test sémantiques</i>	336
<i>Tableau 24 : Évolution de la vision des concepts</i>	346
<i>Tableau 25 : Évolution de l'intérêt accordé aux concepts</i>	347

Table des transcriptions et extraits de fiches de groupe

<i>Extrait 1 : transcription ERR1 NLS1 (1)</i>	226
<i>Extrait 2 : transcription ERR1 NLS1 (2)</i>	227
<i>Extrait 3 : transcription ERR2 ItS1</i>	228
<i>Extrait 4 : transcription ERR3 FinnS1</i>	229
<i>Extrait 5 : transcription ERR1 NLS2 (1)</i>	231
<i>Extrait 6 : transcription ERR1 NLS2 (2)</i>	232
<i>Extrait 7 : transcription ERR1 NLS2 (3)</i>	234
<i>Extrait 8 : transcription ERR2 ItS1</i>	241
<i>Extrait 9 : transcription ERR2 ItS1</i>	242
<i>Extrait 10 : transcription ERR1 NLS2</i>	242
<i>Extrait 11 : extrait de la transcription de NLS1 A4</i>	249
<i>Extrait 12 : extrait de la transcription NLS2 B5</i>	251
<i>Extrait 12b : extrait de la fiche de groupe NLS2 B5</i>	251
<i>Extrait 13 : extrait de fiche de groupe NLS1 A3</i>	260
<i>Extrait 14 : extrait de fiche de groupe NLS1 C5</i>	261
<i>Extrait 15 : extrait de la transcription de NLS1 C5</i>	262
<i>Extrait 16 : extrait de la transcription de NLS1 C5</i>	263
<i>Extrait 17 : extrait de la transcription de NLS1 B4</i>	264

<i>Extrait 18 : fiche de groupe de NLS1 B4</i>	265
<i>Extrait 19 : extrait de la fiche de groupe de NLS1 B6</i>	266
<i>Extrait 20 : extrait de la transcription de NLS1 B6</i>	266
<i>Extrait 21 : extrait de la fiche de groupe de NLS1 E7</i>	268
<i>Extrait 22 : extrait de la transcription de NLS1 C7</i>	269
<i>Extrait 23 : extrait de la fiche de groupe de FinnS1 A6</i>	271
<i>Extrait 24 : extrait de la transcription de FinnS1 A6</i>	271
<i>Extrait 25 : extrait de la fiche de groupe de ItS1 B2</i>	272
<i>Extrait 26 : extrait de la transcription de l'interaction de ItS1 B2</i>	272
<i>Extrait 27 : extrait de la fiche de groupe de FinnS1 A3</i>	273
<i>Extrait 28 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	274
<i>Extrait 29 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	274
<i>Extrait 30 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	275
<i>Extrait 31 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	275
<i>Extrait 32 : extrait de la transcription de ItS1 A5</i>	280
<i>Extrait 33 : extrait de la fiche de groupe de ItS1 A5</i>	280
<i>Extrait 34 : extrait de la transcription de ItS1 A5</i>	281
<i>Extrait 35 : extrait de la fiche de groupe de FinnS1 A6</i>	285
<i>Extrait 36 : extrait de la fiche de groupe de FinnS1 A2</i>	285
<i>Extrait 37 : extrait de la fiche de groupe de FinnS1 C5</i>	285
<i>Extrait 38 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	286
<i>Extrait 39 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	286
<i>Extrait 40 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	286
<i>Extrait 41 : extrait de la transcription de FinnS1 A3</i>	287

<i>Extrait 42 : extrait de la transcription de FinnSI A3</i>	<i>287</i>
<i>Extrait 43 : extrait de la fiche de groupe de NLSI E4.....</i>	<i>291</i>
<i>Extrait 44 : extrait de la fiche de groupe de ItSI C6</i>	<i>291</i>
<i>Extrait 45 : extrait de la fiche de groupe de ItSI A3</i>	<i>292</i>
<i>Extrait 46 : extrait de la transcription de NL A5.....</i>	<i>296</i>
<i>Extrait 47 : extrait de la fiche de groupe de NLB3.....</i>	<i>297</i>
<i>Extrait 48 : extrait de la transcription de ItSI E6</i>	<i>297</i>

Liste des sigles et abréviations

APLI : approche plurielle fondée sur des langues inconnues
CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures
CECRL ou Cadre : Cadre européen de référence pour les langues
CELV : Centre européen des langues vivantes
CoE : Conseil de l'Europe
EvLang : Éveil aux langues
JaLing : Janua Linguarum
L1 : langue maternelle
L2 : première langue étrangère apprise en milieu institutionnel
L3 : deuxième langue étrangère apprise en milieu institutionnel
Ln : langue inconnue
Ln+1 : deuxième langue inconnue présentée
LVE : langue vivante étrangère
U.E. : Union européenne

Codifications employées pour l'analyse

Désignation des séances

NL : néerlandais
It : italien
Fin : finnois
S1 : Séance d'activités métasémantiques
S2 : Séance d'activités métasyntactiques
S3 : Séance d'activités métaphonologiques

Désignation des enseignants/élèves

P1, P2, ... : Professeur 1, professeur 2, ...
A1->A6 : groupes de P1
B2->B7 : groupes de P2
C3->C6 : groupes de P3
D4 : groupe de P4
E4->E7 : groupes de P5

Analyse de stratégies d'apprentissage (S1)

CompGB : comparaison avec l'anglais
CompF : comparaison avec le français
Comp lat/ital : comparaison avec le latin et/ou l'italien
Comp Esp : comparaison avec l'espagnol
Déd- : déduction de bas niveau

Déd+ : déduction de haut niveau

Trad : traduction

Analyse de la mobilisation des ressources (S2)

M+ : métalangue correcte

M+/- : métalangue approximative

M- : métalangue incorrecte

Résol+ : résolution de problème réussie

Résol- : échec dans la résolution de problème

R+ : création de règle réussie

R- : échec dans la création de règle

+ : création de phrases avec prise de risque

0 : création de phrases sans prise de risque

Abs : absence de résolution/création

Mise en relation avec le CARAP

S-1, S-2,... : mobilisation de savoirs

K-1, K-2, ... : mobilisation de savoir-faire

A-1, A-2,... : mobilisation de savoir-être

Introduction Générale

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'anglais et prend appui sur les champs théoriques propres à la didactique des langues et aux sciences du langage. Il a pour objet l'étude de l'introduction d'approches plurielles fondées sur les langues inconnues*¹ (APLI)² au sein du cours d'anglais.

Notre positionnement est celui d'une didacticienne de l'anglais, polyglotte, consciente des avantages cognitifs que la maîtrise de plusieurs langues peut apporter. La focalisation initiale portait donc, tout naturellement, sur les effets de l'introduction de plusieurs langues inconnues sur les stratégies que les élèves pouvaient mettre en œuvre pour résoudre le problème auquel ils se trouvaient confrontés (accès au sens, fonctionnement du système linguistique) ainsi que sur le développement de leurs compétences plurilingues*. Néanmoins, étudier seuls les effets sur les élèves nous semblait réducteur ; c'est bien l'introduction d'une APLI sur l'ensemble du système didactique* (cf. [infra](#) p.40) qui nous intéressait. En outre, une des caractéristiques de la didactique est de s'interroger sur les diverses forces en présence. Même si parfois la recherche focalise sur l'un des pôles ou axes du système didactique, il nous semblait difficile d'envisager l'introduction d'une APLI, démarche novatrice, sans étudier les trois heuristiques de la recherche didactique* (cf. [infra](#), p.123).

Par conséquent, un double dispositif fut créé. Tout d'abord, une recherche-action* fut mise en place avec neuf enseignants volontaires dans le cadre d'une équipe de recherche et de réflexion (ERR)* (cf. le cadre méthodologique, [infra](#) p. 205). Ensemble, il nous fut dès lors possible de progressivement concevoir et réfléchir à la transposition didactique* (cf. [infra](#), p.125) qu'une telle démarche pouvait requérir et d'envisager la manière dont ces séances pouvaient être mises en œuvre, de manière efficace.

En parallèle, une quasi-expérimentation* fut menée sur l'année scolaire 2011-2012 dans neuf classes de collège : cinq classes de niveau cinquième et quatre classes de niveau troisième. Néanmoins, seules les données concernant le niveau cinquième sont prises en compte dans cette étude. Les élèves, regroupés par tétrades, ont successivement été confrontés à trois langues inconnues (néerlandais, italien et finnois).

¹ Tous les termes suivis d'un astérisque sont explicités dans le glossaire. Seules les premières occurrences sont marquées afin de ne pas alourdir la lecture.

² Cette appellation sera explicitée de manière extensive en [infra](#), p. 27- 28.

Pour chacune de ces langues, ils ont été amenés à résoudre des problèmes* d'ordre métasémantique*, métasyntactique* puis métaphonologique*. Neuf séances d'APLI ont donc été mises en œuvre par les professeurs d'anglais, de manière régulière et systématique, à raison d'une séance par mois.

Examiner la contribution des APLI à l'enseignement/apprentissage de l'anglais ne peut se faire sans avoir, au préalable, circonscrit les notions et concepts essentiels à cette étude. Le présent travail s'organise, par conséquent, en trois parties : tout d'abord, nous aborderons le cadre institutionnel et conceptuel, puis nous présenterons les choix méthodologiques et les outils d'analyse utilisés. Finalement, nous discuterons de la manière dont les approches plurielles contribuent à la didactique de l'anglais.

La première partie est consacrée à la présentation du cadre institutionnel et conceptuel dans lequel est ancrée notre étude. Cette partie est divisée en trois chapitres, représentant chacun l'un des trois pôles du triangle didactique*³.

Le *chapitre 1* inscrit le savoir dans son contexte institutionnel. Il s'agit de comprendre les valeurs véhiculées par les politiques linguistiques européenne et française afin d'être en mesure de circonscrire le savoir à enseigner. Le savoir ne se réduit pas à un simple contenu ; il représente des choix politiques (voire de société) qui ont un effet sur la pratique de classe. Ce n'est que l'examen axiologique* des textes de référence européens associé à une étude des programmes français d'enseignement des langues vivantes qui nous permettra de définir le contexte institutionnel comme véritable paramètre de la relation didactique.

Avec le *chapitre 2*, nous abordons le cadre conceptuel et examinons les concepts consacrés à l'apprentissage et donc centrés sur l'apprenant. Nous cherchons à comprendre comment celui-ci mobilise ses savoirs*, construit sa compétence* et met en œuvre des stratégies d'apprentissage*. Nous nous appuyons, pour ce faire, sur des concepts issus à la fois de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, mais nous examinerons également l'inscription politique des concepts dès lors que celle-ci s'avère nécessaire.

³ Afin de guider le lecteur, chaque fin de chapitre (ou de sous-partie) sera suivie d'une synthèse (en italiques et encadrée).

Le chapitre 3 explore le troisième pôle du triangle didactique et focalise, par conséquent, sur l'enseignant. Parler de l'enseignant, c'est aborder les concepts liés à l'enseignement. Afin d'être en mesure de concevoir des séquences d'enseignement permettant de susciter une réflexion métalinguistique* à partir d'activités d'approches plurielles, il est utile que l'enseignant-didacticien soit familiarisé avec les concepts de conceptualisation* et de résolution de problèmes*. Ce n'est qu'une fois ces concepts clairement établis que l'enseignant pourra concevoir son projet d'enseignement/apprentissage fonctionnel en mettant en œuvre une transposition didactique*, qui permet de transformer le savoir savant* en savoir enseigné* (Chevallard, 1985). Nous nous appuyons, pour ce faire, sur la notion d'ingénierie didactique telle que définie par Brousseau (1992). Celui-ci considère le didacticien et l'enseignant comme des ingénieurs qui souhaitent mettre en œuvre un projet d'apprentissage fonctionnel. Le projet réalisé de manière concrète dans la classe est dès lors dynamique et évolue avec les acteurs. La réflexion sera menée selon un « schéma expérimental, s'appuyant sur des 'réalisations didactiques' en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Artigue, 1996 : 247). L'examen des concepts de dévolution* et d'étayage* nous amènera à proposer un modèle d'enseignement prenant appui, non plus sur le triangle pédagogique, mais sur un tétraèdre pédagogique*.

Une fois le cadre institutionnel et conceptuel établi, nous décrivons la démarche empirique adoptée dans la **deuxième partie**. Les choix méthodologiques ont été effectués en prenant en compte les deux objets d'étude que sont l'apprenant et l'enseignant.

Le chapitre 1 présente la quasi-expérimentation* menée avec les élèves de cinquième. Après avoir circonscrit le cadre méthodologique, nous précisons le dispositif mis en place et les outils d'analyse utilisés.

Le chapitre 2 aborde la recherche-action menée avec les enseignants. Il s'attache à présenter le projet, son cadre méthodologique et les outils d'analyse retenus.

Le chapitre 3 focalise sur la nécessaire triangulation* entre méthodologies, que celles-ci soient centrées sur l'apprenant ou sur l'enseignant afin d'envisager la relation pédagogique Savoir-Professeur-Élève dans sa globalité.

L'analyse des données empiriques est développée dans la **troisième partie** de manière à mettre en exergue l'interaction des trois acteurs de la relation pédagogique. Nous souhaitons, *in fine*, être en mesure d'analyser les effets des APLI sur les trois heuristiques de la recherche didactique*.

Le premier chapitre étudie la dimension épistémologique* qui prend en compte l'élaboration didactique*. Nous examinons, par conséquent, comment la transposition didactique a eu lieu et les nouvelles pratiques sociales qui ont été mises en œuvre.

Puis, le deuxième chapitre est consacré à la dimension psycholinguistique : il cherche à comprendre l'appropriation didactique* effectuée par l'élève. Pour ce faire, sont examinés les processus sous-jacents à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage* ainsi que le développement de compétences*, à travers la mise en œuvre de procédures de résolution de problèmes*.

La dimension praxéologique* examine le troisième axe (enseignant-élève) par l'étude des interventions didactiques. Il s'agit d'analyser à la fois le contrat didactique*, la dévolution ainsi que le nouveau modèle didactique mis en œuvre.

Une dernière partie, conclusive, nous permettra d'établir un bilan de l'expérimentation et d'envisager des perspectives pour la recherche.

Nous avons souhaité, de manière introductive, situer la recherche dans son contexte à la fois personnel et professionnel. Après l'évocation de quelques 'lectures et rencontres-clés' qui ont ouvert notre regard sur des pratiques d'enseignement différentes, nous explorerons à la fois les objectifs de la didactique de l'anglais* et de la didactique du plurilinguisme* afin d'en vérifier les synergies. Une fois la possibilité d'inscrire les approches plurielles au sein de la didactique de l'anglais examinée et après avoir caractérisé l'approche que nous envisageons, nous serons à même de circonscrire la problématique et de poser les hypothèses de recherche qui en découlent. Un bref survol du cadre méthodologique clôturera cette présentation de la recherche.

Cadre Institutionnel et conceptuel

1. Une recherche fondée sur un questionnement heuristique

« Apprendre une langue, c'est facile ».

Telle fut notre intime conviction, en tant que plurilingue maîtrisant aisément cinq langues et ce depuis le plus jeune âge. Or, ce n'est qu'en devenant enseignante d'anglais qu'eut lieu la prise de conscience des difficultés d'apprentissage qu'un monolingue doit affronter. Rendre l'enseignement accessible, par une réflexion didactique appropriée, a donc guidé notre pratique professionnelle et fut à l'origine de notre parcours de formatrice en didactique des langues. La sensibilisation, au détour de lectures diverses, au concept de *Language Awareness**⁴ et la découverte d'approches novatrices déclenchèrent un questionnement différent.

1.1. Du *Language Awareness* aux approches plurielles

Le courant de *Language Awareness* fut développé par Hawkins en Grande Bretagne dans les années 1980. Il s'agissait de développer des habiletés métalinguistiques⁵ chez les élèves anglais afin de leur faciliter l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage des langues étrangères, en prenant appui sur les langues des élèves issus des minorités linguistiques. Ce concept donna naissance, en France à l'approche 'Éveil aux langues'* principalement diffusée par deux projets européens, *Evlang* (acronyme de 'éveil aux langues') et *Jaling* (pour *Janua Linguarum* ou 'Porte des langues'). Le projet *EvLang*, s'appuyant sur les domaines proposés par Hawkins (1984), cherchait à développer à la fois des représentations et attitudes positives ainsi que des aptitudes d'ordre métalinguistique/métacomunicatif. Développer une culture linguistique fut également l'un des objectifs visés par ce projet. L'inscription de

⁴ La définition suivante est donnée sur le site de l'*Association for Language Awareness* (consulté le 12.12.12 : http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm) : « *Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use* ».

⁵ Nous utiliserons fréquemment le terme 'métalinguistique' au sens où l'entend Gombert (1990 : 11) : il s'agit, pour cet auteur, d'« adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation ».

l'éveil aux langues dans les curricula scolaires de l'école primaire fut étudiée, par la suite, dans le cadre de *Jaling*.

Parallèlement, d'autres approches se développèrent : il s'agit de *la didactique intégrée**, de *l'intercompréhension entre les langues parentes** et de *l'approche interculturelle**. Contrairement à l'éveil aux langues qui pourrait s'appuyer sur un très grand nombre de langues, *la didactique intégrée* a pour objectif d'aider l'élève à établir des liens entre un nombre limité de langues, enseignées dans le cursus scolaire. La langue première (L1) ou langue de scolarisation sert de point d'appui pour accéder à la première langue étrangère (L2), puis les deux langues sont supposées faciliter l'accès à une troisième (L3)⁶, quelle que soit sa nature (Castellotti, 2001a ; Hufeisen & Neuner, 2004). Elle se distingue en cela de *l'intercompréhension entre les langues parentes* qui travaille sur les familles de langues et aide l'apprenant, lors d'activités de compréhension, à tirer avantage de cette proximité linguistique. L'approche d'*intercompréhension entre les langues parentes* est cependant essentiellement mise en œuvre auprès d'un public adulte (Doyé, 2005 ; Meissner, C., Meissner, F., Klein & Stegmann, 2004). A ces trois approches orientées vers les langues s'ajoute une dernière, appelée *approche interculturelle*. Dans ce cadre, la langue est considérée comme une composante identitaire et une analyse des pratiques sociales spécifiques suscitées par le contact avec l'étranger est effectuée, de manière à faciliter la communication entre personnes de cultures différentes (Byram, 2003 ; Camilleri-Grima, 2002).

Toutes ces approches furent réunies par Candelier (2008)⁷ sous l'appellation 'approches plurielles'*. Il s'agit, pour cet auteur, d'approches « mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (*ibid.* : 68). Elles se distinguent des approches singulières, dans lesquelles « le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (*ibid.*). Un Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)* fut développé par Candelier, De Pietro et Facciol (2007) sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes. L'objet du CARAP est d'aider les utilisateurs à identifier les

⁶ Se reporter aux précisions terminologiques en [infra](#) (p.28) pour une définition des termes L1, L2 et L3.

⁷ Candelier utilise la terminologie « approche plurielle » dès 2003, dans l'ouvrage collectif intitulé *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Néanmoins, seules trois des quatre approches plurielles sont relevées (p. 19).

ressources mobilisées par la « compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » ainsi que par la « compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » (plaquette CARAP). Il s'agit de deux sous-compétences de la compétence plurilingue et pluriculturelle, notion centrale du *Cadre européen commun de référence pour les langues*^{8*} (Conseil de l'Europe, 2001).

2.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle dans le Cadre

Avant d'aborder la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est inscrite dans le Cadre, il semble utile de rapidement présenter cet outil. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un cadre de référence qui fournit une base pour l'élaboration de programmes, de matériels d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.

Les méthodes d'enseignement de l'anglais en vigueur actuellement s'appuient sur l'approche actionnelle prônée par ledit Cadre. Il s'agit de permettre aux élèves de développer à la fois leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être par la mise en œuvre d'activités langagières⁹ leur permettant d'effectuer des tâches. L'utilisateur doit non seulement développer une compétence communicative ou des compétences considérées comme 'générales' (puisqu'on peut y faire appel pour toutes sortes d'activités, y compris langagières (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), il doit également être capable de mobiliser sa compétence plurilingue et pluriculturelle*. Le cadre définit la compétence plurilingue et pluriculturelle de la manière suivante :

« On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

⁸ Pour des raisons de facilité de lecture, nous nous référons désormais au Cadre européen de référence pour les langues par le terme 'Cadre'.

⁹ Les activités langagières proposées par le Cadre sont la compréhension orale, compréhension écrite, production orale (en continu et en interaction) et production écrite.

On constate qu'il s'agit d'une compétence composite, à plusieurs facettes, qui s'appuie sur un répertoire langagier en évolution.

Cette compétence s'appuie sur des processus dynamiques, ce qui nous incite « à revoir la discipline L2 en fonction de ses interactions avec les autres langues et cultures des apprenants » (Deyrich, 2007 : 47). Il apparaît donc clairement, dans les textes officiels européens (à travers le Cadre), que l'enseignement de la L2 ne devrait plus se faire de manière isolée, mais devrait davantage s'inscrire dans un parcours de formation linguistique élargi.

1.3. Un parcours de formation linguistique élargi ?

La prise en compte à la fois du courant de *Language Awareness*, des approches plurielles et des objectifs du Cadre influença notre positionnement de didacticienne de l'anglais : il s'agit désormais d'explorer des approches qui permettraient de « donner du sens à des apprentissages en langues qui restent souvent isolés, compartimentés » (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux & Zurbriggen, 2003 : 40). Ne pourrait-on pas davantage relier les approches plurielles aux approches singulières, en se concentrant sur ce qui paraît être leur but commun, c'est-à-dire le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ? Les approches plurielles ne pourraient-elles pas, dès lors, devenir un atout pour l'enseignement des langues singulières (pour l'enseignement de l'anglais, dans le cas qui nous intéresse) ?

Lorsqu'on examine le quotidien de la plupart des classes en Limousin, on constate que les approches plurielles n'ont eu que très peu d'écho dans l'enseignement secondaire. Les enseignants de langue, quels qu'ils soient, mettent en œuvre les programmes et les objectifs d'enseignement à atteindre, sans pour autant avoir conscience du nécessaire développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Les approches plurielles sont, par conséquent, souvent considérées comme une perte de temps, même si les enseignants pensent qu'elles permettent d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique¹⁰.

Il semble donc opportun, en tant qu'enseignant/formateur en charge de la formation continue des enseignants d'anglais du second degré, d'explorer les

¹⁰ Cette affirmation provient de l'analyse de neuf entretiens exploratoires menés auprès d'enseignants de collège, avant de commencer le présent travail de recherche doctorale.

possibilités d’ancrage disciplinaire de notre questionnement. Il s’agit tout d’abord de vérifier si l’intégration des approches plurielles dans le cursus d’enseignement de l’anglais est envisageable, d’un point de vue curriculaire.

1.4. Point de départ : Synthèse

Le point de départ de cette recherche fut la découverte d’autres types d’approches didactiques spécifiques à l’enseignement des langues. Il s’agit d’approches plurielles qui permettent à la fois de donner du sens aux apprentissages et de répondre à l’objectif du Cadre, qui est celui du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Or, nous sommes enseignant/formateur en anglais. Il devient dès lors intéressant d’explorer les possibilités d’intégration d’une telle approche au sein de la didactique de l’anglais.

2. Un questionnement terminologique

Dans la mesure où nous abordons l’enseignement des langues en prenant appui sur des concepts issus des travaux menés sur le plurilinguisme*, une réflexion autour des termes ‘didactique du plurilinguisme’*, L1*, L2* et Ln* ainsi que langue-cible*/langue-source* s’impose.

2.1. Didactique du plurilinguisme

Un flou terminologique entoure le champ de la didactique du plurilinguisme*. Comme le fait remarquer Candelier (2008), un grand nombre de termes renvoient à la mise au contact de plusieurs langues :

« [...] on se trouve confronté, sans toujours savoir si ces expressions renvoient à des réalités différentes, à [...] enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique du plurilinguisme, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique ... et approches plurielles des langues et des cultures. Nous devrions sans doute y ajouter, à la suite de la contribution de Maria Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo qui se trouve dans le présent numéro

des Cahiers de l'Acedle, la didactique des langues, opposée à la didactique de la langue ! ».

Ces termes présentent des caractéristiques communes en ce qu'ils envisagent tous l'enseignement de plusieurs langues et/ou cultures. Le terme 'didactique du plurilinguisme' apparaît cependant comme le plus fréquemment utilisé. Moore (2006 : 223) inclut dans la didactique du plurilinguisme l'approche plurilingue, définie par le Cadre (2001 : 11) de la manière suivante :

« l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent »¹¹.

Nous choisissons cependant d'utiliser l'appellation « approches plurielles »* développé par Candelier (2008 : 68) et non simplement « approches plurilingues » pour plusieurs raisons. Tout d'abord pour des considérations de concision et de clarté. Il semble, en effet, plus simple de souligner le contraste entre les approches singulières* (« dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (*ibid.*)) et les approches plurielles (« mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (*ibid.*)). Ensuite, comme le fait valoir Candelier, le terme permet d'englober les quatre approches didactiques abordées précédemment (cf. *supra* p. 28). Nous souhaitons y ajouter notre démarche qui est une approche plurielle au service de la didactique des langues singulières. Elle se caractérise, en outre, par un appui sur des langues inconnues des élèves et une mise en œuvre systématique et régulière. Nous choisissons de la nommer 'approche plurielle fondée sur des langues inconnues' (APLI)*¹².

¹¹ Citation extraite de la p. 11 du Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues, 2001.

¹² Pour des raisons de facilité de lecture, nous appellerons cette approche plurielle fondée sur des langues inconnues 'APLI'.

2.2. L1, L2, Ln : de quelles langues parle-t-on ?

Les termes L1*, L2* et Ln* sont fréquemment mentionnés dans le cadre de ce travail. Il importe donc d'en préciser la désignation, en explorant quelques éléments de la littérature consacrée à l'acquisition des langues ou au plurilinguisme.

Dès 1969, (Cook, 1969), comme bon nombre d'autres chercheurs, utilise le terme 'L1' pour désigner la langue maternelle et 'L2' pour désigner toute langue étrangère apprise ultérieurement. Il apparaît donc que la L1 est la première langue parlée par l'enfant. Il précise cette terminologie en caractérisant le locuteur natif comme étant une personne monolingue qui parle encore la langue apprise dans son enfance¹³. Il indique cependant que cela n'exclut pas le fait que cet individu puisse être locuteur natif de plus d'une langue, dès lors que l'acquisition fut simultanée pendant l'enfance.

Moore (2001) préfère utiliser le terme de LM qui indique clairement 'langue maternelle'* et LE pour désigner la langue étrangère, même si par la suite elle établit la correspondance LM = L1 lorsqu'elle cite les travaux de Py (1992). Or, la notion de langue maternelle peut toutefois revêtir plusieurs réalités dans un contexte plurilingue. Comme le constate Castellotti (2001b : 11), il peut s'agir de la « première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi, dans certains cas, langue officielle ou langue de scolarisation, qui peuvent se substituer, pour certains sujets, aux langues antérieurement acquises ». La terminologie anglo-saxonne paraît plus claire : elle oppose '*a native language*' à '*a non-native language*', ce qui permet d'éviter l'utilisation de termes sensibles tels que 'maternelle' et 'étrangère'.

La littérature portant sur la recherche en acquisition d'une langue seconde fait apparaître une utilisation fréquente du terme L2 pour désigner la deuxième langue apprise, voire même toute langue supplémentaire. Tous les apprenants d'une langue nouvelle sont étiquetés comme apprenants L2, ce qui témoigne de l'hypothèse fréquemment envisagée selon laquelle l'acquisition d'une L3 ne se distingue pas de celle d'une L2. Ce positionnement est également celui des didacticiens de l'anglais

¹³ Notre traduction de Cook (2003 : 3) : « *Let us first define the native speaker as "a monolingual person who still speaks the language they learnt in childhood"* ».

puisque, pour Quivy et Tardieu (2002 : 194), « d'un point de vue didactique, LV1, LV2, LV3 sont toutes des L2 ».

Au regard des utilisations variées des termes L1/L2/L3 dans les recherches mentionnées ci-dessus, il devient nécessaire de préciser la terminologie employée dans ce travail. Dans la mesure où nous sommes dans un contexte d'apprentissage scolaire français, nous utiliserons le terme L1 pour désigner la langue française (langue de scolarisation) utilisée en classe. Il s'agit du « code linguistique, la langue officielle du pays où l'élève apprend une langue 2 » (Quivy et Tardieu, 2002 : 194). Le français est donc « la langue, qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (L. Dabène, 1994 : 21). De plus, nous avons choisi d'observer les élèves ayant des biographies langagières semblables, si bien que les informateurs ont tous comme langue maternelle le français (qui est donc également la langue de scolarisation) et apprennent l'anglais en tant que L2. Certains d'entre eux apprennent ou apprendront également une deuxième langue étrangère en contexte scolaire appelée alors L3. La terminologie utilisée dans cette recherche est donc celle de l'ordre d'acquisition en milieu scolaire des langues non-maternelles. Dans le cadre de l'approche plurielle qui nous intéresse, des langues inconnues sont présentées aux élèves, sans objectif d'enseignement / apprentissage : nous choisissons, dès lors, de les désigner par le terme global de Ln.

Il importe cependant de distinguer les appellations 'L2' et 'langue seconde', cette dernière désignant une langue « acquise en immersion, en milieu parfois qualifié de 'naturel' » (Deyrich, 2007 : 13-14). La langue seconde n'entre donc pas dans notre perspective de recherche.

2.3. Langue-source et langue-cible : quelle est la source, quelle est la cible ?

L'un des objectifs de ce travail est de décrire la mobilisation des savoirs (en L1 ou L2) pour comprendre ou analyser une langue inconnue (Ln). Nous utiliserons donc régulièrement les notions de langue-source* et de langue-cible*, qu'il convient de préciser.

Quivy et Tardieu, dans le *Glossaire de didactique de l'anglais* (2002 : 194) définissent la langue-source comme étant la « langue de départ en milieu institutionnel », soit la L1. La langue-cible est alors la « langue étrangère apprise en

milieu institutionnel [...]. Or, les études portant sur l'acquisition des langues et le transfert linguistique* (en contexte plurilingue) donnent un sens différent à ces termes. Les termes sont utilisés sans pour autant être clairement définis, que ce soit lorsque les auteurs parlent d'interlangue (Davies, Criper, & Howatt, 1984 ; Selinker, 1972) ou d'acquisition plurilingue (Bardel, 2006 ; Bono, 2007 ; De Angelis, 2005 ; Herdina & Jessner, 2002, pour n'en citer que quelques uns). Si aucun effort de définition n'apparaît, c'est parce que le sens qui leur est attribué relève de la dénomination commune. On peut considérer que le substantif 'source' a la fonction sémantique suivante, précisée dans le *Dictionnaire des sciences du langage* (2011 : 310) : « la source [...] est l'entité à partir de laquelle un mouvement abstrait ou concret s'effectue ». Le terme 'cible' n'a pas de rôle sémantique en sciences du langage. On peut cependant le rapprocher du rôle de 'but' défini en tant que « entité vers laquelle l'action est dirigé (la destination) ou vers laquelle le mouvement abstrait ou concret s'effectue » (*ibid.* : 310).

Nous utiliserons donc, dans ce travail, le terme de langue-source pour désigner toute langue (L1, L2 voire Ln) qui sert de point d'appui, de 'source' à l'alimentation de la réflexion métalinguistique. De même, la langue-cible sera la langue sur laquelle l'attention est portée en tant qu'objet d'apprentissage ou simple objet d'analyse.

2.4. Savoirs et connaissances : deux termes pour un même concept ?

Nous serons amenés, au cours de ce travail, à aborder le concept de savoirs et/ou de connaissances. Or, il existe, en français (mais non en anglais, où les deux termes sont traduits par *knowledge*) une distinction courante entre 'savoirs' et 'connaissances'.

Pour Perrenoud (1998 : 492),

« les premiers seraient universels, impersonnels, sans propriétaires, sans trace de leur genèse, sans référence à leurs usages sociaux. Les connaissances seraient au contraire la face subjective des savoirs, tels qu'ils existent dans l'esprit humain, contextualisés, personnalisés, voire englués dans l'ensemble de ses structures mentales ».

Nous rejoignons cet auteur lorsqu'il souligne une telle dichotomie. Certaines connaissances peuvent, en effet, être largement partagées alors que d'autres restent « privées, confinées dans l'esprit de leur unique détenteur » (*ibid.*). De même, les

savoirs, tout aussi impersonnels qu'ils soient, ne peuvent exister s'ils ne sont portés par des individus. Par conséquent, nous choisissons de ne pas entrer dans le débat terminologique et d'utiliser les termes 'connaissances' et 'savoirs' à l'anglo-saxonne, c'est-à-dire en tant que synonymes parfaits.

3. Un questionnement autour des didactiques

Dans la mesure où nous souhaitons intégrer les APLI dans une démarche d'enseignement de langues singulières, nous pouvons nous interroger sur le cadre de référence didactique de notre réflexion. Il semble donc utile d'explorer, à partir du concept de didactique*, les ancrages disciplinaires qui peuvent y être associés et dans lesquels notre démarche pourrait s'inscrire. Seront alors examinés le champ de la didactique des langues, les objectifs de la didactique de l'anglais* ainsi que la manière dont les APLI pourraient s'inscrire dans ce champ disciplinaire. Cette exploration devrait nous permettre d'éclairer le positionnement que nous souhaitons adopter.

3.1. Le champ de la didactique des langues

On ne saurait aborder une réflexion autour de la didactique de l'anglais sans avoir, au préalable, défini le concept même de didactique. Pour Bailly (1997 : 10),

« Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage ».

On constate la nécessaire démarche de distanciation et de travail d'analyse, tant des objectifs que des résultats, qui s'ensuivent. Il s'agit de prendre en compte à la fois les stratégies d'enseignement et/ou d'apprentissage mises en œuvre et les compétences que l'enseignement développe.

Comme le soulignent Demaizière et Narcy-Combes (2007), le passage récent de l'approche communicative* (propre à l'enseignement d'une langue singulière) à l'approche actionnelle* (dont la didactique pourrait s'appuyer davantage sur le plurilinguisme¹⁴) a engendré un flou terminologique autour de la didactique des langues lié à la multitude d'approches existantes, qu'elles soient théoriques ou pratiques. L'examen des objectifs d'enseignement devrait cependant permettre de mieux circonscrire le champ disciplinaire.

3.2. Objectifs de la didactique de l'anglais ou didactique singulière

D'un point de vue institutionnel, l'objectif général de l'enseignement de l'anglais est de faciliter l'appropriation de l'anglais, de manière à « doter les élèves d'un instrument de communication » (Ministère de l'éducation nationale, 2007 : 5). Tout est mis en œuvre pour que l'élève puisse développer un répertoire langagier qui se rapproche au mieux du locuteur natif 'idéal', même si la compétence est considérée « en cours de construction » (*ibid.*). Depuis les derniers programmes officiels du collège (2007), cet objectif doit être réalisé par la mise en œuvre d'une approche actionnelle, telle que proposée par le Cadre (2000). Il s'agit désormais d'aider l'élève à 'agir', c'est à dire à communiquer en situation de manière efficace. Or, l'élève n'est pas uniquement un sujet-communicant ; il est également un sujet-apprenant.

Nous rejoignons Chini (2008 : 12) lorsqu'elle considère que les problèmes de l'approche actionnelle restent les mêmes qu'avec l'approche communicative classique. Elle pose une question qui nous paraît fondamentale :

« Comment faire pour qu'en situation scolaire, les apprenants soient impliqués non seulement par rapport à l'objectif, tout compte fait aléatoire, de la tâche de simulation sociale, mais aussi et surtout par rapport à l'objectif fondamental de structuration cognitive et psycholinguistique ? ».

La finalité de l'enseignement d'une langue devrait donc dépasser la simple maîtrise linguistique ; il s'agit d'aider l'élève à donner du sens à des concepts linguistiques généraux par une prise de recul et une réflexion sur la langue. Bailly, dès

¹⁴ L'étude du Cadre permettra de mettre en exergue un intérêt à la fois pour l'approche actionnelle ainsi que pour le développement des compétences plurilingues. Nous étudierons, à travers les textes de politique linguistique française, la manière dont ces deux concepts sont envisagés dans l'enseignement de l'anglais.

1998 considérait qu'une méthode communicative devait également se concentrer sur « les efforts de formation cognitive de l'élève nécessaires pour parvenir à cette articulation réussie entre savoirs et savoir-faire » (1998 : 204). Des activités de conceptualisation*, où l'élève est amené à établir des liens entre la L1 et la L2, pourraient donc être mises en œuvre afin de susciter la participation cognitive active des élèves. Elle fait ainsi écho à L. Dabène (1992 : 14) qui considérait comme nécessaire la mise en place d'« activités transversales englobant l'apport de toutes les disciplines langagières et se donnant pour but l'objectif qui leur est commun, à savoir le développement des compétences métalinguistiques ». Plus récemment, Deyrich (2007 : 120) jugea indispensable la mise en œuvre de stratégies pour articuler les apprentissages langagiers en classe. Chini (2008) souligna l'importance de modifier le rapport au langage des élèves et parle, en écho aux didacticiens du français (Bronckart, 1996) qui avaient déjà dénoncé la situation, « d'un niveau discursif second qui se surajoute aux premiers où se développe la praxis ». Des discours propres à l'école, « le langage pour apprendre » (Bernié, 2003 : 29), pourraient alors être développés, même si dans ce cas, il n'y a pas de décalage comme pour la L2.

Ce premier constat est d'importance : enseigner une langue revient non seulement à permettre à l'apprenant d'agir de manière efficace dans une situation sociale mais également à l'aider à donner du sens à la situation scolaire. Or, bien souvent l'objectif d'appropriation* domine l'apprentissage d'une langue, objectif validé par la nécessité incontestable de communiquer. De plus, proposer des activités de réflexion métalinguistique* sur la L2 peut parfois provoquer une anxiété liée à des situations spécifiques (Spielberger, 1983) : l'élève, selon les cas, perçoit une pression liée au contexte d'évaluation qui peut s'ensuivre ou bien ressent un manque d'intérêt car il souhaite avant tout communiquer. Comment impliquer, dès lors, les élèves dans cet objectif de structuration cognitive essentiel à l'enseignement/apprentissage d'une langue ?

Nous avançons alors qu'introduire un objet-langue qui ne représente pas un objet d'apprentissage pourrait répondre à cette interrogation.

3.3. Spécificités de l'approche plurielle envisagée

L'approche évoquée (APLI) s'inscrit dans le courant de *Language Awareness* (Hawkins, 1974) et s'octroie l'appellation d'« approches plurielles » telles que définies par Candelier (2008), puisqu'il s'agit d'une approche didactique qui met en œuvre des

activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques. Néanmoins, elle se distingue des quatre approches plurielles recensées par Candelier (cf. *supra* p. 23). Contrairement à la *didactique intégrée des langues* qui « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celle dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » (Candelier, 2010 : 5), notre approche intègre des langues hors contexte d'apprentissage. Elle se rapproche de *l'intercompréhension entre les langues parentes* de par l'inclusion à la fois de l'italien, proche de la langue maternelle de l'apprenant, et du néerlandais proche de la L2 enseignée, mais s'en distingue par la présence du finnois. Les ressemblances avec *l'éveil aux langues* sont troublantes puisque cette approche cherche à développer, à travers des activités de découverte, d'observation et de comparaison entre des langues de tout statut, « des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, des aptitudes métalinguistiques et un ensemble de connaissances sur le langage et les langues » (Kervran, 2008 : 7). Néanmoins, les activités proposées dans le cadre de notre expérimentation focalisent essentiellement sur le développement de compétences métalinguistiques. L'objectif d'ouverture culturelle n'est donc pas explicitement travaillé, alors qu'il est régulièrement prégnant dans les activités d'éveil aux langues. Il est vrai également que les projets *Evlang* puis *Janua Linguarum* visent à implanter des activités d'éveil aux langues dans l'enseignement scolaire, de la maternelle à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, très peu d'activités ont été mises en œuvre au collège. Or, celui-ci constitue notre terrain de recherche exclusif.

Notre démarche correspond aux objectifs fixés par le Cadre de référence pour les approches plurielles¹⁵ (CARAP)* mais en dépasse les ambitions de par la systématisme de l'exercice périodique et la régularité de la méthodologie employée. Nous effectuerons quelques mises en relation avec le CARAP mais cet aspect n'est pas l'objet de notre étude.

3.4. Inscription des APLI dans la didactique de l'anglais

¹⁵ Pour une liste détaillée des objectifs du CARAP, se reporter au site : <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Whydoweneedpluralisticapproaches/tabid/2823/language/fr-FR/Default.aspx>

Proposer une réflexion métalinguistique sur des langues inconnues et non enseignées dans l'environnement scolaire devrait autoriser une distanciation vis-à-vis de l'objet linguistique : dans la mesure où il s'agit de langues inconnues de tous, dont la nature n'est pas annoncée initialement aux élèves, la langue deviendrait objet de découverte, dénuée de préconceptions. On pourrait, par conséquent, envisager d'inscrire une approche plurielle basée sur des langues inconnues (APLI) dans une démarche didactique propre à l'enseignement de l'anglais.

Il est, en effet, possible de supposer, en s'appuyant sur les travaux de Guiora et Acton (1979), que les activités d'APLI rendent les barrières linguistiques de l'*ego* plus perméables, par leur aspect ludique de découverte de nouvelles langues¹⁶. Les élèves acceptent d'autant plus volontiers d'apparaître imparfaits qu'aucun d'entre eux ne connaît la langue présentée et qu'aucun objectif d'appropriation n'existe. La relation à l'objet présenté se trouve alors modifiée et l'élève ne perçoit plus (de la même façon) la pression liée à l'objet d'enseignement/apprentissage.

Puis, permettre aux élèves de réfléchir sur une langue tierce, non enseignée, pourrait autoriser la distanciation nécessaire à une conceptualisation. Nous avons vu, précédemment (Bailly, 1998 ; Chini, 2008 ; L. Dabène, 1992 ; Deyrich, 2007), la nécessité de mettre en œuvre des activités de réflexion métalinguistique au sein de la didactique de l'anglais, en ce qu'elles autorisent la formation cognitive de l'élève. Or, pour Beacco *et al.* (2010 : 39), la réflexion métalinguistique est également un élément constitutif de la didactique du plurilinguisme. Il s'agit, pour ces auteurs, non seulement de développer « la capacité à réfléchir sur toutes les dimensions de la langue et de la communication », mais également d'accroître « la capacité de décentration (pour passer du sens des énoncés à leur organisation mais aussi d'une langue à d'autres) » (*ibid.*). On constate, dès lors, une synergie des objectifs : que l'on soit dans le cadre de la didactique de l'anglais ou de la didactique du plurilinguisme, il s'agit d'impliquer les élèves dans des tâches de structuration cognitive, par des activités métalinguistiques.

On peut dès lors envisager les APLI comme un support à la didactique de l'anglais et non pas comme une didactique à part entière (appelée également

¹⁶ Nous étudierons les effets des APLI sur les variables affectives dans la [partie 3.3.2.](#) du deuxième chapitre.

‘didactique du plurilinguisme’¹⁷). Nous souhaitons, à travers cette démarche, transcender l’opposition ‘didactique des approches singulières’/‘didactique des approches plurielles’ par la réalisation d’objectifs qui leur sont communs.

Une fois la légitimité des APLI au sein de la didactique de l’anglais examinée, il devient possible de préciser la problématique qui en résulte.

3.5. Un questionnement autour des didactiques : synthèse

La finalité de la didactique de l’anglais est d’analyser l’objet d’enseignement, les objectifs poursuivis et la manière dont ceux-ci sont mis en œuvre pour que l’élève parvienne à s’approprier l’objet (Bailly, 1997). Or enseigner une langue c’est non seulement « doter chaque élève de la capacité à communiquer » (Ministère de l’éducation nationale, 2007 : 5) mais également lui permettre de développer des compétences métalinguistiques (L. Dabène, 1992) afin de l’accompagner dans sa structuration cognitive (Chini, 2008). Ces objectifs rejoignent ceux de la didactique du plurilinguisme (Beacco et al., 2010), si bien que l’inscription des approches plurielles fondées sur les langues inconnues (APLI) dans la didactique de l’anglais nous paraît justifiée.

4. Du questionnement à la problématique

La préoccupation essentielle qui a guidé ce travail fut d’explorer comment les APLI pourraient contribuer à l’enseignement/apprentissage de l’anglais. Nous avons, par conséquent, élaboré des hypothèses de recherche intermédiaires, s’appuyant sur l’inscription de la compétence métalinguistique* à la fois dans la compétence plurilingue* et dans la compétence à communiquer langagièrement*. Nous souhaitons donc tout d’abord examiner comment l’élève mobilise ses savoirs lors de la mise au contact de langues inconnues, puis, dans un deuxième temps, nous explorerons les stratégies d’apprentissage mises en œuvre par l’élève pour résoudre les problèmes

¹⁷ Une réflexion terminologique autour du concept de didactique du plurilinguisme est menée en [infra](#), p. 27.

auxquels il se trouve confronté. Finalement, nous chercherons à savoir si cette mobilisation peut aider l'élève à développer sa compétence métalinguistique.

La finalité herméneutique de ce travail sera d'analyser non seulement les processus mis en œuvre par l'apprenant lors de la mobilisation des savoirs, du développement de compétences et de la mise en œuvre de stratégies mais également les effets de la conception et de la mise en œuvre des séances d'APLI sur l'enseignant et sa pratique. Il s'agit d'envisager la didactique dans son ensemble, en prenant appui sur le système didactique (Chevallard, 1985).

4.1. Une prise en compte holistique

Nous avons distingué trois objets d'étude ciblant chacun l'un des pôles du triangle didactique. Le triangle didactique représente les relations existant entre les trois éléments du système didactique (Chevallard, 1985) : le savoir, le professeur et l'élève. Chacun de ces éléments représente un pôle du triangle didactique (figure 1) qui prend sa source dans la modélisation pédagogique proposée par Houssaye en 1979 (publié en 1988). Or, Develay (1992), cité par Duplessis (2007 : 6), considère que « le triangle pédagogique, à partir d'une vision macroscopique des situations pédagogiques, permet avant tout de s'intéresser à la relation pédagogique et à la place du professeur ». Son objet d'étude porte donc essentiellement sur une relation duale, qui exclut le troisième pôle.

Le triangle didactique (Chevallard, 1985) s'inscrit dans une structure systémique, appelée système didactique. Pour Duplessis (2007 : 7), « le système didactique détermine également trois axes, toujours à partir des relations nouées entre les trois pôles, mais ces interactions vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir ».

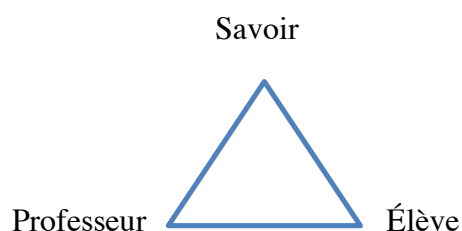


Fig. 1 : Le triangle didactique
(Chevallard, 1985)

Nous aborderons les trois heuristiques de la recherche didactique en *infra*, p. 121 mais nous avons souhaité aborder ce concept en ce qu'il nous permet de préciser les spécificités du champ didactique. Or, comme toute notion théorique, il peut être sujet à discussion. M. Dabène (2005 : 34) souligne l'insuffisance de la notion de triangle didactique et affirme

« la nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours ».

Nous essaierons, par conséquent, de rendre compte de l'inscription du savoir dans le contexte d'enseignement. Les sujets de la relation pédagogique, qu'ils soient apprenant ou enseignant seront considérés, pour autant que faire se peut, non seulement dans leur dimension cognitive mais également en tant qu'individus

« dotés d'une subjectivité et d'un psychisme agissant et ce, d'autant que, dans la situation didactique, ils sont propulsés dans une dynamique interrelationnelle complexe médiatisée par leur relation respective à l'objet de savoir » (Blanchard-Laville, 1989).

Même si nous nous attacherons à considérer tant le savoir que les effets sur les acteurs de la relation pédagogique de manière holistique, nous ne saurons être exhaustifs dans les descriptions et analyses qui leur sont afférentes. L'objet de ce travail est de contribuer, de manière peut-être modeste, à l'étude de l'utilisation des APLI dans la pratique d'enseignement de l'anglais.

4.2. Les trois pôles du triangle didactique

Notre étude prend appui sur chacun des trois pôles du triangle didactique et sur les axes du système didactique afin d'être en mesure de comprendre les effets des APLI sur le système didactique :

- Le premier pôle étudié représente le savoir*, inscrit à la fois dans son contexte social et institutionnel. Nous avons choisi d'examiner les valeurs véhiculées par les politiques linguistiques européenne et française. Cette prise en compte des

valeurs est nécessaire si l'on souhaite circonscrire le savoir à enseigner, au delà de la définition du simple contenu. Le contexte institutionnel constitue, de cette manière, l'un des paramètres de la relation pédagogique, en ce qu'il présente le 'savoir savant'* qui deviendra 'savoir enseigné'. Nous pourrions ainsi vérifier si la transposition didactique* effectuée par les enseignants a un impact sur les valeurs portées par les concepts de plurilinguisme et de compétence plurilingue.

- Le deuxième pôle, ou objet de notre étude, focalise sur l'apprenant et les concepts liés à l'apprentissage (conscientisation, mise en œuvre de stratégies et développement de compétences). Il a pour objet de comprendre la manière dont les élèves procèdent pour effectuer des tâches leur permettant de résoudre les problèmes posés par l'observation des langues inconnues et de circonscrire les effets de la mise en œuvre de ces stratégies sur le développement de compétences plurilingues. Nous nous situons, par conséquent, au niveau de la dimension cognitive des apprentissages. Il prend également en compte, au delà de la dimension cognitive, les effets des variables affectives et de la construction de la relation sociale.
- Les concepts propres au troisième pôle du triangle didactique, donc ciblant l'enseignant et l'enseignement, constituent le dernier objet d'étude. Nous explorons, par conséquent, les concepts de conceptualisation, de résolution de problème et explorerons la transposition didactique que l'enseignant effectue pour transformer le savoir savant en savoir enseigné (Chevallard, 1985). Nous examinons également les concepts de dévolution et d'étayage (cf. [infra](#) p.137), qui modifient le rôle joué par l'enseignant dans la relation pédagogique. Ce dernier devrait être en mesure de prendre ces différents concepts en compte pour pouvoir concevoir son projet d'enseignement. Il s'agit, dans cette partie, d'établir des liens entre les recherches issues de la psychologie cognitive et de la didactique des langues étrangères. Nous nous appuyons, plus particulièrement, sur les « modèles métacognitifs » tels que définis par Sagnier, s'agissant des

« travaux qui s'appuient sur les bases théoriques du cognitivisme et cherchent à apporter des éclairages nouveaux sur les mécanismes d'apprentissage, dans l'objectif d'aider au développement de nouvelles méthodologies d'enseignement » (Sagnier, 2012 : 410).

Par conséquent, nous cherchons à inscrire le traitement didactique effectué par l'enseignant dans le cadre théorique des modèles métacognitifs. Les choix méthodologiques sont réalisés de manière à mettre en exergue le double objectif de cette recherche (cf, *infra* p. 165). Il s'agit, en effet, d'étudier à la fois les effets des APLI sur l'élève et son apprentissage ainsi que sur l'enseignant et son enseignement.

4.3. Synthèse des hypothèses inscrites dans la problématique

Mettre en œuvre des APLI au sein du cours d'anglais devrait avoir des effets sur les trois pôles du triangle didactique et sur les relations systémiques les unissant. Nous explorerons, par conséquent, à la fois les effets de la mise en œuvre des APLI sur l'élève et son apprentissage ainsi que sur l'enseignant et son enseignement. Nous postulons que la modification du savoir enseigné (premier pôle du triangle didactique) qui s'inscrit désormais dans un contexte plurilingue, a un effet à la fois sur l'élève et son apprentissage ainsi que sur l'enseignant et son enseignement (les deux autres pôles du triangle didactique).

4.3.1. Effets des APLI sur l'élève et son apprentissage

H1 : La démarche de résolution de problème mise en œuvre lors de la confrontation à des langues inconnues, oblige l'élève à prendre conscience des stratégies mises en œuvre.

H2 : Les activités d'APLI, par la conscientisation qu'elles induisent, participent au développement de compétences métalinguistiques.

H3 : Les compétences et stratégies développées lors des APLI sont transférables à l'apprentissage de l'anglais L2.

4.3.2. Effets des APLI sur l'enseignant et son enseignement

H1 : La conception des séances d'APLI développe les compétences professionnelles des enseignants (implication dans l'expérimentation mise en œuvre, conception des séances).

H2 : La mise en œuvre des APLI modifie les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant (résolution de problèmes, dévolution).

H3 : Les compétences développées et les stratégies utilisées lors des APLI sont transférables à l'enseignement de l'anglais L2.

4.4. Du questionnement à la problématique : synthèse

Notre problématique s'articule autour des concepts liés tant à l'apprentissage qu'à l'enseignement et explore par conséquent à la fois la dimension métacognitive et cognitive de l'enseignement/apprentissage. Elle s'efforce d'examiner la manière dont les APLI peuvent contribuer à l'apprentissage de l'anglais, par le développement de compétences métalinguistiques et la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, puis elle explore les effets des APLI sur l'enseignant et sa pratique. Plusieurs sous-hypothèses seront explorées afin de répondre à la problématique évoquée, prenant en compte les deux pôles du triangle didactique : l'élève et l'enseignant.

5. De la problématique aux choix méthodologiques

Afin de faciliter la vision globale de notre recherche, nous choisissons de rapidement préciser quelques éléments de méthodologie, ce qui permettra de justifier l'étude de certains concepts théoriques.

Nous préciserons tout d'abord l'objectif méthodologique de l'expérimentation avant d'aborder les choix méthodologiques propres à notre recherche. Nous aurons recours à une quasi-expérimentation^{18*} qui devrait nous permettre d'analyser les résultats relatifs aux effets sur l'élève et son apprentissage, ainsi qu'à une recherche-action* qui devrait nous donner des informations sur la manière dont la mise en œuvre des APLI a eu un impact sur l'enseignant et son enseignement.

5.1. Objectif méthodologique de l'expérimentation

L'objectif méthodologique de notre expérimentation est d'offrir aux élèves une possibilité de distanciation vis-à-vis de l'objet-langue en leur présentant des langues inconnues sans objectif d'appropriation. Il s'agit, comme nous l'avons mentionné, de vérifier si des activités d'APLI permettent aux élèves d'établir des liens entre les langues et de développer leurs compétences métalinguistiques par la mise en place de stratégies transférables. En outre, en tant qu'enseignant d'anglais, il nous semble également opportun d'étudier l'impact de telles activités sur l'appropriation de la L2.

Nous avons choisi, pour des raisons de faisabilité de l'étude, de ne pas porter notre attention sur les aspects culturels propres aux langues étudiées. On ne saurait toutefois nier l'importance de cet aspect ; le choix relève simplement d'une focalisation spécifique permettant l'analyse d'un aspect particulier de cette même compétence.

¹⁸ Nous expliciterons ce terme dans le cadre méthodologique, [infra p. 167](#). Dans cette partie introductive, nous choisissons d'utiliser simplement le terme 'expérimentation' puisqu'aucune caractérisation méthodologique ne l'accompagne.

Il nous importe cependant de comprendre à la fois les effets des APLI sur les démarches d'apprentissage propres aux élèves mais également sur la pratique des enseignants d'anglais. La recherche s'articulera, par conséquent, autour de deux dispositifs : une quasi-expérimentation et une recherche-action, présentés succinctement ci-après et *in extenso*, dans le cadre méthodologique, [infra](#) p.190.

5.2. Mise en œuvre de l'expérimentation

Afin d'explorer les questions de départ, une expérimentation fut mise en œuvre tout au long de l'année 2011-2012 au sein de l'académie de Limoges et de Bordeaux, dans neuf classes réparties dans six établissements scolaires. L'expérimentation fut menée à la fois en classe de troisième et de cinquième. Nous avons cependant choisi de cibler la présente étude sur les résultats des classes de cinquième, pour des raisons exposées en [infra](#), p.185.

Cent trente-six élèves de cinquième furent confrontés successivement à trois langues inconnues : le néerlandais, choisi pour sa proximité typologique avec l'anglais, l'italien (pour sa proximité avec le français) et finalement le finnois qui ne présente aucun point d'ancrage immédiat. Les trois langues abordées le sont selon le même schéma : la première séance s'appuie sur le repérage d'éléments métasémantiques (il s'agit de réfléchir sur le sens du texte), la deuxième séance sur des éléments métasyntactiques (l'élève est amené à réfléchir sur quelques éléments de syntaxe) puis la dernière cherche à provoquer une réflexion sur des éléments d'ordre métaphonologiques (la réflexion porte sur des phonèmes et/ou la prosodie de la langue). Chaque séance s'organise en trois temps : un temps de réflexion individuelle suivi d'un travail de groupe qui se conclut par une mise en commun sous l'égide de l'enseignant. Les séances suivent le même modèle de manière à conférer une certaine systématisme à l'exercice périodique (une séance par mois) et de permettre la comparaison des résultats.

Sur les cent trente-six élèves de cinquième qui ont pris part à l'expérimentation, vingt-huit ont déclaré être au contact d'une langue autre que le français dans leur environnement familial, soit environ 20 % des élèves. En outre, dix-sept élèves (inscrits dans deux de ces classes) suivent un cursus bilangue (anglais et allemand). Même si le contexte peut être considéré comme plurilingue, nous avons choisi d'étudier, de manière prioritaire, les résultats des élèves ayant uniquement comme L1

le français et comme L2 l'anglais, et ce pour des raisons théoriques et pragmatiques qui seront exposées dans la [deuxième partie](#) de ce travail, p.185.

Dans la mesure où la population étudiée n'a aucune connaissance des langues présentées, ce n'est que dans le cadre d'une interaction que les élèves pourront tester et valider des hypothèses. Par conséquent, les activités métalinguistiques proposées se veulent « interactives dans une logique de co-action considérée cette fois dans une perspective clairement socio-constructiviste, [...] fondée sur des valeurs partagées [...] où l'élève peut s'impliquer en tant que sujet social et cognitif véritable... ». (Chini, 2008 : 14). C'est la raison pour laquelle une grande partie de l'expérimentation s'appuie sur les interactions résultant du travail de groupe¹⁹.

Le corpus obtenu dans le cadre de l'expérimentation se compose tout d'abord de questionnaires pré- et post-expérimentation ainsi que de pré- et post-tests linguistiques. Puis, pour chacune des séances, nous avons des fiches individuelles qui permettent de circonscrire les connaissances individuelles de l'élève, des fiches de groupe complétées conjointement (répondant à des consignes spécifiques) ainsi que des enregistrements audios des interactions de groupe.

La méthodologie d'analyse, présentée *in extenso* dans la deuxième partie, s'appuie sur une méthode mixte, associant une analyse qualitative à une analyse quantitative. Une triangulation des données issues des questionnaires, tests, fiches et enregistrements sera également envisagée.

5.3. La recherche-action

Mettre en œuvre une telle expérimentation ne saurait se faire sans l'adhésion des enseignants. Une 'Equipe de recherche et de réflexion' (ERR)*, soutenue par le Rectorat de Limoges fut constituée sur la base du volontariat. Neuf enseignants prirent part activement à la réflexion autour des objectifs et de la mise en œuvre des séances d'APLI, lors de quatre réunions réparties tout au long de l'année.

Dans la mesure où il s'agit d'une recherche-action devant aboutir à une production finale, sept enseignants ont accepté d'être filmés dans leur classe afin de

¹⁹ Des groupes hétérogènes, de sexe mixte comprenant chacun trois ou quatre élèves, ont été constitués par le chercheur, à partir de pré-tests linguistiques et d'un questionnaire pré-expérimentation. Afin de rendre chaque participant actif, des rôles spécifiques leur ont été proposés. Se reporter au [chapitre 1.2.3.](#) de la deuxième partie pour plus d'informations.

pouvoir monter des baladodiffusions à des fins de formation. Les séances de travail de l'ERR ont également été filmées, dans le cadre de la recherche-action.

L'évolution des représentations des enseignants sera étudiée à travers les entretiens et questionnaires pré- et post-expérimentation alors que la manière dont ils se sont appropriés la démarche de l'APLI pourra être étudiée par l'analyse des discours pendant les regroupements.

5.4. De la problématique aux choix méthodologiques : synthèse

Notre recherche s'articule autour de deux axes méthodologiques principaux permettant d'étudier les effets des APLI sur l'enseignement/ apprentissage de l'anglais. La quasi-expérimentation nous permet de collecter les observables concernant les apprenants alors que la recherche-action apporte les éléments d'analyse propres aux enseignants. La triangulation des données apportera des informations concernant l'interaction des deux pôles.

Cadre Institutionnel et Conceptuel

Première Partie

Cadre Institutionnel et Conceptuel

Nous venons d'examiner les caractéristiques permettant d'envisager comme possible l'inscription des APLI au sein de la didactique de l'anglais. Or, introduire les approches plurielles dans le quotidien de la classe d'anglais revient à modifier le système didactique. Le système didactique*, tel qu'il fut défini par Chevallard (1985), est caractérisé à la fois par la présence d'un triangle didactique* dont les trois pôles sont le professeur - l'élève - le savoir ainsi que par les relations que ces pôles entretiennent entre eux. Il sera donc intéressant de comprendre dans quelle mesure la modification du savoir (qui devient plurilingue) peut avoir un effet sur les acteurs de la relation pédagogique et sur les tensions entre les pôles.

L'inscription de l'APLI dans la didactique de l'anglais ne modifie pas pour autant l'objectif des didactiques, qui, de manière générale, souhaitent rendre l'enseignement plus efficace (Cornu & Vergnion, 1992). Il s'agit de comprendre comment les élèves apprennent et de construire des outils méthodologiques pertinents que les enseignants utiliseront, de manière à optimiser l'efficacité cognitive (Duplessis, 2007). On peut également considérer que, au sein d'une même classe, les deux pôles, 'enseignant' et 'élève' sont les mêmes, quelle que soit la démarche didactique envisagée. Dans le cadre de notre recherche, seul le pôle 'savoir' semble avoir été modifié : d'un savoir construit à partir d'un système de référence monolingue, on passe à un savoir issu d'un système de référence plurilingue. Même si les pôles 'enseignant' et 'élève' sont les mêmes, que l'on soit dans un enseignement 'traditionnel' ou un enseignement intégrant une APLI, la modification d'un des pôles du triangle pédagogique ne peut se faire sans effets sur les autres.

Le cadrage théorique que nous envisageons explorera, par conséquent, chacun des pôles du triangle didactique tel qu'envisagé par Chevallard (1985) afin de mieux circonscrire les concepts nécessaires à l'analyse de l'interaction des trois actants (savoir - élève - enseignant).

Il s'agit donc de décrire les caractéristiques du savoir que nous choisissons d'enseigner. Dans la mesure où nous souhaitons confronter les élèves à plusieurs

langues n'appartenant pas à leur répertoire langagier, le savoir présenté s'inscrira dans un contexte conçu comme plurilingue. Il devient dès lors nécessaire de comprendre l'inscription de ce savoir plurilingue dans son contexte institutionnel, en examinant les textes de référence. Cette analyse de l'inscription politique du savoir plurilingue aura pour objet de connaître les valeurs véhiculées par les politiques linguistiques éducatives européenne et française. Nous serons ensuite à même d'étudier l'impact de la transposition didactique (Chevallard, 1985) sur la transmission des valeurs : nous comparerons les valeurs véhiculées par le savoir savant* (concept de compétence plurilingue inscrit dans les textes de politique linguistique) aux valeurs véhiculées par le savoir enseigné* lors des APLI mises en œuvre en cours d'anglais. Il est en effet possible que la dimension axiologique du savoir influence la relation pédagogique par son impact sur l'enseignant et sur l'élève.

Dans un deuxième temps, nous serons amenée à examiner la dimension psycholinguistique de la relation pédagogique : les concepts liés à l'apprentissage devraient nous permettre d'analyser la manière dont l'élève mobilise ses savoirs, construit ses compétences et met en œuvre des stratégies lorsqu'il se trouve confronté à des langues inconnues. Nous serons ainsi en mesure de comprendre les effets des APLI sur l'apprenant et sur les processus d'apprentissage.

Finalement, nous explorerons les concepts nécessaires à l'élaboration didactique à travers la transposition didactique ainsi que ceux inhérents à la dimension praxéologique. Le rôle de l'enseignant se trouve modifié dès lors qu'il choisit de dévoluer une partie du savoir aux élèves qui, par un travail de groupe, mettront en œuvre un étayage par les pairs. Cette modification de l'organisation de la relation pédagogique nous mènera à envisager le concept de tétraèdre didactique.

Avant de pouvoir examiner les effets des APLI sur l'élève ou l'enseignant, il est nécessaire d'en comprendre la dimension axiologique. Nous examinerons donc l'inscription du plurilinguisme et/ou du développement des compétences plurilingues dans le contexte institutionnel.

Chapitre 1. Le contexte institutionnel

Notre recherche souhaite appréhender la manière dont les APLI peuvent contribuer à l'enseignement de l'anglais. Son cadre de référence général est la didactique des disciplines, « centrée sur la question des savoirs (scolaires) et de leur enseignement (dans le cadre de l'institution scolaire) » (Lahire, 2007 : 76). Johsua et Dupin (1993 : 2) considèrent la didactique comme

« la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la 'culture' propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant ».

On remarque, dans les deux définitions, une focalisation sur le savoir qui s'inscrit, de manière plus large dans la 'culture' institutionnelle. Le savoir n'est donc pas neutre ; il véhicule des valeurs. Par conséquent, toute modification liée au type de savoir présenté aura un effet sur les valeurs véhiculées. Comme nous l'avons précisé précédemment, nous souhaitons introduire un savoir qui s'inscrit dans un contexte plurilingue, donc envisagé de manière différente : au lieu d'inscrire le savoir dans une seule langue, il trouvera son origine dans trois langues différentes. Nous avons envisagé la possible synergie des objectifs des didactiques des langues singulières et plurielles²⁰. Il devient donc nécessaire de comprendre les effets de la modification du savoir (s'appuyant sur des APLI) sur l'enseignant et sur l'élève, puisqu'au-delà du contenu, le savoir est porteur de valeurs. Ce sont les valeurs qui sont perçues, souvent de manière non consciente, par ces acteurs de la relation pédagogique.

Notre champ d'expérimentation est celui du collège français, où le contenu à enseigner en anglais est inscrit dans des programmes nationaux, datant de 2005. Le document d'accompagnement, établissant un lien direct entre les programmes nationaux et le Cadre fut publié en 2006. Celui-ci se réfère au Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (Conseil de l'Europe, 2001), qui adopte une approche actionnelle et souligne le nécessaire développement des compétences plurilingues. Il semble, par conséquent, judicieux de s'intéresser à

²⁰ Se reporter à l'argumentation [p. 35](#) réalisée dans la présentation de la thèse.

l'origine de ce Cadre et de circonscrire les valeurs véhiculées par le concept de plurilinguisme dans les textes de référence en politique linguistique, qu'ils soient français ou européens. Les politiques linguistiques représentent et influencent à la fois les valeurs d'une société, dont l'enseignant est un membre actif ; ce dernier sera donc amené à transmettre ces valeurs, sans nécessairement en avoir conscience. On ne saurait alors dissocier enseignement et politique linguistique, puisque tous deux mettent en exergue des choix de société. Un regard distancié devrait permettre de mieux observer les effets des institutions sur l'objet d'enseignement devenu plurilingue et de comprendre la manière dont le savoir savant peut devenir un savoir à enseigner. Ce savoir savant trouve son origine dans les textes de politique linguistique européenne et française, véhiculant certaines valeurs qu'il s'agit de repérer. Nous pourrions ainsi les mettre au regard des valeurs véhiculées par le savoir enseigné lorsque l'enseignant met en œuvre des séances d'APLI²¹.

1.1. Valeurs véhiculées par les politiques linguistiques européennes

Deux entités européennes ont coopéré pour définir les orientations de politique linguistique éducative en vigueur actuellement en Europe : ce sont la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Afin de comprendre les valeurs essentielles des textes de référence éducatifs européens, nous cherchons à connaître les valeurs véhiculées par chacune de ces entités, dans l'analyse menée ci-dessous. En outre, il nous semble important, en tant que didacticienne, d'avoir une connaissance suffisante des instances gouvernementales européennes et une vision éclairée des textes de référence afin d'être en mesure de distinguer et de comprendre leurs orientations. Seule cette connaissance permettra le repérage des valeurs véhiculées dans les textes de référence européens et d'en comprendre l'impact sur les textes de politique linguistique éducative française.

1.1.1. Le Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est un organe indépendant de l'Union européenne, créé en 1949 ; son rôle essentiel est celui de faire respecter les libertés et les Droits de l'Homme. Cette institution politique a été la première, au niveau européen, à

²¹ Les valeurs véhiculées par les enseignants lors de la mise en œuvre des séances d'APLI sont abordées au [chapitre 3.1.3.](#) de la troisième partie.

s'intéresser aux questions d'éducation et de formation. Néanmoins, le but premier du Conseil de l'Europe est de « favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu » (Site du Conseil de l'Europe). Il réunit actuellement 47 états membres et siège à Strasbourg.

a. Valeurs véhiculées par le Conseil de l'Europe

Nous avons effectué une analyse diachronique des valeurs véhiculées par le Conseil de l'Europe et nous avons pu constater une nouvelle orientation dans les objectifs fixés en 1997 : l'objectif de plurilinguisme apparaît désormais comme prioritaire.

Le *Rapport final* établi par la Conférence intergouvernementale convoquée par le Conseil de l'Europe en 1997 établit que les valeurs, les objectifs et les méthodes défendus et pilotés par le conseil de l'Europe depuis le début des années 70, voire plus tôt, étaient alors acceptés et en cours de mise en œuvre dans tous les états membres, que ce soit au niveau national, régional ou local. Toutefois, seul le mouvement vers l'enseignement des langues aux fins de communication fut mis en œuvre, contrairement au principe du maintien et de la promotion de la diversité linguistique et culturelle. Au cours des cinquante années précédentes, on avait, en effet, assisté à une montée en puissance, apparemment inexorable, de l'anglais comme seule langue de communication, si bien qu'il représentait la majeure partie de l'extension de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs d'Europe.

Or, à la généralisation de l'étude des langues vivantes européennes dans un but de « coopération et de compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe²² » en vigueur jusque-là, se substitue l'objectif de plurilinguisme qui devient un axe prioritaire pour développer la citoyenneté démocratique. La conférence missionnée par le Conseil de l'Europe estima, en effet, que

« les exigences de la mobilité et de la compréhension mutuelle dans une Europe multilingue et multiculturelle ne peuvent être satisfaites que par l'encouragement du plurilinguisme à grande échelle » (Trim, 1997 : 22).

²² p.11 du Rapport de la Conférence finale du projet langues vivantes (Trim, 1997).

Trois outils furent créés pour promouvoir cette nouvelle orientation politique : le Cadre européen commun de référence pour les langues, le Portfolio ainsi que le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques.

b. Les vecteurs de transmission des valeurs

Comprendre les objectifs du Cadre, du Portfolio et du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques permet de mieux circonscrire la manière dont ces outils sont des vecteurs de la dimension axiologique de la politique linguistique du Conseil de l'Europe.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le symposium de Rüslikon (Suisse), qui se tint en novembre 1991, représente un des événements-clés de l'activité de recherche en matière d'éducation menée par le Conseil de l'Europe. Ce symposium étudia la mise en place d'un Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce Cadre a pour but de définir les objectifs et méthodes d'apprentissage/enseignement des langues, de concevoir les programmes d'enseignement et des curricula, de produire du matériel pédagogique et d'évaluation en langue. Le Cadre devait non seulement être aussi exhaustif que possible, transparent et cohérent mais également flexible, ouvert, dynamique, et non dogmatique. L'objectif était, en effet, non pas de prescrire un mode d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues, mais d'augmenter le degré de conscience, de stimuler la réflexion et d'améliorer la communication entre tous les types de praticiens. Par conséquent, le Cadre est amené à évoluer au fur et à mesure de l'avancement des connaissances des expériences, même s'il nécessite une certaine stabilité afin de permettre le calibrage des compétences favorisant la mobilité professionnelle et éducative au sein de l'Europe.

Depuis 1996, le Cadre (qui fut finalisé en 2001) présente le plurilinguisme comme une compétence communicative générale au sein de laquelle divers degrés et types de compétences, dans plusieurs langues, interagissent, compétence qui devient donc un objectif majeur de l'apprentissage des langues :

« Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel

toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

On s'éloigne, dès lors, du modèle de « locuteur natif idéal » propre aux langues singulières, pour s'ouvrir à une prise en compte de « toutes les capacités linguistiques ». Les valeurs humanistes²³ d'ouverture à la diversité, propres au Conseil de l'Europe, transparaissent. De telles valeurs modifient le paradigme de la relation enseignant-élève : il s'agit désormais d'aider l'élève à gagner en autonomie dans ses apprentissages et de lui permettre un élargissement de son répertoire langagier, et ce, tout au long de la vie.

Le Portfolio européen des langues

Afin d'accompagner le changement de paradigme et de promouvoir, de manière plus active, le développement du plurilinguisme, un deuxième outil fut créé : il s'agit du Portfolio européen des langues (PEL). Celui-ci permet de stimuler, de consigner et de valoriser l'acquisition de compétences plurilingues, qui atteignent dès lors le statut de valeur. Son objectif est de motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts visant à étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux. Par ailleurs, il doit permettre de fournir un état des capacités langagières et culturelles acquises. Ce Portfolio est étroitement lié au principe de diversification linguistique promu par le Conseil de l'Europe et valorisé dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques.

Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe

Le Conseil de l'Europe, afin d'aider les décideurs politiques à mettre en place de nouvelles orientations de politique linguistique, a élaboré en 2007 un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Son projet d'éducation plurilingue est « d'adapter les enseignements en langues aux besoins des sociétés européennes et aux aspirations des locuteurs » (Conseil de l'Europe, 2007 : 73) et sa finalité-clé est le développement de la compétence plurilingue, s'appuyant sur un répertoire plurilingue. Il s'agit, en effet, d'adapter l'enseignement de manière à

²³ Il s'agit de valeurs liées à une « attitude philosophique qui tient l'homme pour la valeur suprême et revendique pour chaque homme la possibilité d'épanouir librement son humanité, ses facultés proprement humaines » (Définition donnée par le CNRTL du terme humanisme. Consulté le 26.08.2012 à l'adresse suivante : <http://www.cnrtl.fr/definition/humanisme>).

ne plus aborder les variétés qui le composent de manière isolée ; le plurilinguisme y est considéré à la fois comme une compétence et une valeur (*ibid.* : 10) :

« la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance...) » (*ibid.* : 18).

On peut donc constater que la compétence plurilingue s'appuie sur un double principe : il s'agit, tout d'abord d'aider le citoyen à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, au-delà des frontières et/ou barrières linguistiques puis de l'aider à accepter de manière positive la diversité linguistique. Sa valeur éducative est donc primordiale.

c. Valeurs véhiculées par la politique linguistique du Conseil de l'Europe : synthèse

Le Conseil de l'Europe joue un rôle majeur dans l'orientation des politiques linguistiques européennes, et ce depuis l'après-guerre. Depuis vingt ans, il cherche avant tout à promouvoir le plurilinguisme pour des raisons d'ouverture à l'autre, de tolérance et de meilleure communication entre les peuples. L'idéologie linguistique sur laquelle il prend appui est, par conséquent, avant tout humaniste. Le Cadre européen de référence pour les langues, le Portfolio européen et le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe sont les trois applications concrètes de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et permettent d'en véhiculer les valeurs humanistes.

1.1.2. Valeurs véhiculées par la politique linguistique de l'Union européenne

La mutation politique de la Communauté économique européenne (sans compétence en matière d'éducation) en Union européenne vint appuyer le besoin éprouvé par le Conseil de l'Europe de diversifier l'apprentissage des langues.

Le traité de Maastricht (1992) reconnaît officiellement l'éducation comme un domaine de compétence de l'Union européenne dont le rôle, dans les politiques d'éducation et de formation, est de soutenir les États membres. L'institution principale

de l'Union européenne est la Commission, qui, dans le cadre des politiques de la communauté, prépare et met en œuvre les actes législatifs adoptés par le Conseil des ministres (également appelé 'Conseil de l'Union européenne' ou simplement 'Conseil') ainsi que le Parlement européen. Même si la structure institutionnelle de l'Union européenne est complexe, nous avons sélectionné quelques textes de référence propres à chacune des institutions susmentionnées afin de comprendre non seulement l'origine du concept de plurilinguisme mais également la dimension axiologique le régissant.

a. Valeurs véhiculées par la Commission européenne

La Commission publia en 1995 un *Livre blanc* afin de proposer une analyse et des orientations d'action dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle fait, dans son quatrième objectif général, la constatation suivante :

« Il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle » (Commission des Communautés européennes, 1995 : 54).

Cette citation souligne l'importance que la Commission européenne accorde au multilinguisme*²⁴ des Européens, et ce d'autant plus qu'elle regrette que « cet engagement ait été affaibli par l'insertion d'une restriction permettant aux États membres d'en limiter la portée par les termes 'si possible' » (*ibid.*). Nous remarquons qu'à ce stade, les objectifs fixés par le Conseil de l'Europe et ceux de l'Union européenne convergent : nous avons, dans les deux cas, des valeurs mettant en exergue la communication et la compétence plurilingue.

On constate toutefois une évolution suite au *Livre vert* publié par la Commission l'année suivante ; ce livre cherche à analyser aussi bien les obstacles juridiques et administratifs que les difficultés socio-économiques, linguistiques ou pratiques qui entravent d'une manière ou d'une autre la mobilité transnationale des personnes en formation et propose des pistes d'action afin de susciter des débats pour rechercher et proposer des solutions à ce problème. Il se conclut de la manière suivante :

²⁴ Nous mènerons une discussion concernant les termes 'plurilinguisme' et 'multilinguisme' à la p.60 de ce chapitre.

« l'apprentissage d'au moins deux langues communautaires est devenu une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union européenne de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du marché unique » (Commission des Communautés européennes, 1996).

L'inscription de l'objectif de plurilinguisme dans un contexte économique est affirmé : la maîtrise d'au moins deux langues doit permettre à l'individu de s'épanouir davantage sur un plan professionnel. Il s'agit dès lors d'une valeur pragmatique que nous retrouvons dans les textes rédigés par le Parlement européen.

b. Valeurs véhiculées par le Parlement européen

Dans la *décision du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000*, qui établit l'année 2001 comme année européenne des langues, les objectifs suivants sont annoncés : meilleure sensibilisation de la population à la richesse linguistique et culturelle au sein de l'Union européenne, développement du principe d'égale valeur des langues, encouragement du multilinguisme. Posséder des compétences dans plusieurs langues apparaît comme primordial, et ce pour plusieurs raisons :

« [Posséder des compétences dans plusieurs langues est un] élément essentiel du développement personnel et professionnel (y compris pour la recherche d'un premier emploi) des individus, de la compréhension interculturelle, du plein usage des droits conférés par la citoyenneté de l'Union européenne et de l'amélioration du potentiel économique et social des entreprises et de la société dans son ensemble » (Commission des Communautés européennes, 2000 : 3).

On peut souligner l'importance que revêt le développement de la citoyenneté démocratique. L'objectif économique prévaut cependant : le multilinguisme apparaît non seulement comme un facteur de cohésion sociale mais devrait également avoir des effets positifs sur la société toute entière grâce à une amélioration de la compétitivité des entreprises. Ces thèmes seront repris dans de nombreux textes ultérieurs, qu'ils aient été publiés par la Commission, le Parlement ou le Conseil européen.

c. Valeurs véhiculées par le Conseil européen

Le Conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 fixe un nouvel objectif stratégique « dans le but de renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance ». Certains termes sont de plus en plus récurrents : il s'agit de « la compétitivité économique » et de « la société de la connaissance » puisque le nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir est de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Dans le seul document intitulé *Conclusions*, de 17 pages²⁵, le terme « connaissance » apparaît 26 fois, dont 7 fois associé au terme économie (celui-ci apparaissant 17 fois). Le terme « langue » n'est cependant mentionné qu'une seule fois, dans le cadre des nouvelles compétences à acquérir. Ce document est toutefois essentiel par l'impact qu'il aura sur la politique linguistique éducative de l'Union européenne : l'objectif de compétitivité économique sera désormais omniprésent et s'inscrira dans l'idéologie linguistique de l'Union européenne.

d. Valeurs véhiculées par la politique linguistique de l'Union européenne : synthèse

La politique linguistique de l'Union européenne résulte des décisions prises par les trois institutions principales la composant (la Commission européenne, le Parlement européen et le Conseil européen). Or, même si chaque institution a des textes de référence qui lui sont propres, leurs objectifs sont convergents : il s'agit d'aider les citoyens européens à maîtriser deux langues communautaires en plus de la langue maternelle afin de former des agents économiques mobiles. Les citoyens pourront, par conséquent, s'épanouir sur un plan personnel tout en contribuant à une plus grande compétitivité économique de l'Europe. La dimension axiologique de la politique linguistique de l'Union européenne est donc centrée sur des valeurs économiques et pragmatiques.

²⁵ Ce document intitulé Conclusions de la Présidence - Conseil européen de Lisbonne - 23 et 24 mars 2000 contient 8247 mots.

1.1.3. Choix terminologique : plurilinguisme ou multilinguisme ?

Le positionnement axiologique différent adopté par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe apparaît dans le choix terminologique, non stabilisé, des termes 'plurilinguisme' et 'multilinguisme' : là où le Conseil de l'Europe utilise 'plurilinguisme', l'Union européenne a volontiers recours au terme 'multilinguisme'. Pourtant, les termes 'plurilinguisme' et 'multilinguisme' ont été clairement définis par le Conseil de l'Europe, que ce soit en français ou en anglais. Le 'multilinguisme' renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée - quelle que soit sa taille - à plus d'une 'variété de langues', c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue. Le 'plurilinguisme', quant à lui, se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme 'langue maternelle' ou 'première langue', ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues.

Or, contrairement aux publications dirigées par la division des politiques linguistiques du conseil de l'Europe, les travaux publiés par l'Union européenne se réfèrent bien souvent à la notion de multilinguisme alors que l'acception est celle de plurilinguisme telle que définie ci-dessus.

Après avoir interrogé, par échange mail du 6 août 2010, K. Cunningham, Administrateur principal de la politique du multilinguisme de la Commission Européenne, sur l'utilisation du terme 'multilinguisme' par cette institution, un choix pragmatique, non régulé, est confirmé :

« Le terme "plurilinguisme" fonctionne déjà moins bien en anglais qu'en français. Comme nous sommes amenés à traduire une grande partie de nos documents dans 22 langues, il devient encore plus difficile, voire impossible dans certaines langues, de faire la distinction entre les deux notions. Donc, notre choix est en partie pragmatique. Nos documents sont essentiellement politiques et non scientifiques. Pour éviter de causer des problèmes supplémentaires à nos traducteurs, nous essayons d'éviter dans la mesure du

possible, les termes construits et parfois compliqués et par la suite un langage susceptible à des interprétations et le cas échéant des malentendus²⁶ ».

Si le conseil de l'Europe et l'Union européenne souhaitent atteindre leurs objectifs tantôt d'éducation plurilingue, tantôt de développement des compétences plurilingues chez les citoyens européens, il nous semble important de dépasser les tensions entre groupes d'énonciateurs et d'adopter une terminologie commune ; les objectifs seront alors accordés et plus facilement réalisables.

Même si l'ensemble des institutions influence la politique linguistique européenne, on constate une prévalence des valeurs véhiculées par le Conseil de l'Europe de par la large diffusion de son Cadre. Il apparaît dès lors indispensable d'étudier la manière dont les textes français de politique linguistique éducative ont intégré cet outil.

1.1.4. Valeurs véhiculées par les politiques linguistiques européennes : synthèse

Nous constatons que les valeurs véhiculées par les objectifs annoncés des deux instances européennes que sont l'Union européenne et le conseil de l'Europe divergent. On peut considérer que l'idéologie inhérente à la politique linguistique de l'Union européenne est davantage d'ordre économique et pragmatique, alors que le conseil de l'Europe, organe apolitique, revendique comme valeur essentielle l'éducation plurilingue. Dans l'optique de la citoyenneté démocratique, l'éducation plurilingue permet de développer la cohésion sociale et l'intégration ; elle prend donc en compte la dimension sociale et politique de l'apprentissage des langues. Le plurilinguisme y devient en ce sens une 'valeur' qui permet tant l'intégration sociale et politique qu'une citoyenneté démocratique active et partagée par tous les Européens. Cette valeur doit être développée pour le rôle qu'elle joue dans la prise de conscience et le respect de la diversité des langues. Elle s'oppose donc à l'hégémonie d'une seule langue, quelle qu'elle soit.

Même si les valeurs véhiculées par les deux instances européennes que nous venons d'étudier sont distinctes, leurs objectifs semblent converger : il s'agit, dans les deux cas, de permettre aux européens de développer leurs compétences plurilingues.

²⁶ Extrait du mail reçu par R. Dahm de la part de K. Cunningham, le 6 août 2010. Pour consulter l'échange mail *in extenso*, se reporter à l'annexe 32.

1.2. La politique linguistique française marquée par le monolinguisme

Avant d'analyser la politique d'enseignement des langues, il est nécessaire de comprendre la politique linguistique d'un pays qui est intimement liée à son histoire. La France a longtemps rayonné dans le monde entier et le français fut pratiqué tant dans les colonies que dans les relations diplomatiques. La mise en place du système républicain a également eu des effets multiples sur la manière dont les langues en présence sur le territoire national sont envisagées, puisque c'est à travers le monolinguisme que la République française s'est construite. Or, les politiques linguistiques européennes soulignent la nécessaire ouverture au plurilinguisme. Une convergence entre défense de la langue nationale et défense de la diversité linguistique est alors apparue.

1.2.1. La France, démocratie historiquement monolingue

La politique linguistique française est fortement marquée par son histoire. Le principe démocratique sur lequel se base la France est celui d'« un pays, une langue », où la langue devient symbole de l'État. La langue française a donc servi de ciment national, au détriment de ses nombreuses langues régionales, développant ainsi la conception d'inégale valeur des langues. Les Français sont, par conséquent, imprégnés de monolinguisme, et ce n'est que la rapide évolution actuelle vers la mondialisation qui pousse nos conceptions à évoluer. La politique linguistique de la France a été revue à l'aune de l'emprise de la langue anglaise et sous l'impulsion des institutions européennes (Attali, 2008 ; Hagège, 2006, Truchot, 2008). Une réelle volonté politique de lutter contre l'emprise de l'anglais et de maintenir le rayonnement du français s'est alors manifestée.

1.2.2. Promouvoir le plurilinguisme ou défendre la diversité

Développer le plurilinguisme, c'est lutter contre l'hégémonie d'une seule langue. Or, bien souvent, les stratégies volontaristes mises en œuvre ont pour objectif premier de s'assurer de la défense de la langue nationale ; dans notre cas, il s'agit du français. Cette dimension est à prendre en compte dans le cadre de notre étude, car elle représente l'un des obstacles premiers à la diffusion du plurilinguisme. Or, les

deux dernières décennies ont vu apparaître une évolution dans les représentations, car comme le remarque Hagège :

« on s'aperçoit que la défense du français par la francophonie ou par le club francophone, ce n'est pas la défense du seul français, mais celle d'un modèle menacé de provincialisation par la diffusion mondiale de l'anglais » (Hagège, *in* Bourdieu, De Swaan, Hagège, Fumaroli & Wallerstein, 2001 : 57).

Pennycook (2007 : 19-20) critique par ailleurs la position d'Hagège (2006), puisqu'il considère que celui-ci ne cherche pas à rompre avec la tradition d'une langue dominante, mais à remplacer la position hégémonique de l'anglais par celle du français. Or, comme le pose Forlot (2009 : 115),

« Tout un chacun aura compris que maintenant, la communication avec le voisin se fait souvent en anglais. Le but de ce scénario est qu'elle puisse aussi se faire par d'autres langues, en plus de l'anglais ».

La nécessaire mise en place d'une diversité linguistique, au-delà de l'anglais, est posée. Pour Grin (2005 : 18), de la même façon, défendre le français n'a de sens et n'est réalisable que si on s'attache à défendre la diversité culturelle et linguistique. Par conséquent, la politique linguistique, telle qu'appliquée en France de nos jours, est supposée être une politique de gestion de la diversité (*ibid.* : 16) ; cet aspect devrait donc jouer un rôle majeur dans la formulation de la politique éducative d'enseignement des langues étrangères, instrument de la politique linguistique.

1.2.3. Effets de la politique linguistique sur la recherche en didactique

Constater que la politique linguistique d'une nation s'appuie avant tout sur la défense de sa langue nationale n'est pas anodin pour un didacticien des langues, puisque c'est par la réflexion sur la langue nationale que commencèrent les premiers travaux d'ouverture au plurilinguisme. En France, Blanche-Benveniste (1997), professeur de linguistique française, fut l'une des premières à explorer l'intercompréhension entre les langues romanes. A l'étranger, ce sont également les didacticiens des L1 qui explorèrent des pistes nouvelles : par exemple, Roulet (1980), professeur de linguistique appliquée en Suisse développa le concept de didactique intégrée. Son compatriote De Pietro (1995) étudiait principalement l'enseignement du français ; il fut, cependant parmi les premiers à explorer les démarches d'éveil aux

langues. En Allemagne, Hufeisen et Neuner (2004) ont élargi leur champ de recherche de celui de l'allemand en tant que langue étrangère au champ de la didactique du plurilinguisme. Ces constatations soulignent la nécessité d'étudier les apports des chercheurs d'autres domaines que celui de la didactique des langues étrangères, puisqu'ils sont à l'origine de pratiques innovantes.

L'ouverture de la politique linguistique française au plurilinguisme alla de pair avec l'émergence d'un courant de recherche sur le plurilinguisme émanant de chercheurs en didactique d'une approche singulière* (L. Dabène en espagnol, Candelier en allemand, Kervran en anglais, pour n'en citer que quelques uns). Ces chercheurs, initialement spécialistes d'une seule langue, ont choisi de s'ouvrir à la pluralité des langues et d'initier une réflexion autour de la didactique du plurilinguisme. Candelier (2008) contribua tout particulièrement à la caractérisation des approches plurielles. C'est en tant que didacticienne de l'anglais, formatrice à l'ÉSPÉ, que nous souhaitons nous inscrire, modestement, dans ce courant en prenant appui sur les travaux de ces chercheurs. Il nous semble, en effet, que mettre en œuvre des approches plurielles au collège, avec l'aide d'enseignants d'anglais, ne saurait que contribuer à une meilleure appréhension de leur valeur ajoutée. Cependant, il est nécessaire d'analyser les programmes d'enseignement de cette discipline afin d'en étudier la possibilité.

1.2.4. Le monolinguisme au cœur de la politique linguistique française : synthèse

La politique linguistique française est fortement marquée par le monolinguisme qui a permis à la nation de créer son identité. Or, la prééminence de l'anglais par la mondialisation menace le rayonnement du français en tant que langue de diffusion mondiale, voire simplement européenne. La lutte contre l'hégémonie de l'anglais ne peut se faire qu'en s'unissant entre peuples européens : c'est en s'ouvrant à la diversité que l'enseignement du français peut être maintenu à l'étranger. Un tel accord mène à une diversification de l'offre linguistique sur le sol national. Ce sont, d'ailleurs, bien souvent les didacticiens des L1 ou des L2 qui ont initié la réflexion autour de la didactique du plurilinguisme.

1.3. Les programmes français d'enseignement des langues vivantes

Les programmes d'enseignement les plus récents s'appuient sur *la Loi d'orientation et de programme* (également appelée Loi Fillon) du 23 avril 2005. Un examen de cette Loi d'orientation permettra de mieux comprendre l'inscription des programmes d'enseignement des langues vivantes dans le contexte de politique linguistique éducative et d'en saisir la dimension plurilingue, le cas échéant.

1.3.1. *La Loi d'orientation et de programme (2005)*

La *Loi d'orientation et de programme* de 2005 comporte, pour la première fois depuis les lois de Jules Ferry, un article sur les contenus d'enseignement. Elle affirme le principe d'un socle commun de connaissances et de compétences, basé sur cinq compétences : lire, écrire, compter, pratique d'une langue vivante étrangère, maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Elle voit également la création du haut Conseil de l'Éducation, qui propose, quant à lui, sept piliers de compétences, chacun d'entre eux regroupant des familles de compétences. Les sept piliers de compétences, inscrits dans le *Socle commun des connaissances et des compétences*²⁷, sont des reformulations des cinq compétences initialement proposées dans la Loi d'orientation avec, en sus, la culture humaniste ainsi que les compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative. On constate donc que le *Socle commun des connaissances et des compétences* se veut un outil permettant de dépasser l'approche disciplinaire des contenus. Il est considéré comme le ciment de la Nation, véhiculant également des valeurs :

« il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance » (Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche, 2006 : 3).

Il vise, en outre, la formation de citoyens réfléchis (Raulin, 2008). Ce n'est pas pour autant que le Socle commun revendique la mise en place de compétences plurilingues. La compétence 2 se réduit à la pratique d'UNE langue vivante étrangère, en ce qu'elle a de spécifique : son code linguistique, son contexte socioculturel donné.

²⁷ Pour des raisons de facilité de lecture, nous choisissons d'utiliser le terme de « Socle commun ».

L'élève peut ainsi « [développer] sa sensibilité aux différences et à la diversité culturelle » (Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche, 2006 : 9). Cette compétence est inscrite dans le *Plan de rénovation pour l'enseignement des langues*, mis en place en 2006.

1.3.2. *Le Plan de rénovation pour l'enseignement des langues (2006)*

La France s'est appuyée sur le Cadre européen pour mettre en place son *Plan de rénovation pour l'enseignement des langues*, lancé en 2006. Tout en revendiquant l'appui sur le Cadre, ce Plan de rénovation ne prend pas en compte les objectifs de développement des compétences plurilingues. Il se rapproche davantage des objectifs de l'Union européenne en permettant aux élèves d'apprendre deux langues vivantes étrangères en plus de la langue maternelle, langues vivantes dont les objectifs sont énoncés dans les programmes d'enseignement des langues vivantes étrangères.

L'objectif de ce plan est, en effet, le suivant :

« [...] améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe » (Site eduscol)²⁸.

Il fixe des objectifs pour quatre niveaux (A1 à B2) qui couvrent l'ensemble des années de scolarisation, de l'enseignement élémentaire à la fin des études secondaires. L'enseignement des langues vivantes au collège s'inscrit dans la continuité des apprentissages de l'école, la cohérence pédagogique des parcours et la diversification des langues. Nulle part n'apparaît le nécessaire développement des compétences plurilingues : l'enseignement des langues ne semble être envisagé que de manière isolée, sans mise en relation des diverses langues proposées.

1.3.3. *Les Programmes d'enseignement des LVE (2005-2007)*

La transversalité de l'enseignement des langues est inscrite dans les programmes dans la mesure où le préambule est commun à toutes les langues qui pourraient être enseignées dans les établissements secondaires. Néanmoins, même si le préambule est

²⁸ Citation extraite du site Eduscol, consulté le 30.12.10 : <http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-renovation-enseignement-des-langues.html>

commun, aucune mise en relation entre les langues ni de développement des compétences plurilingues n'est suggérée par la suite.

Le *Bulletin officiel n° 7 du 26 avril 2007* fait clairement apparaître l'appui sur le Cadre :

« Le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes, par décret en date du 22 août 2005 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe, met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celle de la vie réelle ».

On remarque donc l'inscription dans les programmes nationaux des principes théoriques et de référence développés à un niveau européen. Les programmes se subdivisent ensuite en neuf langues²⁹ proposées par le *Bulletin officiel n°6 du 25 août 2005* pour le palier 1, avec une continuité pour le palier 2 (*B.O n°7 de 2007*). S'y ajoutent également cinq langues régionales³⁰ (*B.O. hors-série n°10 du 4 octobre 2007*). Il est important de souligner que quinze langues peuvent être enseignées dans l'hexagone, ce qui est en accord avec le principe de réciprocité. Or, la réalité du terrain est bien différente, puisqu'elle s'adapte aux possibilités d'enseignement offertes par les établissements. Dans les collèges participant à notre expérimentation³¹, seuls l'anglais, l'allemand et l'espagnol sont étudiés ; aucune langue régionale n'y trouve sa place. Trois de ces collèges ont mis en place un enseignement bilangue anglais-allemand dès la sixième. Le dispositif général prévoit, en effet, «[à] titre expérimental, [...] dans certains établissements, de commencer la deuxième langue vivante étrangère dans une classe 'bilangue' dès la 6^e » (Site Eduscol). Or, bien souvent, ces enseignements sont effectués en parallèle, sans consultation ou travail collaboratif entre collègues³². Par conséquent, dans toutes les classes observées, ce sont les programmes des langues singulières qui sont mis en application. Néanmoins, même si les objectifs des programmes nationaux pour le collège sont l'enseignement/apprentissage de deux langues vivantes, cet enseignement n'est

²⁹ Il s'agit de l'allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais et russe. Le japonais fut introduit pour le palier 1 dans les programmes de 2007.

³⁰ Les langues régionales enseignées sont le basque, breton, catalan, corse, et occitan langue d'Oc.

³¹ Six établissements limousins et un établissement bordelais sont inscrits dans cette expérimentation.

³² Affirmation extraite des entretiens exploratoires menés avec les enseignants.

envisagé que de manière consécutive, jamais imbriquée. Les élèves apprennent les deux langues de manière isolée, sans réellement envisager des passerelles permettant d'établir des liens et de développer les compétences plurilingues.

Les programmes de 2007, par l'appui explicite sur le Cadre, modifient cependant l'objectif d'enseignement. Il ne s'agit plus uniquement d'établir une communication, mais bien de communiquer dans un but de réalisation de tâches :

« La langue est présentée comme un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales pour mener à bien un projet, atteindre un objectif ou résoudre un problème. Les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles sont mises au service de la réalisation de tâches et ne sont pas considérées comme des fins en elles-mêmes » (Site Eduscol).

Même si l'appui sur le Cadre est explicite (par l'approche actionnelle envisagée), aucune mention spécifique du développement des compétences plurilingues n'est faite.

L'examen des manuels scolaires récents permettra de comprendre comment les objectifs du Cadre sont pris en compte et mis en œuvre dans le quotidien des classes.

1.3.4. Les manuels d'enseignement de l'anglais : les programmes en miroir

La plupart des manuels d'anglais³³ publiés récemment, s'appuient sur le Cadre pour justifier la démarche adoptée. On pourrait donc espérer y voir apparaître quelques mises en relation entre langues différentes.

Ils revendiquent, en effet, une approche actionnelle et communicative, organisée autour d'activités visant à développer des compétences lexicales et culturelles, grammaticales ainsi que phonologiques. Le support audio et les textes associés, servant de base aux activités, illustrent un 'fait de langue' qui se résume, le plus souvent, à une structure grammaticale. Chaque leçon est donc organisée autour d'un certain nombre de faits de langues qui constituent l'objet global d'apprentissage, c'est-à-dire la construction d'un savoir déclaratif. Or, malgré la révision des programmes et

³³ Nous nous appuyons, pour ces considérations générales, sur les manuels de 5^{ème} suivants : Enjoy, New Enjoy, New Apple Pie et New Spring.

l'introduction de l'approche actionnelle, on ne saurait contester l'actualité des constatations menées par Bailly en 1998 (p. 25) :

« L'approche communicative actuelle elle-même repose encore, pour une part mesurée seulement, et bien qu'ayant abandonné pour l'essentiel les exercices structuraux, sur des principes associatifs (stimulus/réponses) prônant une pratique des notions et des fonctions fondée sur une certaine forme de répétition, même si celle-ci est contextualisée et insérée dans des situations d'échange verbal s'efforçant à l'authentique ».

Même si un effort est réalisé par les concepteurs de manuels pour inscrire l'approche communicative dans la réalisation de tâches (et donc pour répondre aux besoins de l'approche actionnelle), l'élève est bien souvent guidé de manière à ce qu'il soit en mesure d'intégrer les objectifs grammaticaux et lexicaux. Or, ce guidage limite la mise en œuvre d'une réelle approche actionnelle, où la tâche 'située' serait placée au cœur du processus d'appropriation langagière (Goutéraux, 2009 : 96). En outre, aucun manuel ne propose des activités permettant aux élèves d'établir des liens entre plusieurs langues, si bien qu'aucune ressource permettant le développement de compétences plurilingues n'est proposée. On peut donc conclure que malgré une inscription affichée dans les orientations du Cadre, la réalité de l'enseignement proposé s'en trouve parfois fort éloigné.

1.3.5. Valeurs véhiculées par les programmes d'enseignement des langues

Les valeurs véhiculées par les programmes nationaux, prenant appui à la fois sur le Socle commun de connaissances et de compétences ainsi que sur le Cadre européen de référence pour les langues, ne sont pas clairement dessinées. Le Socle revendique des valeurs humanistes, chères au Conseil de l'Europe, puisqu'il s'agit de former des citoyens réfléchis bien insérés socialement. Or, même si les programmes sont conçus à partir du Cadre européen, l'enseignement des langues se limite à deux langues étrangères, ce qui reflète les préoccupations de l'Union européenne et des valeurs plus pragmatiques. Si les programmes d'enseignement des langues sont censés véhiculer les valeurs propres au document fondateur des nouveaux programmes, alors on ne saurait qu'encourager la mise en œuvre d'approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes.

1.3.6. Les compétences plurilingues au sein des programmes nationaux

De par l'inscription explicite des programmes de langues vivantes étrangères dans le Cadre européen, le développement de compétences plurilingues devrait apparaître dans les programmes nationaux. Or, l'examen du *Bulletin officiel numéro 7 de 2007* s'avère infructueux : aucune mention à une éventuelle compétence plurilingue n'est faite ni même un travail de mise en relation entre deux langues étrangères enseignées envisagé. La seule mention de cet aspect du Cadre apparaît à la page 4 lorsque les programmes stipulent que :

« L'apprentissage des langues vivantes joue un rôle crucial dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève en l'ouvrant à la diversité des langues mais aussi à la complémentarité des points de vue pour l'amener à la construction de valeurs universellement reconnues ».

Ils mentionnent cependant que « la réflexion sur les langues vivantes induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers » (*ibid.*). Un lien entre langues vivantes et langue de scolarisation est établi mais les programmes n'encouragent ni les enseignants de langue à travailler en commun, ni la mise en place de ponts entre les langues lors de l'enseignement sous forme d'approche singulière.

1.3.7. L'anglais : frein ou atout pour le plurilinguisme ?

En tant que didacticienne de l'anglais, il paraît intéressant d'envisager l'enseignement de cette langue comme élément d'ouverture à d'autres langues. Or, comme nous l'avons souligné, les programmes nationaux français ne véhiculent pas, de manière explicite, les valeurs propres au conseil de l'Europe, transmises à travers le Cadre. Même si la politique linguistique française défend sa langue nationale, et dans ce cadre, est en faveur de la pluralité linguistique, l'omniprésence de la langue anglaise apparaît dans les programmes nationaux : il s'agit de « la seule langue présente dans tous les types d'enseignement » (programmes d'anglais, 2007 : 23). Néanmoins, comme le pose Forlot (2009 : 114),

« Si l'anglais triomphe sans que nous ne puissions y faire quoi que ce soit, alors il est temps de se dire qu'il faudra vivre avec, qu'il fera de plus en plus partie de notre identité langagière et que cela doit désormais devenir, malgré le paradoxe apparent, un outil de promotion de la diversité. Il s'agirait du *statu quo*

actuel, agrémenté d'un petit plus, en quelque sorte : un apprentissage citoyen qui permettrait de comprendre qu'apprendre les langues, c'est aussi comprendre la diversité de notre entourage (voir Candelier, 2003) et encourager certaines formes de cohésion sociale (Guillaume, 2005) ».

La discipline d'enseignement 'anglais' jouit, par conséquent, d'un statut valorisé et pourrait, dès lors, être un moteur de l'ouverture vers les autres langues et cultures. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons envisager, dans le cadre de notre recherche, des approches permettant aux élèves d'aborder ladite diversité, tout en s'inscrivant dans le champ de l'enseignement disciplinaire. Une telle démarche didactique risque cependant de modifier les valeurs véhiculées par l'enseignement des langues. Elle serait toutefois en cohérence avec les valeurs humanistes revendiquées par le Socle commun.

1.3.8. Les programmes français d'enseignement des langues vivantes : synthèse

Les programmes français d'enseignement des langues vivantes s'inscrivent dans la politique linguistique éducative française. En ce sens, ils proposent une diversité de langues à enseigner. La pratique d'une langue vivante étrangère est, en effet, inscrite dans le Socle commun de connaissances et de compétences, document fondateur des nouveaux programmes. Il s'agit de l'enseignement d'une langue singulière, si bien que le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas proposée dans les objectifs desdits programmes. Uniquement l'approche actionnelle prônée par le Cadre est transcrite dans les programmes nationaux et mise en œuvre dans les manuels d'enseignement. Or, l'anglais est la seule langue présente dans tous les types d'enseignement ; elle pourrait donc, par la mise en œuvre d'approches plurielles, contribuer à renforcer les valeurs humanistes du Socle commun.

1.4.Conclusion du Chapitre 1

Les observations menées nous permettent de conclure que le contexte institutionnel dans lequel l'apprenant évolue dépend des orientations politiques, tant européennes que françaises. Même si le Socle commun et les programmes nationaux ne mettent pas en œuvre toutes les spécificités du Cadre européen, ils souhaitent former un citoyen réfléchi, capable de s'insérer dans une société européenne. Les didacticiens des langues sont amenés, non pas à appliquer les textes, mais à accompagner la réflexion par une distanciation analytique. Il est de leur ressort d'explorer des pistes, de proposer des aménagements qui permettront à la politique nationale d'évoluer. Ils s'impliquent donc dans le cheminement que peut parcourir l'apprenant afin de le guider dans son parcours de formation. Inscrire les APLI dans la didactique de l'anglais pourrait, en outre, aider les élèves à s'ouvrir à la diversité. Ces approches deviendraient, dès lors, les vecteurs des valeurs humanistes, répondant ainsi à la fois aux préoccupations du Socle commun et du Conseil de l'Europe.

Chapitre 2. Les concepts liés à l'apprentissage

Nous venons d'examiner les spécificités du premier pôle du triangle didactique, c'est-à-dire l'inscription du savoir dans son contexte institutionnel. Nous avons ainsi pu circonscrire les modifications que subissent la 'culture' et les valeurs propres à une institution lors de l'introduction des approches plurielles au sein de la classe d'anglais. Or, la didactique étudie non seulement les conditions de transmission de ladite culture mais également l'acquisition des connaissances par un apprenant et les phénomènes d'enseignement (Johsua et Dupin, 1993 : 2). Pour comprendre les effets de la démarche d'APLI sur les apprenants (deuxième pôle du triangle didactique), nous étudierons les concepts liés à l'apprentissage. Il sera opportun d'examiner la manière dont l'élève mobilise sa conscience, construit sa compétence et met en œuvre des stratégies d'apprentissage. L'ensemble de ces concepts théoriques sera utilisé pour analyser les effets de l'expérimentation sur l'élève (troisième partie de la thèse).

Dans le premier chapitre de ce travail, nous avons justifié le choix du sujet et examiné l'inscription institutionnelle du savoir à enseigner. Celui-ci ne s'appuie plus sur un cadre de référence monolingue mais sur un cadre plurilingue, puisque l'élève sera amené à mobiliser sa compétence plurilingue construite à partir de sa L1 (français) et de sa L2 (anglais) pour accéder à la compréhension du nouveau système linguistique présenté.

Les différentes activités proposées dans le cadre de notre expérimentation devraient les amener à mobiliser leur conscience de manière à ce qu'ils soient en mesure de mettre en œuvre des stratégies et de développer des compétences. Une réflexion sur l'apprentissage sera menée et nous envisagerons, au regard de la théorie, si et comment cet apprentissage d'une langue inconnue se manifeste.

2.1. Du savoir aux savoirs

Proposer aux élèves une réflexion à partir de langues inconnues, c'est les amener à procéder à une conscientisation métalinguistique qui fait appel « au recul réflexif sur la langue » (Deyrich, 2007a). Ce recul s'accompagne d'une mobilisation

des savoirs que possèdent les élèves *sur* la langue, savoirs qui ne peuvent cependant pas être dissociés des savoir-faire *dans* la langue (*ibid.*). Un savoir-être d'ouverture à l'altérité est également nécessaire pour participer aux activités de réflexion sur des langues inconnues. Or, nous avons précédemment utilisé le terme 'savoir'* pour désigner le 'contenu d'enseignement et d'apprentissage' dans sa globalité. Il s'agit, en effet, d'un terme général utilisé par Chevallard (1985) ou Houssaye (1988) dans le cadre de la description du système didactique pour le premier et du triangle pédagogique pour le second. Cette simplification terminologique n'exclut cependant pas les autres formes de contenus d'enseignement. Par conséquent, un positionnement terminologique s'impose.

Désormais, nous ne parlerons de 'savoir' dans sa globalité que lorsque nous aborderons les théories de la transposition didactique, dans le chapitre 3, en *infra*. Dans le cadre conceptuel ciblant l'apprenant, nous choisissons de prendre appui sur la définition de 'savoirs' donnée par Bailly (1998 : 199) :

« Par convention, nous appelons ici 'les savoirs' ce qui concerne les connaissances sur la L2, c'est-à-dire celles qui portent sur la grammaire, le lexique, les tournures 'fonctionnelles' de la communication et les 'blocs lexicalisés' qui peuvent s'y rattacher, ainsi que les connaissances qui ont trait à l'organisation réglée de la langue orale ».

Deux autres notions sont immédiatement associées aux savoirs ; il s'agit de 'savoir-faire'* et 'savoir-être'*. Deyrich (2007 : 227) propose les définitions suivantes :

« Savoir-faire : aptitude acquise qui suppose une connaissance des processus à mettre en œuvre. En L2, on parle de savoir-faire langagiers ».

« Savoir-être : attitudes, opinions, réactions qui manifestent la façon dont on appréhende sa propre personne, en fonction d'une attente liée à la situation. En L2, le savoir-être suppose une ouverture à l'altérité ».

Pour désigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être, nous emploierons le terme de « ressources », tel que déterminé par le CARAP (Candelier *et al.*, 2010). Les auteurs de ce cadre de référence pour les approches plurielles utilisent le terme 'ressources' pour désigner des 'ressources internes' :

« Ces « ressources » sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous retiendrons le terme *ressources*, car c'est celui qui est le moins connoté et qui préjuge le moins de ce que l'on sera amené à y placer » (*ibid.* : 16).

On constate, dans l'ensemble des définitions données ci-dessus, une équivalence entre les termes savoirs et connaissances, savoir-faire et aptitudes et entre savoir-être et attitudes. Par conséquent, même si nous privilégions le recours à la terminologie utilisée dans le CARAP pour décrire les ressources, (savoirs, savoir-faire et savoir-être), nous considérons les termes qui leur sont associés comme étant de parfaits synonymes.

Mobiliser le savoir sur la langue étrangère ne saurait se faire sans recours à la langue maternelle. En effet, le premier objectif de la mise en œuvre des APLI dans le cadre de notre expérimentation rejoint celui énoncé par Luc (1992 : 9) :

« [...] l'objectif réside essentiellement dans la prise de conscience du caractère relatif de sa propre langue et de la cohérence de chaque système linguistique ».

Le français constitue la langue de référence de l'élève dans laquelle il va construire le métalangage* et la métalangue* qui vont lui permettre d'exprimer sa prise de conscience, voire son analyse de l'objet observé en langue inconnue. Nous appelons *métalangage* le langage sur le langage, l'utilisation du langage 'de tous les jours', le langage ordinaire dont disposent les élèves à un moment donné pour parler de la langue. Il s'agit, pour Jakobson (1963 : 217) de « l'interprétation d'un signe linguistique au moyen d'autres signes de la même langue, homogènes sous certains rapports ». Il est à distinguer de la *métalangue* dont le lexique a pour seule fonction de décrire une langue (Benveniste, 1974). Tant le métalangage que la métalangue témoignent cependant de la réflexion métalinguistique déclenchée, dans notre cas, par la mise au contact de langues inconnues. Une telle réflexion métalinguistique ne saurait avoir lieu sans mobilisation de la conscience.

2.2.Mobiliser la conscience

Proposer des activités métalinguistiques aux élèves les amènera à mobiliser les diverses ressources en leur possession. Nous verrons dans quelle mesure cette mobilisation développera leur compétence métalinguistique. Or, plusieurs processus

cognitifs sont mis en jeu avant de parvenir à un développement de la compétence. Une focalisation sur la tâche est tout d'abord nécessaire : l'élève prend conscience de la tâche qu'il effectue. Ce n'est que par cette prise de conscience qu'il sera en mesure de résoudre les problèmes auxquels il se trouve confronté.

On ne saurait parler de conscience linguistique sans évoquer le courant de '*Language Awareness*' qui se développa dans les années 1980 en Grande Bretagne, sous l'impulsion de Hawkins (1984). Il s'agissait d'établir le langage comme 'matière-pont' entre les disciplines linguistiques et ainsi améliorer les compétences langagières et communicatives tant en L1 (anglais) que dans les langues étrangères, qu'elles soient enseignées ou non. Le concept fut par la suite repris par les didacticiens des langues (James & Garrett, 1992) en réaction au courant behavioriste et/ou 'communicativiste' (Stegu, 2008). Le site de l'*Association for Language Awareness*³⁴ donne la définition suivante (déjà citée en *supra*) :

« *Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use* ».

Toute la difficulté réside dans la traduction de '*Language Awareness*' régulièrement considéré comme équivalent à 'conscience linguistique'. Or, la langue anglaise effectue une distinction entre '*awareness*' et '*consciousness*', distinction reprise par les psychologues français. Pour ces derniers,

« L'*awareness* est la connaissance ou la conscience implicite et immédiate du champ (selon la définition de Jean-Marie Robine), la présence attentive, la présence au champ, présence en acte, engagée, immédiate, la intuition. L'*awareness* est à distinguer de *consciousness* qui signifie conscience réflexive, observatrice, attentive de ce qui est là et constitue un arrêt attentif de l'expérience, du processus en cours » (Fourure, 2004).

On peut donc considérer que l'*awareness* est le premier niveau de conscience, au sens défini ci-dessus. Contrairement à Fourure, nous n'effectuerons pas de distinction entre les deux termes dans le cadre de notre recherche puisque nous considérons qu'il s'agit dans tous les cas d'une perception consciente et d'une

³⁴ Consulté le 30.12.12 à l'adresse suivante : http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm.

connaissance explicite de la langue. Nous dépassons en cela la définition de la 'conscience linguistique', qui est perçue, en linguistique saussurienne, comme étant le « sentiment intime que le locuteur a des règles et des valeurs linguistiques (...) (Ling. 1972) ; (cf. aussi Vachek 1960) »³⁵.

Or, le terme de conscience a été régulièrement remis en cause. McLaughlin (1990) considère qu'il s'agit d'un terme 'pré-scientifique' et encourage le recours à des concepts clairement définis de manière empirique et ne se référant pas à une expérience subjective. Sharwood Smith remplaça ainsi son terme initial de « *consciousness raising* » (1981) par « *input enhancement* » (Sharwood Smith, 1991, 1993). Les termes de traitement contrôlé et automatique furent également utilisés (McLaughlin, Rossman et MacLeod : 1983 ; Posner et Snyder : 1975) pour désigner, dans le premier cas, des processus menés sous un contrôle conscient et, dans le deuxième cas, des processus d'activation automatique qui résultent d'un apprentissage antérieur. La notion de '*noticing*' (que nous aborderons dans le paragraphe suivant) est également proposée.

On peut donc considérer que le concept de 'conscience' ou de 'contrôle' est essentiel pour notre recherche en ce qu'il permet de souligner l'activité métalinguistique effectuée par l'élève pour accéder tant au sens qu'à la compréhension du fonctionnement de la Ln. L'élève est donc amené à développer sa conscience métalinguistique.

2.2.1. La conscience métalinguistique

La conscience métalinguistique* a été définie de manière variable dans la littérature. Pour Bialystok et Ryan (1985), la conscience métalinguistique est la capacité qui permet à quelqu'un de résoudre une série de problèmes différents. Thomas (1988 : 236) la définit comme étant la « connaissance consciente que possède un étudiant des règles et des formes de la langue »³⁶ alors que pour Diaz et Klingler (1991 : 173) :

« [La conscience métalinguistique] se réfère à un ensemble de capacités impliquant une prise de conscience objective et un contrôle des variables

³⁵ Définition extraite du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales consulté le 30.12.12 à l'adresse suivante : <http://www.cnrtl.fr/definition/conscience>.

³⁶ Notre traduction de « *[a] student's conscious knowledge of the rules and forms of language* ».

linguistiques, comme la compréhension du caractère arbitraire des relations au mot-référent et la capacité à détecter et à corriger les violations syntaxiques »³⁷.

Nous utiliserons, par conséquent, le terme de conscience métalinguistique dans un sens large pour se référer à l'aptitude des apprenants à réfléchir sur la langue et à percevoir le langage, ce qui inclut la capacité à séparer le sens de la forme, à reconnaître les composants linguistiques, à identifier des ambiguïtés et à comprendre l'utilisation des formes et structures grammaticales.

Les études qui ont comparé les capacités métalinguistiques des monolingues et bilingues ont montré que les bilingues développent une conscience plus aiguë des formes, des sens et des règles du langage. La conscience métalinguistique est probablement le facteur permettant d'accroître le plus la capacité des plurilingues à apprendre des langues. Thomas (1988) fut l'un des premiers à associer la conscience métalinguistique et le plurilinguisme, affirmant que les apprenants qui recevaient une instruction formelle dans une L2 étaient des apprenants plus efficaces d'une L3. Cohen (1995) affirma par la suite que les plurilingues peuvent s'appuyer sur différentes langues pour obtenir une information métalinguistique, tel que le suggèrent les réponses des apprenants plurilingues qu'il a observés. Dans certains cas, les plurilingues s'appuient de manière consciente sur leurs langues étrangères afin de mettre en place des stratégies de mémorisation. Il apparaît clairement que ces derniers ont accès à davantage d'informations utilisées pour la mise en place de stratégies d'apprentissage et pour générer des hypothèses menées à partir de la comparaison entre les langues. Jessner (1999 : 205) rapporte plusieurs exemples de ce genre et argumente que « la recherche de similitudes entre les langues peut être considérée comme faisant partie des activités liées à la pensée métalinguistique de l'apprenant »³⁸.

Le concept de 'conscience' (qu'elle soit métalinguistique ou pas) rejoint, par conséquent, la notion de 'prise de conscience' ou de 'conscientisation' puisque celle-ci s'appuie sur des activités.

³⁷ Notre traduction de « *it refers to a set of abilities involving an objective awareness and control of linguistic variables, such as understanding the arbitrariness of word-referent relations and the capacity to detect and correct syntactic violations* ».

³⁸ Notre traduction de : « *the search for similarities between the languages can be seen as part of the activities related to metalinguistic thinking in the learner* ».

2.2.2. La conscientisation ou prise de conscience

Les psychologues qui effectuent une distinction entre *awareness* et conscience considèrent que la prise de conscience signe le passage de l'*awareness* à la *consciousness* (Fourure, 2004). Celle-ci peut avoir lieu sous l'effet d'activités métalinguistiques. Gombert (1990 : 20) attribue le statut de 'métalinguistique' aux « activités effectuées consciemment par le sujet [...dont] l'émergence suppose de la part de l'enfant une capacité de réflexion et d'auto-contrôle délibéré ». Pour R. Ellis (2008 : 958), la conscientisation (qu'il appelle « *consciousness-raising* ») revêt des « tentatives visant à aider les élèves à comprendre une structure grammaticale et à l'apprendre explicitement »³⁹. Il donne également un terme alternatif qui est celui de « *intake enhancement* » utilisé par Sharwood Smith (1993). On constate donc à la fois une focalisation sur le geste didactique (de par l'intervention de l'enseignant) ainsi que sur les processus. Cette manière d'envisager la conscientisation rejoint la définition donnée par le Larousse⁴⁰ :

« Méthode pédagogique par laquelle l'éducateur prend comme support de son enseignement la réalité matérielle et sociale environnant le sujet, de façon à l'impliquer et à le motiver au mieux possible pour son apprentissage ».

Nous aborderons la manière dont l'enseignant permet à l'apprenant de prendre conscience de l'environnement linguistique auquel il est confronté dans le chapitre 3 de cette partie.

Le lien étroit existant entre enseignement et apprentissage est cependant mis en exergue à travers le concept de conscientisation et plus spécifiquement par l'hypothèse de *noticing*⁴¹ développée par Schmidt et Frota (1986) puis Schmidt (1990 ; 1993 ; 1994). Ces auteurs considèrent que la prise de conscience (qu'ils appellent « *conscious awareness* ») de la grammaire joue un rôle important dans les processus d'acquisition. Or, cette hypothèse fut soumise à bon nombre de controverses, essentiellement de par son absence de délimitations claires et son appui sur des preuves indirectes. Elle fut d'ailleurs souvent associée au « *form-focused*

³⁹ Notre traduction de : « *attempts to help learners understand a grammatical structure and learn it explicitly* ».

⁴⁰ Définition obtenue sur le site du Larousse, consulté le 30.12.12 à l'adresse suivante : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conscientisation/18338>

⁴¹ Schmidt et Huot (1996) ont traduit la notion de *Noticing* par « prise en compte ».

instruction », c'est-à-dire à un enseignement ciblé sur la forme grammaticale, en Grande Bretagne. Ce type d'enseignement contribue à l'acquisition, par les apprenants, de connaissances métalinguistiques. Néanmoins, aucune preuve n'est apportée quant à son effet sur l'acquisition linguistique à long terme. Lorsque, dans le cadre de notre expérimentation, des activités métasyntaxiques sont proposées, on pourrait considérer que nous procédons à un enseignement ciblé sur la forme. Or, l'observation est menée à partir de langues inconnues, sans objectif d'appropriation : l'élève, par conséquent, est amené à mobiliser des savoirs grammaticaux antérieurs (en L1 et/ou en L2) pour émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la Ln. Nous ne sommes pas dans l'acquisition de connaissances sur la L1 mais dans une réactivation de connaissances générales sur les langues, permettant à l'élève de les procéduraliser, le cas échéant.

Afin de comprendre les mécanismes mis en jeu par les activités métalinguistiques proposées, nous aborderons les concepts liés aux processus : nous examinerons, par conséquent, les concepts de savoirs déclaratifs et/ou procéduraux, les concepts de mémoire déclarative et procédurale ainsi que les savoirs explicites et/ou implicites.

2.2.2. Concepts liés aux processus

Parler de processus, c'est envisager un « enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose » (Larousse⁴²). Il s'agit donc de prendre en compte l'aspect dynamique de l'apprentissage, qui requiert l'attention, c'est-à-dire « l'attribution de ressources cognitives à des processus en cours »⁴³ (Anderson, 1995 : 221). Nous adopterons l'approche de traitement de l'information, fréquemment utilisée en psychologie cognitive, pour comprendre les processus mis en œuvre. Il s'agit de décomposer une tâche cognitive en une série d'étapes abstraites de traitement de l'information. Pour Anderson (1996), l'acquisition d'une compétence cognitive complexe est conçue comme un processus dans lequel les savoirs déclaratifs sont 'procéduralisés' ou

⁴² Définition donnée par le Larousse, consulté le 30.12.12 :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/processus/64066>

⁴³ Définition donnée par Anderson (1995 : 221) et traduite par Bange (2003).

automatisés sous forme de procédures. Il distingue donc savoir déclaratif et savoir procédural.

a. Savoir déclaratif et savoir procédural

La théorie de l'apprentissage proposée par Anderson (1983) repose sur la distinction classique en psychologie cognitive entre « un savoir déclaratif, constitué d'un assemblage d'informations indispensables pour générer une action, et un savoir procédural constitué de procédures de mise en œuvre de l'action » (Griggs *et al.* 2002 : 18). Pour Anderson (1987 : 206), une des caractéristiques de base du système déclaratif est qu'il n'est pas nécessaire de connaître l'utilisation du savoir pour l'emmagasiner. Il est donc facile de mettre un savoir pertinent dans le système alors qu'un effort considérable doit être fait pour convertir ce savoir en comportement.

Anderson (1980, 1983) découpe le processus d'acquisition en trois phases : la première qu'il appelle 'déclarative' (ou 'cognitive'), la deuxième 'associative' et la dernière 'procédurale' :

- la première phase implique la compilation de savoir déclaratif*, ce qui requiert toujours un effort. Le savoir déclaratif est un savoir dont l'apprenant a conscience ; il peut donc en parler. Pour Oxford (2011 : 50), ce sont soit des connaissances sémantiques qui incluent des faits, des concepts, des noms, des dates ou des règles ou alors il s'agit de connaissances épisodiques (basées sur le souvenir d'un événement). Les apprenants organisent et représentent mentalement le savoir déclaratif sous forme de schèmes qui peuvent aisément être oubliés dès lors qu'ils ne sont plus pratiqués (Oxford, 2011).
- Lors de la deuxième phase, les apprenants construisent des schèmes plus élaborés. Ils sont en mesure de détecter et d'éliminer les erreurs intégrées lors de la première phase et les associations sont renforcées par la pratique (Anderson, 1980). Les nouveaux apprentissages sont davantage assimilés par l'apprenant mais ne sont pas encore automatisés.
- Ce n'est que lors de la troisième phase dite procédurale que les connaissances, jadis conscientes et soumises à l'effort, deviennent totalement instantanées, inconscientes. Paradis (2009) considère la procéduralisation* comme le remplacement progressif de l'utilisation de connaissances explicites lors de la

construction de phrases, ce qui peut être réalisé grâce à l'utilisation d'une compétence implicite nouvellement acquise (de manière indépendante).

Dans la mesure où notre expérimentation ne porte pas sur l'acquisition d'une langue, mais uniquement sur la réflexion métalinguistique à partir de langues inconnues, on peut considérer la première phase comme étant essentielle. Pour Anderson (1980), au cours de la phase cognitive, l'apprenant procède à un encodage déclaratif : des faits importants pour l'habileté à construire sont mis en mémoire. Ils sont utilisés, grâce à des procédures interprétatives générales comme la construction d'analogies ou l'inférence, pour construire un comportement cohérent et approprié. La condition est que le fait décrit puisse être mis en relation avec le problème actuel par un travail cognitif. Ce travail cognitif doit montrer le lien entre les deux problèmes et permettre de dégager les éléments pertinents. C'est cet encodage déclaratif initial qu'on voit apparaître sous forme verbale quand l'apprenant exécute l'activité pour la première fois.

b. Mémoire déclarative et mémoire procédurale

L'élève peut tout à fait stocker des informations relatives au fonctionnement de sa L1 (l'apprentissage de concepts grammaticaux, par exemple) dans sa mémoire déclarative mais ce n'est que par la mise en œuvre de processus explicites que ces connaissances seront réellement acquises. Oxford (2011 : 281) désigne par mémoire déclarative*, « la mémoire des faits ou des événements, non encore automatisés ou rendus habituels »⁴⁴ alors que pour cette auteure, la mémoire procédurale* est « la mémoire du 'comment' (comment accomplir quelque chose) sans connaissance déclarative consciente »⁴⁵ (*ibid.*). Par conséquent, l'apprenant ne pourra transférer les informations stockées dans sa mémoire déclarative vers sa mémoire procédurale que si on l'incite à établir des règles procédurales par lui-même. Il s'agit, pour Chini (2008 : 62), de la construction « d'une mémoire procédurale [...] où les savoirs pré-existants sont sollicités de manière dynamique et opératoire et où les savoirs construits sont des schémas d'action ». On peut, dès lors, supposer que l'observation d'une langue inconnue, sous l'effet d'un effort attentionnel, permettra à l'élève de recourir à des

⁴⁴ Notre traduction de : « *memory of facts or events, not yet automated or habitualized* » (Oxford, 2011 : 281).

⁴⁵ Notre traduction de : « *memory of 'how to' (how to accomplish something) without conscious declarative knowledge* » (Oxford, 2011 : 295).

savoirs (qu'il a de la L1 et/ou de la L2) stockés dans sa mémoire déclarative qu'il sera amené à transformer en savoir procédural permettant de décoder le système linguistique en présence. Or, même s'il parvient au résultat escompté, le savoir peut demeurer implicite.

c. Savoir explicite et savoir implicite

Pour R. Ellis (2008 : 962), « le savoir explicite en L2 est la connaissance des règles et des objets qui existent dans une forme analysée afin que les apprenants soient en mesure de rapporter ce qu'ils savent »⁴⁶. Cet auteur donne la définition suivante du savoir implicite (*ibid.* : 965)⁴⁷ :

« Le savoir implicite d'une langue est une connaissance qui est intuitive et tacite. Elle ne peut pas être directement signalée. [...]. L'étude de la compétence linguistique est l'étude de la connaissance implicite d'un locuteur-auditeur ».

Cette distinction savoir implicite/savoir explicite apparaît comme fondamentale pour notre recherche. La plupart des individus ont une connaissance implicite de la L1, si bien que les concepts propres à l'analyse linguistique, pourtant appris dans le cadre scolaire, demeurent souvent abstraits et restent confinés dans la mémoire déclarative. La réflexion métalinguistique permet de rendre explicites les savoirs et de participer à leur procéduralisation. Faerch (1986) postule qu'il y a 'prise de conscience' lorsqu'il y a passage de la connaissance implicite vers l'explicite. Il parle d' 'automatisation' dès lors qu'il y a passage de la connaissance explicite vers la connaissance implicite. On peut également distinguer, de la même façon, l'enseignement/apprentissage implicite (sans prise de conscience) de l'enseignement/apprentissage explicite (avec prise de conscience).

Les très nombreuses recherches effectuées en psychologie de la cognition liée à l'acquisition de la L2 ont montré que le chemin le plus efficace pour maîtriser une L2 passe par une combinaison d'apprentissages explicites et implicites. DeKeyser et Juffs (2005) considèrent que la meilleure façon de développer des connaissances

⁴⁶ Notre traduction de « *Explicit L2 knowledge is the knowledge of rules and items that exists in an analysed form so that learners are able to report what they know* » (R. Ellis, 2008 : 962).

⁴⁷ Notre traduction de « *Implicit knowledge of a language is knowledge that is intuitive and tacit. It cannot be directly reported. The knowledge that most speakers have of their L1 is implicit. The study of linguistic competence is the study of a speaker-hearer's implicit knowledge* » (R. Ellis, 2008 : 965).

implicites/procédurales/automatisées est non pas de les fournir directement, mais de favoriser les conditions optimales pour leur acquisition au long terme en fournissant un point de départ explicite. Cette constatation sera essentielle pour la mise en place de notre cadre expérimental (cf. chapitre 1 de la [deuxième partie](#)).

2.2.3. Objectifs didactiques de la conscientisation

La situation qui nous occupe est spécifique en ce que la langue présentée n'est pas un objet d'apprentissage. Elle est le support d'une réflexion métalinguistique qui mobilise les connaissances antérieures, que ce soit en L1 ou en L2, ou de manière transversale sur le fonctionnement des langues.

Nous nous rapprochons de la conception de L. Dabène (1991 : 61) qui souhaite développer chez l'apprenant « un ensemble de compétences à caractère nettement métalinguistique qui constitue une éducation au langage préalable à l'enseignement proprement dit », à travers une démarche d'éveil au langage. Elle propose de prendre appui sur une variété de langues étrangères afin de susciter la prise de conscience de ce que représente l'univers du langage. Nous rejoignons également Moore (1995 : 27), pour qui « l'enjeu consiste à passer de connaissances épilinguistiques (une connaissance intuitive et fonctionnelle du traitement linguistique [..]) à des connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire conscientisées, des outils langagiers et des faits de langue ». Il s'agit, comme le fait remarquer Perrenoud (2000 : 17), de ne plus former « l'habitus en encourageant l'automatisation de procédures apprises [... mais de le faire] évoluer par une prise de conscience des schèmes installés ». Il se peut, en effet, que les savoirs soient le reflet exact de schèmes sans pour autant garantir la construction du savoir-faire correspondant. Pour Anderson (1980 : 155), les schèmes représentent la manière dont les régularités peuvent être encodées sous forme de catégories, que ces régularités soient perceptives ou propositionnelles. Les schèmes sont considérés comme abstraits dans la mesure où ils encodent ce qui est vrai de manière générale plutôt que ce qui est vrai au sujet d'une instance spécifique.

Nous analyserons, par conséquent, nos résultats à la lumière des concepts de conscience et de conscientisation, lors de l'étude des activités métalinguistiques. Il s'agira de comprendre dans quelle mesure la conscientisation nécessaire à l'observation permet d'activer des solutions reconnues comme pertinentes en L1 ou L2. Les élèves devront s'appuyer tant sur leurs savoirs déclaratifs que procéduraux et

rendre leurs savoirs implicites explicites afin de rendre la réflexion possible et efficace.

Or un élève ne saurait construire du savoir sur la L3 sans avoir au préalable des savoirs sur la L1 et/ou la L2 ainsi que sur les mécanismes du langage. La L1, en tant que langue de scolarisation, est le langage, le système sémantique de référence pour les échanges entre apprenants et enseignant. Elle sera également la langue utilisée pour verbaliser les traces des opérations mentales en cours, lors de la pratique réflexive. Néanmoins, l'hypothèse que nous avons posée auparavant est la suivante : si la L1 est l'instrument privilégié de la pratique réflexive, elle n'en devient pas pour autant la seule ressource langagière disponible. L'élève pourra tout autant s'appuyer sur ses connaissances du fonctionnement de la L2 afin d'émettre des hypothèses concernant la Ln inconnue. Si l'élève parvient à mobiliser à la fois ses savoirs, ses savoir-faire ainsi que ses savoir-être de manière à établir des liens cognitifs, linguistiques et pragmatiques entre différentes langues, alors on pourra affirmer qu'il est en train d'acquérir des compétences plurilingues.

2.2.4. Mobiliser la conscience : synthèse

Mettre des élèves au contact de langues inconnues à travers une démarche d'APLI devrait leur permettre de mobiliser la conscience qu'ils ont des phénomènes linguistiques. Le concept de 'conscience' permet de souligner l'activité métalinguistique effectuée par l'élève pour accéder tant au sens qu'à la compréhension du fonctionnement de la Ln. Or, de nombreuses études (Cohen, 1995 ; Jessner, 1999 ; Thomas, 1988) ont montré que la conscience métalinguistique est probablement le facteur permettant d'accroître le plus la capacité des plurilingues à apprendre des langues. Dans le cadre des activités métalinguistiques proposées, l'élève va procéder à une conscientisation des connaissances métalinguistiques qu'il possède sur la L1 et la L2 afin d'être en mesure de résoudre le problème auquel il se trouve confronté. Pour ce faire, nous étudierons les processus mis en œuvre par les élèves pour traiter l'information en nous appuyant sur la théorie de l'apprentissage proposée par Anderson (1983). Puisque notre expérimentation ne porte pas sur l'acquisition d'une langue mais essentiellement sur la réflexion métalinguistique engendrée par la mise au contact de langues inconnues, nous essaierons de

comprendre comment le fait décrit parvient à être mis en relation avec une solution reconnue comme pertinente et stockée dans la mémoire déclarative. Il s'agira également de vérifier si l'incitation à construire des règles procédurales provoquée par la démarche d'APLI permet de transférer les informations stockées dans la mémoire déclarative vers la mémoire procédurale. On pourra dès lors observer un double cheminement : la prise de conscience induite par la réflexion métalinguistique devrait accompagner le passage de la connaissance implicite du fonctionnement des systèmes linguistiques en présence vers une connaissance métalinguistique explicite, alors que l'automatisation induite par la répétition des activités pourrait mener vers une compétence implicite.

La mise en œuvre APLI au sein du cours d'anglais pourrait, par conséquent, répondre aux préoccupations d'un certain nombre de chercheurs ((L. Dabène, 1991) ; Moore, 1995 ; Perrenoud, 2000) : il s'agit de permettre aux élèves de prendre conscience à la fois de leurs connaissances métalinguistiques et des schèmes installés. En outre, nous postulons que même si la L1 est l'instrument privilégié de la pratique réflexive, elle n'en demeure pas pour autant la seule ressource langagière mobilisée. L'élève pourra également prendre appui sur ses connaissances du fonctionnement de la L2 afin d'émettre des hypothèses concernant la Ln inconnue.

2.3. Construire sa compétence

Être mis au contact de langues inconnues, devrait, *a priori*, aider l'élève à développer sa compétence métalinguistique*, qui s'inscrit elle-même dans la compétence d'appropriation plurilingue*, voir dans la compétence plurilingue* à proprement parler. Le concept de compétence apparaît donc comme étant au cœur de notre recherche. Nous cherchons à comprendre, de manière globale, comment les APLI peuvent contribuer à développer les compétences plurilingues des élèves à travers le développement de compétences métalinguistiques. Puis, nous souhaitons examiner si, *in fine*, une telle démarche d'approche plurielle peut avoir un effet sur les compétences linguistiques en anglais L2. Par conséquent, il est indispensable de clairement définir le concept de *compétence** et ses caractéristiques métalinguistiques, plurilingues ou simplement linguistiques.

Le concept de *compétence* est, par essence même, complexe si bien qu'il nécessite une réflexion approfondie permettant de le caractériser. En outre, du point de vue épistémologique, il nous importe de connaître l'ensemble des propriétés qui construisent le concept, à travers l'analyse scientifique de ses caractéristiques (Duplessis, 2007). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de parler du 'concept' qui est un *conçu* plutôt que de la 'notion', un *perçu*. Nous chercherons donc tout d'abord à définir le concept de *compétence* avant d'établir sa caractérisation en fonction du qualificatif qui l'accompagne (compétence métalinguistique, compétence plurilingue, etc.).

Il est à remarquer que le terme de *compétence*, fréquemment utilisé dans le champ de la didactique, repose à la fois sur des caractéristiques d'origine scientifique et politique. Il importe donc d'examiner les deux champs afin de contextualiser, de manière holistique, le concept de compétence. Par conséquent, après avoir défini ce concept d'un point de vue scientifique puis politique, nous étudierons les spécificités des concepts de compétence plurilingue puis de compétence métalinguistique, en ce qu'ils participent à la construction de la compétence linguistique.

2.3.1. Le concept de « compétence »

Le concept de *compétence*, tel qu'il est employé dans le milieu de l'enseignement, est un terme polysémique : il revêt des significations assez différentes selon qu'il se réfère à de simples acquisitions de savoirs et de techniques, qu'il désigne des niveaux à atteindre dans le système scolaire ou bien qu'il qualifie une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage. L'analyse diachronique de l'évolution du concept permet de l'inscrire dans ses ancrages disciplinaires successifs.

a. Conceptualisation scientifique

Il existe de nombreuses définitions scientifiques de la notion de compétence, selon le champ disciplinaire dans lequel on se situe. Le terme de compétence existe dans la langue française depuis la fin du XV^e siècle où il désignait alors l'autorité institutionnelle (Perrenoud, 2000) : 31). Depuis la fin du XVIII^e siècle, sa signification renvoie à l'individu et il désigne désormais la « capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger

»⁴⁸. Néanmoins, divers courants issus des sciences humaines ont cherché à préciser le terme depuis la deuxième moitié du XXe siècle. L'analyse épistémologique du concept nous permettra de mieux situer la caractérisation de ce concept.

Premières caractérisations du concept de compétence

Après avoir été utilisé pour la première fois de manière spécifique dans le milieu professionnel de l'après-guerre où il désignait alors « tout type de connaissance ou d'accroissement de connaissances [...] susceptible de générer des capacités de réflexion et d'ouverture culturelle des formés » (Bronckart, 2009⁴⁹), le linguiste Chomsky s'appropriera le concept de compétence en 1955 et fut le premier à utiliser l'expression de *compétence linguistique*, en réaction au courant béhavioriste. Il en fit l'objet de son approche de linguistique générative. Hymes (1972) considéra la définition donnée par Chomsky de la notion de compétence trop restrictive. Il ajouta à la compétence linguistique (s'appuyant sur des savoirs et des savoir-faire) une nécessaire adaptation à la situation donnée, pour qu'elle devienne compétence de communication. Cette compétence n'est pas considérée comme une disposition innée puisque son développement requiert désormais une démarche d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle certains didacticiens tels que Canale et Swain (1980) puis Canale (1983) ont cherché à déterminer un inventaire des sous-compétences à acquérir pour pouvoir communiquer.

Finalement, le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle contribua à stabiliser le terme, à partir des années 1990. Pour Le Boterf (1994): 16), « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissance, capacité...) à mobiliser mais *dans la mobilisation même de ses ressources*. La compétence est de l'ordre du “savoir mobiliser” »⁵⁰. Pour Tardif (2003), une compétence correspond à « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'une variété de ressources ». On constate, dès lors, la prise en compte tant du caractère biologique de la compétence que de son inscription sociale. En outre, l'utilisation des ressources doit être judicieuse afin que la mobilisation soit efficace.

⁴⁸ Définition donnée par le dictionnaire électronique Larousse, consulté le 2 septembre 2012 : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comp%C3%A9tence>.

⁴⁹ Extrait de l'article « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? », publié sur le site *Ecole démocratique* consulté le 12.10.2010 à l'adresse suivante :

<http://www.skolo.org/spip.php?article1124>.

⁵⁰ Italiques dans le texte d'origine.

Un concept entre centration sur l'individu et objectifs d'enseignement

Même si différents courants existent, une caractéristique commune les unit : le concept de compétence est centré sur les propriétés du sujet et s'oriente vers une adaptation au milieu. Or, à ce premier courant centré sur l'individu s'oppose un courant plus récent, intitulé « logique des compétences ».

Ce deuxième mouvement se développa dans le cadre de la formation professionnelle, par réaction au sujet omnipotent (Bronckart et Dolz, 1999). Ce courant vise la redéfinition des contenus de formation qui doivent être adaptés aux situations de vie, aux tâches de travail tout en prenant en compte le rôle décisif des évaluations sociales (Stroobants, 1999). Il s'agit, dès lors, de transmuter les compétences en objectifs d'enseignement (Perrenoud, 1996) voire en capacités requises des enseignants (Perrenoud, 1999).

Positionnement adopté

Nous choisissons, dans le cadre de ce travail, de centrer notre conceptualisation sur les propriétés du sujet. Par conséquent, nous caractériserons le concept de compétence de la manière suivante :

- la compétence est centrée sur l'individu,
- l'individu possède un ensemble de ressources, que ce soient des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être,
- il est amené à mobiliser ces ressources de manière efficace,
- les ressources mobilisées sont sélectionnées en fonction des circonstances.

Par souci de clarté et de lisibilité, nous formulons la définition suivante, en ce qu'elle réunit les caractéristiques du concept énumérées ci-dessus :

mettre en œuvre une compétence revient à savoir mobiliser efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière adaptée à la situation.

Néanmoins, nous ne saurions rejeter la 'logique des compétences' puisqu'elle aborde la nécessaire adaptation des contenus à des visées actionnelles, même si à la suite de Tardif (2003) nous considérons inopportun de transmuter les compétences propres à l'individu en objectifs d'enseignement. Il nous semble plus prudent de

proposer des situations didactiques qui permettent de développer les compétences des apprenants.

Nous venons d'examiner sommairement le concept de compétence dans la littérature scientifique. Or, le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit notre recherche est celui de la didactique des langues telles qu'elle est appliquée en milieu institutionnel. Il est par conséquent nécessaire, comme nous l'avons vu précédemment, d'explorer la dimension axiologie du concept de compétence, ce qui justifie l'exploration de son ancrage politique. Nous devrions, de cette manière, pouvoir l'étudier en relation avec le contexte institutionnel.

b. Conceptualisation politique

Nous venons de constater la prééminence du concept de compétence dans des domaines scientifiques variés. Or, parallèlement aux mondes du travail et des sciences, les discours politiques s'emparent du terme de compétence dès les années 1980. Comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre, les textes de référence en politique linguistique ont un impact sur les valeurs du savoir savant que l'enseignant doit transposer. Comme le concept de compétence est central dans notre système éducatif actuel, il est essentiel de parvenir à le caractériser et d'en comprendre l'inscription dans les écrits majeurs de la politique linguistique, qu'elle soit européenne (Union européenne et Conseil de l'Europe) ou française.

Les compétences vues par l'Union européenne

Émergence de la notion de compétences

Depuis le traité de Maastricht de 1992, l'Union européenne propose des orientations et un soutien aux états-membres en matière de politique d'éducation et de formation. La Commission publia ainsi, en 1995, un *Livre blanc* intitulé *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, afin de proposer une analyse et des orientations d'action dans les domaines de l'éducation et de la formation. Lorsqu'on observe l'utilisation du terme compétence dans ledit document, on constate un emploi peu stabilisé. A la page 15, les *compétences méthodologiques* s'opposent aux *savoirs* :

« Dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même »

alors que page 16, les *compétences clés* font partie des connaissances :

« Les connaissances techniques sont les savoir-faire qui permettent l'identification la plus claire à un métier. [...] Parmi ces connaissances, certaines, 'les compétences clés', sont au cœur de plusieurs métiers et sont donc centrales pour pouvoir changer de travail ».

A la même page, les compétences sont considérées comme des aptitudes sociales :

« Les aptitudes sociales concernent les capacités relationnelles, le comportement au travail et toute une gamme de compétences qui correspondent au niveau de responsabilité occupé : la capacité de coopérer, de travailler en équipe, la créativité, la recherche de la qualité. La maîtrise de telles aptitudes ne peut être pleinement acquise qu'en milieu de travail, donc essentiellement dans l'entreprise ».

L'emploi du terme « compétences » dans les premiers documents fondateurs de la politique européenne est celui de la langue commune : il s'agit simplement d'une notion et non pas d'un concept.

Le Conseil européen de Lisbonne (2000)

Le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, définit comme objectif principal la promotion d'une économie fondée sur la connaissance. Dans ses Conclusions⁵¹, il souligne que « chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information ». Les compétences citées sont les « compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprises et aptitudes sociales ». On observe une conception de la compétence comme un élément contribuant à l'employabilité du citoyen. Même si l'utilisation du terme relève davantage du sens commun, une caractéristique systématique apparaît : la centration ne se fait pas sur les propriétés de l'individu, mais sur son utilité dans la société.

Il est à remarquer que les membres du Conseil Européen ne prennent pas en compte la définition du concept de compétence tel qu'il fut proposé par le projet

⁵¹ Citation extraite des *Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne*, 23 et 24 mars 2000. Consulté le 12.02.2011 sur le site de la Commission européenne.
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm.

DeSeCo et continuent à utiliser le terme *compétences* de manière approximative dans leurs écrits post-2003. Dans les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* publié dans le Journal Officiel du 25 juillet 2006, le terme *compétences* est utilisé en lieu et place d'activité langagière : « L'indicateur devrait permettre d'évaluer les quatre compétences d'expression et de compréhension; néanmoins, pour des raisons pratiques, il serait souhaitable que, lors de la première opération de collecte des données, les tests concernent les trois compétences linguistiques qui sont les plus aisées à évaluer (compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite) ». L'évocation d'un indicateur de compétences linguistiques a suscité un grand nombre de débats et de réactions liés essentiellement à une interprétation différente du terme de compétence ou à une confusion quant à l'initiateur d'un tel projet. La mission du Conseil européen se limite à orienter la politique générale de l'Europe et est un organe politique totalement distinct du Conseil de l'Europe, à l'origine du Cadre européen. Afin de mettre en œuvre les propositions du Conseil européen, il est nécessaire que la Commission européenne formule lesdites propositions et que le Parlement les adopte par vote.

Les compétences vues par la Commission

Contrairement au Conseil européen, la Commission revendique clairement son appui sur les études publiées par un groupe international d'experts et définit, elle-même, le concept de *compétence* de la manière suivante (2005 : 3) :

« On entend par 'compétence' une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les 'compétences clés' sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

On retrouve donc les trois éléments clés du concept de compétence (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ainsi que l'adaptation à la situation. Néanmoins, on constate l'absence de l'axe « savoir mobiliser » de Le Boterf (1994). Les compétences clés proposées par la Commission sont au nombre de huit et regroupent les compétences nécessaires à tout individu « pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle » (2005 : 15). Il s'agit des compétences suivantes : communication dans la langue maternelle, communication dans une langue étrangère, culture

mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques, esprit d'entreprise et sensibilité culturelle.

L'approche proposée semble donc s'inscrire à mi-chemin entre la centration sur l'individu et la *logique des compétences*, puisqu'elle considère que les compétences doivent contribuer à un épanouissement personnel tout en permettant une inscription utilitaire dans la société.

Les compétences vues par le Conseil de l'Europe

C'est une autre instance européenne indépendante, le conseil de l'Europe, qui amorça une réflexion autour de la notion de compétence linguistique dès les années 1970. Un groupe d'experts tenta de définir un modèle opérationnel représentant ce qu'un apprenant doit être capable de faire pour pouvoir communiquer de manière indépendante.

Le niveau-seuil du Conseil de l'Europe

En 1976, Coste *et al.* publièrent, sous couvert du conseil de l'Europe, un ouvrage intitulé *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Y apparaît le concept de niveau-seuil de compétence linguistique, qui s'appuie sur des savoirs et savoir-faire ainsi que la nécessaire adaptation au milieu. Néanmoins, ce modèle ne s'adresse qu'aux adultes et à la formation professionnelle. Le Conseil de l'Europe poursuivit ses travaux concernant les niveaux-seuil en l'étendant à la formation initiale. Dans les années 1980, un réel travail de coopération internationale fut mis en œuvre pour développer l'approche communicative et définir les objectifs d'apprentissage des langues. Dès le début des années 1990, une réflexion fut amorcée autour de la mise en place d'un cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). L'objectif était non pas de prescrire un mode d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues, mais d'augmenter le degré de conscience, de stimuler la réflexion et d'améliorer la communication entre tous les types de praticiens.

Le concept de compétence dans le Cadre européen commun de référence (CECR)

Le Conseil de l'Europe publia en 2001 le CECR, document phare de leur politique linguistique éducative. Dans le Cadre, le concept de *compétence* englobe deux composantes : les compétences générales individuelles qui « ne sont pas propres

à la langue et sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes y compris langagières » (p. 15) ainsi que la compétence à communiquer langagièrément. On peut remarquer un changement de désignation par rapport aux références scientifiques évoquées précédemment (Canale, 1983 ; Canale et Swain, 1980 ; Hymes, 1974) puisque la compétence de communication devient compétence à communiquer langagièrément. Un tel glissement sémantique témoigne d'un déplacement de paradigme. La notion de compétence de communication, sur laquelle s'appuyaient les Niveaux Seuils publiés dans les années 1970, visait uniquement l'acte d'échanges langagiers : il s'agissait d'acquérir des connaissances et aptitudes afin de pouvoir communiquer. Or, le Cadre ajoute aux nécessaires savoir et savoir-faire les savoir-être qui permettent à l'individu de s'adapter aux situations. Il ne s'agit plus simplement de communiquer mais bien d'agir de manière appropriée selon le contexte :

« ...les compétences [sont les] savoir, savoir-faire et attitudes que l'utilisateur de la langue se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences de la communication par delà les frontières linguistiques et culturelles (c'est-à-dire, effectuer des tâches et des activités communicatives dans les divers contextes de la vie sociale, compte tenu des conditions et des contraintes qui leur sont propres) » (2001 : 5).

Nous constatons que notre positionnement se rapproche de l'utilisation du concept de compétence dans le CECR.

Le Socle commun de connaissances et de compétences français

La popularisation du concept de « compétences clés » et son cadrage intellectuel et politique par l'OCDE ou l'Union européenne ont eu des effets majeurs sur les réflexions menées par les ministères de chaque État. Le *Socle commun de connaissances et de compétences*, mis en place en France par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, s'appuie largement sur les productions de ces organisations internationales, même s'il ne s'appuie que sur sept compétences. Dans le *Socle commun de connaissances et de compétences français*, cinq compétences sont intégrées dans les actuels programmes d'enseignement (il s'agit de la maîtrise de la langue française, de la pratique d'une langue vivante étrangère, des compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, de

la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication et enfin de la culture humaniste) ; deux autres domaines sont considérés comme transversaux (il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves). Nous remarquons cependant une dénaturation de la notion de compétence, puisque seules les ressources disponibles sont citées : dans l'annexe cinq du *décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006*, il est stipulé que

« chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité ».

On constate que le processus essentiel au développement des compétences, le « savoir mobiliser » n'est jamais indiqué clairement et ne transparait que dans la compétence sept, « l'autonomie et l'initiative des élèves ».

Il existe également une différence au niveau des valeurs véhiculées par ces textes de politique éducative : contrairement aux compétences clés développées tant par l'OCDE que par l'Union européenne, le socle commun ne couvre que la période de scolarisation, c'est-à-dire de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Il ne prend donc pas en compte le concept d'éducation tout au long de la vie. Même si le Socle commun s'appuie sur des textes européens, leurs finalités respectives ne sont pas les mêmes : alors que l'approche par compétences au niveau de l'Union européenne vise à former de bons agents économiques, le socle commun vise à la formation de citoyens réfléchis (Raulin, 2008). Il véhicule, par conséquent, des valeurs moins pragmatiques que celles de l'Union européenne et de l'OCDE et se rapproche des valeurs propres à la politique linguistique et éducative du Conseil de l'Europe.

c. Compétence ou compétences ?

Après avoir examiné les acceptions tant scientifiques que politiques du concept de compétence, nous souhaitons éclairer le choix, délibéré, de l'utilisation du pluriel.

Lorsqu'on étudie le concept de compétence linguistique tel que proposé par Chomsky en 1955, il semble cohérent d'utiliser la forme singulière, puisque pour ce

chercheur il s'agit d'une compétence unique représentant une faculté innée, générique : elle ne saurait donc être plurielle. Hymes (1973) parle également de compétence, en ce qu'elle permet la communication. On peut dès lors supposer que ladite compétence n'est plus unique, mais varie en fonction de son objet, et peut être décomposée en sous-compétences. Apparaissent dès lors des dénominations diverses, où la notion de compétence se voit attribuer des compléments ou adjectifs qui spécifient sa caractérisation. On peut dès lors considérer les compétences comme plurielles, même si parfois la dénomination singulière est utilisée pour souligner sa caractéristique holistique.

L'une des spécifications de la notion de compétence qui est apparue à la fin des années 1990 est le concept de compétence plurilingue, présent également dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

2.3.2. La compétence plurilingue

Le concept de compétence plurilingue* fut initialement défini par Coste, Moore, et Zarate (1997) puis il fut repris dans le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001). Pour mémoire, la définition suivante y est donnée (*ibid.* : 129) :

« On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ».

On constate l'inscription de la compétence dans l'action, au croisement des espaces sociaux constitués par l'école, la famille et la communauté. Il s'agit désormais de permettre aux locuteurs de prendre conscience de la potentialité de leur compétence plurilingue et de la valoriser. Elle devient source d'identité : on voit donc émerger la notion d'identité européenne que les acteurs de la vie politique souhaitent développer, un des éléments essentiels de la dimension axiologique du concept de compétence plurilingue.

a. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)

Les chercheurs et praticiens appartenant au groupe de travail *A travers les Langues et les Cultures* ont produit dans le cadre de la Série des rapports recherche et développement du Centre européen des langues vivantes⁵² un *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures** (Candelier *et al.*, 2010). Ils ont, comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive de ce travail, défini les approches plurielles* comme suit :

« Nous appelons 'approches plurielles des langues et des cultures' des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous recensons quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises (pendant le cursus scolaire et au-delà) » (Candelier *et al.*, 2007 : 5).

Le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)** rédigé par cette équipe « cherche à expliciter les compétences et ressources [que les approches plurielles] permettent de viser ». Les auteurs de ce CARAP considèrent que la mise en œuvre d'approches plurielles est une réponse évidente au besoin d'éducation plurilingue exprimé par le Conseil de l'Europe :

« On ne peut dire plus clairement que les approches plurielles, telles que définies ci-dessus, ont un rôle capital à jouer dans la construction de la 'compétence plurilingue et pluriculturelle' de chacun. Car comment assurer que les 'variétés' ne seront pas 'abordées de manière isolée' si on s'en tient à des approches 'singulières' ? » (Candelier *et al.*, 2010 : 7).

Par conséquent, la mission de l'enseignant de langue (et, en amont, des décideurs, concepteurs et formateurs) est donc d'aider l'apprenant à construire et enrichir sa propre compétence plurilingue en l'amenant

⁵² « Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe siégeant à Graz, en Autriche. En coopération avec la Division des politiques linguistiques du Conseil, le Centre est un catalyseur concernant les réformes dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ». Présentation extraite du site du CELV : <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>

« à se constituer un arsenal de savoirs, savoir faire et savoir être concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du 'trans' : 'trans-linguistique', 'trans-culturel') permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'inter' : 'inter-linguistique', 'inter-culturel') » (Candelier *et al.*, 2010 : 7).

La classe devrait dès lors devenir un lieu où la mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures est possible, et ce de manière simultanée. Les approches plurielles semblent fournir un cadre idéal à la réalisation d'un tel objectif.

Le CARAP identifie un ensemble de compétences et de ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans le développement desquelles les approches plurielles jouent un rôle essentiel (*ibid.* : 16). Cet outil souligne cependant la difficulté à circonscrire exactement les compétences et ressources ; il paraît plus opportun d'envisager un continuum entre compétences – micro-compétences – ressources. Ces trois éléments ont été définis comme suit dans le CARAP :

« [...] les compétences sont des unités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes 'ressources' (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) qu'elles mobilisent » (Candelier *et al.*, 2010 : 15)

« [...] les compétences s'inscrivent principalement dans une logique d'usages / de besoins sociaux, alors que les ressources semblent plutôt dans une logique de psychologie cognitive (et développementale). Dans cette perspective, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible d'isoler et de lister, de définir précisément en termes de maîtrise et de travailler dans les pratiques éducatives » (*ibid.* : 16).

« [...] il existe des rapports d'inclusion ou du moins d'appui ou d'implication entre des éléments qu'on peut qualifier de 'compétences' au sens ci-dessus. [...] Nous proposerons [...] de parler de 'micro-compétences', auxquelles une compétence plus globale encore [...] a recours » (*ibid.* : 17).

Par conséquent, on peut considérer qu'analyser les compétences ne peut se faire qu'en prenant en compte la réalisation de tâches alors que l'étude des ressources peut se faire en prenant appui sur des concepts de psychologie cognitive. Pour les auteurs

du CARAP, ce sont les ressources qui sont travaillées en classe, lorsqu'on demande à l'élève de réaliser diverses tâches didactiques : « l'enseignement *contribu[e]* ainsi à la mise en place des compétences *via* les ressources que celles-ci mobilisent... » (*ibid.*).

Développer des compétences ne saurait donc se faire directement, mais bénéficierait d'un travail spécifique autour des ressources qui lui sont propres.

b. La compétence plurilingue : une focalisation sur des processus situés

De nombreux travaux complémentaires (Coste, 2001 ; Cenoz et *al.*, 2001 ; Herdina et Jessner, 2002 ; Moore et Castellotti, 2008) ont permis de rendre le concept à la fois plus complexe et plus opératoire. Il se voit donc attribuer un caractère dynamique et situé prenant appui sur un système linguistique complexe et non sur l'ajout de plusieurs répertoires linguistiques. En outre, cette nouvelle conception de la compétence plurilingue a permis d'envisager l'appropriation des langues de manière nouvelle : on s'éloigne désormais « des objectifs visant des résultats finis » (Castellotti et Moore, 2011 : 249) pour s'intéresser davantage « aux processus situés (...) prenant en compte une mobilisation réflexive de l'expérience construite et de ses transformations » (*ibid.*).

L'index notionnel et factuel du Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 448) propose la définition suivante de la compétence d'appropriation plurilingue*, donnée par Castellotti et Moore :

« Capacité à mettre en relation des ressources linguistiques et culturelles diversifiées pour résoudre des problèmes (communiquer, s'identifier, se situer, agir, réfléchir) dans des environnements linguistiques peu familiers ; être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui leur sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) dans l'appropriation et avoir une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences ».

Il s'agit donc de susciter, chez l'élève, une conscientisation de son répertoire pluriel afin qu'il soit en mesure de mobiliser ses ressources d'origines diverses par des stratégies efficaces favorisant l'appropriation. Une telle prise de conscience peut être provoquée par la mise en place d'activités permettant de développer la compétence métalinguistique.

2.3.3. *La compétence métalinguistique, au centre de notre recherche*

Pour Beacco *et al.*, (2010 : 39), la réflexion métalinguistique est un élément constitutif de la didactique du plurilinguisme*. Il s'agit, pour ces auteurs, de développer non seulement « la capacité à réfléchir sur toutes les dimensions de la langue et de la communication », mais également « la capacité de décentration (pour passer du sens des énoncés à leur organisation mais aussi d'une langue à d'autres) ». Ils portent également leur attention sur « la capacité à manipuler des formes dans le cadre des genres discursifs ». Il s'agit, par conséquent, de mettre en œuvre des activités métalinguistiques qui comprennent, pour Gombert (1990 : 27), « 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (...) ». Ces activités peuvent être métasémantiques, si leur objet est la réflexion sur le sens du texte, métasyntactiques, si l'élève est amené à réfléchir sur des éléments grammaticaux ou métaphonologiques dès lors que la réflexion porte sur la phonologie.

Développer une compétence métalinguistique* revient donc à savoir mobiliser des savoirs sur le fonctionnement des langues et à mettre en œuvre des savoir-faire pour résoudre les problèmes métalinguistiques auxquels l'apprenant se trouve confronté. S'y ajoutera également la capacité à mobiliser des savoir-être qui peuvent inhiber ou encourager de tels processus.

2.3.4. *De la compétence métalinguistique à la compétence linguistique*

La compétence métalinguistique s'inscrit dans la compétence d'appropriation plurilingue, de manière non exclusive, en ce qu'elle s'appuie sur l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose l'apprenant lorsqu'il doit faire face à un environnement linguistique peu familier pour résoudre des problèmes d'ordre métasémantique, métasyntaxique ou métaphonologique. On peut donc considérer que le développement de la compétence métalinguistique, par l'activation de la compétence d'appropriation plurilingue qu'elle génère, permet de développer la compétence plurilingue de l'élève. On peut supposer, en prenant appui sur les travaux de Moore et Castellotti (2011) que l'élève, par les expériences diverses de la pluralité linguistique qu'il obtient lors des démarches d'APLI, construit sa compétence plurilingue puisqu'il mobilise des ressources opératoires adaptées à ces situations.

Nous nous éloignons cependant de la vision plus élémentaire de la compétence plurilingue par le Cadre (2001 : 129) pour qui la compétence plurilingue relève essentiellement de la compétence à communiquer langagièrement dans diverses langues. Nous nous rapprochons, par conséquent, de la distinction effectuée par les Chomskyens entre compétence et performance. Pour ces derniers,

« la ‘compétence’ se réfère à ce que les locuteurs-auditeurs savent et la ‘performance’ à l'utilisation de ces connaissances lors de la communication. La compétence linguistique se réfère à la connaissance des éléments et des règles qui composent les systèmes formels de la langue. Elle se distingue également de la compétence pragmatique et de la compétence de communication »⁵³.

On peut donc considérer que si les APLI permettent d'améliorer la connaissance des systèmes formels des langues faisant partie de leur répertoire plurilingue, alors celles-ci aideront l'élève à développer sa compétence plurilingue, même s'il n'est pas amené à communiquer directement dans ces langues. De même, si l'on parvient à améliorer la connaissance du système formel de la L2 à travers une démarche d'APLI, on pourra considérer que la compétence linguistique des élèves en L2 (anglais) aura été développée, en ce qu'elle se distingue de la compétence de communication.

Lorsqu'on se place en dehors de la perception des générativistes chomskyens, la compétence linguistique comprend à la fois une dimension métalinguistique, une dimension communicationnelle et une dimension pragmatique. Pour les chercheurs n'appartenant pas à ce courant, il n'y a pas d'interface directe entre les effets de la réflexion métalinguistique et l'acquisition d'une compétence linguistique. Pour Paradis (2009 : 96),

« Alors que la perception d'une caractéristique est une condition nécessaire pour fournir une cible, c'est la répétition de cette cible, et non pas sa connaissance, qui établit indirectement la compétence implicite. Une construction explicite (la cible) n'entre pas en contact, ne communique pas, ne se connecte pas ou ne crée pas d'interface avec une compétence implicite ou son processus d'acquisition. C'est l'utilisation répétée d'une construction qui conduit

⁵³ Notre traduction de R. Ellis (2008 : 970) : « *‘Competence’ refers to what speaker-hearers know and ‘performance’ to the use of this knowledge in communication. Linguistic competence refers to the knowledge of the items and rules that comprise the formal systems of a language. It can also be distinguished from pragmatic competence and communication competence* ».

à la prise en compte de sa structure sous-jacente abstraite, à laquelle la conscience n'a pas accès »⁵⁴.

On peut donc considérer que l'acquisition de connaissances métalinguistiques est liée à une prise en compte (consciente) du fait de langue alors que le développement de la compétence de communication ne l'est pas. C'est d'ailleurs sous cet angle que Truscott (1998) propose de revoir l'hypothèse de *Noticing*.

Les seules connaissances métalinguistiques peuvent contribuer à apprendre une langue de manière consciente mais ne suffisent pas à mettre en œuvre la compétence de communication. Selon N. C. Ellis (2005), l'acquisition d'une L2 par un apprenant adulte (ou adolescent) s'effectue en trois étapes : il s'agit tout d'abord d'obtenir des connaissances métalinguistiques, puis d'utiliser ces connaissances pour construire des propos. Finalement, c'est par l'utilisation de ces propos, qu'une compétence implicite sera progressivement acquise, dans des situations de communication interactive. Par conséquent, comme le pose Paradis (2009 : 99), l'apprentissage explicite mène à des connaissances explicites alors que l'acquisition fortuite développe une compétence implicite. L'apprentissage explicite ne mène pas vers une compétence implicite mais procure des connaissances auxquelles on peut comparer le produit de la compétence implicite, lors de situations de communication. On peut dès lors considérer que la compétence métalinguistique est une compétence explicite alors que la compétence à communiquer langagièrement est une compétence implicite.

Par conséquent, nous parlerons de compétence métalinguistique lorsque l'élève sait mobiliser efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être métalinguistiques de manière adaptée à la situation (lorsqu'il est confronté à des activités de réflexion à partir d'APLI) et de compétence linguistique* lorsqu'il mobilise efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière à pouvoir communiquer en situation. Comme nous l'avons signalé, la compétence plurilingue comprend, au-delà de la dimension pragmatique, une dimension métalinguistique (*cf.* Castellotti et Moore, 2011) ainsi qu'une dimension communicationnelle (*cf.* le Cadre européen, 2001).

⁵⁴ Notre traduction de Paradis (2009 : 96) : « *Whereas perception of a feature is a requisite for providing a target, it is the repetition of this target, not its knowledge, that indirectly establishes implicit competence. An explicit construction (the target) does not contact, connect, communicate or interface with implicit competence or is acquisition process. The repeated use of a construction leads to the tallying of its abstract underlying structure, to which consciousness does not have access* ».

La dimension plurielle de l'expérimentation permet à l'élève de se décentrer d'un objectif d'appropriation de connaissances et d'adopter une réelle attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences. Il sera, par conséquent, amené à réfléchir sur les stratégies mises en œuvre lors de la résolution des problèmes soulevés par les activités métalinguistiques.

2.3.5. *Construire sa compétence : synthèse*

Suite à une étude tant politique que scientifique, nous retenons la définition suivante de la compétence : mettre en œuvre une compétence revient à savoir mobiliser efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière adaptée à la situation. Même si l'utilisation de ce concept par les différentes instances de l'Union européenne est peu stabilisée, les textes de politique linguistique européenne rédigés par la Commission européenne tendent à se rapprocher de la centration sur l'individu mise en exergue par la définition que nous proposons et reprise dans le Cadre européen commun de référence pour les langues rédigé par le Conseil de l'Europe (2001). Or, la simple notion de compétence se voit revêtir de significations multiples en fonction de son champ d'application. Le Cadre souligne le nécessaire développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, prenant en compte l'ensemble du répertoire langagier et culturel de l'élève. On peut donc supposer que la mise au contact de langues inconnues, à travers les APLI, peut développer une telle compétence plurilingue. De même, la réflexion menée sur ces langues inconnues devrait développer la compétence métalinguistique des élèves. Finalement, se pose la question de savoir si la mise en œuvre de démarches d'APLI au sein du cours d'anglais permet de développer la compétence linguistique que possèdent les élèves en L2. Il s'agira, par conséquent, de vérifier si le développement de la compétence métalinguistique explicite a un effet sur le développement de la compétence linguistique implicite, permettant à l'élève de communiquer.

2.4. Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage

Dans la mesure où l'apprenant est amené à planifier et à coordonner un ensemble d'opérations afin d'atteindre efficacement son objectif, on peut considérer qu'il met en œuvre une ou des stratégies*. Nous entendons par le terme 'opération'*: « [toute] action concrète faite selon une méthode, par la combinaison d'un ensemble de moyens et pour obtenir un résultat précis »⁵⁵. On ne saurait toutefois parler de stratégies sans avoir clairement circonscrit le concept et avoir spécifié la typologie envisagée. Nous aborderons ensuite les stratégies d'apprentissage*, telles qu'elles peuvent être mises en œuvre par les apprenants lors de notre expérimentation. Finalement, nous examinerons les concepts propres au transfert de stratégies afin d'en vérifier les caractéristiques et les conditions de mise en œuvre.

2.4.1. Caractérisation du concept de stratégie

Le concept de 'stratégie' est régulièrement utilisé en psycholinguistique. Corder, en 1967, suggéra que la linguistique étudie les processus d'acquisition d'une langue étrangère et les différentes stratégies auxquelles les apprenants pouvaient avoir recours. Néanmoins, ce sont les travaux menés par les didacticiens Rubin (1975), Stern (1975) puis Naiman *et al.* (1978) sur les caractéristiques du 'bon apprenant en langue' qui mirent en exergue l'importance de comprendre la manière dont l'information est traitée. En didactique des langues, la définition suivante du concept de stratégie fut donnée par Bailly (1998 : 204):

« Plan d'opérations didactiques et mise en œuvre pratique des conduites et activités afférentes, visant à atteindre un objectif donné d'enseignement-apprentissage ».

On constate, dans cette définition propre au champ de la didactique, une focalisation à la fois sur l'enseignant et l'apprenant. Dans ce chapitre, nous n'aborderons cependant que les stratégies inhérentes à l'apprenant. En outre, nous choisissons de porter notre attention sur les stratégies propres au langage et excluons les stratégies 'sémantico-pragmatiques' (Noizet, 1977) puisqu'il est « difficile de

⁵⁵ Définition donnée par le dictionnaire en ligne Larousse (consulté le 01.01.13)

distinguer dans les réponses du locuteur la part qui revient à la connaissance linguistique des traits lexicaux et celle qui revient à la connaissance extra-linguistique de l'univers » ((Noizet & Vion, 1983).

Un grand nombre d'auteurs distinguent les stratégies de communication* ou de production des stratégies d'apprentissage* (Selinker 1969 et 1972 ; Frauenfelder et Porquier, 1979 ; Faerch et Kasper, 1980 ; Tarone, 1981). Pour ces auteurs, les stratégies de production sont utilisées pour atteindre des buts de communication et cherchent avant tout à optimiser l'utilisation du système linguistique en économisant les efforts. Les stratégies de communication sont une adaptation à l'échec de mise en œuvre d'une stratégie de production. Tarone (1981) considère les stratégies de communication comme essentielles à la négociation de sens entre individus. La troisième catégorie de stratégie envisagée est regroupée sous l'appellation 'stratégies d'apprentissage', qui se distinguent des précédentes, pour Weinstein et Mayer (1986), par leur objectif de facilitation de l'apprentissage. Il s'agit, par conséquent, des stratégies qui nous intéressent dans le cadre de ce travail.

2.4.2. Les stratégies d'apprentissage

Pour O'Malley et Chamot (1990), les stratégies d'apprentissage peuvent s'appuyer sur une source affective ou conceptuelle et peuvent influencer l'apprentissage de tâches simples (par exemple, apprentissage de listes de vocabulaire) ou de tâches complexes telles que la compréhension ou la production de la langue. Elles peuvent être subdivisées en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives ainsi que les stratégies sociales/affectives. Dans la mesure où les tâches proposées aux élèves ne comportent pas d'activités de planification, de *monitoring* ou d'évaluation, nous ne porterons pas notre attention sur les stratégies métacognitives. Les stratégies sociales/affectives seront abordées ultérieurement, lors de la réflexion sur le travail coopératif (cf. chapitre 3.2.2. de la [première partie](#)).

Weinstein et Mayer (1986 : 315) définissent les stratégies d'apprentissage comme étant « les comportements et pensées dans lesquels l'apprenant s'engage lors de l'apprentissage et qui visent à influencer le processus d'encodage de l'apprenant »⁵⁶. Cette vision est partagée par O'Malley et Chamot (1990 : 44) qui

⁵⁶ Notre traduction de Weinstein et Mayer (1986 : 315) : « *behaviors and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner's encoding process* ».

considèrent les stratégies cognitives comme étant des stratégies d'apprentissage qui « opèrent directement sur les informations entrantes par une manipulation visant à optimiser l'apprentissage »⁵⁷. Ces auteurs (*ibid.* : 52) donnent la définition suivante des stratégies d'apprentissage :

« Les stratégies d'apprentissage sont des procédures complexes que les individus appliquent aux différentes tâches ; par conséquent, elles peuvent être représentées en tant que connaissances procédurales qui peuvent être acquises à travers les étapes d'apprentissage cognitif, associatif et autonome »⁵⁸.

On constate, à travers cette définition, l'appui sur la théorie du traitement de l'information (appelée *Adaptive Control of Thought (ACT)*) telle que proposée par Anderson (1980 ; 1983).

a. Focalisation sur les processus

Les stratégies cognitives présentent un intérêt majeur pour notre travail en ce qu'elles s'appuient sur les travaux d'Anderson (1980, 1983) et permettent une focalisation sur les processus.

Comme explicité précédemment, l'*ACT* distingue les connaissances déclaratives* des connaissances procédurales* et considère que l'acquisition des compétences se fait en trois étapes. Pendant l'étape cognitive, l'information est traitée de manière contrôlée ou consciente, puis la connaissance déclarative est transformée en connaissance procédurale lors de la phase associative qui nécessite moins d'attention. Finalement, la phase autonome couvre l'automatisation de la compétence, qui opère de manière non contrôlée. Sockett (2001) a constaté la ressemblance entre les mécanismes cognitifs d'automatisation décrits par Anderson (1980, 1983) et les stratégies d'apprentissage telles que définies par O'Malley et Chamot (1990). Il a ainsi organisé ces stratégies en fonction de leur rôle apparent dans le processus d'acquisition. Nous nous attacherons à mettre en relation les deux classements lors de l'examen, ci-dessous, de la classification proposée par O'Malley et Chamot (1990).

⁵⁷ Notre traduction de O'Malley et Chamot (1990 : 44) : « *Cognitive strategies operate directly on incoming information, manipulating it in ways to enhance learning* ».

⁵⁸ Notre traduction de O'Malley et Chamot (1990 : 52) : « *Learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks ; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning* ».

Dans la théorie de l'ACT proposée par Anderson (1980), la notion de contrôle ou de conscience joue un rôle important, notion qui est également essentielle pour Rabinowitz et Chi (1987) pour la mise en œuvre de stratégies.

b. La conscience, élément-clé de la mise en œuvre des stratégies

Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage nécessitent une conscience de la part de l'apprenant. Rabinowitz et Chi (1987) considèrent, de la même manière, que les stratégies ne sauraient être 'stratégiques' sans un certain degré de conscience. Par conséquent, dès lors qu'elles sont mises en œuvre de manière automatique, elles ne peuvent plus être considérées comme des stratégies. Nous nous intéresserons donc aux démarches conscientes effectuées par les élèves afin de résoudre un problème. Ces stratégies seront analysées en étudiant l'ensemble des opérations effectuées consciemment par les élèves dans la réalisation de tâches qui vont leur permettre de résoudre le problème. Nous prendrons cependant en compte la distinction entre stratégies mises en œuvre de manière explicite et de manière implicite lors des activités suscitant une réflexion sur la langue et aboutissant à la résolution du problème d'accès au sens.

2.4.3. Les stratégies d'apprentissage utilisées au sein de l'expérimentation

Même si la stratégie est, par définition, une connaissance procédurale, son utilisation peut dépendre des connaissances déclaratives que possède l'apprenant. Ce sont les activités métasémantiques mises en œuvre lors de la première présentation des langues inconnues aux élèves qui sont les plus propices au repérage des stratégies d'apprentissage. Seules trois des quatorze stratégies proposées par O'Malley et Chamot (*ibid.*) nous intéressent directement dans ce cadre : il s'agit des stratégies de traduction, d'inférence et de déduction. Nous souhaitons adapter cette classification à la spécificité de notre expérimentation, sous l'effet d'un éclairage théorique complémentaire. Nous proposons donc de revoir la stratégie de traduction et d'y ajouter la stratégie de comparaison. Pour Sockett (2001 : 188), les quatre stratégies que nous souhaitons observer sont mises en œuvre lors de la phase déclarative du processus d'acquisition (Anderson, 1983) : elles permettent d'augmenter ou de mobiliser le savoir déclaratif. Analyser la spécificité de chaque stratégie permet de

comprendre comment cette mobilisation peut avoir lieu. Finalement, il nous semble opportun de définir la stratégie globale d'analogie en tant que 'supra-stratégie'⁵⁹, en ce qu'elle englobe l'ensemble des stratégies envisagées et permet de rendre compte des procédures générales de résolution de problèmes.

a. La stratégie de traduction

Mettre en œuvre la stratégie de traduction* revient, pour O'Malley et Chamot (1990 : 120), à utiliser la première langue comme une base à la compréhension et/ou à la production de la L2. Il ne s'agit donc pas, *per se*, d'une traduction mot à mot, immédiate ; il peut également s'agir d'une mise en relation effectuée entre un élément linguistique issu de la L3 avec un élément issu de la L1 ou de la L2. Nous choisissons, contrairement à O'Malley et Chamot, de restreindre la stratégie de traduction à l'activité de traduction directe. Il nous semble, en effet, essentiel de distinguer cette stratégie de la stratégie de comparaison, que nous proposons ci-dessous.

b. La stratégie de comparaison

La stratégie que nous choisissons de nommer 'de comparaison'* se distingue de la stratégie de traduction directe par le degré de conscience que demande sa mise en œuvre. Lorsque les apprenants relèvent la ressemblance entre deux langues, ils font preuve d'une activité métalinguistique, par définition même 'consciente'. Ils expriment clairement leur appui sur leurs connaissances antérieures en L2 ou en L1 puisque leurs réponses font apparaître le repérage de la proximité linguistique. Même si les processus sous-jacents de la traduction peuvent inclure des procédés de comparaison (passage par le lien Ln-L2 pour permettre la compréhension des nouvelles données puis traduction), la prise de conscience exprimée lors de la stratégie de comparaison mérite d'être comptabilisée en ce qu'elle permet la transférabilité de la stratégie. Si l'élève ne décompose pas la tâche effectuée de manière consciente, il ne pourra activer les schèmes nécessaires lorsqu'il se retrouvera confronté à une situation présentant uniquement des similarités de structure⁶⁰.

⁵⁹ Nous utilisons ce terme pour désigner la position de la stratégie d'analogie « au-dessus » des quatre stratégies envisagées, de par sa faculté à rendre compte des procédures générales de résolution de problèmes.

⁶⁰ Nous aborderons la notion de similarité de structure dans le chapitre [2.4.4.](#) de cette partie.

Il se peut également que l'apprenant identifie plusieurs éléments de la langue nouvelle comme étant proches de la L1 ou de la L2, de manière à comprendre l'ensemble de la phrase ; on peut alors considérer qu'il met en œuvre une stratégie d'inférence.

c. La stratégie d'inférence

O'Malley et Chamot (1990 : 120) définissent l'inférence* de la manière suivante : « utiliser l'information disponible pour deviner le sens de nouveaux items, pour prédire des résultats ou pour compléter des informations manquantes »⁶¹. Cette définition rejoint celle proposée par Neveu (2011 : 198), dans le dictionnaire des sciences du langage : « Une inférence est un processus selon lequel une proposition est admise en vertu de son lien logique avec une ou plusieurs propositions antécédentes tenues pour vraies (prémisses) ».

Nous chercherons donc à relever les situations dans lesquelles les élèves s'appuient sur plusieurs éléments de la phrase pour faire sens. Ils peuvent également déduire du sens en mettant en œuvre la stratégie de déduction.

d. La stratégie de déduction

En sciences du langage, « (l)a déduction est un raisonnement qui consiste à formuler des hypothèses *a priori* et à en inférer des conséquences » (Neveu, 2011 : 108). O'Malley et Chamot (1990 : 119) considèrent la déduction* comme « l'application de règles pour comprendre ou produire la L2 ou pour inventer des règles basées sur l'analyse de la langue »⁶². Toute activité d'appui sur une règle ou un principe sera, dès lors, considérée comme un recours à la stratégie de déduction.

Au sein de la stratégie de déduction, nous avons choisi de distinguer les processus de bas niveau* (*bottom-up*) des processus de haut niveau* (*top-down*). Le repérage de majuscules indiquant des noms propres ou l'association de chiffres à l'âge permettra de reconnaître une stratégie de déduction type *bottom-up* (qui part de l'*input*) alors que l'appui sur un savoir extérieur à l'*input* désigne une stratégie de déduction mettant en œuvre des processus descendants (type *top-down*).

⁶¹ Notre traduction de O'Malley et Chamot (1990 : 120) : « *Using available information to guess meanings of new items, predict outcomes, or fill on missing information* ».

⁶² Notre traduction de O'Malley et Chamot (1990 : 119) : « *applying rules to understand or produce the second language or making up rules based on language analysis* ».

Processus de bas niveau et processus de haut niveau

Pour comprendre des propositions, l'élève prend appui sur deux types de connaissances déclaratives : les connaissances du monde et les connaissances linguistiques (Richards, 1983). Pour O'Malley et Chamot (1990), les connaissances du monde recouvrent à la fois les expériences, les faits ou les impressions que peut avoir l'apprenant concernant un sujet. L'élève va donc prendre appui sur ces connaissances pour parvenir à donner du sens aux nouvelles informations. Il s'agit de processus de haut niveau tels que décrits par Howard (1985).

Les connaissances linguistiques peuvent également être mémorisées sous forme de schèmes ou de propositions, mais dans tous les cas, l'information est stockée sous forme de mots ou sous forme de règles grammaticales ou syntaxiques (O'Malley et Chamot, 1990). L'apprenant recourt à des processus de haut niveau (*top-down*) lorsqu'il capitalise sur des informations connues permettant de comprendre le sens général du texte ou à des processus de bas niveau (*bottom-up*) lorsqu'il analyse chaque mot à la recherche de sens ou de caractéristiques grammaticales (Howard, 1985). Pour Bialystok et Ryan (1985), l'information sélectionnée dépendra essentiellement de la difficulté de la tâche à résoudre et du temps dont dispose l'apprenant. Plus la tâche est difficile, plus il faudra mobiliser des connaissances linguistiques fortement analysées.

Utilisation préférentielle des processus de haut niveau et/ou de bas niveau

O'Malley et Chamot (1990) transposent ces considérations à l'acquisition d'une langue seconde. Pour ces auteurs, les apprenants les moins avancés utiliseront de manière préférentielle les processus de bas niveaux parce qu'ils n'ont pas encore établi suffisamment de liens vers la L2 dans leur mémoire à long-terme. Hansen et Jensen (1994 : 265), ayant mené une recherche auprès de 235 apprenants sur leur compréhension écrite, à la fois globale et détaillée, ont conclu que leurs résultats apportaient une « preuve indirecte que les étudiants de faible niveau s'appuient fortement sur des processus de traitement de bas niveau »⁶³. Toutefois, certaines recherches, telles que celle menée par Long (1989), montrent que l'information de haut niveau joue un rôle important dans l'interprétation finale réalisée par l'apprenant,

⁶³ Notre traduction de Hansen et Jensen (1994 : 265) : « [...] *indirect evidence that low proficiency students rely heavily on bottom-up processing skills* ».

lors d'activités de compréhension orale, et ce quelque soit son niveau de compétence. La théorie cognitive développée par Perfetti (1985), Tsui et Fullilove (1998) et reprise par Field (2004) suggère que le traitement efficace d'un texte nécessiterait à la fois des processus de bas niveau et de haut niveau.

Même si les deux types de traitement de l'information peuvent s'appliquer à la fois à l'inférence et à la déduction, nous choisissons, pour des raisons de faisabilité, de n'observer l'orientation du traitement (haut niveau et bas niveau) que pour la stratégie de déduction. Il s'agira, par conséquent, d'explorer les hypothèses mentionnées ci-dessus afin d'en vérifier l'applicabilité dans le cadre de notre expérimentation.

Les quatre stratégies que nous venons d'étudier s'appuient toutes sur le même type de procédure générale que nous choisissons d'appeler 'stratégie globale d'analogie'.

e. La stratégie globale d'analogie

Contrairement à O'Malley et Chamot qui donnent peu d'importance à l'analogie (ils l'incluent dans la stratégie d'élaboration⁶⁴), nous souhaitons nous approprier ce concept et l'envisager de manière plus large. Holyoak et Koh (1987 : 332) définissent l'analogie de la manière suivante :

« Une personne confrontée à un problème nouveau peut parfois le résoudre en effectuant une analogie avec un problème similaire dont la solution est connue. L'analogie est une forme centrale d'induction utilisée pour générer des inférences dans des situations ayant une importance pragmatique »⁶⁵.

Mettre les élèves au contact d'une langue inconnue, c'est les amener à construire des analogies entre les différentes langues de leur répertoire langagier. Or, la construction d'analogies entre la L1 et la L2 est, selon Anderson (1995), une activité cognitive complexe qui requiert un transfert de solutions reconnues comme pertinentes en L1 vers la L2. On peut élargir ces considérations à la situation qui nous intéresse : les élèves sont amenés à repérer des solutions reconnues pertinentes non

⁶⁴ Pour O'Malley et Chamot (*ibid.* 120), la stratégie d'élaboration désigne toute mise en relation d'une information nouvelle avec des connaissances antérieures. Elle inclut, entre autres, les analogies considérées de manière similaire aux paraphrases, images, etc.

⁶⁵ Notre traduction de Holyoak et Koh (1987 : 332) citant Holland, Holyoak, Nisbett, et Thagard, 1986 : « *A person confronted by a novel problem can sometimes solve it by drawing an analogy to a similar problem that has a known solution. Analogy is a central form of induction used to generate inferences in pragmatically important situations* ».

seulement en L1 mais également en L2 afin de leur permettre de construire un opérateur⁶⁶ pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés dans la L3 qu'ils découvrent.

Nous considérons donc que la stratégie d'analogie, en tant que procédure générale qui permet de résoudre des problèmes, couvre l'ensemble des stratégies cognitives telles que proposées par O'Malley et Chamot. L'apprenant va donc utiliser différents types de 'sous-stratégies' (comparaison, traduction, inférence et déduction) afin de procéder à une mise en relation avec des connaissances d'origine diverse. Lorsque l'élève est confronté à un texte en langue inconnue, il est amené à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, non seulement linguistiques mais également stratégiques ou pragmatiques, pour construire l'opérateur qui lui permettra d'accéder au sens. Pour ce faire, il pourra recourir à plusieurs sous-stratégies qui varieront selon les informations dont il a conscience. On ne pourra cependant jauger l'importance de ces stratégies qu'en analysant la manière dont elles sont utilisées au sein de chaque type d'activité proposé et ce pour chacune des langues inconnues observées. Nous pourrions alors comparer leur utilisation afin d'en vérifier la transférabilité.

2.4.4. Transfert de stratégies

Lors des activités métasémantiques, l'élève doit parvenir à mettre en relation les éléments de la langue qu'il découvre avec son répertoire plurilingue. Il sera donc amené à mettre en œuvre des stratégies variables en fonction des points d'appui qu'il repère dans la nouvelle langue, et ce, pour résoudre le problème d'accès au sens. Il se retrouve ainsi dans une situation reproduisant artificiellement les conditions d'apprentissage propres aux situations plurilingues. On peut, dès lors, examiner la littérature propre à ce champ de recherche afin d'en extraire des théories applicables à la situation qui nous intéresse et de vérifier les conditions nécessaires à un transfert d'une langue à l'autre. Pour comprendre le transfert de stratégies, nous prendrons en compte des théories portant sur le transfert de structures lexicales et/ou syntaxiques, puis nous vérifierons dans quelle mesure celles-ci peuvent s'appliquer au transfert

⁶⁶ Le terme 'opérateur' est utilisé par Anderson (1980 : 241) et indique toute action transformant l'état du problème : « *The term operator refers to an action that will transform the problem state into another problem state. The solution of the overall problem is a sequence of these known operators* ».

d'apprentissages (et donc de stratégies) d'une langue à l'autre. Nous n'abordons, dans ce cadre, qu'une infime partie de la littérature consacrée au concept de transfert.

a. Le concept de transfert

Le concept de transfert fut tout d'abord défini par Lado (1957) dans le cadre de l'analyse contrastive. Pour Lado (1957 : 59)⁶⁷,

« [d]ans la mesure où l'apprenant tend à transférer les habitudes de sa langue maternelle, nous avons là la principale source de difficulté ou de facilité pour apprendre la structure d'une langue étrangère. Les structures qui lui sont similaires seront faciles à apprendre puisqu'elles seront transférées directement dans l'autre langue et pourront fonctionner de manière satisfaisante dans celle-ci. Les structures qui lui sont différentes poseront problème, car une fois transférées elles ne fonctionneront pas de manière satisfaisante dans la langue étrangère et devront donc être modifiées. Nous pouvons dire que le degré de contrôle de ces structures différentes est un indice quant à l'apprentissage de la langue réalisé par une personne donnée ».

Même si l'analyse contrastive n'est pas l'objet de notre recherche, il nous semble important d'aborder le concept de transfert, en ce qu'il permet de comprendre la manière dont les élèves mettent en relation les langues appartenant à leur répertoire langagier. Dans la mesure où la nouvelle langue présentée ne fait pas l'objet d'un apprentissage, elle ne servira que de support à la mobilisation des connaissances antérieures. Néanmoins, les apprenants seront amenés à comparer par eux-mêmes les systèmes linguistiques (L1-français et L2-anglais) afin d'inférer du sens en Ln. Dans le cadre des activités métasémantiques proposées dans notre expérimentation, il s'agit uniquement d'activités de compréhension écrite où l'élève est amené à prendre appui non seulement sur des mots transparents mais également à inférer du sens à partir de ceux-ci en prenant appui, de manière consciente ou inconsciente, sur la structure de la

⁶⁷ Notre traduction de Lado (1957 : 59) : « *Since the learner tends to transfer the habits of his native language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a foreign language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. We can say that the degree of control of these structures that are different is an index to how much of the language a person has learned* ».

langue. Il va donc transférer ses « habitudes », au sens où l'entend Lado (1957), pour décoder les éléments linguistiques nouveaux.

Deux types de transfert peuvent être envisagés dans le cadre de notre étude : le transfert interlinguistique et le transfert des apprentissages. Le transfert des apprentissages*, tel que présenté par (Tardif, 1999), constitue un mécanisme cognitif essentiel : l'apprenant acquiert des compétences et des capacités⁶⁸ dans une situation donnée qui vont lui permettre d'en affronter de nouvelles. Néanmoins, il est important de comprendre, tout d'abord, les processus linguistiques que génèrent les situations de plurilinguisme. L'étude du transfert ou de l'influence interlinguistique* (*crosslinguistic influence*), terme employé par Sharwood-Smith (1983) et Kellerman (1984) a pour objectif d'expliquer comment et sous quelles conditions la connaissance linguistique préalable influence la production, la compréhension et le développement d'une langue cible. Or, les instances de transfert en provenance de langues étrangères sont provoquées ou gênées par un certain nombre de facteurs.

b. Facteurs influençant le transfert interlinguistique

Il paraît intéressant de prendre en compte certains des travaux menés par les défenseurs des théories de grammaire générative⁶⁹ pour comprendre les facteurs influençant le transfert. Rothman, Iverson, et Judy (2011) analysent les études portant sur l'acquisition générative de la L3 et proposent quatre possibilités de transfert vers la L3 : la position « absence de transfert » qui réfute l'idée d'un transfert (il pourrait s'agir d'une absence de transfert de la L2 vers la L3), la position 'facteur L1' qui octroie un statut privilégié à la L1 en tant que source unique de transfert morphosyntaxique, la position appelée 'facteur L2' qui soutient que la L2 occupe une place privilégiée pour le transfert morphosyntaxique, puis une ultime position qui rejette la notion de statut de transfert privilégié quel que soit le système acquis précédemment. Ces auteurs affirment, en outre, que les caractéristiques des catégories fonctionnelles peuvent être transférées tout aussi bien à partir de la L1 que de la L2.

⁶⁸ Tardif (1999) utilise le terme de « connaissances » en lieu et place de 'capacités'. Pour une question de cohérence sur l'ensemble de ce travail, nous avons préféré adapter la terminologie employée.

⁶⁹ Chomsky apporta un regard différent sur l'acquisition linguistique, au cours des années 1950 et 1960 en affirmant que chaque locuteur possède un « organe linguistique spécialisé » (*Language Acquisition Device*). Pour les tenants de cette hypothèse, c'est la Grammaire Universelle qui apporte la part de connaissance de la langue qui n'est pas fournie par l'*input* lui-même (Schwartz et Sprouse, 1998). Son programme Minimaliste (développé dans les années 1995-2005) continue à influencer les approches linguistiques de l'acquisition des langues.

Ils considèrent la proximité typologique comme une variable déterminante, probablement la plus importante lorsqu'il s'agit de décider quels facteurs conditionnent le transfert plurilingue (Rothman, 2011 : 10). Ils rejoignent en cela les approches de type comparatif adoptées par de nombreux chercheurs (De Angelis, 1999, 2005, 2007 ; Hammarberg, 2001, 2006 ; Kellerman, 1977, 1979, 1983 ; Ringbom, 2001, 2002, 2007), qui mettent en exergue, entre autres, le rôle joué par la distance linguistique ainsi que par le niveau de maîtrise des langues-cible et des langues-source.

La distance entre les langues

La distance linguistique désigne la distance existant entre langues et familles de langues qu'un linguiste peut formellement et objectivement définir. On peut y ajouter la notion de distance linguistique perçue, qui est celle perçue par les apprenants comme existant entre des langues, qu'elle soit réelle ou pas. Cette notion fut proposée par Kellerman en 1977 lorsqu'il mit en place une recherche portant sur le ressenti d'apprenants néerlandais (L1 néerlandais) face à des expressions idiomatiques anglaises (L2 anglais). Les recherches qu'il mena par la suite (Kellerman, 1983) lui permirent de conclure que la transférabilité est influencée, entre autres, par la psychotypologie. Lorsqu'un apprenant considère deux langues comme étant proches l'une de l'autre (psychotypologie), alors les caractéristiques L1 influenceront probablement les formes L2.

Le niveau de maîtrise des langues-source et -cible

Un des facteurs régulièrement pris en compte dans la recherche portant sur le plurilinguisme est le niveau de maîtrise tant dans les langues-source que dans la langue-cible lors du phénomène de transfert. Les études menées sur le transfert ont montré que celui-ci pouvait tout aussi bien provenir d'une L2 (ou Ln) que l'apprenant maîtrise bien (Schmidt et Frota, 1986 ; Singleton, 1987 ; Williams et Hammarberg, 1998) que d'une L2 (ou Ln) peu maîtrisée (De Angelis, 2005 ; Rivers, 1979 ; Selinker et Baumgartner-Cohen, 1995). Le niveau de maîtrise peut être relativement bas puisque un à deux ans d'instruction formelle sembleraient suffire pour affecter la production et le développement de la langue-cible de manière significative (De Angelis, 2007 : 34). On peut donc présager que les élèves observés dans le cadre de notre étude, de niveau A1, pourront tout à fait s'appuyer sur l'anglais L2 qu'ils

étudiant depuis quatre ans (dont trois à l'école primaire). Il sera donc utile de constater quelle langue joue un rôle primordial lors du transfert : nous pourrons dès lors déterminer dans quelles situations le 'facteur L1' ou le 'facteur L2' l'emportent.

*Le facteur L1**

Dans certains contextes, la L1 peut servir de support au recours stratégique lors de l'appropriation de la L2 (Matthey et Véronique, 2004). Williams et Hammarberg, (1998) soulignent le rôle instrumental de la L1 qui sert de point d'appui aux réflexions métasémantiques. Il se peut que des utilisateurs n'ayant que peu de connaissances en L2 ou Ln s'appuient de manière préférentielle sur cette langue alors considérée comme « fournisseur par défaut ». Néanmoins, dans certains contextes, la L2 peut prédominer dans l'acquisition d'une L3.

Le facteur L2

L'appellation 'facteur L2'* provient des travaux effectués par Williams et Hammarberg (1998) sur le lexique L3 et a été repris par Bardel et Falk (2007) pour désigner la place privilégiée qu'occupe la L2 dans le cadre du transfert morphosyntaxique. Ces auteurs postulent que lorsque l'apprenant est mis au contact d'une langue inconnue (L3 ou Ln), il aura plus volontiers recours à une autre langue que la L1. Le 'facteur L2 ou 'facteur LE', terme privilégié par Bono (2008a : 80), « résulte du statut particulier des langues non-maternelles au sein des répertoires plurilingues ». Dans certaines situations, « un élément de la L2 est traité comme appartenant à la L3 » (Bono, 2008a : 81), ce qui amène l'auteure à parler de association de 'xénité', à la suite de De Angelis (2005)⁷⁰ : cette association de 'xénité' souligne la difficulté pour l'apprenant d'identifier la provenance de certaines unités lexicales si bien qu'il les emprunte aux L2s et les incorpore dans la production en L3, de manière non consciente.

Il s'agira donc de vérifier si un tel traitement préférentiel apparaît dans le cadre de notre expérimentation. Il est, par conséquent, possible d'envisager le transfert vers la Ln à partir de langues sources différentes, et ce selon différents niveaux.

⁷⁰ De Angelis (2005) parle de « *association of foreignness* » pour déterminer ce que nous choisissons de traduire par 'association de xénité', à la suite de Bono (2008).

c. Niveaux de transfert interlinguistique

Il existe trois niveaux de transfert, permettant de rendre compte de l'origine des processus d'identification, tels que nous le propose Ringbom (2002) : le niveau 'général', le niveau 'item' et le niveau 'système'.

Le premier niveau ou niveau 'général' s'appuie sur l'idée que le jugement porté par l'apprenant sur les ressemblances générales entre les langues a un effet facilitateur général sur l'apprentissage et sur les processus de compréhension en particulier. Ringbom rejoint en cela les recherches menées par Kellerman sur l'effet de la psychotypologie.

Le deuxième niveau ou niveau 'item' est associé aux processus établissant des identifications interlinguistiques, élément par élément, pendant le processus d'apprentissage, ce qui peut mener à un transfert positif ou négatif, tant en compréhension qu'en production. Au début de l'apprentissage, les apprenants établissent souvent une relation un à un entre les items individuels en faisant correspondre le sens d'un mot en L2 avec celui d'un mot en L1. Dans la mesure où ils n'ont qu'une connaissance limitée de la langue cible, ils identifient les ressemblances entre les items en s'appuyant davantage sur la forme que sur le sens. Ce n'est que lorsque la connaissance de la langue augmente que les apprenants sont en mesure de revoir les identifications interlinguistiques initialement effectuées.

Le transfert 'système' (ou troisième niveau) se rapporte aux processus durant lesquels l'apprenant identifie une identité de sens entre des items, et pas nécessairement de forme. Il s'agit, par exemple, d'extensions sémantiques. Ringbom (2001) affirme que le transfert de sens a lieu essentiellement à partir de la L1 à moins que le locuteur n'ait un excellent niveau de maîtrise de la L2. Le transfert 'système' serait davantage une manifestation de l'influence de la L1 plutôt que de l'influence d'une langue étrangère. Le transfert « item » est, par conséquent, plus fréquent puisqu'il peut être à la fois l'expression d'une influence L1 et d'une influence linguistique autre.

Il est indéniable que les apprenants perçoivent des ressemblances à divers niveaux et qu'ils ne s'appuient pas de la même façon sur la forme que sur le sens. La distinction entre niveaux de transfert telle qu'établie par Ringbom (2001) pourra s'avérer utile pour rendre compte de la manière dont les élèves prennent appui sur une

langue source. Nous pourrions également envisager l'occurrence d'instances spécifiques de transfert qui impliquent la forme ou le sens, voire les deux.

d. Conditions inhérentes à la transférabilité

La transférabilité ne peut opérer que sous certaines conditions, présentées ci-dessous. Il s'agit, tout d'abord, de créer des « passerelles de transfert » (Meissner, 2000), c'est à dire de permettre à l'apprenant de s'appuyer non seulement sur les similarités entre les types de langue (L1, L2 et L3) mais également sur les différences, afin d'éviter des effets d'interférence et de permettre à l'élève de construire ce que Bailly (1994)⁷¹ appelle des « détours métalinguistiques ». Il est également nécessaire de susciter le recours à son « expérience d'apprentissage linguistique » (Neuner, 2004 : 27) afin de rendre possible un transfert de stratégies. Finalement, un tel transfert ne peut se faire que si l'apprenant parvient à établir une analogie avec un problème similaire (Holyoak et Koh, 1987), de manière à ce qu'il puisse mettre en œuvre l'activité créative inhérente à la construction de son système linguistique (Giacobbe, 1990 : 118). Il s'agira donc de s'assurer que les séances proposées présentent des similarités suffisamment proches pour permettre un accès spontané à une situation analogue.

Or, chaque situation suscitant des transferts interlinguistiques peut être assimilée à une situation d'apprentissage puisque transfert et apprentissage partagent une grande intersection commune (Tardif, 1999). Cette affirmation souligne l'idée énoncée par Develay (*in* Meirieu, Develay, Durand, & Mariani, 1996 : 20) :

« le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais [...] il est présent tout au long de l'apprentissage ».

Par conséquent, si l'on souhaite développer le transfert en milieu institutionnel, il est nécessaire de « [l']enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer » (Mendelsohn, 1996 cité par Tardif, 1999 : 65).

⁷¹ Bailly (1994 : 27), citée par Cicurel et Véronique (2003 : 33) note que « les élèves sont fascinés par l'interférence avec L1 et ont tendance à emprunter de façon erronée un chemin direct de L1 à L2 ». Il s'agit dès lors de mettre en place un « détour métalinguistique [appliquant un] principe d'autogestion méthodologique de traitement des données » pour que les élèves se rendent compte de l'absence d'automatisme dans la relation réalité - langue.

Tardif a pris appui sur de nombreux modèles théoriques (Bracke, 1998 ; Holyoak et Thagard, 1995 ; Presseau, 1998) pour proposer son propre modèle visant à rendre compte de la dynamique du transfert des apprentissages. Cette dynamique se compose de sept processus correspondant à « l'ensemble des aspects que les élèves doivent considérer avant de pouvoir transférer leurs connaissances et compétences dans divers contextes » (Tardif, 1999 : 71-72). Il s'agit des processus suivants :

1. Encodage des apprentissages de la tâche source
2. Représentation de la tâche cible
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme
4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source
5. Adaptation des éléments non correspondants
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance
7. Génération de nouveaux apprentissages

Mettre en œuvre l'ensemble de ces processus, de manière séquentielle ou en prenant appui sur un certain va-et-vient, devrait permettre à l'apprenant de résoudre le problème auquel il est confronté, par la recontextualisation dans la tâche cible des capacités ou compétences qu'il aura construites dans une tâche source.

2.4.5. Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage : synthèse

Lorsque l'élève est confronté à des langues inconnues, il est amené à planifier et coordonner un ensemble d'opérations afin d'atteindre efficacement son objectif. On peut donc considérer qu'il met en œuvre une ou des stratégies pour parvenir à résoudre son problème d'accès au sens ou pour comprendre le fonctionnement du système linguistique observé. Nous nous appuyons partiellement sur la classification des stratégies d'apprentissage proposée par O'Malley et Chamot (1990) pour définir les stratégies auxquelles l'apprenant pourra avoir recours lors des activités métasémantiques. La confrontation à un texte en langue inconnue amène l'élève à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, non seulement linguistiques mais également stratégiques ou pragmatiques, pour construire l'opérateur qui lui permettra d'accéder au sens. Pour ce faire, il pourra recourir à plusieurs stratégies qui varieront selon les informations dont il a conscience. Il s'agit des stratégies d'inférence, de déduction et de traduction à laquelle nous ajoutons la stratégie de comparaison.

Or, la mise en œuvre de stratégies requiert un certain degré de conscience (Weinstein et Mayer, 1986 ; Rabinowitz et Chi, 1987). Par conséquent, nous analyserons les stratégies utilisées en étudiant l'ensemble des opérations effectuées consciemment par les élèves dans la réalisation de tâches qui vont leur permettre de résoudre le problème. De plus, nous examinerons certains processus mis en œuvre par l'élève pour accéder au sens (processus de haut niveau et processus de bas niveau) afin de vérifier si une utilisation préférentielle existe et dépend du niveau de l'élève.

Enfin, la systématique de l'exercice périodique proposé dans le cadre des APLI fournit des opportunités d'étude de la transférabilité des stratégies utilisées. Nous chercherons à comprendre le rôle joué, dans les transferts interlinguistiques, par la distance entre les langues, le niveau de maîtrise des langues-source et -cible, le facteur L1 ou le facteur L2, et en vérifierons l'applicabilité dans le cadre du transfert de stratégies. Les conditions inhérentes à la transférabilité seront également envisagées.

2.5. Conclusion du chapitre 2

L'ensemble de ces considérations théoriques centrées sur l'apprenant nous a permis d'examiner les processus d'apprentissage qui pourraient entrer en jeu lors de la mise en œuvre de notre expérimentation. Nous avons examiné les concepts liés à la mobilisation du savoir, à la construction des compétences ainsi qu'à la mise en œuvre et au transfert de stratégies. Nous souhaitons, dans ces quelques lignes conclusives, souligner la place centrale de l'apprenant dans la relation pédagogique. Ce n'est, en effet, qu'après avoir compris la manière dont un apprenant traite l'information qu'il reçoit, que nous pouvons envisager l'articulation entre apprentissage et enseignement.

Chapitre 3. Les concepts liés à l'enseignement

Dans le cadre de notre recherche, apprentissage et enseignement sont intimement liés. Par conséquent, après avoir envisagé les concepts essentiels à la compréhension des processus d'apprentissage, nous abordons les concepts-clés propres à l'étude de l'enseignement. Notre réflexion conceptuelle prend donc appui sur le système didactique* (Chevallard, 1985) ainsi que sur le triangle pédagogique* (Houssaye, 1988). Or, notre point de vue n'est pas celui d'un pédagogue (qui s'intéresserait essentiellement à la relation pédagogique et à la place du professeur) mais bien d'un didacticien. Nous cherchons donc à comprendre, comme le suggère Duplessis (2007 : 7),

« les interactions systémiques des trois dimensions à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage ainsi que [...] le rapport au savoir que ces interactions interrogent ».

Les trois grands domaines d'investigation de la didactique (*fig. 1*) sont les suivants : l'axe épistémologique examine la manière dont l'élaboration didactique des contenus d'enseignement est effectuée. Le deuxième axe, ou axe psychologique, désigne la manière dont l'appropriation de ces contenus est réalisée par les élèves. Le troisième axe, axe praxéologique, sert de cadre à l'étude des conditions de l'intervention didactique.

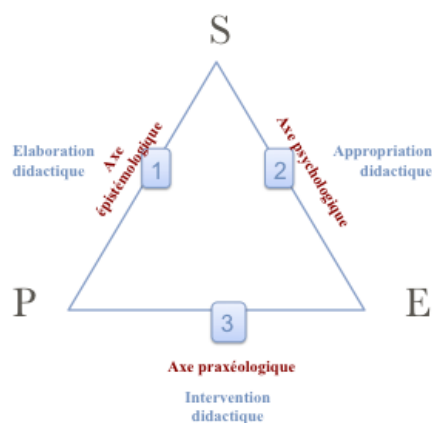


Figure 1. Les trois heuristiques de la recherche didactique (D'après Duplessis, 2007 : 8).

L'objet de cette partie est de présenter les concepts liés aux effets de la modification du pôle savoir (introduction des APLI) sur les trois axes représentant les heuristiques de la recherche didactique.

Dans le présent chapitre, nous aborderons en premier lieu l'axe épistémologique puis l'axe praxéologique avant d'explorer quelques concepts propres à l'axe psychologique. Dans la mesure où notre champ disciplinaire est celui de la didactique des langues et/ou des sciences du langage, nous privilégierons avant tout une approche psycholinguistique. Par conséquent, seront étudiées tout d'abord les notions de conceptualisation et de résolution de problème que nous considérons nécessaires à la transposition didactique* envisagée. L'enseignant est amené à élaborer un dispositif didactique métacognitif* qui s'appuie sur la construction de véritables objets d'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 1998). Pour Sagnier (2012 : 412) :

« Il faut partir des connaissances initiales des apprenants, les activer, encourager les démarches de conscientisation, favoriser le développement par modelage de stratégies cognitives et métacognitives et ancrer ces démarches de conscientisation dans des séances de pratique de la tâche, qui permettront de travailler à la fois sur les formes et le sens ».

Ce dispositif didactique métacognitif, ciblé sur les processus à mettre en œuvre par l'élève, modifie le rôle de l'enseignant. Il ne s'agit plus simplement de produire des données compréhensibles ou de gérer des interactions entre apprenants, mais, comme le décrit Sagnier (2012 : 413) :

« Il doit analyser la tâche, en identifier les pré-requis et la charge cognitive potentielle. Il doit aussi déterminer des objectifs d'apprentissage en fonction du niveau de connaissances et de compétences des apprenants, pour s'assurer que la tâche est réalisable après traitement didactique et planifier les éléments ciblés. Il va ensuite engager les apprenants dans la tâche en apportant guidage et étayage, en concevant si nécessaire des étapes intermédiaires, faciliter les démarches d'élaboration et de recours à des stratégies diverses ».

L'enseignant construit non seulement un dispositif permettant aux élèves d'explorer les processus cognitifs nécessaires à la réalisation de la tâche, mais il revoit sa position qui s'inscrit davantage dans un contexte de médiation. Par conséquent, la dimension sociale des apprentissages sera étudiée à travers le concept de dévolution et de travail de groupe, concepts qui s'inscrivent dans l'axe praxéologique. La

conscientisation devient également une démarche collective (Paris & Winograd, 1990), puisque les connaissances sur les processus cognitifs peuvent être partagées avec d'autres.

La relation de l'élève au savoir constitue l'axe psycholinguistique ; y sont ancrés les concepts essentiellement issus de la psychologie cognitive inhérents à la conscience, aux stratégies d'apprentissage ainsi qu'au développement de compétences, que nous venons d'examiner (cf. chap 2, *supra*). Néanmoins, nous étudierons également le caractère situé des APLI et leurs effets sur les représentations et variables affectives.

L'étude de ces trois axes devrait nous permettre de comprendre comment la construction d'un dispositif prenant appui sur des APLI modifie l'intervention didactique.

3.1. Étude de l'élaboration didactique ou axe épistémologique

Envisager une élaboration didactique*, c'est décrire la relation professeur-savoir et la transposition qu'elle requiert.

Verret (1975) fut le premier à introduire le concept de transposition didactique*, puisqu'il cherchait à comprendre la manière dont l'action humaine est amenée à apprêter les savoirs, à les mettre en forme pour les rendre enseignables. Comme il le rappelle, il n'y a pas d'enseignement sans transposition. Il définit la transposition didactique de la manière suivante :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit, dès lors, un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le 'travail' qui d'un objet de savoir fait un objet d'enseignement est appelé la *transposition didactique* » (*ibid.*: 39).

Chevallard (1985) considère qu'il s'agit d'une transformation normale auquel nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir. Il s'agit de transformer des 'savoirs savants' en 'savoirs scolaires'. Or, malgré une volonté de dépersonnaliser les savoirs savants, puisqu'ils sont inscrits dans un cadre scientifique, Perrenoud (1998) considère qu'ils n'échappent pas à la condition commune. Par conséquent, cet auteur envisage la transposition didactique comme une « décontextualisation, qui affranchit

le savoir scolaire des traces de son enracinement originel dans des pratiques et des rapports sociaux » (*ibid.* : 498).

Néanmoins, même si la transposition décontextualise le savoir, il s'inscrit dans une 'anthropologie didactique' telle que définie par Chevallard (1985 : 211) : celle-ci se donne pour objet « la manipulation des savoirs dans une intention *didactique*, et en particulier *l'enseignement des savoirs* ». Il s'agit donc d'analyser la manière dont les enseignants vont manipuler le savoir afin de le rendre enseignable. Même si notre étude porte essentiellement sur le 'savoir savant', puisqu'il s'agit d'explorer les savoirs sur la langue, on ne saurait pour autant négliger les pratiques de référence* (Martinand, 2003). Pour Martinand (1981), l'élève se réfère à toutes les situations sociales (qu'elles soient vécues, connues ou imaginées) lorsqu'il veut donner du sens à ce qu'il apprend. Par conséquent, cette réalité vécue (ou imaginée) de manière cognitive et affective lui permet de mettre en relation les nouvelles connaissances avec ses pratiques familiales ou sociales qui lui sont plus familières. Dans la mesure où nous choisissons d'observer des élèves monolingues, il se peut que la réalité plurilingue soit restreinte. Il sera, par conséquent, intéressant d'observer si l'élève parvient à développer des pratiques de référence (utilisation des démarches mises en œuvre dans un contexte hors environnement scolaire) à partir de ce nouveau 'savoir savant'.

La mise en œuvre d'une APLI par des enseignants d'anglais n'a pas pour objet la seule augmentation des savoirs ; elle cherche également à développer les savoir-faire et les savoir-être. Les séances d'APLI visent à développer à la fois des stratégies et des compétences, à travers des activités de conceptualisation et de résolution de problèmes. Par conséquent, pour que l'enseignant soit en mesure de concevoir et de mettre en œuvre des séances d'activités métalinguistiques portant sur des langues inconnues, il doit, au moins, être conscient des concepts sur lesquels s'appuyer et de l'activité cognitive qu'il cherche à développer.

3.1.1. *Élaboration d'un dispositif didactique métacognitif*

L'objet des séances d'enseignement prenant appui sur l'approche plurielle envisagée est de permettre aux élèves de mettre en place un recul réflexif sur une variété de langues inconnues observées, afin qu'ils puissent développer la conscience d'un univers de langage (L. Dabène, 1991) et ainsi passer de connaissances épilinguistiques (intuitives) à des connaissances métalinguistiques conscientisées

(Moore, 1995). La construction du dispositif se situe, par conséquent, à un niveau métacognitif et nécessite de penser l'apprenant dans son contexte. L'enseignant doit dès lors transformer la langue inconnue en objet d'étude en suscitant la curiosité et l'intérêt de l'élève pour l'activité proposée. Celui-ci sera amené à manipuler le matériel à observer, dans le cadre d'une tâche donnée. Néanmoins, l'enseignant, lors de sa conception du dispositif didactique va présenter plusieurs tâches pour permettre à l'élève de résoudre le problème auquel il est confronté, par la mise en œuvre des stratégies ou le développement de compétences.

Comme le posent Raby et Baillé (1997 : 85), il est important de confronter les « procédures prescrites (didactiques ou techniques) qui caractérisent la tâche aux stratégies effectivement déployées par les apprenants et qui sont une composante de l'activité ». Il s'agira donc d'étudier la « tâche effective » ou la manière dont les élèves s'approprient et redéfinissent la tâche tout au long de l'activité (Leplat & Hoc (1983), cités par Raby et Baillé (1997 : 85)), si l'on souhaite analyser le travail d'apprentissage. Néanmoins, depuis Leplat et Hoc (1983) qui considéraient que « la tâche indique ce qui est à *faire*, l'activité, ce qui *se fait* » (italiques dans le texte d'origine), la notion de tâche a été régulièrement précisée.

a. De la tâche au problème

La tâche* est une notion centrale tant en psychologie cognitive qu'en didactique des langues, même si elle peut revêtir des sens différents, en fonction de la conception globale de l'enseignement/apprentissage (Puren, 2009). On passe de la tâche* qui vise l'apprentissage dans l'approche communicative (Nunan, 1989 : 10), à la tâche propre à l'approche actionnelle, définie par le Cadre européen commun de référence et inscrite dans un contexte social :

« La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR 2001 : 15).

Dans ce contexte, la tâche est orientée vers un résultat ou une production (*ibid.* : 121), elle peut être essentiellement langagière, voire non langagière (*ibid.* : 19) et peut

se décomposer en sous-tâches (*ibid.* : 121). Puren (2009 : 10) reprend en partie l'acception du Conseil de l'Europe et définit la tâche comme suit :

« Unité de sens au sein de l'*agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un *dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, *processus, *procédure, communication, résultat ou produit » (*astérisques dans le texte d'origine, se rapportant à des définitions données dans le glossaire proposé par Puren*).

On constate, dans les définitions données ci-dessus, une centration sur l'apprenant. Or, pour Demaizière et Narcy-Combes (2005), « la tâche se définit comme une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant ». Un déplacement du concept vers la conception pédagogique apparaît : l'enseignant qui souhaite enseigner par tâches essaiera, par conséquent, de concevoir des situations faisant sens pour l'élève. On peut dès lors considérer que la tâche se distingue de l'activité* par la nécessité de 'faire sens', ce qui nous éloigne de la définition donnée par Leplat et Hoc en 1983 (*cf. supra*). Lorsqu'on se reporte à la définition donnée par Quivy et Tardieu (2002 : 19), on observe une nécessaire implication de l'élève qui devient 'acteur' de son apprentissage :

« le terme 'activités' désigne les différentes phases d'une séance de cours lors desquelles il est demandé à l'élève de participer directement à son apprentissage. [...] L'activité est le lieu privilégié des hypothèses, des essais mais aussi des erreurs, dans la mesure où ce qu'elle attend de l'élève n'est ni codifié, ni pré-construit. [...] Quand le guidage existe, il est souple et non contraignant et permet à l'élève de mieux réaliser les objectifs qu'il doit atteindre ».

Néanmoins, même si la conception d'un cours prenant appui sur des activités est centré sur l'apprenant et lui permet d'exister en tant qu'acteur de son apprentissage, il semblerait que la nécessité de faire sens ne la caractérise pas.

L'une des possibilités de donner du sens à l'enseignement/apprentissage, est la mise en place de situations didactiques menant l'élève vers la résolution de problème, définie par Puren (*ibid.*) comme suit :

« Type de *tâche ou d'*action complexe, pour laquelle on doit, en tenant compte de son environnement (social ou scolaire), réfléchir par soi-même aux *dispositifs à mettre en œuvre et au choix des *procédures et des *procédés les plus efficaces ».

Cette définition fait écho à celle de Dewey, qui en 1925, fut l'un des premiers à définir la démarche de résolution de problème :

« Toute recherche met en œuvre une démarche en cinq étapes : 1/la perception du problème ; 2/ sa détermination ou construction ; 3/ la suggestion de solutions possibles ; 4/ l'examen raisonné des suggestions et leurs conséquences ; 5/ le test des hypothèses »⁷².

Pour que l'élève parvienne à percevoir le problème et à examiner les hypothèses possibles, il est nécessaire que l'enseignant parvienne à mettre en place de réelles situations-problèmes*, et ne propose pas simplement des activités.

b. Les situations-problèmes

Oléron, Piaget, Inhelder et Gréco (1963 : 54), qui s'intéressèrent aux processus cognitifs, désignent le problème comme « toute situation à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponibles chez le sujet ne permet pas à celui-ci de fournir une réponse appropriée ». Or, la situation est « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu » (Brousseau, 1997 : 2).

Pour Goguelin, 1967 (cité par Fabre, 1999 : 12), on ne parle de problème que lorsque « le sujet perçoit un état initial insatisfaisant, il se représente un état final plus satisfaisant, il se donne cet état pour but ». Hoc (1996) considère que pour traiter un problème, il faut élaborer une procédure, une stratégie, en somme avoir recours à l'invention. Le problème se distingue alors pour Fabre (1999 : 12) « d'une activité d'exécution pour laquelle le sujet dispose de procédures toutes faites ».

La multiplicité des définitions citées permet de souligner les caractéristiques suivantes de la situation-problème* :

- l'élève doit déceler un but précis dans la situation-problème à traiter,
- il ne doit pas disposer de procédures toutes faites,

⁷² Dewey est cité dans l'ouvrage de Fabre (1999 : 50).

- il doit donc avoir recours à des stratégies ou inventer des procédures qui lui permettront d'atteindre son but.

On peut donc supposer que l'enseignant souhaitant amener ses élèves à résoudre des problèmes cherchera à prendre en compte ces caractéristiques lors de la transposition didactique.

3.1.2. De la conceptualisation à la résolution de problème

Pour transformer des savoirs savants en savoirs à enseigner, il est nécessaire de définir tout d'abord les savoirs savants que l'on souhaite transmettre. Ceux-ci s'inscrivent dans les textes officiels et prennent appui sur des concepts issus tant de la psycholinguistique que de la linguistique. Pour Bailly (1998 : 49), il s'agira de permettre aux élèves de mettre en œuvre une conceptualisation dont « le but est de faire prendre conscience aux apprenants du fonctionnement langagier, en rapportant de manière explicative la spécificité des marqueurs de la L2 à des valeurs invariantes (repérages cognitifs et psycholinguistiques) ». Pour Viselthier (2001 : 198), « celui qui conceptualise cherche à donner un sens à des relations mentales nouvelles qui s'imposent à lui dans une situation particulière qu'il rencontre et à laquelle il souhaite apporter une solution ». Deyrich (2001 : 150) considère qu'il faut transposer « la linguistique à une grammaire opératoire dans les savoir-faire en langue ». Pour les linguistes, en l'occurrence, la formation de concepts s'applique non seulement à l'appropriation de concepts lexicaux, mais également à l'appropriation de concepts spécifiques, sur lesquels repose le fonctionnement de la langue, ou de l'objet-langue, dans le cadre de notre étude. Il s'agit, pour Viselthier (*ibid*), de « l'observation de l'agencement de la langue, de son organisation interne et de son fonctionnement ». Or, Chini (2004 : 9) considère que « le processus de conceptualisation est le moteur de tout apprentissage, quel qu'en soit le contenu ».

Vergnaud (1994 : 7) présente la conceptualisation comme « le point le plus essentiel » dans les processus cognitifs et dans l'apprentissage :

« On ne peut pas penser l'action d'un sujet en situation sans considérer les objets qu'il considère, leurs propriétés, leurs relations, leurs transformations, et l'effet de son action sur ces objets. La conceptualisation est fondamentalement présente dans la perception, puisque l'identification des objets et des propriétés invariantes est la fonction même de la perception. Mais l'étude des

apprentissages, comme d'ailleurs celle de l'histoire des sciences ou l'analyse de la structure lexicale et syntaxique des langues, montre que, au-delà des régularités perceptives, la pensée construit des objets et des prédicats dont il serait aberrant de chercher les raisons dans la seule perception : ils répondent en fait à des questions issues du besoin d'agir, de prévoir, et d'intégrer dans des systèmes cohérents des phénomènes qui contredisent éventuellement l'intuition perceptive ou dont les relations ne sont pas directement observables. La psychologie cognitive et la didactique doivent prendre à bras le corps la question de la conceptualisation ».

Là où la conceptualisation est ancrée dans un domaine théorique (savoir savant), la résolution de problème s'inscrit davantage dans un domaine pratique (support du savoir à enseigner).

Mettre en place des activités de résolution de problèmes, c'est être conscient de l'importance de l'activité métacognitive, ou 'métapensée', qui serait « une sorte de mécanisme d'orchestration, de gestion et de régulation des apprentissages » (Sagnier, 2012 : 410). Il s'agit donc, lors de l'intervention didactique, de prendre en compte à la fois « les connaissances que le sujet a de sa propre cognition (les connaissances métacognitives, qui sont des connaissances déclaratives) et la régulation de celle-ci (des savoir-faire ou connaissances procédurales) » (*ibid.*, s'appuyant sur les travaux de Flavell, 1963). L'enseignant va dès lors chercher à engager l'élève dans des activités qui lui permettront éventuellement de modifier les représentations qu'il a de la tâche à exécuter, de la stratégie à mettre en œuvre voire de lui-même en tant qu'apprenant.

a. La dimension axiologique du savoir

L'enseignant va transformer le savoir savant en savoir à enseigner, de manière à pouvoir proposer des activités de résolution de problème*. Pour mémoire, les savoirs savants sont des « savoirs sociaux particuliers, produits de méthodes plus soucieuses de leur validation rigoureuse que de leur utilisation efficace » (Perrenoud, 1998 : 495). Même s'il s'agit de produits de méthodes scientifiques, ils s'inscrivent dans un contexte social et sont, par conséquent, porteurs de valeurs. Nous avons, dans le cadre institutionnel et conceptuel, tenté de suivre la construction du concept de plurilinguisme en tant qu'idéologie linguistique, puis de circonscrire les concepts de compétence, compétence plurilingue et compétence métalinguistique, de manière

scientifique. On ne peut toutefois nier que, dès lors qu'on aborde des concepts tels que plurilinguisme et compétence, ils véhiculent des valeurs.

Or, l'un des objectifs de la transposition didactique est de 'décontextualiser' le savoir, de manière à pouvoir l'enseigner. Cette décontextualisation est censée affranchir « le savoir scolaire des traces de son enracinement originel dans des pratiques et des rapports sociaux » (*Ibid.*) Nous verrons donc, lors de l'analyse, dans quelle mesure une telle neutralité est possible et si ladite décontextualisation s'accompagne d'une absence de transmission de valeurs.

b. La transposition didactique au sein de notre expérimentation

Analyser les effets des APLI sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais, c'est prendre comme objet d'étude les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances construites à partir d'activités métalinguistiques. Le point de départ de la situation didactique du cours d'anglais est une situation relativement stable, où les savoirs progressivement présentés par l'enseignant et transformés par l'élève vont lui permettre de gérer de manière satisfaisante son rapport au monde. Or, dans le cadre de notre expérimentation, l'enseignant choisit d'introduire une langue inconnue afin de générer une interrogation. Il ne s'agit pas d'enseigner ladite langue, mais uniquement de permettre aux élèves de se distancier par rapport à l'objet-langue.

Les travaux de Deyrich (2000 ; 2001) concernant la transposition tendent à montrer comment le processus transpositif, par l'intermédiaire de médiations multiples, facilite l'apprentissage. Décrire la transposition didactique effectuée par l'enseignant, c'est identifier les éléments de la chaîne transpositive de manière à comprendre la métamorphose de l'objet de savoir en savoir enseigné. La modélisation de Deyrich (2000 : 158) (schéma 1) va plus loin, puisqu'elle présente à la fois l'action du professeur et celle de l'élève lors d'une séance d'enseignement/apprentissage de la langue vivante étrangère.

« Maillon après maillon, le savoir est transformé en profondeur : dans le domaine scientifique d'où il est extrait, dans l'institution qui établit des finalités et des objectifs puis des programmes, par la méthodologie qui le didactise, dans le cours où il est mis en scène et où l'activité cognitive de l'apprenant l'assimile sous une forme différente et, en dernier lieu, dans le monde extra-scolaire où il poursuit son existence autonome » (*ibid.*).

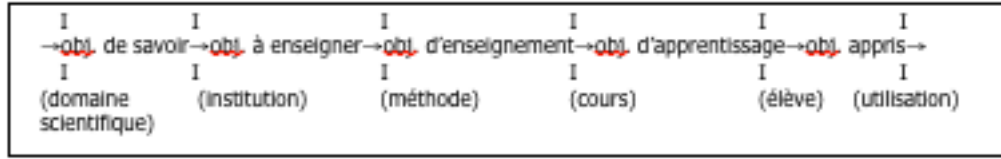


Figure 2 : modélisation de Deyrich (2000 : 158)

On peut donc comprendre la transposition effectuée lors de la conception des séances d'APLI de la manière suivante :

- L'objet de savoir devient objet à enseigner après un filtrage effectué à travers les programmes et instructions. La didactique institutionnelle délimite les objectifs. Dans notre cas, c'est l'objectif conceptuel qui est visé. Même si celui-ci n'est pas clairement exprimé dans les programmes de 2006, le document d'accompagnement ((Ministère de l'éducation nationale, 2006 : 5) fait valoir la nécessaire « réflexion sur la langue ».
- La méthode envisagée n'est pas inscrite dans un manuel, comme c'est le cas fréquemment pour l'enseignement de l'anglais. C'est l'APLI qui constitue ce que Springer (cité par Deyrich, *ibid.*) appelle l'« ensemble pédagogique ». La didactisation effectuée par l'enseignant, c'est-à-dire la création de situations-problèmes dans le cadre de l'APLI, autorise la transformation de l'objet à enseigner en objet d'enseignement.
- Cette didactisation permet à l'enseignant de se consacrer à la relation pédagogique qui s'établit lors de la « mise en scène pédagogique » (*ibid.*) et de transformer l'objet d'enseignement en objet enseigné. Ce dernier correspond aux langues inconnues et aux divers processus que l'élève devra mettre en œuvre pour résoudre les différents problèmes qui lui sont posés. Tous s'inscrivent cependant dans le cadre d'activités métalinguistiques, de manière à correspondre à l'objectif de conceptualisation annoncé.
- Finalement, l'objet d'apprentissage est constitué par les stratégies conscientisées et les compétences développées.

Pour chaque langue, trois types de séances d'activités métalinguistiques sont proposés aux élèves, s'appuyant cependant sur la même chaîne transpositive.

c. Caractérisation de la transposition didactique au sein de l'expérimentation

Lors de la première séance prenant appui sur des activités métasémantiques, la tâche proposée ('résoudre le problème d'accès au sens et justifier la démarche' : cf. annexe 1.1A) permet aux élèves de prendre appui sur leurs savoirs en L1 et en L2 et de prendre conscience des stratégies mises en œuvre, par le travail de groupe et l'interaction qui en découle. Le rôle joué par l'enseignant sera abordé en *infra*, chapitre [3.2.2.](#) de la première partie.

Lors de la deuxième séance, portant sur des activités métasyntaxiques, les consignes écrites amènent l'élève à proposer des hypothèses concernant le fonctionnement de la langue afin d'être en mesure de créer, de manière autonome, de nouvelles phrases. On peut donc considérer que cette dernière étape (la production de nouvelles phrases) correspond à une situation-problème, puisqu'il ne saurait atteindre cet état final sans avoir élaboré des procédures intermédiaires. Néanmoins, contrairement à la première séance qui laissait une très grande autonomie à l'élève, un étayage a été mis en place par des consignes précises afin de guider la réflexion des élèves. Ces consignes ont été conçues de manière à correspondre aux stratégies de la dimension cognitive proposées par Oxford (2011 : 16) dans son modèle stratégique d'autorégulation (*Strategic Self Regulation S2R*). Les six stratégies de la dimension cognitive, telles que définies par Oxford (2011 : 16) sont les suivantes⁷³ :

- utiliser les sens pour comprendre et se rappeler
- activer les connaissances
- raisonner
- conceptualiser en détail
- conceptualiser de manière plus large
- aller au-delà des données immédiates.

L'enseignant va donc construire les séances d'activités métasyntaxiques de manière à permettre aux élèves d'avoir recours à ces stratégies⁷⁴.

⁷³ Notre traduction de : « *Using the Senses to Understand and Remember, Activating Knowledge, Reasoning, Conceptualizing with Details, Conceptualizing broadly, Going beyond the Immediate Data* » (Oxford, 2011 : 16)

⁷⁴ Se reporter au chapitre méthodologique pour une description plus précise.

Ce guidage semble s'opposer à la définition de la résolution de problème, donnée en *supra*, où l'élève doit réfléchir par lui-même. Il s'agit cependant d'un choix pédagogique, trace de la transposition didactique effectuée par la chercheuse et les enseignants, qui se justifie par une démarche de formation. On peut donc considérer que la résolution de problèmes (créer des phrases nouvelles) se décompose en tâches intermédiaires, correspondant chacune à une consigne.

Lors de la troisième séance, l'enseignant soumet le problème d'identification phonologique : les élèves doivent émettre des hypothèses sur des éléments phonologiques de la langue inconnue puis les vérifient par la confrontation à l'enregistrement.

Toutes les séances sont conçues par l'enseignant de manière à provoquer chez l'élève des adaptations productrices des apprentissages visés. Il s'agit dès lors de comprendre le rôle joué par l'intervention didactique.

3.1.3. Étude de l'élaboration didactique : synthèse

L'élaboration didactique nécessite la description de la relation professeur-savoir et la transposition qu'elle requiert. Or, dans le contexte des APLI, il s'agit avant tout de permettre aux élèves d'avoir un recul réflexif sur une variété de langues inconnues (L. Dabène, 1992), si bien qu'il devient nécessaire de construire le dispositif à un niveau métacognitif où il faut penser l'apprenant dans son contexte (Sagnier, 2012). Celui-ci sera amené à résoudre des problèmes d'accès au sens ou de compréhension du fonctionnement de la langue observée. Pour qu'une telle activité cognitive de conceptualisation soit possible, une transposition didactique est effectuée par l'enseignant (Deyrich, 2001).

Trois types de séances d'activités métalinguistiques sont proposés aux élèves, prenant appui sur la même chaîne transpositive, afin de permettre aux élèves de prendre conscience des stratégies mises en œuvre et/ou de développer des ressources propres à la compétence plurilingue.

3.2. Étude de l'intervention didactique ou axe praxéologique

Analyser l'intervention didactique, c'est examiner l'axe praxéologique des heuristiques de la recherche didactique. Les différentes séances conçues par les enseignants sont inscrites dans des 'situations' dans lesquelles les partenaires de la relation pédagogique (enseignant - élève - savoir) interagissent.

Le milieu est défini comme « tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 2003 : 3). Il peut donc à la fois inclure le volet 'adidactique*', c'est-à-dire des « repères issus de l'environnement concret et cognitif indépendants des indications intentionnelles de l'enseignant » (Kervran, 2008 : 91) et le volet 'didactique' incluant l'enseignant. Ce dernier apparaît comme l'interface indispensable entre l'élève, l'objet d'apprentissage et le milieu.

3.2.1. De la situation didactique à la situation adidactique

Lors de ses premières réflexions sur la théorie des situations didactiques, Brousseau avait minoré le rôle déterminant du professeur dans la gestion des situations : il pensait qu'une situation adidactique* bien conçue emporterait tout sur son passage (Kuzniak, 2004). Néanmoins, même si l'on souhaite accroître l'action de l'élève, la conception de telles situations revient à l'enseignant.

Brousseau a décrit trois types de situations adidactiques qui vont graduellement conduire l'élève à préciser les connaissances utilisées pour résoudre un problème (Kuzniak, 2004 : 27). Un exemple extrait de notre expérimentation est donné afin de faciliter la compréhension de ces différents types de situations :

- La situation d'action confronte l'élève à un milieu qui interagit avec lui. L'élève devra donc agir, c'est-à-dire choisir des états de ce milieu selon ses propres motivations. Il s'agira, par exemple lors des activités métasémantiques, de permettre à l'élève de trouver de manière autonome quelques éléments lui permettant d'accéder à un début de compréhension du texte en langue inconnue qu'il découvre.
- Dans la situation de formulation, l'élève dépasse l'action puisqu'il doit communiquer avec un autre interlocuteur. « La formulation des connaissances utiles pour maîtriser l'action met en œuvre des répertoires linguistiques et facilite également leur acquisition » (*ibid.*). Lors de cette situation, les élèves, regroupés par tétrades, confrontent leurs idées.

- La dernière situation est la situation de validation au cours de laquelle l'élève n'échange plus simplement des informations mais doit coopérer avec un partenaire afin de rechercher la vérité. Finalement, les élèves sont amenés à atteindre un consensus leur permettant d'inscrire leur démarche de réflexion sur la fiche de groupe.

Contrairement à la situation d'enseignement de l'anglais en milieu institutionnel qui est, par essence même, une situation didactique, les activités d'APLI proposées aux élèves modifient la relation pédagogique qui « unit enseignant, enseigné et savoir » (Chevallard, 1991 : 71). L'enseignant dévolue son rôle aux groupes qui ont été constitués au sein de sa classe ; son rôle est supposé se limiter à la relance de la réflexion sans guidage particulier.

Les contenus ont été élaborés conjointement par la chercheuse et les enseignants impliqués dans l'expérimentation : ils ont effectué une transposition didactique. Or, la « théorie élargie de la transposition didactique » telle que proposée par Perrenoud (1998 : 511) fait apparaître une nécessaire reconstruction des connaissances par chaque apprenant pour que l'apprentissage soit efficace. Il s'agit dès lors non plus d'une « communication de savoirs » mais bien d'une « médiation des pratiques d'enseignement-apprentissage » (*ibid.* : 512).

3.2.2. De la dévolution au travail de groupe par les APLI

Dans le cadre de l'expérimentation, les langues présentées ne constituent pas un objet d'apprentissage : elles servent de support à la réflexion, et donc à la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Par conséquent, l'enseignant est amené de s'effacer. Il choisit de placer l'élève « comme simple actant dans une situation a-didactique » (Brousseau, 2003 : 5) de manière à ce que l'action de l'élève ne dépende pas de l'interprétation des procédés didactiques du professeur. Il fait donc accepter à l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage en introduisant la dévolution.

a. La dévolution et le contrat didactique

« La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. L'élève accepte une responsabilité dans des

conditions qu'un adulte refuserait puisque s'il y a problème puis création de connaissance, c'est parce qu'il y a d'abord doute et ignorance. C'est pourquoi la dévolution crée une responsabilité mais pas une culpabilité en cas d'échec » (Brousseau, 2003 : 5).

Pour parvenir à une telle dévolution, l'enseignant doit mettre en place un contrat didactique. Il s'agit de

« l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la *situation didactique*

- impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres
- et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause » (*ibid.* : 4-5).

La mise en place de l'expérimentation modifie le contrat didactique propre à la situation usuelle du cours d'anglais, à la fois de manière explicite et implicite. Dans le courrier adressé aux parents (cf. annexe 12) et lors de la séance de présentation en classe, la chercheuse a expliqué l'objet de la recherche : il s'agit d'étudier le développement de compétences linguistiques des collégiens. De plus, certains enseignants ont souligné le positionnement attendu des élèves en tant que « petits chercheurs » (cf. podcast 1), justifiant ainsi la modification du contrat didactique usuel. Or, même si aucun lien explicite n'est établi par la suite, la seule présence de la chercheuse, de la caméra et des enregistreurs, ainsi que l'organisation différente du milieu rappellent les éléments-clé du contrat didactique. La place de l'enseignant se trouve dès lors modifiée : de détenteur du savoir il devient médiateur.

b. Médiation, ZPD, étayage et cognition distribué

La médiation* occupe une place privilégiée dans l'apprentissage de la langue vivante étrangère hors immersion, puisqu'elle se trouve à la jonction entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Une médiation didactique est efficace dès lors qu'elle peut « accompagner l'apprenant dans la construction de son propre savoir sur la langue et jouer ainsi un rôle déterminant dans l'évolution favorable de son système de représentations métalinguistiques » (Brousseau, 2003 : 5). Or, ce sont Vygotski (1997 [1933]) et Bruner (1978) qui ont essentiellement contribué à établir la médiation comme élément-clé du développement cognitif de l'enfant.

Afin d'étudier la médiation par l'enseignant, il est essentiel de revenir sur les travaux de Vygotski qui mettent en exergue la possibilité qu'a l'apprenant de progresser avec l'aide d'un tiers. Ainsi, le concept de zone proximale de développement (ZPD) désigne la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé.

Pour Vygotski, une interaction sociale susceptible de faire progresser l'élève s'installe nécessairement avec un sujet plus avancé, c'est-à-dire ayant atteint un niveau de développement cognitif plus élevé, alors que pour Clermont-Perret (1996) l'interaction peut parfaitement avoir lieu avec un sujet de même niveau pour autant qu'il développe des points de vue différents par rapport à l'objet de l'apprentissage. Elle souligne que deux conditions doivent être remplies pour que la confrontation avec les pairs soit source de progrès : le sujet doit disposer de pré-requis cognitifs indispensables, puis l'écart cognitif entre les partenaires ne doit pas être trop important. Un sujet plus faible bénéficiera des interactions avec un sujet plus avancé dans la mesure où la distance qui les sépare leur permet de se construire une compréhension commune du phénomène étudié. C'est un des intérêts représentés par les *pair work*, lorsque ceux-ci mettent en place une activité de production semi-guidée.

Bruner (1983) part des travaux de Vygotski pour analyser la façon dont l'adulte organise le monde de l'enfant pour assurer son apprentissage :

« Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un "étagage" à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul » (*ibid.*: 288).

Bruner propose donc d'utiliser le terme « étagage »⁷⁵ pour caractériser les interactions pédagogiques qui prennent place au sein d'une communauté d'apprenants. Celles-ci consistent, pour le partenaire plus avancé, à prendre en charge les parties de la tâche qui dépassent initialement les capacités du partenaire moins avancé en lui permettant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont accessibles. Le terme étagage s'est ainsi imposé, parmi les chercheurs néo-cognitivistes, pour désigner

⁷⁵ Ce terme de *scaffolding* (que nous traduisons par étagage) est employé par Bruner dans son article « *The role of dialogue in language acquisition* » paru en 1978.

les interactions de soutien mises en œuvre par un adulte ou par un pair afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul. Considérée de cette manière, la notion d'étayage convient aussi parfaitement pour caractériser le type d'intervention pédagogique mise en œuvre au sein de la zone de développement proximal afin d'aider le sujet à se rapprocher de son niveau de développement potentiel.

Pea (1993) utilise le terme 'intelligence distribuée' pour souligner le fait que la connaissance mobilisée pour traiter une situation ne se situe pas seulement dans l'esprit du sujet mais aussi dans certains éléments faisant partie de l'environnement dans lequel le problème est 'situé'. Alors que les cognitivistes voient les connaissances comme des éléments soigneusement rangés dans la tête de l'individu sous la forme de réseaux ou de schémas, les néo-cognitivistes ont une vision beaucoup plus ouverte. Pour Pea (1993), le système cognitif que le sujet peut mobiliser face à une tâche inclut ce dont il dispose dans sa mémoire mais aussi l'ensemble des outils qu'il peut mobiliser. L'intelligence n'est donc pas contenue uniquement dans le cerveau de l'individu mais est distribuée dans tout l'environnement physique (les outils cognitifs) et social (les autres personnes). Ce qui importe, c'est le type de connaissance, la manière dont elle est représentée et ses modalités d'accès mais pas l'endroit où elle se situe. Cette approche, habituellement utilisée pour décrire les environnements virtuels, présente un intérêt certain pour notre expérimentation, puisque celle-ci s'effectue d'une part au moyen de supports écrits ou sonores représentatifs de la langue inconnue observée et s'appuie d'autre part sur les pairs qui font ainsi partie intégrante du système cognitif des élèves. On peut avancer, à ce stade de la réflexion, que cette manière de conceptualiser l'activité cognitive en général et l'intelligence en particulier est présente dans la pratique réflexive sur la Ln : l'élève va utiliser son environnement pour résoudre les situations-problème qui lui sont soumises.

Le travail cognitif mis en place lors de la pratique réflexive laissera également des traces. Comme le met en évidence Salomon (1993), il existe une interaction très étroite entre les composantes du système cognitif mobilisé pour traiter une situation (c'est-à-dire les ressources cognitives internes de l'individu) et l'environnement (constitué à la fois par les outils cognitifs qu'il met à disposition et par les interactions sociales qui s'y développent). Pour cet auteur, l'environnement n'aidera pas seulement

l'individu à trouver une solution au problème qu'il a à traiter mais laissera également chez lui une trace cognitive. Ainsi, les outils fournis par l'environnement ne jouent pas seulement un rôle de médiateur mais aussi d'artefact en ce sens qu'ils organisent (ou réorganisent) le fonctionnement cognitif. De notre point de vue, les élèves qui ont une pratique régulière d'activités métalinguistiques améliorent non seulement leurs performances en Ln mais développent aussi certaines capacités d'autorégulation (ou métacognitives) à travers les traces cognitives laissées par le dispositif. Il s'agit d'un processus en spirale où les outils fournis par l'environnement participent au développement de la cognition individuelle qui en devenant plus performante rend les activités distribuées plus efficaces. Salomon (1993) décrit ce processus comme une véritable coopération, un enrichissement mutuel entre activités individuelles et distribuées.

Tous ces concepts soulignent le caractère situé de l'apprentissage, lié aux interactions pédagogiques qui s'effectuent au sein d'une communauté d'apprenants. Dans le cadre de notre expérimentation, l'essentiel de ces interactions s'inscrit dans la situation adidactique, lors du travail de groupe.

c. Le travail de groupe

Permettre aux élèves d'interagir dans le cadre d'un groupe restreint, c'est comme le disait déjà Dewey en 1916, mettre en évidence certaines capacités d'un individu qui ne sont stimulées que par l'association avec autrui⁷⁶. Le travail de groupe donne la possibilité aux élèves d'augmenter le nombre de leurs interventions, d'explorer des pistes en dehors de l'autorité évaluatrice de l'enseignant et de mettre en commun savoirs et savoir-faire. En outre, d'après Nussbaum (1999 : 36) :

« on constate aussi que les relations de symétrie entre participants (déterminées par les statuts *a priori* égalitaires) préfigurent des scénarios favorables à la participation, les rapports de pouvoir changent et, par conséquent, le traitement de la face facilite la production de la parole et d'idées gérées de manière coopérative ».

On peut donc supposer que la mise en place de ce type d'organisation de travail est propice à l'activité métalinguistique. Il s'agit, en effet, de découvrir à la fois les

⁷⁶ Notre adaptation de Dewey (1966) [1916] : 302) : « *Certain capacities of an individual are not brought out except under the stimulus of associating with others* ».

opérations cognitives et discursives menées par les élèves lors de la réflexion sur la langue. Comme le posent Cots, Baiget, Irun, Llurda et Arno (1997 : 78) :

« Par opérations cognitives nous entendons les activités psycholinguistiques (traduire, analyser, lancer des hypothèses, etc.) effectuées par les apprenants pour réaliser une tâche. Par opérations discursives nous comprenons les formes d'organisation et de développement de l'interaction dans le groupe ».

Nous devrions donc être en mesure d'observer les opérations cognitives réalisées par les élèves en analysant le résultat du travail de groupe ainsi que les traces desdites opérations dans la transcription des interactions. Les opérations discursives seront observées en dégagant, dans ces transcriptions, les schémas interactifs que les membres du groupe construisent pour verbaliser le processus de résolution de problème. Or, même si les avantages du travail de groupe sont nombreux et ont été listés par Jacobs (1998), un certain nombre de recherches en ont démontré les limites (Nunan, 1989 ; Prabhu, 1987 ; Willing, 1987). Toutefois, R. Ellis (2003) considère que le travail de groupe résulte en un apprentissage coopératif à travers un dialogue collaboratif. Pour Swain (2000 : 102), le dialogue collaboratif est un « dialogue dans lequel les intervenants procèdent à la résolution de problèmes et au renforcement des connaissances »⁷⁷.

R. Ellis (2003 : 270-271) a listé huit considérations pratiques que les enseignants devraient prendre en compte s'ils souhaitent développer la coopération au sein d'un travail de groupe :

1. Il s'agit, tout d'abord, de s'assurer de l'orientation des élèves vis-à-vis de la tâche qui doit représenter un intérêt réel pour eux : ils doivent avoir à cœur de produire le meilleur résultat possible.
2. Chaque membre doit avoir une responsabilité au sein du groupe, ce qui peut être atteint en leur attribuant, à chacun, un rôle spécifique.
3. Le groupe devrait idéalement être composé d'un nombre de quatre élèves, de niveaux hétérogènes.

⁷⁷ Notre traduction de Swain (2000 : 102) : « *dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building* ».

4. Le travail collaboratif semble être amélioré dès lors que l'élève le plus faible distribue la parole.
5. De même, le regroupement physique doit faciliter le contact visuel et les échanges.
6. Les enseignants peuvent éventuellement entraîner les élèves aux stratégies nécessaires à la collaboration efficace.
7. Pour qu'un apprentissage collaboratif puisse se mettre en place, il est nécessaire de garder les mêmes groupes afin de développer l'« interdépendance positive » (Johnson, Johnson et Holubec, cités par R. Ellis (2003 : 271)) essentielle à la cohésion de groupe.
8. Finalement, le rôle de l'enseignant peut aller de l'observation à l'intervention lorsqu'un groupe se trouve en difficulté.

Il s'agira donc de prendre en compte ces considérations lorsque nous construirons les groupes et mettrons en place les activités. Ce sont les activités de groupe qui serviront de support à notre analyse.

d. Représentation du système didactique s'appuyant sur les APLI

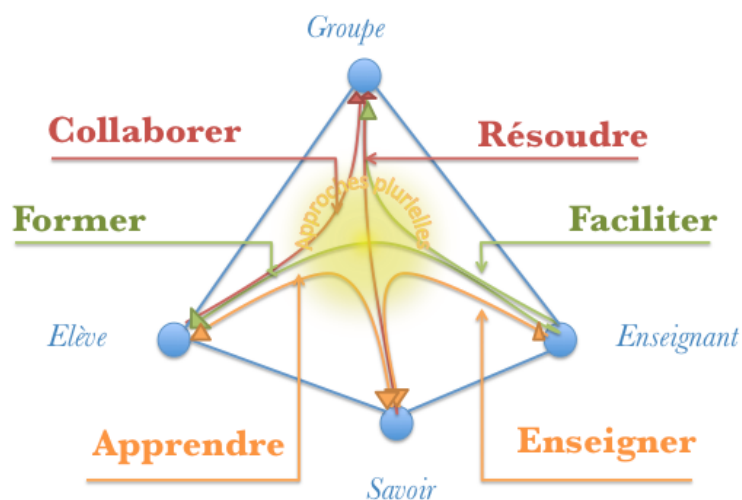
Les séances d'APLI se déroulent en trois temps : un travail de réflexion individuelle de cinq minutes, suivi d'un travail de groupe de vingt-cinq minutes et finalement d'une phase de synthèse d'environ dix minutes. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la partie adidactique de la situation, correspondant au travail de groupe.

Dans la mesure où ce travail de groupe est essentiel à la réalisation des tâches proposées, on peut considérer que sa place devient centrale. Cette spécificité de la démarche d'enseignement basée sur l'APLI nous contraint à revoir la situation didactique. Il semble désormais opportun de passer du triangle pédagogique de Houssaye (1988) au tétraèdre pédagogique* de Faerber (2002) (*cf.* annexe 13), même si nous ne sommes pas dans le cadre d'un environnement virtuel d'apprentissage. Ce tétraèdre nous intéresse particulièrement puisqu'il fait apparaître un quatrième pôle qui est celui du groupe constitué par chacune des tétrades. On peut en effet remarquer que, dans le cadre de notre expérimentation, le groupe obtient un statut à part entière dont l'existence est confirmée par l'utilisation par les élèves du pronom 'nous' (ou 'on') au lieu d'un 'je', lors de la résolution des problèmes posés par les activités métalinguistiques proposées. Nous choisissons d'adapter ce tétraèdre en empruntant

un certain nombre des processus définis par Houssaye (1988) et Faerber (2002 : 203) afin de rendre compte de la spécificité de la situation d'enseignement qui prend appui sur les APLI (cf. figure 2 ci-dessous). Voici les différentes adaptations réalisées permettant de rendre compte de l'importance du pôle 'groupe' :

- nous considérons, tout d'abord, que l'APLI envisagée devient l'agent médiateur du savoir. Les différents processus mis en œuvre dépendent de l'APLI qui se trouve alors au centre du tétraèdre. Elle occupe alors une place d'outil, de moyen, sans pour autant être une fin en soi.

- le tétraèdre comporte six processus de base dont trois appartiennent au triangle pédagogique de Houssaye (enseigner, apprendre, former). Les trois autres processus impliquent le pôle 'groupe' (collaborer, résoudre, faciliter). La relation qui s'établit entre l'élève et le groupe est une relation de collaboration : ensemble ils observent le savoir présenté (à travers la langue inconnue) et collaborent pour mettre en commun toutes leurs ressources. Le processus 'résoudre' le problème est rendu possible par l'échange d'idées, par la mise en commun des connaissances distribuées. Nous passons du processus 'former' spécifique à la relation duale enseignant-élève au processus 'faciliter', représentatif du dialogue qui s'instaure entre l'enseignant et le groupe : son rôle est davantage celui d'un 'facilitateur' qui guide le groupe dans sa réflexion que d'un enseignant cherchant à former l'individu.



.....Figure 3. Tétraèdre pédagogique représentant la situation didactique liée aux APLI

Prendre en compte ce tétraèdre pédagogique, c'est également revoir l'action centrale de l'enseignant. Il est responsable de la transposition didactique mais les médiations multiples dont il est l'instigateur diminuent avec l'apparition du pôle 'groupe'. La mission de l'enseignant lors de ce travail de groupe se limite à celui de facilitateur, qui relance la réflexion lorsque cela s'avère nécessaire par la reformulation de la question. Il va également dynamiser l'interaction ou rétablir l'équilibre lorsque cela s'avère nécessaire afin de rendre le travail de groupe aussi efficace que possible.

3.2.3. Étude de l'intervention didactique : synthèse

Analyser l'intervention didactique, c'est examiner les actions à la fois de l'enseignant et des élèves sur le milieu. Les APLI, de par le travail de groupe proposé, modifient la relation pédagogique qui unit enseignant, enseigné et savoir (Chevallard, 1991 : 71). L'enseignant introduit la dévolution, de manière à ce que l'élève devienne l'acteur principal de son apprentissage. Pour activer 'l'intelligence distribuée' (Pea, 1993) contenue dans leur environnement social, les élèves sont regroupés par tétrades hétérogènes. L'interaction devrait dès lors leur permettre de progresser, à condition que les partenaires développent un point de vue différent par rapport à l'objet d'apprentissage (Clermont-Perret, 1996). La médiation mise en œuvre par l'enseignant, à la jonction entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage, joue également un rôle important (Deyrich, 2001). Néanmoins, dans le cadre des APLI, l'enseignant sera amené à s'effacer au profit de l'étayage mis en place au sein du groupe. Le groupe atteint alors un statut spécifique et joue un rôle à part entière dans la situation didactique, si bien que le triangle pédagogique de Houssaye (1988) est transformé en tétraèdre pédagogique, construit à partir du modèle proposé par Faerber (2002). Ce tétraèdre permet de souligner la relation de collaboration existant entre élèves, au sein du groupe, l'objectif de résolution de problème liant le groupe au savoir ainsi que la relation de facilitation que l'enseignant établit avec le groupe.

3.3. Étude de la dimension située des APLI ou axe psycholinguistique

Nous avons examiné, dans le deuxième chapitre de cette partie, les concepts liés à l'apprentissage. Il nous semble opportun, avant d'envisager la dimension affective

de l'apprentissage, d'essayer de comprendre les processus cognitifs déclenchés par l'apprentissage de l'anglais L2 et de proposer une modélisation en rendant compte. Nous serons ainsi en mesure de faire le point sur 'l'existant' avant de proposer une modélisation nouvelle représentant les processus cognitifs mis en jeu lors des activités d'APLI.

3.3.1. Modélisations des schémas cognitifs

Nous nous appuyons volontiers sur les travaux de Griggs, Bange et Carol (2002) pour décrire, de manière succincte, la démarche cognitive sous-jacente à l'apprentissage de la langue étrangère, dans le cadre de l'apprentissage par tâches. Ces auteurs décrivent cet aspect de l'enseignement/apprentissage des langues de la manière suivante :

« [...] les apprenants ont souvent tendance à privilégier la communication à tout prix en mettant l'accent sur la fluidité de la production aux dépens de la correction linguistique et de la complexité du discours. La conséquence, traduite en termes du modèle cognitif, est que les règles procédurales qu'ils utilisent reposent trop sur la L1 et sur des structures lexicales mémorisées ou construites ad hoc, au détriment de la génération et de l'évolution de règles morpho-syntaxiques en L2, ceci provoquant une procéduralisation précoce, et donc une fossilisation, de certaines structures idiosyncrasiques » (Griggs, Bange, & Carol, 2002).

Est soulignée l'absence de réelle activité de conceptualisation au profit de la communication. Or, les situations de communication peuvent parfois mener vers des activités plus conceptualisatrices, dès lors qu'une négociation de sens est requise par la tâche. Néanmoins, dans le cadre scolaire, les problèmes d'intercompréhension entre locuteurs de niveaux semblables sont rares si bien que les tâches communicatives génèrent peu de négociation de sens. Les élèves cherchent avant tout à résoudre des problèmes situationnels, qui sont pour Sockett (2011 : 33) des situations telles que « choisir un lieu de vacances, déterminer l'ordre d'importance de trois informations à mettre dans un journal, trouver le coupable en lisant des témoignages, représenter graphiquement une histoire, mettre des éléments dans différentes catégories ». C'est dans ce contexte d'activités d'identification et de résolution de problèmes qu'est censée apparaître l'activité cognitive (Samuda & Bygate, 2008).

Or, l'apprentissage d'une langue étrangère est avant tout un apprentissage procédural, si bien que « le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais [...] il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses » (Griggs *et al.*, 2002 : 19). Il s'agit donc, comme le pose Cavalli (2005 : 196) prenant appui sur les travaux à la fois de Vygotski (1997 [1933]) et de Bialystok (1990), d'exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle pour les appliquer à la construction d'une autre langue. Bialystok considère que l'acquisition d'une langue étrangère dépend de processus cognitifs de même nature que ceux employés lors de l'acquisition de la langue maternelle. En outre, les compétences nécessaires pour mener à bien le traitement de la langue, que ce soit en L1 ou en L2, sont identiques.

Ces considérations pourraient expliquer la conscience métalinguistique accrue des bilingues (*ibid.*) et prennent appui sur la réciprocité des effets bénéfiques de la L1 sur la L2, telle que soulignée par Vygotski :

« L'assimilation d'une langue étrangère est aussi, on l'a dit, un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. Goethe l'avait fort bien compris, lui qui disait que qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne. Les recherches confirment entièrement cette idée de Goethe, car elles montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept » (Vygotski 1997 [1933] : 295).

Cet auteur souligne les rapports de dépendance existant entre les langues, qu'elles soient maternelle ou L2 (voire Ln). Pour Cavalli (2005 : 197) qui est spécialiste de didactique intégrée (une des approches plurielles citées *supra*) il s'agit de prendre en compte à la fois « les différences existant entre les processus

d'acquisition d'une L1 et d'une LE » tout en sachant qu'il existe « de grandes affinités du point de vue psycholinguistique ».

a. Schéma cognitif de l'apprentissage de l'anglais

La mise en synergie des éléments abordés dans le cadre théorique nous amène à proposer, pour les besoins de cette recherche, une modélisation (partielle) des processus cognitifs inhérents à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, il ne s'agit là que d'une proposition, adaptée à la situation qui nous intéresse, puisque comme le rappelle Puren, « toute proposition méthodologique ou didactique est strictement conditionnelle au contexte dans lequel et pour lequel elle a été formulée » (Puren, 2001) :

« On sait en effet que selon [...] l'hypothèse [cognitive], l'appropriation d'une langue correspond chez les apprenants à un processus mental individuel de construction, déconstruction et reconstruction continues de l'ensemble de leurs représentations conscientes et inconscientes concernant son fonctionnement et son usage. Ce processus est par nature complexe, c'est-à-dire pluriel, hétérogène, variable, aléatoire et non totalement objectivable : il est ainsi au plus haut point sensible à une multitude de paramètres contextuels très divers dont les actions et interactions ne peuvent jamais être entièrement prévisibles, et qui seront modifiées du fait même qu'on cherchera à les observer » (*ibid.* : 139).

Il est, par conséquent, difficile de représenter l'ensemble des processus en œuvre. Néanmoins, la modélisation que nous proposons s'attachera à faire apparaître la construction, déconstruction et reconstruction des représentations conscientes et inconscientes de l'apprenant, même si celle-ci ne saurait être parfaite.

Afin de l'inscrire dans un contexte précis, nous nous appuyons sur un exemple extrait du manuel *New Enjoy, 5^e, Book 1, lesson 3* (cf. annexe 14). Dans cette séance, il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir le vocabulaire décrivant des tâches domestiques. Ce vocabulaire est présenté en contexte, au sein d'une interview, accompagné d'images (sous forme de quiz) afin que les élèves puissent repérer les tâches domestiques. Certaines de ces tâches sont déjà connues de l'élève alors que d'autres relèvent d'une nouveauté.

On peut découper la séance d'enseignement présentée en trois étapes :

Étape 1 : la nouveauté est présentée, de manière contextualisée, par l'enregistrement audio (ou vidéo). Les élèves parviennent à comprendre l'information par l'association d'une illustration à un élément sonore, désignant la tâche domestique.

Étape 2 : Des activités de fixation sont proposées, tout d'abord de compréhension orale (cocher les informations, mimer l'activité) puis de production orale (activités de doublage dans le DVD, puis personnalisation des réponses).

Étape 3 : Une trace écrite notée dans le cahier de l'élève associée aux activités du *Workbook* (p. 18, N°1 et 2) à réaliser à la maison lui permettront de fixer les apprentissages à l'écrit.

L'ensemble de ces étapes peut être représenté par la modélisation suivante, dont les processus cognitifs seront explicités en *infra* :

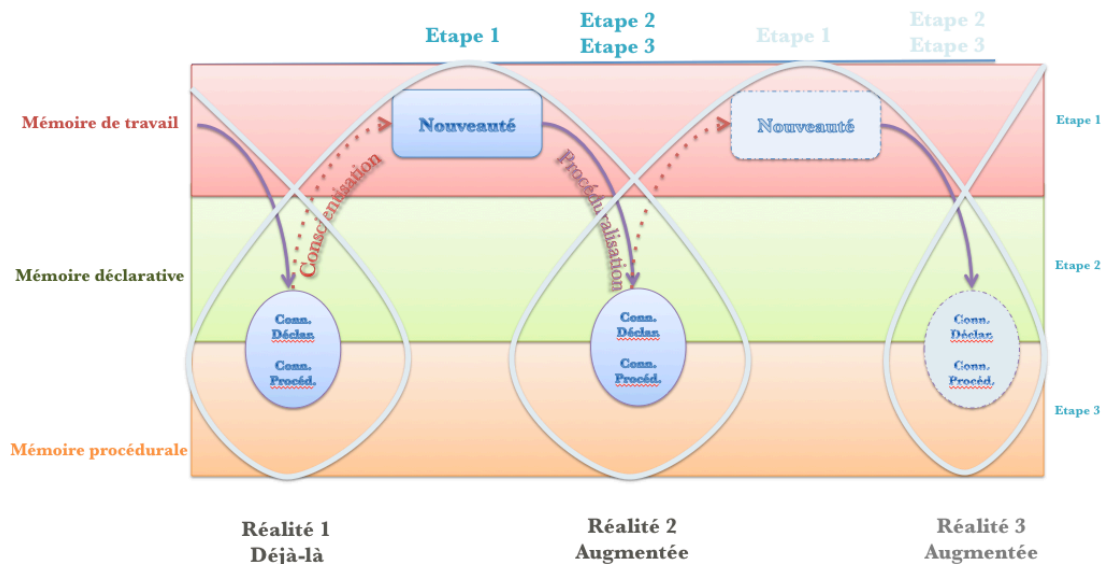


Figure 4 : Modélisation (partielle) des processus cognitifs sous-jacents à l'enseignement/apprentissage de l'anglais

Analysons les processus cognitifs mis en jeu par chaque étape de la situation d'enseignement :

- *Étape 1* : présentation de la nouveauté. Pendant la phase dite cognitive (Anderson, 1983), les nouvelles connaissances sont emmagasinées sous forme déclarative par l'élève. Or, afin de parvenir à décoder le sens de la nouveauté présentée, les élèves prennent appui à la fois sur leurs savoirs déclaratifs

(vocabulaire connu, connaissances du monde, etc.) et sur leurs savoirs procéduraux (savoir associer une image à un son, savoir découper un schéma sonore en plusieurs unités de sens, etc.). L'ensemble de ces connaissances représente le 'déjà-là' qui peut être variable d'un élève à un autre, en fonction de ses apprentissages antérieurs (en anglais, en français, dans l'univers scolaire ou la vie quotidienne).

La conscientisation nécessaire à une telle mobilisation n'est pas l'objet de l'attention de l'enseignant (traits en pointillés) : même si l'apprentissage nécessite le passage de connaissances implicites à des connaissances explicites, l'enseignement ne se veut pas explicite. L'attention de l'élève est attirée sur la situation de communication et non sur les éléments linguistiques.

- *Lors des étapes 2 et 3* (activités de fixation orale et écrite), des activités sont proposées à l'élève pour qu'il soit en mesure de « fixer » les apprentissages, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ces étapes correspondent à la phase 'associative' (*ibid.*) : les connaissances acquises se précisent. Ce n'est plus l'aspect déclaratif (explicite) des savoirs qui prévaut mais leur aspect procédural (implicite). Au fur et à mesure, les procédures s'exécuteront avec de plus en plus d'aisance (le temps attribué à cette phase sera variable d'un individu à l'autre) : on parle dès lors de phase 'autonome'. Les étapes 2 et 3 s'inscrivent dans le processus de *procéduralisation*, au cours duquel l'élève va tout d'abord détecter et éliminer les erreurs puis automatiser les procédures. Il parvient ainsi à transformer la connaissance verbale déclarative en connaissance procédurale. Même si l'automatisation n'est pas atteinte, on peut considérer que la procéduralisation permet d'augmenter la réalité.

Les activités d'enseignement guident les élèves lors de la phase associative et occupent la majeure partie du temps d'enseignement : elles suscitent l'utilisation de connaissances explicites, mobilisées dans des situations variées. L'enseignement vise par conséquent la *procéduralisation* des apprentissages (ligne continue sur le schéma).

- La modélisation proposée souligne également *l'aspect spiralaire* de l'activité d'enseignement/apprentissage et permet en cela de reprendre les considérations de Vygotski (cf. *supra*) : l'enseignement de la LE peut non seulement permettre de mieux asseoir des savoirs déclaratifs et/ou procéduraux antérieurs en LE, il

peut également exercer une influence sur la langue maternelle. Par conséquent, on peut considérer l'apprentissage sous forme de spirale infinie, permettant la réactivation continue de savoirs antérieurs.

Proposer une telle modélisation, aussi imparfaite soit-elle, nous permet de visualiser les principes essentiels sous-jacents à l'enseignement de l'anglais. On observe la mobilisation d'un déjà-là constitué de connaissances antérieures (qu'elles soient déclaratives ou procédurales) en L1 et/ou en L2 afin d'accéder à la compréhension de la nouveauté présentée. Cette phase de conscientisation nécessaire de la part de l'apprenant n'est cependant pas menée de manière explicite par l'enseignant. Ce dernier présentera sous forme explicite les activités permettant à l'élève d'associer puis de procéduraliser ses nouvelles connaissances déclaratives, de manière à ce qu'il puisse les transformer en connaissances procédurales, automatisées. La modélisation proposée permet également de mettre en exergue l'aspect spiralaire de l'enseignement, où l'enseignant choisira régulièrement des activités permettant à l'élève de mobiliser à nouveau les connaissances et ainsi éviter leur fossilisation. Même si nous nous sommes appuyés sur un exemple propre à la présentation d'items lexicaux, il nous semble possible d'appliquer cette modélisation à l'enseignement d'éléments grammaticaux et /ou phonologiques.

Il sera, par conséquent, intéressant de vérifier dans quelle mesure l'introduction des APLI modifie ce schéma cognitif. Nous essaierons de représenter les étapes sous-jacentes à la séance et de comprendre les effets sur les processus cognitifs mis en œuvre par l'élève.

b. Schéma cognitif lié aux APLI

Lorsque nous introduisons une démarche basée sur notre approche plurielle, l'objectif n'est plus l'appropriation de la nouveauté mais essentiellement la mobilisation d'acquis antérieurs. Par conséquent, les schémas cognitifs que l'élève va activer seront différents de ceux activés lors de l'apprentissage de l'anglais L2, même si les phases demeurent les mêmes.

On peut découper la séance d'APLI présentée en trois étapes, et ce quelles que soient les activités d'APLI (métasémantiques, métasyntaxiques ou métaphonologiques) envisagées :

Étape 1 : Lors du travail individuel, l'élève découvre la langue inconnue et essaye de comprendre le sens/le fonctionnement. Il s'appuie sur ses connaissances antérieures pour accéder à la compréhension de la langue nouvelle.

Étape 2 : Le travail se fait en groupe : par les échanges entre pairs, la conscientisation devient plus active. Les élèves confrontent leurs idées et puisent dans les divers savoirs constituant leur répertoire plurilingue. Ils mobilisent également des savoir-faire, et ce de manière à la fois explicite et implicite.

Étape 3 : Après la séance, aucune réflexion n'est menée sur les stratégies mises en œuvre ou les ressources mobilisées. On peut supposer que le temps de latence entre les séances permet au processus de procéduralisation de se mettre en place. Il ne s'agit cependant pas de l'objectif de la séance d'APLI.

Nous retrouvons l'ensemble de ces étapes dans la modélisation suivante :

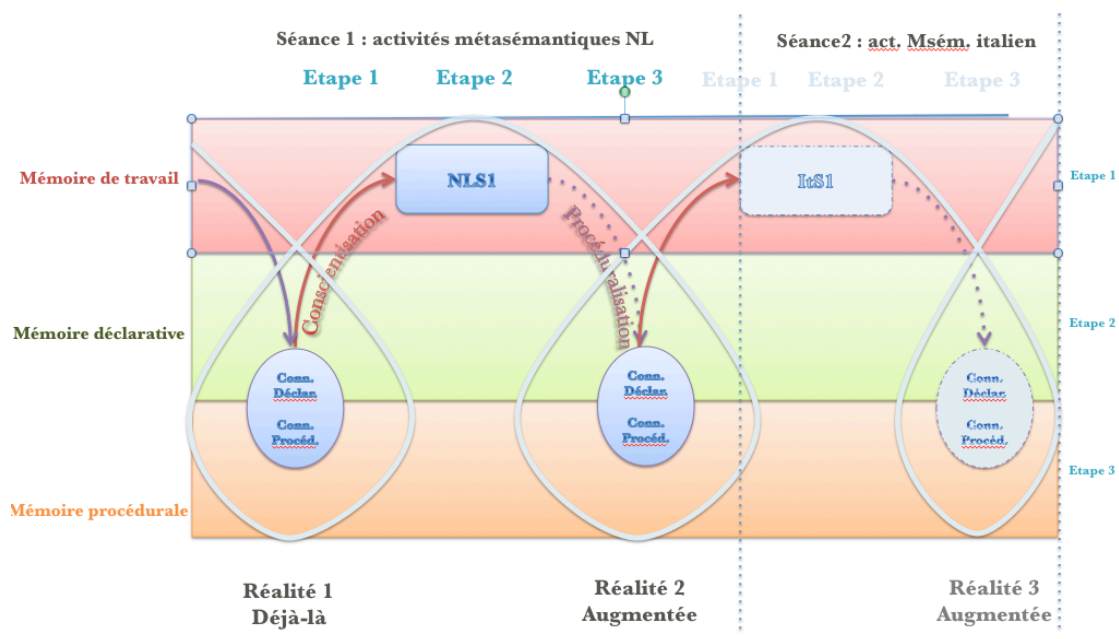


Figure 5 : Modélisation (partielle) des processus cognitifs sous-jacents à la démarche d'APLI

Étapes 1 et 2 : travail individuel et travail de groupe. Lors de la phase cognitive, les élèves sont amenés à activer leurs connaissances antérieures, de manière explicite, et à prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre. L'activation et la prise de conscience devraient leur fournir les ressources nécessaires pour parvenir à résoudre le problème d'accès au sens ou de création de phrases nouvelles qui leur est

proposé. Ils sont alors amenés à mobiliser à la fois des savoirs déclaratifs et procéduraux, et ce de manière consciente.

Étape 2 : confrontation des idées lors du travail de groupe. Lors de la phase associative, les élèves mettent en correspondance les savoirs déclaratifs et procéduraux avec la situation-problème. On peut dès lors supposer que l'aspect procédural (implicite) des stratégies mises en œuvre prévaut, puisqu'il s'agit avant tout de parvenir à résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Néanmoins, certaines stratégies sont conscientisées.

Étape 3 : temps de latence entre les séances. Lors de la phase de procéduralisation (ou phase autonome) qui se fait en dehors de la séance d'APLI, il se peut que l'élève détecte et élimine les erreurs de raisonnement afin d'automatiser les procédures. Néanmoins, ce raisonnement se fait très probablement sur ses connaissances antérieures (en L1 et/ou en L2) et moins sur la langue nouvelle. Il est hypothétique et ne fait pas l'objet de l'attention de l'enseignant.

La modélisation proposée ci-dessus (schéma 2) met avant tout en relief la manière dont les connaissances sont activées : la conscientisation occupe une place essentielle dans la mobilisation des savoirs antérieurs alors que le processus de procéduralisation n'est pas au centre de la démarche et se fait de manière passive.

c. Complémentarité des démarches utilisées

La différence essentielle entre la démarche d'enseignement/apprentissage propre à l'anglais et celle des APLI se fait jour essentiellement dans la manière dont les connaissances sont activées. Contrairement à l'enseignement de l'anglais qui prend appui sur les acquis antérieurs de manière implicite, la démarche d'APLI insiste avant tout sur la conscientisation des savoirs nécessaires à la résolution du problème. Par contre, la phase cognitive ne bénéficie pas d'un accompagnement didactique.

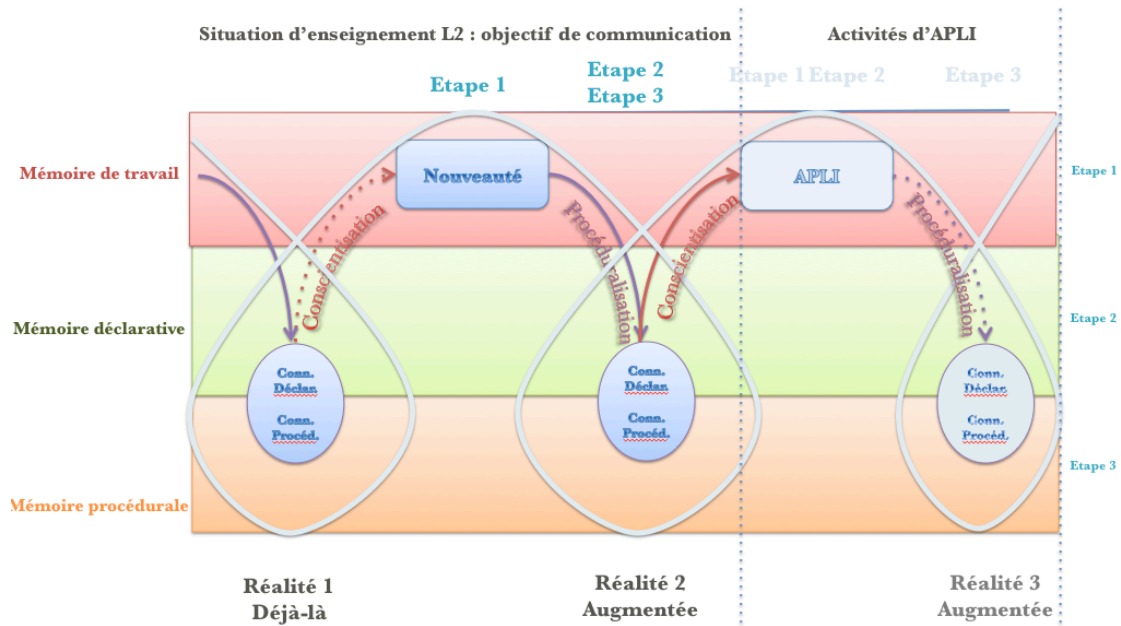


Figure 6 : Modélisation (partielle) de la complémentarité des approches d'enseignement L2 et APLI

On peut considérer les deux démarches comme parfaitement complémentaires : une utilisation alternée (avec une prédominance de séances d'enseignement de l'anglais) devrait permettre à l'élève d'activer des schémas cognitifs différents, tout en contribuant à la construction de démarches d'apprentissage autonomes. Cette alternance s'inscrit dès lors dans une réelle synergie des démarches didactiques et non plus dans une opposition entre approche singulière et approche plurielle.

d. Modélisation des schémas cognitifs : résumé

Les modélisations des processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de l'anglais L2 et à la mise en œuvre des APLI ont permis de souligner la complémentarité desdites démarches. Il est à remarquer, en effet, que l'enseignement de l'anglais suscite une conscientisation implicite et une procéduralisation explicite. De plus, l'élève peut prendre appui sur des situations de référence pour faire sens et accéder à une meilleure compréhension. La démarche d'APLI, à l'inverse, prend appui sur une conscientisation explicite des processus alors que la procéduralisation est implicite et non accompagnée par l'enseignant. Les élèves construisent ainsi un savoir plurilingue qui pourra ultérieurement atteindre le statut de savoir de référence.

3.3.2. Dimension affective de la cognition

Il semble essentiel de prendre en compte une vision holistique de l'enseignement. Les neurosciences ont en effet démontré que le cognitif ne peut pas être séparé de l'affectif (Oatley & Jenkins, 1996). Pour Schumann (1994), l'affectif est une partie essentielle de la cognition si bien que le 'moteur' de l'acquisition fonctionne sous forme d'interaction entre dimensions affectives et dimensions objectives. Comme le souligne Gross (1992 : 139):

« Il est maintenant évident que l'apprentissage peut être vivifié et renforcé en activant davantage les potentialités du cerveau. Nous pouvons accélérer et enrichir notre apprentissage, en engageant les sens, les émotions, l'imagination »⁷⁸.

Nous supposons que la mise en œuvre d'approches plurielles peut avoir un impact à la fois sur les relations individuelles et relationnelles et donc mettre en jeu des variables affectives. Néanmoins, avant de pouvoir envisager les effets de l'introduction des APLI sur les attitudes de l'apprenant, et par conséquent, sur l'enseignement à mettre en œuvre, il nous semble important de comprendre les dimensions affectives de l'enseignement 'traditionnel' de la L2. Nous essaierons d'effectuer des liens avec notre recherche pour les éléments les plus pertinents.

Les dimensions objectives, dans le cadre de l'enseignement de la L2, se rapportent au type d'enseignement de langue, à la fréquence et l'intensité de l'enseignement, à l'usage fait de la langue-cible à l'intérieur et en dehors de la classe de langue, aux séjours dans la communauté de la langue-cible et au contact avec des locuteurs natifs. Les dimensions affectives sont souvent reliées entre elles : il s'agit de l'anxiété communicative ressentie lors de l'usage de la langue étrangère et des attitudes envers la langue-cible, ses locuteurs, le professeur de langue étrangère (Csizér & Dörnyei, 2005 ; Dörnyei, 2001) et de la manière dont l'apprenant parvient à franchir les barrières de son *ego* langagier* (Guiora et Acton, 1979).

⁷⁸ Notre traduction de Gross (1992 : 139) : « *It is now apparent that learning can be enlivened and strengthened by activating more of the brain's potential. We can accelerate and enrich our learning, by engaging the senses, emotions, imagination* ».

Nous choisissons de regrouper l'ensemble des variables affectives sous trois rubriques. Tout d'abord nous aborderons les éléments entrant en jeu dans l'anxiété communicative et l'estime de soi, puis nous aborderons les attitudes et croyances, tant des élèves que des enseignants. Finalement nous examinerons la perméabilité de l'*ego* en ce qu'elle facilite le passage de la Ln à la L1 et/ou la L2.

3.3.3. L'anxiété et l'estime de soi

L'anxiété et l'estime de soi sont deux concepts psychologiques qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage, et doivent par conséquent être pris en compte dans le contexte d'enseignement.

a. Les effets de l'anxiété sur l'enseignement/apprentissage

L'anxiété est bien souvent perçue comme un facteur négatif. Les études menées par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) puis par Rubio (2004) ont montré qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une deuxième langue. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans les cours communicatifs en langue étrangère, « les apprenants adolescents ou adultes cherchent à communiquer à leurs camarades des idées 'mûres' à l'aide de ressources linguistiques 'immatures', ce qui peut entamer sérieusement leur estime de soi » (Arnold, 2006 : 411-412). Il existe de l'anxiété liée à la nature 'publique' ainsi qu'une anxiété liée au rapport au moi de l'apprenant. De plus, la langue est 'étrangère' et parfois l'apprenant adolescent se sent lui-même 'étrange' (Arnold, 2006 : 412).

De toute évidence, l'anxiété est l'ennemie de l'apprentissage donc il faut s'efforcer de limiter son influence en classe. Elle peut être réduite par l'intermédiaire de l'attitude du professeur, en mettant en place le modèle que K. Ellis (2000) appelle : « la confirmation du professeur » qui permet à l'apprenant de se sentir à la fois accepté et valorisé. Le comportement qu'il confirme peut créer une zone de sécurité où l'apprenant accepte de prendre les risques impliqués par la prise de parole en langue étrangère. Ce rôle est confirmé par la recherche de Dörnyei & Csizér (1998). Pour ces auteurs, il apparaît que le facteur le plus important pour induire la motivation des élèves est le comportement du professeur suivi du climat créé dans la salle de classe ; tous les deux ont donc une influence directe sur la réduction de l'anxiété.

Parfois l'anxiété peut être 'facilitatrice' lorsqu'elle crée l'attention nécessaire à promouvoir l'effort pour bien réaliser une tâche. Or, bien souvent, nous avons plutôt

affaire à une anxiété inhibitrice au sein de la classe. Il est donc essentiel de créer un climat de coopération au lieu de concurrence. Mettre en place un travail collaboratif et coopératif semble donc une voie à explorer afin de réduire l'anxiété que l'élève peut ressentir (se reporter au [chapitre 3.2.2.](#) de la première partie consacré au travail de groupe).

Dewaele (2006) mena une recherche portant sur les effets de différentes variables, incluant le nombre de langues connues, sur les degrés d'anxiété communicative. Il remarqua que la plus grande différence concernant les niveaux d'anxiété apparaît entre la L1 et la L2 : parler dans une L2 implique des niveaux d'anxiété plus élevés que parler dans la L1, mais cette anxiété diminue dans les langues apprises par la suite. Dewaele justifie ces résultats par le fait que les plurilingues ont appris à utiliser plusieurs langues et, par conséquent, sont de meilleurs communicants, ont davantage confiance en eux et ont amélioré leur compétence d'auto-perception.

b. Les effets de l'estime de soi sur l'enseignement/apprentissage

L'intérêt pour l'estime de soi peut également constituer une base ferme pour l'apprentissage. L'apprenant doit avoir une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités. Il s'agit donc de construire les conditions pour encourager les élèves à travailler beaucoup pour atteindre leurs potentialités. Krashen (1982) parle de filtre affectif afin de justifier l'influence des émotions négatives. Pour que le concept d'estime de soi soit équilibré, il est essentiel que soient présents à la fois la compétence et la valeur personnelle (Mruk, 1999). La compétence conduit à la confiance, donc si l'enseignant aide les élèves à atteindre une plus grande compétence dans l'apprentissage de la langue étrangère, cela peut augmenter leur estime de soi.

La conception du moi est en partie du ressort de l'individu mais également du contexte social. Les enseignants peuvent encourager l'estime de soi et la confiance en adoptant une attitude d'affection et de compréhension. Dans le cas de l'enseignement d'une langue seconde, on peut valoriser l'estime de soi des migrants en travaillant sur le sentiment d'identité et d'appartenance.

L'introduction de langues inconnues dans le cadre du cours d'anglais devrait pouvoir réduire l'anxiété langagière, au sens où l'entendent Horwitz *et al.* (1986) (*cf.* [chapitre 3.3.3.](#) de la première partie). Il semble, en effet, que l'absence d'objectif de communication et de mémorisation lié à la langue présentée comme objet de réflexion

devrait permettre de diminuer l'anxiété ressentie par les élèves. De plus, les langues sont inconnues de tous, si bien qu'une certaine équité s'instaure quant aux pré-requis nécessaires pour effectuer la tâche. On peut également supposer que la réussite dans la résolution de problèmes liés à des langues inconnues permettra d'améliorer la compétence d'auto-perception des élèves, ce qui devrait mener à une plus grande estime de soi. Si l'hypothèse de développement des compétences se confirme, alors on pourra considérer, à la suite de Mruk (1999) que les séances d'APLI conduisent à la confiance, ce qui devrait augmenter l'estime de soi des élèves.

3.3.4. Attitudes et croyances

La réussite de la mise en œuvre des séances d'APLI au sein du cours d'anglais dépendra grandement des attitudes des élèves et des croyances qu'ils peuvent avoir sur leurs propres aptitudes.

a. Effets des attitudes sur l'enseignement/apprentissage

Comme il existe de très nombreuses définitions du terme 'attitudes', nous choisissons de retenir celle proposée par Ajzen (1988 : 4) :

« disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement ».

A cette définition, viennent s'ajouter différentes considérations. Comme le fait remarquer Lasagabaster (2006 : 394), il est difficile de mesurer ou d'observer de manière directe et objective les attitudes, puisqu'il s'agit d'un concept socio-psychologique. Bien souvent, « il n'est qu'une inférence résultante de l'observation » (*ibid.*).

Secord et Backman (1964) considèrent que les attitudes (à l'égard de quelque chose) ont trois composantes : une composante *affective* qui reflète les sentiments envers un objet ou une valorisation de ces sentiments, une composante *conductiste* qui reflète les comportements à l'égard de l'objet, ainsi qu'une composante *cognitive* qui se rapporte aux croyances concernant l'objet.

Les attitudes sont des antécédents des comportements, si bien que le processus d'acquisition d'une plus grande autonomie devrait induire des changements dans les

attitudes. Or les attitudes ne sont pas les seuls éléments capables d'influencer la réussite d'un apprentissage ; tous les éléments qui entourent l'apprentissage ont un rôle à jouer (le professeur, les activités choisies, la dynamique de la classe, etc.). Comme l'affirme Lasagabaster (2006 : 394), « les attitudes s'apprennent ». Il semble donc important de prendre en compte cette donnée et de mettre en place des activités permettant d'influencer, de manière positive, les attitudes des élèves. On peut supposer qu'en les confrontant à des langues inconnues, ils auront davantage le goût de la découverte d'autres langues. Les approches plurielles pourraient dès lors contribuer à la mise en place d'une attitude favorisant le développement d'une compétence plurilingue. Elles devraient également permettre de travailler sur la notion d'altérité. Entendre des sons différents et analyser un fonctionnement linguistique inconnu, sans objectif de réussite, permet de développer la curiosité. Cette dernière joue un rôle primordial dans la mise en place des processus interculturels.

Or, aux attitudes qui influencent les possibilités d'apprentissage s'ajoutent les croyances, que celles-ci proviennent des enseignants ou des élèves.

b. Les effets des croyances sur l'enseignement/apprentissage

Pour Puchta (1999), notre structure affective est en bonne partie déterminée par nos croyances. Construites sur les expériences, les besoins et les valeurs d'une personne, les croyances conditionnent les comportements tant des élèves que des enseignants. Elles infiltrent tout ce que les enseignants pensent, disent et font en classe. En outre, Puchta (1999) considère que les croyances négatives des enseignants conditionnent les attentes des élèves. Comme ces attentes sont limitées, elles produisent un niveau de motivation réduit et chaque échec est perçu comme une confirmation des croyances de départ. Il est donc essentiel de travailler sur les croyances actuelles des enseignants et de leur proposer des manières alternatives d'enseignement susceptibles de faire émerger chez eux de nouvelles croyances pour enrichir leur développement professionnel. Nous observerons l'impact de la mise en œuvre des APLI sur les croyances des enseignants dans le [chapitre 3.1.1.](#) de la troisième partie en *infra*.

Les croyances de l'élève qui affectent son apprentissage d'une deuxième langue sont nombreuses. Elles concernent à la fois la langue enseignée, le processus d'apprentissage mis en place ainsi que ses représentations concernant les locuteurs autochtones. Les croyances existent pour toute langue connue par l'élève. Par

conséquent, nous prendrons soin de proposer les activités de découverte de la nouvelle langue sans dévoiler la nature de celle-ci. Nous serons ainsi en mesure de limiter les effets des croyances sur l'activité mise en œuvre. De plus, dans la mesure où tant l'organisation de la classe que les activités proposées sont nouvelles pour l'élève, celui-ci pourra se libérer des croyances qu'il a de ses aptitudes et compétences, et assumer un rôle nouveau voire libérateur. Il s'engage ainsi dans un nouveau 'voyage' cognitif.

3.3.5. La perméabilité de l'ego

Lors du développement langagier de l'enfant, celui-ci acquiert une conscience des limites de son propre langage. Guiora et Acton (1979) ont développé le concept de frontières de l'ego (*language ego boundaries*) qui « réfère aux représentations de soi et aux frontières que ces représentations instituent » (Deyrich, 2007b). Par conséquent, les barrières doivent être rendues perméables (*language ego permeability*) lorsque l'on veut accéder à d'autres univers linguistiques et d'autres communautés. Le 'voyage' qu'implique le passage de la frontière L1-L2 peut être vécu comme violent Hoffman (1989)⁷⁹. L'enseignant doit alors trouver des moyens pour aider l'élève à dépasser ces zones de résistance, car ce 'voyage' contribue à la construction de la personnalité de l'élève. Comme le précise Díaz-Corrales Conde (2004 : 26) :

« [L]'apprentissage des langues étrangères ouvre la possibilité de mieux se connaître, car l'effet frontière des langues permet de se décentrer. Cette décentration a des effets bénéfiques pour la construction de la personnalité, puisqu'elle offre la chance, assez difficile autrement, de voyager vers son propre reflet, vers le regard de l'autre, qui nous présente le côté caché de notre être. Chaque langue nous équipe ainsi d'un observatoire privilégié d'où nous pouvons essayer de nous comprendre et de comprendre l'autre, tout en restant nous-mêmes ».

Il semble, par conséquent, important d'aider l'élève à accéder à cet 'observatoire'. Comme le propose Deyrich (2006),

« la question qui se pose est celle de la façon dont l'enseignant peut encourager, voire faciliter, une forme de perméabilité des frontières de l'ego. Il

⁷⁹ Hoffman (1989 : 105) utilise l'expression « *seismic mental shift* » pour décrire ce phénomène.

importe donc d'envisager comment et dans quelle mesure la médiation peut contribuer à une réinterprétation par l'apprenant de sa propre subjectivité, de telle sorte que l'activité dans la L2 ne soit pas perçue comme une transgression dangereuse ».

Néanmoins, dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est revu : il n'est plus uniquement le médiateur, mais doit assumer son rôle de 'facilitateur'. Heron (1989 : 12) introduisit le statut de « facilitateur de l'apprentissage auto-dirigé »⁸⁰ : l'enseignant ne transmet plus simplement des savoirs ou agit à la place de l'élève, mais il 'facilite' l'apprentissage en aidant l'élève à devenir plus autonome, pour que celui-ci puisse poursuivre son apprentissage tout au long de la vie.

Underhill (1999 : 128) a complété la définition de 'facilitateur' en distinguant son rôle de celui d'enseignant. Cet auteur considère que le double domaine d'expertise de l'enseignant couvre à la fois ses connaissances du sujet d'enseignement et sa compétence à utiliser les techniques et méthodes pour aider les élèves dans leur apprentissage. Pour ce même auteur, le 'facilitateur' a un triple domaine d'expertise : il a non seulement de grandes compétences dans le domaine scientifique et pédagogique, il est également capable de développer un climat psychologique facilitant un apprentissage de haute qualité. Underhill rend ainsi plus aisée la reconnaissance de problèmes liés aux compétences personnelles et interpersonnelles, en les liant à leur origine. Lorsque l'enseignant s'efface encore davantage pour laisser l'élève construire ses propres apprentissages, il devient alors 'passeur', accompagnant l'élève sur des chemins nouveaux, l'aidant à devenir soi-même (Díaz-Corralejo Conde, 2004 : 26).

Goleman (2002) propose un nouveau regard sur le rôle de l'éducation qui viserait à éduquer de manière holistique, traitant en même temps l'esprit et le cœur dans la salle de classe. Nous remarquons d'ailleurs, dans les programmes d'enseignement des langues au collège (2006), un élargissement des objectifs de l'enseignement des langues : outre les contenus linguistiques, on y inclut des contenus socioculturels et des contenus relatifs aux valeurs contribuant par là à la formation de citoyens responsables. Prendre en compte l'affectivité peut améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Mais l'enseignement des langues peut à son tour

⁸⁰ Notre traduction de « *self-directed learning* » (Heron, 1989 : 12).

contribuer de manière significative à éduquer les élèves de manière affective. Pour atteindre les meilleurs résultats, nous devons prendre en compte ces deux réalités.

Même si notre travail n'a pas pour objet l'étude de la perméabilité de l'ego ni l'anxiété ressentie par les élèves, nous explorerons la manière dont les activités d'APLI sont perçues par les élèves dans le chapitre [3.3.3.](#) de la partie 3. Nous pouvons, dès à présent, émettre l'hypothèse que la mise en œuvre d'APLI permet une décentration supplémentaire, puisque les langues observées ne sont pas l'objet d'une mémorisation ni d'une éventuelle évaluation. Par conséquent, nous supposons que la décentration liée à l'observation de langues inconnues influence, de manière positive, les attitudes des élèves vis-à-vis des langues. Ce n'est qu'en mettant en œuvre de telles activités au sein de la classe d'anglais que nous pourrions en explorer les potentialités.

3.3.6. Étude de la dimension située des APLI : synthèse

Effectuer une recherche didactique complète, c'est prendre en compte les interactions systémiques des trois dimensions à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, nous choisissons d'étudier le troisième axe qui est l'axe psycholinguistique explorant l'appropriation didactique. Les concepts propres aux processus d'appropriation et/ou d'apprentissage ont été examinés dans le chapitre 2, supra. Néanmoins, d'autres facteurs peuvent influencer l'apprentissage et doivent par conséquent être pris en compte lors de la conception de l'enseignement.

L'anxiété et l'estime de soi sont des facteurs influençant l'apprentissage. On peut dès lors supposer que l'introduction de langues inconnues, sans objectif d'appropriation, permet d'augmenter la confiance en soi et de réduire le niveau d'anxiété ressenti, à la manière des plurilingues (Dewaele, 2006). De même, ces approches plurielles devraient pouvoir influencer de manière positive les attitudes des élèves, favorisant ainsi le développement d'une compétence plurilingue. Finalement, comme la langue inconnue devient le support d'un 'jeu linguistique', elle offre une décentration supplémentaire, ce qui devrait aider l'élève à traverser plus facilement les frontières de l'ego (Guiora et Acton, 1979). L'enseignant n'est plus seulement 'médiateur', aidant l'élève à dépasser ces zones de résistance (Deyrich, 2006), mais il devient 'facilitateur' de l'apprentissage auto-dirigé (Heron, 1989 ; Underhill, 1999)

et 'passeur', guidant l'élève sur le chemin de la réalisation de soi (Díaz-Corralesjo Conde, 2004).

Conclusion de la première partie

Après avoir inscrit le savoir dans son contexte à la fois institutionnel et théorique, nous avons examiné les trois grands domaines d'investigation de la didactique.

Le savoir savant, constitué de références à la compétence plurilingue apparaît porteur de valeurs, tantôt pragmatiques (lorsqu'elles sont véhiculées par l'Union européenne), tantôt humanistes (dans les textes propres au Conseil de l'Europe). Dans l'axe épistémologique de la recherche didactique, nous avons cherché à comprendre comment ce savoir est décontextualisé et transformé en profondeur. Nous avons donc suivi son parcours depuis le domaine scientifique d'où il est extrait (examen du concept de compétence et de son caractère plurilingue) jusqu'aux programmes officiels d'enseignement des langues (Ministère de l'éducation nationale, 2006), à travers les différents institutions qui en établissent les finalités et les objectifs. Puis, nous avons essayé de décrire la méthodologie qui le didactise avant d'en examiner la mise en œuvre dans le cours où il est mis en scène.

Afin de pouvoir comprendre comment l'activité cognitive de l'apprenant assimile ce savoir sous une forme différente, nous avons exploré l'axe psycholinguistique de la recherche didactique. Nous avons alors exploré les concepts de conscientisation, de compétence et de stratégie essentiels à l'analyse de la dimension cognitive. Celle-ci est complétée par une approche plus psycholinguistique qui présente les concepts nécessaires à l'enseignant pour réguler l'anxiété, aider l'élève à accroître son estime de soi et/ou contribuer à la perméabilité de son *ego* langagier.

L'axe praxéologique nous a permis d'examiner la manière dont l'intervention didactique peut influencer l'activité cognitive de l'élève. Les concepts de dévolution, de médiation et d'étayage viennent souligner l'importance du travail de groupe, qui occupe dès lors une place à part entière dans la relation pédagogique.

Une fois ce cadre institutionnel et conceptuel circonscrit, il importe de décrire les choix méthodologiques et les outils d'analyse retenus, afin de pouvoir explorer les hypothèses envisagées.

Choix Méthodologiques et Outils d'Analyse

Deuxième partie

Éléments de cadrage méthodologique : du dispositif expérimental à la méthodologie de la recherche

La deuxième partie du présent travail est consacrée non seulement à l'élaboration et à la mise en place du dispositif expérimental, mais il cherche également à présenter les éléments de cadrage méthodologique de la recherche et les outils d'analyse employés.

Dans la mesure où le champ disciplinaire dans lequel nous nous inscrivons est la didactique des langues, notre objet est le processus conjoint d'enseignement/apprentissage scolaire de l'anglais à travers les APLI. L'objet d'étude est, par conséquent, double et requiert le croisement des données issues de l'observation effectuée tant sur les processus d'apprentissage des élèves que sur l'enseignant et l'enseignement qu'il met en place.

Le double objectif nécessite deux méthodes d'observation différentes. Par conséquent, nous examinerons l'élaboration des deux objets d'étude séparément : le premier objet d'étude cherche à comprendre les effets des APLI sur l'apprentissage de la L2 alors que le deuxième objet s'attache à comprendre les effets des approches plurielles sur l'enseignement de la L2. Pour chaque objet d'étude, nous appliquerons la méthodologie proposée par Balslev et Saada-Robert (2002 : 95) qui distinguent « quatre étapes dans l'élaboration de l'objet d'étude, conduisant de la mise en problème aux questions d'expérimentation portant sur des indices observables spécifiés ». Il s'agit tout d'abord d'établir l'objet-problème puis de préciser les questions de recherche. Ensuite, nous traduirons les questions de recherche en expérimentation afin d'obtenir les objets d'expérience. Pour ce faire, nous préciserons le choix des langues et des activités proposées dans le cadre de l'expérimentation mise en œuvre. Finalement, il est nécessaire de passer des objets d'expérience aux objets observables rendant l'analyse possible (*ibid.* : 97). Une fois la construction de l'objet d'étude précisée, nous présenterons le dispositif puis les outils d'analyse, ce pour chaque objet de recherche.

Chapitre 1. Comment mesurer les effets des APLI sur l'apprentissage ?

Afin de mesurer les effets des APLI sur l'apprentissage de l'anglais (L2), nous avons mis en œuvre une quasi-expérimentation (*cf. infra*) s'appuyant sur une démarche expérimentale.

Mettre en œuvre une démarche expérimentale c'est mettre en place un dispositif rigoureux que l'on peut contrôler, tout en suivant de manière stricte un protocole (Grosbois, 2007). Pour Simard (1994), didacticien du français langue maternelle prenant appui sur les travaux de Gagné *et al.* (1989) :

« S'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive, la recherche expérimentale tente, à la lumière d'un cadre théorique, de vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé » (Simard, 1994 : 487).

Il s'agit donc de clairement identifier les variables afin de pouvoir vérifier la relation causale les liant et ainsi aboutir à une explication. Le terme 'variable' est issu de la méthodologie d'analyse scientifique et recouvre « une caractéristique (telle que le revenu ou l'âge) qui varie en valeur ou ampleur et qui permet de caractériser un objet, un individu ou un groupe »⁸¹.

Or, notre expérimentation est menée dans le cadre scolaire et non dans un contexte de laboratoire. Les facteurs extérieurs pouvant interférer sont donc plus nombreux. On ne peut, dès lors, procéder à une expérimentation au sens rigoureusement scientifique, mais il s'agira davantage de mettre en œuvre des plans quasi-expérimentaux (méthodologie fréquemment employée dans le cadre des sciences humaines). On parlera dès lors de 'quasi-expérimentation'. Par conséquent, comme le pose Grosbois (2007 : 71) :

« on choisira de ne considérer qu'un nombre limité de variables et de recueillir des données aussi explicites que possible. On constituera des groupes

⁸¹ Notre traduction de : « *a characteristic that varies in value or magnitude along which an object, individual or group may be categorized, such as income or age* » (Social Science Dictionary, consulté le 16.12.12 à l'adresse suivante : <http://sociology.socialsciencedictionary.com/VARIABLE>).

quasi équivalents pour faire subir à l'un d'eux l'action expérimentale et comparer ensuite les résultats obtenus avec le maximum d'objectivité ».

Oxford (2011 : 206) souligne la similitude entre quasi-expérimentation et expérimentation puisque, dans les deux cas, la recherche s'appuie sur deux groupes (un groupe-test et un groupe-contrôle). Néanmoins, dans le cadre de la quasi-expérimentation en didactique des langues, les groupes ne sont pas constitués par hasard.

Dans la mesure où notre cadre méthodologique s'appuie sur la démarche proposée par Balslev et Saada-Robert (2002) qui permet de rendre compte de l'ensemble des construits d'expérimentation et d'observation, seront envisagés tour à tour l'objet d'étude, l'élaboration du dispositif et les outils d'analyse, et ce pour les deux objets de recherche. Par conséquent, nous présenterons à la fois des éléments propres au dispositif expérimental et à la méthodologie de la recherche, puisqu'ils sont envisagés de manière complémentaire. On peut également considérer, à la suite de Raby et Baillé (1997 : 85), même si leur domaine de recherche est l'approche ergonomique, que « l'extraction des stratégies développées par les apprenants exige que soient croisés plusieurs types de données ». Par conséquent, le corpus sera constitué de différents supports (*cf. infra*).

2.1. Construction de l'objet d'étude

Notre premier objet de recherche cherche à comprendre les effets produits par les APLI sur les processus d'apprentissage mis en œuvre par l'apprenant. Or, il est nécessaire tout d'abord de traduire l'objet de recherche en questions de recherche. Même si nous avons déjà rapidement précisé les hypothèses de recherche (*cf. supra* 'Présentation de la recherche'), l'examen de la démarche de recherche *in extenso* (des hypothèses de départ aux objets observables) permet d'apporter quelques éclairages complémentaires. Les objets d'expérience seront, de plus, précisés en justifiant le choix des langues ainsi que les activités à mettre en œuvre. Nous serons ainsi en mesure de rendre les objets observables, en indiquant les variables et indicateurs associés.

2.1.1. Les hypothèses de départ

Nous avons tout d'abord cherché à observer la manière dont les élèves faisaient face à l'obstacle produit par la confrontation à des langues inconnues ; il s'agissait de comprendre comment ils parviendraient à résoudre le problème d'accès au sens. L'hypothèse suivante fut donc émise : la démarche de résolution de problème mise en œuvre lors de la confrontation à des langues inconnues contribue à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage (H1).

Or, au-delà de l'accès au sens, l'élève est amené à comprendre le fonctionnement d'une langue : il doit donc mobiliser non seulement des savoirs, mais également des savoir-faire et des savoir-être. Nous avons donc émis l'hypothèse que les activités d'APLI, par la conscientisation qu'elles induisent, participent au développement de compétences métalinguistiques (H2).

Plusieurs langues inconnues furent présentées, construites selon le même modèle de manière à vérifier la dernière hypothèse concernant les effets sur l'apprentissage : si les compétences et stratégies développées lors des APLI sont transférables d'une langue à l'autre, alors elles devraient être bénéfiques à l'apprentissage de l'anglais L2 (H3).

Après avoir précisé les objets spécifiques de recherche, il importe de constituer les objets d'expérience.

2.1.2. Construction des objets d'expérience

Les objets d'expérience sont le résultat de la traduction des questions de recherche en expérimentation (Balslev & Saada-Robert, 2002 : 97). Dans notre cas, il s'agit de confronter les élèves à plusieurs langues inconnues en leur proposant différents types d'activités métalinguistiques.

La décision de mettre en œuvre une expérimentation s'appuyant sur trois langues différentes a été prise par la chercheuse, en dehors du contexte de l'équipe de recherche et de réflexion. Il s'agit, en effet, de susciter une réflexion à partir de textes en langues inconnues afin de souligner, à la suite de Chini (2004), la dimension conceptualisante de l'enseignement des langues. Néanmoins, même si nous cherchons à observer l'activité cognitive des élèves, il ne s'agit pas d'enseigner les langues en présence. Il importe donc que le nombre de séances de travail sur chaque langue soit limité. Les APLI, de par la distanciation qu'elles autorisent et la réflexion qu'elles

déclenchent, peuvent devenir un outil participant à la mise en place de stratégies d'apprentissage ou le développement de compétences métalinguistiques, voire plurilingues. Nous avons donc choisi de présenter trois langues (chacune sur trois séances) pour des considérations à la fois théoriques et pratiques. Comme le pose Moore (2001 : 73) :

« l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles (Moore, 1998 ; Castellotti et Moore, 1999 a et b). Ces formes d'alternances réfléchies de présentation des langues apparaissent ainsi comme le ferment susceptible de mettre en écho et de renforcer les apprentissages ».

Présenter plusieurs langues inconnues aux élèves devrait, par conséquent, permettre de renforcer les apprentissages effectués lors du cours d'anglais ou de français. A cette observation théorique s'ajoute une réalité inéluctable : la mission première de l'enseignant d'anglais est d'enseigner l'anglais. Nous ne pouvons donc pas consacrer plus d'une séance par mois aux APLI, même si celles-ci sont censées être bénéfiques aux élèves. Nous verrons en *infra* comment ces approches ont été intégrées par les enseignants dans le cours d'anglais (*cf.* [chapitre 1.2.](#) de la troisième partie- portant sur l'analyse de la pratique de classe).

Le choix des langues, leur ordre de présentation ainsi que la typologie des activités envisagées sont donc primordiaux si l'on veut atteindre les objectifs énoncés ci-dessus. Comprendre ces éléments inhérents aux séances d'APLI est, de plus, essentiel à la mise en œuvre de notre cadre méthodologique de recherche.

a. Les langues observées

Les trois langues servant de support à l'expérimentation n'ont pas été choisies au hasard. Elles sont issues de familles de langues différentes afin de pouvoir étudier les effets de la distance linguistique sur les stratégies d'apprentissage des élèves ou sur le développement des compétences métalinguistiques.

La toute première est le néerlandais, langue présentant une typologie proche de la langue anglaise. On peut supposer que les élèves prendront appui sur les éléments

de leur répertoire anglais afin d'établir des correspondances entre les deux langues et parvenir à résoudre le problème auquel ils sont confrontés.

La deuxième langue est l'italien, typologiquement proche du français. De nombreux travaux ont été effectués sur l'enseignement/apprentissage à partir de langues voisines de la L1. Il s'agit de l'approche plurielle intitulée '*intercompréhension entre langues voisines*' qui fut essentiellement mise en œuvre auprès d'un public adulte et exploré dans divers projets européens (l'ensemble des projets de la famille Galanet, les diverses déclinaisons d'EuroCom, Iglo, *inter alia*). Quelle que soit la famille de langues observées (romane, germanique, slave), les chercheurs (L. Dabène, 1996 ; Blanche-Benveniste & Valli, 1997 ; Meissner *et al.*, 2004) ; Doyé, 2005) s'accordent pour considérer qu'une telle approche facilite les tâches de compréhension mais la question du développement de compétences ou de stratégies est rarement abordée. Il nous a donc semblé intéressant d'intégrer une langue d'origine romane dans notre corpus linguistique afin d'explorer ces questions.

La troisième langue choisie est le finnois, langue d'origine finno-ougrienne ne présentant aucun point d'ancrage immédiat avec une langue de l'environnement des élèves. Il semblait intéressant de proposer une langue n'ayant aucune parenté avec le français (L1) ou l'anglais (L2) afin de pouvoir observer le type de stratégie mise en œuvre pour résoudre le problème d'accès au sens ou de vérifier si des compétences métalinguistiques sont développées, en dehors de toute proximité linguistique.

En outre, il s'agissait également de permettre aux élèves d'être confrontés à caractère 'inconnu', 'différent', des langues afin de pouvoir les accompagner dans leur ouverture linguistique. Nous devrions dès lors, par l'étude des attitudes, être en mesure d'évaluer partiellement l'impact de la langue (et des variables affectives) sur la mise en œuvre de stratégies ou le développement de compétences.

Ordre de présentation des langues

L'ordre des langues présentées n'est pas aléatoire. Nous avons cherché à conférer une progressivité à l'expérimentation, progressivité liée à la distance typologique des langues en présence.

Nous n'avons cependant pas choisi de commencer par l'italien pour deux raisons : tout d'abord, comme la langue italienne présente des ressemblances avec la langue française, la fascination qu'éprouvent les élèves pour l'interférence avec la L1 (Bailly, 1994 : 27) serait accrue, ce qui va à l'encontre de notre objectif premier. Il

s'agit, en effet, de permettre aux élèves de prendre conscience de leur répertoire plurilingue, par la confrontation à des langues inconnues appartenant à des familles différentes. Ils sont amenés à se rendre compte que les éléments linguistiques à leur disposition ne sont pas exclusivement issus de leur langue maternelle (le français), mais qu'ils peuvent également prendre appui sur leur L2 (anglais). Or, la proximité linguistique entre l'italien et le français aurait probablement suscité un appui exclusif sur la L1. Nous avons donc choisi de présenter tout d'abord le néerlandais pour que les élèves prennent conscience de leur capacité à comprendre des éléments dans une langue qui leur est, *a priori*, totalement inconnue.

Nous avons souhaité éveiller la curiosité vis-à-vis des langues inconnues et assurer l'intérêt pour l'expérimentation, au-delà de l'effet de la nouveauté. Il est vrai que nous avons cherché à influencer les attitudes vis-à-vis des langues inconnues en prenant en compte des paramètres liés à l'affect. Comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique (cf. supra [chapitre 3.3.2.](#) de la deuxième partie), les variables affectives ont un réel impact sur la préparation cognitive à l'apprentissage. Nous avons donc décidé, avec les enseignants impliqués dans la recherche-action, de l'ordre des langues en présence, tout en ayant pleinement conscience de cette réalité. Si nous avons commencé par l'italien, les élèves auraient pu penser que leur réussite était liée à l'apparente facilité de la langue abordée. Nous aurions alors donné une orientation erronée à l'expérimentation, et nous aurions pu être confrontés à davantage de réticences de la part des élèves lorsqu'ils découvrent une langue qui leur paraît plus difficile. L'intérêt pour l'expérimentation est donc un élément supplémentaire qui a orienté l'organisation linguistique.

Le choix du finnois, en tant que dernière langue étudiée, est également délibéré. Dans la mesure où la langue ne présente aucun point d'ancrage immédiat avec les langues de l'environnement de l'élève, elle peut susciter une réaction d'angoisse ou de rejet. Or, on peut modérer l'effet de ces variables affectives par une introduction de la langue finnoise en troisième temps et une construction sur le même modèle que les séances précédentes, ce qui est à même de rassurer l'élève. En outre, le caractère 'différent' de la langue devrait également permettre de mieux mettre en exergue la spécificité des stratégies mises en œuvre et de vérifier si des compétences métalinguistiques sont développées.

La systématique de l'exercice périodique

Un autre élément-clé de l'expérimentation est la systématique de l'exercice périodique. Comme nous l'avons déjà mentionné, trois langues étrangères sont abordées, à chaque fois sous un angle différent. Les séances sont *a priori* mises en œuvre de manière mensuelle. Parfois, il y a des modifications liées à des impératifs d'emploi du temps. Néanmoins, dans la mesure où toutes les séances sont construites sur le même modèle, les élèves se retrouvent dans une situation qu'ils connaissent déjà : ce n'est que la première fois qu'ils sont réellement confrontés à l'inconnu non seulement face à la langue mais également de par le travail collaboratif dans un groupe⁸² qu'ils n'ont pas choisi. Dès la deuxième séance, des habitudes sont prises : les élèves connaissent les rôles qui leur sont attribués et ont déjà intégré une certaine façon d'agir et de réfléchir.

Chaque séance est construite selon le même modèle : après une réflexion individuelle de sept minutes, les élèves sont regroupés (par groupes de quatre, essentiellement) pour travailler ensemble pendant environ vingt-cinq minutes. Finalement une synthèse de classe est effectuée.

Textes proposés

TEXTE EN NÉERLANDAIS

Le premier texte inconnu présenté est un texte en néerlandais (voir texte 1 ci-dessous). Il s'agit d'une lettre écrite par une jeune fille à un correspondant. Elle se présente et présente également sa famille. Elle demande ensuite à son correspondant de lui répondre pour parler de la sienne. Le thème a été choisi conformément au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il présente, en outre, de grandes ressemblances avec le type de document qui peut être travaillé en cours d'anglais.

⁸² Cf. *infra* [chapitre 1.2.3.](#) de la deuxième partie se rapportant à la constitution des groupes.

Il est composé de huit phrases (soit douze propositions) et comporte quarante sept mots. La présentation est réalisée de manière à figurer une lettre manuscrite⁸³ :



Texte 1 : lettre écrite en néerlandais

TEXTE EN ITALIEN

Le texte italien est une devinette (texte 2 ci-dessous). Tout d'abord Mickey se présente en parlant de lui, sans pour autant citer son nom. Il se décrit, parle de ses amis et de son père Walt Disney. Ensuite il pose la question : « qui suis-je ? ». Le texte a été choisi en fonction d'un présupposé commun : la connaissance de Walt Disney en tant que 'père', dessinateur de Mickey. Il est composé de six phrases (soit 8 propositions) et comporte 51 mots (cf. annexe 2 pour consulter la traduction) :

*« Sono un topo molto famoso. Io sono piccolo, con grandi orecchie nere.
Indosso pantaloni rossi con grandi bottoni bianchi. I miei migliori amici sono
Paperino e Pippo e la mia bella ragazza di nome Minnie.
Mio padre è molto famoso: il suo nome è Walt Disney!
Chi sono io? »*

Texte 2 : devinette en italien

TEXTE EN FINNOIS

La langue finnoise est une langue agglutinative d'origine finno-ougrienne qui ne présente aucun point d'ancrage immédiat avec le français ou l'anglais. Le texte

⁸³ Se reporter à l'annexe 1 pour consulter le texte avec sa traduction.

proposé est un dialogue (repérable par sa présentation) qui porte sur les goûts et pratiques musicales. Il comporte onze phrases que l'on retrouve dans six répliques. L'ensemble du texte est constitué de quarante-huit mots. Le sujet a été choisi de par la présence de mots transparents, des internationalismes, directement reconnaissables quelle que soit la langue d'appui (cf. annexe 3).

Päivi: "Rakastatko musiikkia?"

Timo: "Kyllä, minä rakastan. Lataan paljon musiikkia Internetistä."

Päivi: "Soitatko musiikkia?"

Timo: "Kyllä, minä soitan. Soitan pianoa. Sisareni Eija ei soita pianoa, mutta hän soittaa kitaraa. Entä sisaresi Nina?"

Päivi: "Sisareni Nina rakastaa rap-musiikkia. Rakastaako sisaresi Eija myös rap-musiikkia?"

Timo: "Ei, hän ei rakasta."

Texte 3 : dialogue en finnois

b. Les activités métalinguistiques proposées

Chaque langue étudiée est présentée pendant trois séances ayant chacune un objectif métalinguistique différent. Nous avons choisi de concevoir progressivement l'appareil pédagogique servant de support à l'expérimentation avec les enseignants inscrits dans l'ERR. Il est, en effet, essentiel de prendre en compte la dimension cognitive des tâches que l'élève doit réaliser afin d'analyser concrètement les étapes participant à la mise en œuvre de stratégies ou au développement de la compétence métalinguistique. Les activités métalinguistiques proposées recouvrent la réflexion sur trois des quatre aspects du langage, tel que défini par Gombert (1990 : 27) : il s'agit des activités métasémantiques, métasyntaxiques et métaphonologiques. Seule la dimension métapragmatique ne sera pas abordée. Même si ce découpage est artificiel, il représente un grand nombre d'activités contribuant à l'appropriation des langues étrangères. Par conséquent, il nous a semblé intéressant d'aborder ces trois volets.

Dans la mesure où de nombreux chercheurs (Horwitz *et al.*, 1986 ; Oxford, 1999 ; Price, 1991 ; Young, 1990) considèrent que l'anxiété se manifeste avant tout lors de situations de compréhension et de production orales, nous avons organisé nos séances en prenant en compte ces données. Les enseignants de l'ERR avaient

envisagé, initialement, de soumettre l'enregistrement, sur le modèle de l'entrée dans la langue proposée en L2. Or, après diverses explorations, l'option de présenter le texte à l'écrit fut retenue afin de permettre à l'élève de découvrir la langue inconnue à son propre rythme et donc de réduire l'anxiété ressentie, conformément aux études mentionnées ci-dessus. Les premières activités proposées sont de nature métasémantique, en accord avec la recherche menée par VanPatten (1996 ; 2002) qui considère que les apprenants de L2 vont, de manière plus naturelle, chercher à découvrir le sens plutôt que la forme. En outre, on ne saurait procéder à une observation de la langue sans avoir, au préalable, accédé au sens.

Activités métasémantiques

Les premières activités proposées reposent sur la résolution d'un problème d'accès au sens. Les élèves découvrent une langue inconnue et doivent essayer d'en comprendre le sens (global et détaillé). Nous sommes donc bien dans le cadre d'une réflexion métasémantique et non pas simplement métalexicale. Il s'agit, par conséquent, de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage afin de parvenir à décoder le sens. Le travail collaboratif proposé permet d'accroître la mobilisation des savoirs ou savoir-faire et d'optimiser la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage.

Le déroulement suivant fut décidé, conjointement avec les enseignants, pour la mise en œuvre des séances portant sur les activités métasémantiques, première séance de mise au contact de chaque langue inconnue (S1).

L'enseignant de la classe présente l'objectif de la séance (« essayer de comprendre un texte écrit dans une langue inconnue »), sans toutefois annoncer la nature de cette langue. Un document écrit est ensuite distribué aux élèves : pendant sept minutes environ ils observent ce texte, de manière individuelle, et essaient de relever les informations qu'ils pensent reconnaître, à l'écrit. Ils indiquent ensuite le nombre d'éléments trouvés. Dans un deuxième temps, les élèves sont regroupés, selon les indications de l'enseignant (se reporter au [chapitre 1.2.3.](#) de la deuxième partie en *infra*, pour connaître la constitution des groupes). Ils ont pour consigne de relever chaque information trouvée et de comprendre le fonctionnement sous-jacent à ce repérage. L'élève ayant trouvé le moins d'informations prend la parole en premier, puis lorsqu'un consensus est trouvé, le résultat de la réflexion est noté sur la fiche de groupe. La réflexion de groupe (qui dure vingt-cinq minutes) est enregistrée puis la synthèse écrite est rendue à l'enseignant. Finalement, à l'issue de la réflexion de

groupe, l'enseignant dirige la mise en commun du groupe classe. Il s'agit de valider les réponses des élèves, afin de s'assurer que tous ont compris le texte. Même si l'enseignant guide la réflexion concernant les stratégies mises en œuvre, il se restreint à reprendre les propositions sans indiquer de nouvelles stratégies.

La première séance de mise au contact avec la langue inconnue s'appuie sur un support écrit dont le format ou le contenu sont familiers aux collégiens. Les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs ou savoir-faire linguistiques antérieurs pour accéder au sens puis à verbaliser les procédures appliquées aux différentes tâches, afin d'être en mesure de résoudre le problème d'accès au sens. Cette résolution nécessite également des savoir-être propres à l'ouverture aux langues. Il s'agit, tout d'abord, de leur faire prendre conscience de l'existence d'un répertoire plurilingue auquel ils peuvent avoir recours pour effectuer des comparaisons avec la langue étudiée. Or, comprendre un texte écrit ne peut se faire en s'appuyant uniquement sur des stratégies de comparaison. Les élèves sont donc amenés à affiner leur réflexion afin d'accéder à une compréhension plus fine des phrases constituant le texte. Pour ce faire, ils devront mettre en œuvre des stratégies d'inférence et de déduction (de haut niveau et de bas niveau).

Les textes ont été rédigés de manière à présenter des éléments comparables. Même s'ils ne comportent pas un nombre de mots identique, la présence d'un nombre de mots transparents et d'indices textuels équivalents devrait permettre aux élèves de mettre en œuvre le même type de stratégie. Pour consulter les fiches d'activités proposées, se reporter aux volets 1.A des annexes 1, 2 et 3 pour les fiches de travail individuel et aux volets 1.B pour le travail de groupe.

Activités métasyntaxiques

Notre deuxième objectif spécifique de recherche porte sur le développement de compétences métalinguistiques. Dans la mesure où il est difficile d'observer directement le développement de compétences (Candelier et *al.*, 2010 ; Paradis, 2009), nous avons choisi de proposer des activités permettant de repérer les savoirs, savoir-faire et savoir-être mis en œuvre par les élèves lorsqu'ils observent le fonctionnement d'une langue inconnue. Par conséquent, les activités proposées sont des activités métasyntaxiques ; elles sont organisées de la même manière pour chacune des langues abordées, même si des différences peuvent apparaître en fonction de l'objet de la réflexion.

Chaque séance à objectif métasyntaxique a pour finalité la création de phrases nouvelles. La situation-problème soumise aux élèves est donc la suivante : « comment puis-je créer des phrases nouvelles dans une langue que je ne maîtrise pas ? ». Un étayage, par des consignes précises, est mis en place de manière à guider les élèves vers la résolution de ce problème, à travers des tâches intermédiaires.

Cette deuxième séance pour chaque langue inconnue (S2, portant sur des activités métasyntaxiques), se déroule toujours de la même façon. L'enseignant lance l'activité en demandant la nature de la langue étudiée. Puis un travail individuel de sept minutes s'ensuit : les élèves sont amenés à traduire les phrases qu'ils ont cherchées à comprendre lors de la séance précédente. Cette phase leur permet de se concentrer à nouveau sur la langue inconnue abordée environ un mois auparavant⁸⁴. L'enseignant vérifie ensuite, collectivement, la compréhension du texte avant de lancer le travail de groupe. Celui-ci dure vingt-cinq minutes et se déroule comme précédemment, avec la même composition et la même distribution de rôles. La fiche de travail servant de support au travail de groupe s'appuie sur un certain nombre de consignes précises afin de guider la réflexion des élèves. Ces consignes sont organisées de manière à correspondre aux six stratégies de la dimension cognitive telles que définies par Oxford (2011 : 16)⁸⁵ : utiliser les sens pour comprendre et se rappeler, activer les connaissances, raisonner, conceptualiser en détail, conceptualiser de manière plus large, aller au-delà des données immédiates.

La formulation spécifique des consignes varie en fonction de l'objet d'étude. Elles seront présentées, en *infra*, lors de la précision des objets observables.

La tâche finale proposée est la création de phrases nouvelles, de manière autonome, à partir d'une réflexion spécifique selon la langue. Les élèves sont amenés à repérer, pour la séance de néerlandais, les catégories grammaticales 'nom commun' et 'déterminants possessifs', puis doivent effectuer une observation afin d'en déduire des règles concernant l'utilisation du déterminant possessif (*cf.* annexe 1.2.B). Pour la séance d'italien, après une réflexion sur la structure des phrases, l'attention est portée sur l'adjectif qualificatif et ses spécificités (*cf.* annexe 2.2.B). Lors de la séance de finnois, l'attention est essentiellement portée sur la conjugaison des verbes qui varie

⁸⁴ *cf.* les volets 2.A pour les annexes 1, 2 et 3.

⁸⁵ Notre traduction de : « *Using the Senses to Understand and Remember, Activating Knowledge, Reasoning, Conceptualizing with Details, Conceptualizing broadly, Going beyond the Immediate Data* » (Oxford, 2011 : 16).

en fonction du type de phrases (cf. annexe 3.2.B). Ces différentes étapes réflexives devraient leur permettre de créer des phrases nouvelles, ce qui constitue la tâche finale. Lors de la phase de synthèse (de dix minutes), l'enseignant valide l'ensemble des réponses et guide les élèves vers une mise en relation avec les éléments pertinents issus de leur répertoire langagier (L1 et/ou L2).

Activités métaphonologiques

La dernière séance pour chaque langue étudiée confronte les élèves à l'enregistrement sonore du texte sur lequel ils ont travaillé. Même si cette séance n'est pas essentielle à notre recherche et les résultats ne seront par conséquent pas exploités, on ne saurait omettre ce type d'activité. Il s'agit, en effet, de permettre aux élèves de découvrir de nouvelles langues, dont la forme orale reste bien souvent la plus fascinante. Néanmoins, comme mentionné en *supra*, la découverte de la forme orale d'un document inconnu, en première intention, peut engendrer plus d'anxiété que la forme écrite, alors que la présentation orale de la forme écrite, dans un simple objectif d'association phonie-graphie éveille la curiosité.

L'objectif est donc de permettre aux élèves de découvrir la forme orale de la Ln observée, de prendre conscience de certains éléments phonologiques et/ou prosodiques, spécifiques de cette langue, et de les associer à des références issues de leur répertoire plurilingue.

La séance se déroule en trois temps : lors du travail individuel (qui dure sept minutes), l'élève est interrogé sur les éléments syntaxiques de la séance précédente puis on lui demande de relever les mots ou syllabes qui lui paraissent difficiles à prononcer⁸⁶. Le travail de groupe de vingt-cinq minutes est davantage guidé puisque les différentes écoutes sont collectives⁸⁷. Les élèves entendront, par conséquent, à plusieurs reprises l'enregistrement correspondant aux phrases qu'ils observent. Pour chacune des langues observées, il leur est demandé de confronter la phonie à la graphie et d'essayer d'en déduire des régularités de prononciation. Pour l'italien, il s'agit également de repérer la syllabe accentuée. Finalement, les élèves sont amenés à appliquer les règles qu'ils viennent d'établir : ils doivent s'enregistrer alors qu'ils lisent un nouveau texte inconnu. Lors de la synthèse de la séance, l'enseignant

⁸⁶ Se reporter aux volets 3.A pour les annexes 1, 2 et 3.

⁸⁷ Se reporter aux volets 3.B. pour les annexes 1, 2 et 3.

accompagne les élèves dans l'association des phonèmes repérés à des phonèmes appartenant à leur répertoire plurilingue. Les activités ont été proposées aux élèves dans un souci de cohérence pédagogique et non à visée d'exploitation au sein de ce travail. Même si les résultats présentent un intérêt certain, nous ne prendrons pas appui sur ces séances lors de l'analyse des objets observables, pour des raisons de concision.

2.1.3. Les objets observables

Une fois les langues et activités précisées, il importe de rendre les objets d'expérience observables. Nous passons donc de la présentation du dispositif expérimental à la méthodologie de la recherche. Par conséquent, nous définirons les variables et indicateurs associés permettant de mesurer les effets des APLI sur la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et/ou sur le développement de compétences métalinguistiques, et ce pour chaque langue étudiée, le cas échéant. Nous ne saurions toutefois être exhaustifs et explorer ces hypothèses dans chaque type de séance. Par conséquent, nous avons choisi d'étudier, *in extenso*, l'utilisation de stratégies lors des séances portant sur les activités métasémantiques alors que le développement de compétences sera analysé en nous appuyant sur les séances d'activités métasyntaxiques.

a. Stratégies d'apprentissage : variables et indicateurs

Les stratégies d'apprentissage seront observées en prenant appui sur les séances d'APLI présentant des activités métasémantiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, les supports des séances portant sur les activités métasémantiques sont construits de la même manière, quelle que soit la langue observée. Les stratégies envisagées, quelle que soit la langue-cible, sont les suivantes : la comparaison, l'inférence ou la déduction, stratégies cognitives définies par O'Malley et Chamot (1990). Dans la mesure où nous souhaitons que les élèves effectuent une conscientisation de la stratégie mise en œuvre, nous n'avons pas anticipé un recours à la stratégie de traduction, qui, comme nous l'avons indiqué dans le cadre conceptuel, se distingue uniquement de la stratégie de comparaison par le degré de conscience exprimé. Les stratégies sont donc les variables que nous chercherons à observer grâce aux indicateurs qui leur sont associés (*cf.* tableau 1 ci-dessous).

L'indicateur pour la stratégie de comparaison est toute activité de comparaison avec la L1 ou la L2 : les élèves utiliseront des expressions telles que «...ressemble à... ».

Pour la stratégie d'inférence, il s'agit de l'appui sur plusieurs éléments de la phrase pour faire sens : on retrouvera alors des formulations telles que « on a compris grâce à... ».

L'indicateur pour la stratégie de déduction est l'appui sur un principe ou une règle. Nous avons choisi de distinguer les processus de bas niveau (*bottom-up*) des processus de haut niveau (*top-down*). Le repérage de majuscules indiquant des noms propres ou l'association de chiffres à l'âge permettra de reconnaître une stratégie de déduction de bas niveau, soit de type *bottom-up* (qui part de l'*input*) alors que l'appui sur un savoir extérieur à l'*input* désigne une stratégie de déduction mettant en œuvre des processus de haut niveau, soit de type descendant (*top-down*).

Variables	Comparaison	Inférence	Déduction	
			Bas niveau	Haut niveau
Indicateurs	Comparaison avec L1 et/ou L2	Appui sur plusieurs éléments de la phrase	Appui sur majuscules / chiffres (= <i>input</i>)	Appui sur savoir extérieur à <i>input</i>
Codification	Comp F : comparaison avec le français (L1) Comp GB : comparaison avec l'anglais (L2)	Inf	Ded-	Ded+

Tableau 7 : stratégies d'apprentissage : variables et indicateurs

Nous avons projeté, pour chacun des textes, le type de stratégie envisagée ainsi que leur fréquence maximale. Il ne s'agit là que d'éléments indicatifs qui ne sont nullement exclusifs. Néanmoins, il est essentiel d'émettre des hypothèses quant aux stratégies mises en œuvre par les élèves afin de pouvoir comparer leurs occurrences. Les textes ont été conçus de manière à permettre un nombre équivalent de stratégies utilisées. Pour chacun des textes, les élèves pourraient effectuer huit comparaisons, neuf inférences, trois déductions de bas niveau ainsi que trois déductions de haut niveau. Il s'agit d'une projection idéale, telle qu'elle pourrait être réalisée par un

apprenant plurilingue expert⁸⁸ et aboutissant à la compréhension fine et complète des textes proposés. Même si la projection envisagée peut être soumise à discussion, elle ne sert que de point d'appui à l'observation initiale. Elle devrait cependant permettre de souligner les stratégies les plus ou les moins attrayantes pour les élèves par la mesure de l'écart entre attendus et réalisés.

Indicateurs pour le texte en néerlandais

On peut anticiper un grand nombre de comparaisons effectuées avec la langue anglaise, de par la proximité typologique entre les deux langues. Les élèves peuvent également choisir de s'appuyer sur la langue française pour comprendre le terme « *familie* ». Lorsque les élèves associent les mots transparents afin de donner sens à une proposition, alors ils mettent en œuvre une stratégie d'inférence. Les stratégies de déduction sont également envisagées avec cependant une distinction entre les processus de bas niveau (prise d'appui sur des principes tels que la majuscule associée à un nom propre ou les chiffres indiquant l'âge) et les processus de haut niveau (déduction réalisée à partir de la structure de la lettre : appui sur les connaissances du monde ou sur les connaissances scolaires).

Le nombre d'occurrences possibles et/ou attendues pour chaque stratégie est donc le suivant (tableau 2 ci-dessous)⁸⁹ : Les élèves peuvent mettre en œuvre sept comparaisons avec l'anglais, et une avec le français. Neuf inférences peuvent être réalisées ainsi que trois déductions de bas niveau et trois déductions de haut niveau. Nous avons regroupé les déductions de bas niveau en trois catégories : il s'agit du repérage de la majuscule permettant de reconnaître tout d'abord les prénoms puis la ville ainsi que l'association des chiffres à la notion d'âge. Les déductions de haut niveau sont l'appui sur les connaissances scolaires, c'est-à-dire le repérage de la forme du texte ainsi que la déduction de son contenu. De tels processus prennent également en compte les connaissances du monde telles que l'association de la ville d'Amsterdam à des considérations géographiques.

⁸⁸ Trois enseignants « experts plurilingues » ont réalisé la projection. Ce sont les valeurs consensuelles qui ont été retenues, valeurs permettant en outre la comparaison entre les langues.

⁸⁹ Se reporter à l'annexe 1.1.D. pour prendre connaissance des indicateurs textuels (en néerlandais) associés à chaque stratégie.

Comparaison GB	Comparaison F	Inférence	Déduction -	Déduction +
7	1	9	3	3

Tableau 8 : occurrences des stratégies pour le néerlandais

Indicateurs pour le texte en italien

Ce texte s'appuie sur un certain nombre de mots transparents permettant d'effectuer une comparaison avec la langue française (sept occurrences). L'adjectif *famoso* peut être repéré grâce à l'anglais ou au français : la mise en œuvre d'une stratégies de comparaison avec l'anglais est donc possible. Neuf inférences, par l'association de mots transparents ou d'indices textuels ainsi que trois déductions de bas niveau et trois déductions de haut niveau peuvent être envisagées. Les déductions de bas niveau sont toutes liées au repérage de la majuscule indiquant des noms propres alors que les déductions de haut niveau sont liées à la connaissance de la structure d'une devinette ainsi qu'au monde de Walt Disney (connaissance de Walt Disney en tant que 'père' de Mickey et des personnages qu'il a dessinés)⁹⁰.

Comparaison GB	Comparaison F	Inférence	Déduction -	Déduction -
1	7	9	3	3

Tableau 9 : occurrences des stratégies pour l'italien

Indicateurs pour le texte en finnois

Même si la langue finnoise appartient à la famille des langues finno-ougriennes, il est possible de soumettre un texte permettant aux élèves d'en comprendre le sens. Comme le sujet porte sur les goûts et pratiques musicales, nous retrouvons un certain nombre d'internationalismes liés à ce domaine. Le texte proposé est un dialogue qui comporte onze phrases que l'on retrouve dans six répliques. L'ensemble du texte est constitué de quarante-huit mots.

Le sujet a été choisi de par la présence d'internationalismes, directement reconnaissables quelle que soit la langue d'appui. Il s'agit des mots suivants : *musiikkia*, *pianoa*, *rap-musiikkia* et *Internetistä*. Même s'il ne s'agit pas

⁹⁰ Se reporter à l'annexe 2.1.D. pour prendre connaissance des indicateurs textuels (en italien) associés à chaque stratégie.

d'homographes parfaits, une compréhension de ces termes était envisageable. Nous avons également choisi d'inclure le mot *kitaraa* (guitare) qui peut être compris en l'associant à *pianoa*. Ainsi, sur un texte comportant 48 mots, sept noms (puisque certains étaient répétés) pouvaient servir de support à des stratégies de comparaison avec la langue française ou anglaise. Nous supposons cependant que les internationalismes seront comparés à des termes français. Un seul nom commun (*sisaresi/sisareni*) devrait susciter le recours à une comparaison avec l'anglais. Les élèves ont également la possibilité d'effectuer des déductions de haut niveau en s'appuyant sur les principes régissant un dialogue ainsi que sur la connaissance de l'organisation textuelle le caractérisant. De même, le repérage des prénoms est attendu (déductions de bas niveau). En outre, seuls trois verbes sont utilisés sur l'ensemble des neuf phrases présentes (deux phrases ne comportent pas de verbes) permettant ainsi le recours aux stratégies d'inférence. Il s'agit des verbes aimer et jouer, utilisés chacun cinq fois et du verbe télécharger (utilisé une fois). On peut cependant envisager la mise en œuvre de la stratégie d'inférence pour comprendre le verbe *lataan* (télécharger) puisqu'il se retrouve associé à *musiikkia Internetistä*.

Il est néanmoins indéniable que ce texte présente de plus grandes difficultés d'accès au sens que les deux textes précédemment soumis aux élèves⁹¹.

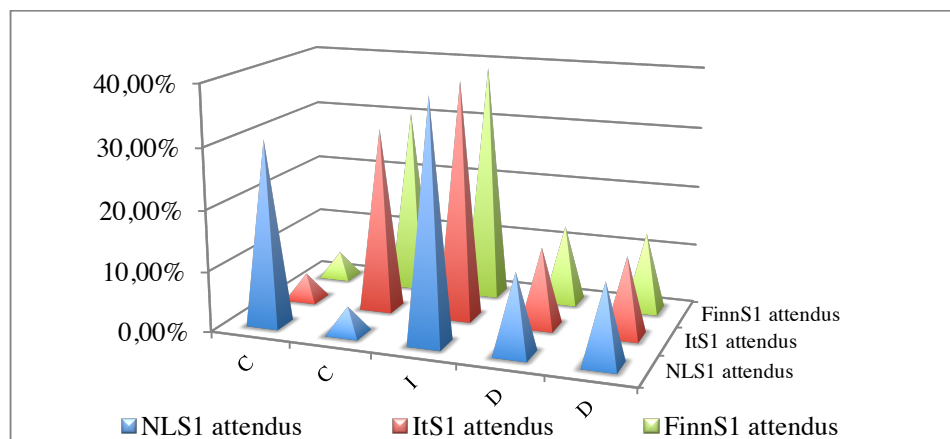
Comparaison GB	Comparaison F	Inférence	Déduction -	Déduction +
1	7	9	3	3

Tableau 10 : occurrences des stratégies pour le finnois

Graphique des stratégies attendues/possibles

Le graphique ci-dessous (graphique 5) représente les stratégies que les élèves pourraient mettre en œuvre pour accéder au sens, lors des séances métasémantiques menées sur les langues néerlandaise, italienne et finnoise.

⁹¹ Se reporter à l'annexe 3.1.D. pour prendre connaissance des indicateurs textuels (en finnois) associés à chaque stratégie.



Graphique 11. Stratégies possibles /attendues par langue

Ce graphique n'est qu'indicatif, mais il permet de visualiser l'importance relative d'une stratégie par rapport à l'autre. De plus, il pourra être utilisé ultérieurement pour représenter les écarts entre les stratégies qui auraient pu être mises en œuvre et celles qui le sont effectivement.

b. Compétences métalinguistiques : variables et indicateurs

Lors de la deuxième séance d'APLI, des activités métasyntaxiques sont proposées aux élèves. Ceux-ci sont amenés à solliciter leurs connaissances déclaratives et procédurales tant en L1 qu'en L2 afin de construire, de transformer et d'appliquer les nouvelles connaissances obtenues en Ln. On peut donc supposer qu'ils mobiliseront à la fois des savoirs, savoir-faire et savoir-être lors de la résolution du problème d'accès au fonctionnement de la langue. L'observation de ces variables devrait nous permettre d'avoir une indication quant au développement de compétences métalinguistiques.

Un guidage, construit selon le modèle des six stratégies de la dimension cognitive, telles que définies par Oxford (*cf. supra* p. 132), est proposé et permet de comparer les éléments issus de chaque séance. Par conséquent, seront étudiés :

- les savoirs métasyntaxiques à travers l'analyse de la qualité de la métalangue employée lors des stratégies « activer les connaissances », « raisonner » et « conceptualiser »,
- les savoir-faire métasyntaxiques en analysant leur capacité à résoudre les problèmes ainsi que la conceptualisation sous-jacente à la création de règles,
- les savoir-être métasyntaxiques à travers la prise de risque effectuée lors de la conceptualisation et de la création de nouvelles phrases.

Le tableau ci-dessous présente les différentes variables à observer ainsi que les indicateurs associés. La codification employée lors de l'analyse est également indiquée afin de faciliter la lecture ultérieure des résultats.

Variables	Savoirs métasyntaxiques	Savoir-faire métasyntaxiques	Savoir-être métasyntaxiques
Indicateurs	Qualité de la métalangue	Capacité à résoudre les problèmes Capacité à créer des règles	Prise de risque lors de conceptualisation et création de nouvelles phrases
Codification	Abs : absence de réponse AM : absence de métalangue M- : présence de métalangue mais réponse erronée M+ : métalangue correcte.	AR : absence de résolution/règle. Pas de généralisation. R- : résol./règle fausse. R+/- : résol./règle partiellement juste. R+ : résol./règle correcte et précise.	ABS : pas de réponse 0 : réponse sans prise de risque + : réponse avec petite prise de risque ++ : réponse avec réelle prise de risque (création)

Tableau 12. Ressources étudiées : variables et indicateurs

c. Transfert des stratégies et compétences

La troisième hypothèse, qui examine le transfert des stratégies et compétences mises en œuvre lors des activités portant sur la première langue vers les autres langues, pourra être vérifiée en analysant l'évolution des résultats issus de ces séances. Comme le pose Gagné (1985), le transfert est l'activation et l'application de connaissances antérieures dans de nouvelles situations. Chaque nouvelle langue proposée permet aux élèves de résoudre de nouveaux problèmes, en prenant appui sur les apprentissages effectués auparavant.

Par conséquent, les objets observables demeurent les mêmes. Pour les stratégies d'apprentissage, nous observerons l'évolution des stratégies mises en œuvre pour chacune des langues étudiées alors que pour les compétences métalinguistiques, nous vérifierons s'il existe une progression dans la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être mis en œuvre. Il s'agira cependant de comprendre les conditions nécessaires à un tel transfert d'apprentissage.

Après avoir précisé l'objet d'étude et les objets observables, il importe de présenter le dispositif. Nous donnerons d'abord des indications concernant le public ciblé puis nous détaillerons le corpus. Certains éléments de ce corpus sont, en effet, nécessaires à la constitution des groupes, élément-clé de cette expérimentation.

2.1.4. Construction de l'objet d'étude : synthèse

Afin d'étudier les effets des APLI sur l'apprentissage de la L2, trois hypothèses sont envisagées. Il s'agit tout d'abord de vérifier si la démarche de résolution de problème mise en œuvre lors de la confrontation à des langues inconnues contribue à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Puis, nous supposons que les activités d'APLI, par la mobilisation des ressources qu'elles suscitent, développent les compétences métalinguistiques. Finalement, si les compétences et stratégies sont transférables d'une langue à l'autre, alors elles devraient être bénéfiques à l'apprentissage de l'anglais L2.

Pour vérifier ces hypothèses, quatre-vingt huit élèves de cinquième, regroupés par tétrades, ont été confrontés successivement à trois langues inconnues : le néerlandais, choisi pour sa proximité typologique avec l'anglais, l'italien (pour sa proximité avec le français) et finalement le finnois qui ne présente aucun point d'ancrage immédiat. Pour chacune des langues, les élèves ont été amenés à mobiliser leur répertoire plurilingue afin de résoudre les problèmes posés par les activités métasémantiques, métasyntaxiques et finalement métaphonologiques proposées. Les séances suivent le même modèle de manière à conférer une certaine systématisme à l'exercice périodique et de permettre la comparaison des résultats.

Afin d'éprouver l'hypothèse portant sur la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, les stratégies de comparaison, de traduction, d'inférence et de déduction (de haut niveau et de bas niveau) seront étudiées lors des séances d'activités métasémantiques. Le développement des compétences sera observé en analysant les résultats liés à la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être lors des séances d'activités métasémantiques. Finalement, les objets observables seront les mêmes pour tester la troisième hypothèse portant sur la transférabilité des stratégies et compétences. Il s'agira, avant tout, d'en vérifier l'évolution sur les trois séances et d'en examiner les effets sur la L2.

2.2. Mise en place du dispositif

1.2.1. Le public ciblé

L'effet de la mise en œuvre des APLI dans un but de développement de stratégies et compétences métalinguistiques ne sera pas le même selon le groupe d'âge auquel on s'adresse. Par conséquent, la définition du public ciblé est essentielle : le niveau collège fut sélectionné par la chercheuse de manière à ce que tant les connaissances linguistiques que la maturité cognitive des élèves soient suffisantes. La sélection finale du niveau cinquième est exposée ci-dessous.

Dans la mesure où nous n'avons pas charge de classes de collège mais pouvons mettre en place des actions de formation au sein de l'ÉSPÉ de l'Académie de Limoges à destination des enseignants du second degré, nous avons cherché à contacter des enseignants volontaires. Fut alors soumis à l'inspectrice pédagogique régionale un projet de création d'une équipe de recherche et de réflexion (ERR) afin d'explorer le développement des compétences plurilingues des élèves (se reporter au chapitre 2 de la deuxième partie consacré à l'ERR). L'ERR obtint l'aval du Rectorat et fut constituée dès juin 2011. Les enseignants-participants se sont tous engagés à demander, dans leur répartition de service, à avoir au moins deux classes de niveau cinquième ou troisième.

a. Choix des classes-support

Même si un total de neuf classes a participé à notre expérimentation (ainsi que neuf classes-témoin), la présente recherche ne s'appuie que sur les résultats propres aux cinq classes de cinquième (et aux cinq classes-témoin). Les résultats obtenus à partir de l'étude des quatre classes de troisième seront exploités ultérieurement en dehors de ce travail doctoral. Un certain nombre de facteurs sont entrés en compte pour constituer le groupe-test, qui prennent appui sur des considérations théoriques ou simplement pragmatiques.

b. Profil des apprenants

Cent trente-six élèves de cinquième ont pris part à l'expérimentation. Il s'agit d'élèves âgés majoritairement de douze à treize ans. La majorité de ces élèves a débuté l'apprentissage de l'anglais en classe de CE2, soit à l'âge de huit ans. Trente d'entre eux ont déclaré être au contact d'une langue autre que le français dans leur environnement familial, soit 22% des élèves. En outre, trente-trois élèves (dont certains sont plurilingues) sont inscrits dans un dispositif bilangue, recevant un enseignement de l'anglais et de l'allemand depuis la sixième. Le groupe-test est donc

uniquement composé de quatre-vingt huit élèves réellement monolingues dans leur environnement familial, ayant comme L1 le français et comme L2 l'anglais. Nous avons choisi de regrouper ces élèves pour des raisons tout d'abord théoriques puis pragmatiques.

Considérations théoriques

Les élèves sont des sujets non seulement apprenants et communicants mais également cognitifs. Un grand nombre de recherches ont mis en exergue les avantages cognitifs dont pouvaient bénéficier des locuteurs plurilingues. Vygotski (1997 [1933]) fut le premier à penser que la L2, par la distanciation qu'elle permet entre signifiant et signifié, développe les capacités réflexives de l'individu sur les langues. Bialystok (1987) parvint à démontrer les avantages cognitifs que possèdent les bilingues ainsi que les capacités accrues des enfants en matière de résolution de problèmes. Ils sont, en effet, plus aptes à contrôler l'attention puisque les processus exécutifs généraux sont davantage développés. Par la suite, Cummins (1991) montra que le bilinguisme ne se résume pas à une simple addition de la L1 et de la L2. Il souligna l'interdépendance des compétences langagières dans les deux langues dans sa théorie des compétences sous-jacentes communes (*Common Underlying Proficiencies*, 1991). Par extension, l'utilisation de deux langues ou plus développe les compétences métalinguistiques, qui peuvent être considérées comme un système étendu de contrôle (*monitoring*) se rapportant à toutes les langues que connaît le locuteur plurilingue. Finalement, les travaux de Herdina et Jessner (2002) sur les plurilingues ont permis de mettre en exergue le caractère transversal de ces avantages. Leur Modèle Dynamique du Multilinguisme a pour finalité de construire un modèle compréhensif qui englobe toutes les formes de plurilinguisme sous forme d'un système unique, spécifique et global à la fois.

On peut donc supposer que les élèves plurilingues inscrits dans l'expérimentation ne réagiront pas de la même façon aux diverses langues proposées. Il est fort probable qu'ils aient mis en place des compétences métalinguistiques et soient plus à même de résoudre des problèmes d'accès au sens. Néanmoins, aucun test de connaissance linguistique préalable n'a été mis en œuvre, si bien qu'ont été désignés « plurilingues » les élèves se déclarant au contact d'autres langues dans leur environnement immédiat, sans en avoir vérifié la réalité. Il s'agit simplement d'une mesure de précaution, puisque ce groupe ne constitue pas notre groupe-cible.

Même si la population étudiée est monolingue dans son environnement familial, ce sont les avantages cognitifs que possèdent les plurilingues qui ont constitué le point de départ du questionnement sous-jacent à cette étude. Puisqu'il est prouvé (Bialystok, 1987 ; Cummins, 1991 ; Herdina et Jessner, 2002 ; Vygotsky, 1930) que les plurilingues ont des aptitudes cognitives plus développées leur facilitant la résolution de problèmes linguistiques, nous avons cherché à savoir comment les monolingues pouvaient bénéficier des mêmes avantages. Il s'agissait donc de les confronter, artificiellement à des situations de 'pseudo plurilinguisme' et d'observer si celles-ci pouvaient leur permettre de développer leur compétence plurilingue. Nous avons, en outre, souhaité explorer une des pistes proposées par Herdina et Jessner (2002) pour favoriser l'appropriation d'une L2 en milieu institutionnel. Ces auteurs considèrent que⁹² :

« La réactivation des connaissances linguistiques préalables à la salle de classe, c'est-à-dire s'appuyer sur les systèmes linguistiques qui sont déjà existants dans le répertoire plurilingue des apprenants, est supposé avoir un caractère de facilitation pour l'apprentissage des langues » (Herdina et Jessner, 2002 : 161).

L'objectif n'est donc pas de leur enseigner d'autres langues, mais de les mettre 'dans la peau' d'un plurilingue confronté à une langue inconnue. Celui-ci observe plus aisément les éléments constitutifs de la nouvelle langue, qu'ils soient sémantiques, syntaxiques ou phonologiques, et parvient à établir des liens avec les autres langues. Il s'appuie, pour ce faire, sur ses connaissances antérieures afin d'intégrer le nouveau système linguistique qui reste cependant distinct des autres. Or, nos élèves monolingues ne sont mis au contact d'une langue inconnue que dans le cadre d'un enseignement-apprentissage. La langue perd donc très rapidement son aspect 'inconnu' et se voit revêtir de tous les attributs propres à un objet d'enseignement dans un cadre institutionnel. Pour Castellotti et Moore (2002 : 15),

« L'apprentissage des langues reste souvent revêtu, pour les enfants, d'attributs scolaires et peu interactifs (Moore & Castellotti, 2001). Les élèves se

⁹² Notre traduction de Herdina et Jessner (2002 : 161) : « *The reactivation of prior language knowledge in the classroom, that is to build on language systems which are already existent in the students' multilingual repertoire, is suggested to be of a facilitative nature in language learning* ».

mettent en scène en train d'apprendre une langue tout seul (ou assis à côté d'un autre), de face, ils se dessinent isolé au milieu d'une grande page blanche, entouré de divers éléments du monde scolaire (table, chaise, trousse), en train de lire (les livres et cahiers occupent une grande place dans ces dessins) ou d'écouter (ce qui est figuré par la présence de nombreux magnétophones et de personnages munis de grandes oreilles). Les seules productions perceptibles sont des répétitions, l'interlocuteur, lorsqu'il existe, étant le plus souvent le magnétophone ».

Les confronter à des langues inconnues devrait, par conséquent, leur permettre de sortir de ce cadre afin d'activer leurs connaissances en L1 (français) et L2 (anglais) pour résoudre le problème d'accès au sens en langue inconnue (Ln) ou pour analyser le fonctionnement de la langue étudiée. Il nous a donc semblé judicieux de séparer les monolingues des plurilingues de manière à contrôler la variable de traitement de l'information, puisque le groupe-test ne peut s'appuyer que sur les mêmes langues-sources (L1 français et L2 anglais).

Considérations pragmatiques

Les remarques théoriques ont guidé la sélection de notre échantillon mais certaines considérations pragmatiques ont également joué un rôle. Choisir des élèves de cinquième et non pas de troisième se justifie pour plusieurs raisons. Tout d'abord pour des raisons psychologiques : les élèves de cinquième sont, bien souvent, encore curieux de par leur jeune âge mais également parce qu'ils n'ont qu'une langue étrangère à leur actif. D'ailleurs, lors du questionnaire pré-expérimentation, 82% des élèves ont exprimé l'envie d'apprendre d'autres langues alors que les élèves de troisième considèrent bien souvent que deux langues étrangères leur suffisent.

Ensuite, comme nous l'avons déjà mentionné, observer des élèves de quatrième ou de troisième nous obligeait à inclure le paramètre L3, ce qui pouvait rendre la prise en compte de toutes les variables plus complexe. Il est, en effet, important de pouvoir contrôler un maximum de variables afin de pouvoir tester les hypothèses avancées. Or, les élèves de troisième ont à leur actif deux langues vivantes étrangères, apprises au collège. Déterminer l'impact de la langue inconnue (Ln) tant sur le développement de compétences que sur la mise en œuvre de stratégies devient donc plus difficile à mesurer, puisque des mises en relation peuvent être réalisées entre non seulement la

Ln et la L1/L2 mais également entre ces différentes langues et la L3. Nous avons donc souhaité rendre l'observation plus mesurable en limitant le nombre de langues d'appui. De plus, il est plus facile de prédire l'origine des pré-construits grammaticaux ou des stratégies mises en œuvre de par le champ d'enseignement plus restreint dont bénéficient les élèves de cinquième. Les paramètres de modification de réponse sont alors réduits ce qui peut contribuer à une plus grande rigueur scientifique dans la méthodologie. Néanmoins, la maturité cognitive accrue des élèves de troisième pouvait laisser présager des remarques plus construites.

Comme nous sommes dans le cadre d'une quasi-expérimentation, il importe également d'avoir un groupe-contrôle. Les enseignants inscrits dans l'ERR, dont les élèves constituent le groupe-test, ont tous deux classes de niveau cinquième : le groupe-contrôle est donc constitué par les élèves de cinquième de ces mêmes enseignants, recevant un enseignement de l'anglais similaire au groupe-test mais ne bénéficiant pas de séances d'APLI. La population-contrôle est constituée de quatre-vingt deux élèves se déclarant monolingues dans leur environnement familial.

Une fois l'objet d'étude spécifié et le public ciblé, il est nécessaire d'aborder la constitution du corpus. Quelques éléments de ce corpus nous permettront également de préciser les critères de création de groupes.

1.2.2. Constitution du corpus

Le corpus étudié est constitué à la fois des supports propres aux séances mais il contient également des pré-et post-tests ainsi qu'un questionnaire pré-expérimentation et un questionnaire post-expérimentation.

a. Les supports issus des séances

Comme nous l'avons mentionné en *supra*, chaque langue fut observée pendant trois séances. Nous avons, par conséquent, trois fiches d'activités individuelles pour chacune des langues (*cf.* les volets A des annexes 1, 2 et 3) et trois fiches de groupe (*cf.* les volets B des annexes 1, 2 et 3). Seules les fiches de groupe seront exploitées dans la présente étude, car elles sont le reflet à la fois du travail cognitif personnel et du travail conjoint avec les partenaires (Arditty & Vasseur, 1996). De plus, nous considérons, à la suite de Christ (2000 : 6), que l'interaction au sein du travail de groupe permet de contribuer au processus d'apprentissage des langues.

Afin de pouvoir comprendre exactement ce qui se passe au sein du groupe, nous avons enregistré les interactions et nous avons transcrit un certain nombre d'entre elles. Elles viennent ainsi compléter le corpus déjà constitué et peuvent apporter des données qualitatives intéressantes.

b. Les supports pré-expérimentation

En amont de l'expérimentation, nous avons soumis aux élèves un questionnaire ainsi que deux pré-tests : il s'agit d'un pré-test stratégique et d'un pré-test grammatical et phonologique. Le questionnaire et le pré-test stratégique permettent en outre de mieux cibler les profils des élèves et de pouvoir constituer des groupes hétérogènes, à profil global semblable. Tous ces outils ont été soumis aux élèves entre le 23 septembre 2011 et le 15 octobre 2011. Le pré-test stratégique et le questionnaire ont été complétés en présence de la chercheuse.

Le pré-test stratégique

Un pré-test stratégique⁹³ fut soumis aux élèves tant des groupes expérimentaux que des classes-témoin afin d'avoir une projection initiale de leur capacité à comprendre un texte et d'explicitier les stratégies employées. Le pré-test s'appuie sur un texte de niveau C1, puisqu'il s'agit d'une adaptation d'un texte scientifique portant sur l'addiction des jeunes à Internet. Il comporte trois-cent trois mots dont certains, issus du domaine de la psychologie comportementale, sont transparents. L'élève a pour consigne de souligner les informations dans le texte, puis d'indiquer comment il a procédé pour les comprendre. Finalement, il lui est demandé de résumer le texte en quelques lignes. L'objectif de ce pré-test est de vérifier si l'élève a déjà mis en place des stratégies d'apprentissage lui permettant d'accéder au sens d'un document difficile. En outre, le pré-test permet également de classer les élèves en fonction de leur aptitude à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage. Le codage suivant a été mis en œuvre afin de catégoriser les réponses des élèves :

A: l'élève ne répond pas

B : il a répondu sans pour autant donner d'explications (quelques mots sont relevés et/ou traduits)

C : il déclare s'appuyer sur des mots appris en classe

⁹³ Se reporter à l'annexe 4 pour prendre connaissance du pré-test à visée d'évaluation stratégique.

D : il déclare s'appuyer sur les mots transparents

E : il prend appui sur des connaissances de haut niveau (connaissances du monde)

F : il déclare s'appuyer à la fois sur les mots appris en classe ET sur les mots transparents

G : il s'appuie à la fois sur les mots transparents, sur les mots appris en classe ET sur des connaissances de haut niveau

H : Il prend appui sur les mots transparents, sur les mots appris en classe ET parvient à inférer un sens plus large.

Le pré-test a une double fonction : il permet non seulement de repérer les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'élève en amont de l'expérimentation mais également de déterminer le profil de l'élève. Tous les pré-tests sont analysés en fonction de ces indicateurs et le résultat est reporté dans un tableau en tant que premier élément-clé permettant de définir ce profil.

Le pré-test grammatical et phonologique

Afin de pouvoir évaluer l'effet des APLI sur les connaissances linguistiques des élèves, un pré-test permettant de connaître la maîtrise de concepts grammaticaux de base ainsi que l'aptitude des élèves à appliquer ces connaissances lors d'exercices grammaticaux et phonologiques fut soumis aux groupes-tests et groupes-témoins (*cf.* annexe 5). Dans un premier temps, les élèves doivent définir certains concepts et/ou énoncer certaines règles de base du fonctionnement de la langue anglaise, puis, dans un deuxième temps, des exercices d'application leur sont proposés. Finalement, quelques exercices de discrimination auditive devraient permettre de repérer les connaissances initiales des élèves concernant la phonologie de la langue anglaise.

L'objet de ce test est d'obtenir une image des savoirs initiaux que possède chaque élève en début d'année scolaire afin de pouvoir mesurer une éventuelle évolution de ces savoirs par comparaison avec le post-test linguistique.

Le questionnaire pré-expérimentation

Le questionnaire soumis aux élèves des classes-tests et -témoins avant l'expérimentation (*cf.* annexe 6) s'oriente autour de cinq axes thématiques : nous cherchons à connaître l'environnement linguistique de l'élève, la perception qu'il a de ses capacités linguistiques, son ressenti vis-à-vis des pratiques métalinguistiques ainsi

que son goût pour l'apprentissage des langues et ses motivations. Finalement il est complété par des données biographiques simples. Quelques éléments de ce questionnaire seront utilisés pour compléter le profil de l'élève et constituer des groupes hétérogènes.

c. Les supports post-expérimentation

A l'issue de l'expérimentation, un post-test stratégique ainsi qu'un post-test grammatical et phonologique ont été soumis aux élèves, afin de pouvoir mesurer l'évolution des stratégies et compétences. Finalement, un questionnaire post-expérimentation permet de connaître leur ressenti vis-à-vis de l'expérimentation. L'ensemble de ces outils fut soumis aux élèves en juin 2012.

Le post-test stratégique

Le post-test stratégique (cf. annexe 8) ressemble au pré-test par son degré de difficulté (niveau C1) et le nombre de mots (trois cent cinq mots). Il porte sur l'utilisation des drogues ou autres substances addictives par les adolescents et expose les effets que ces produits peuvent avoir sur le développement de l'adolescent. La même consigne que dans le pré-test est donnée : les élèves doivent souligner les informations trouvées, puis expliquer la manière dont ils ont procédé. Finalement, il leur est demandé de rédiger un rapide résumé. La même grille de critérisation est utilisée que pour le pré-test (cf. *supra*).

Le post-test grammatical

Le post-test grammatical et phonologique est exactement le même que lors du pré-test, ceci afin de rendre l'évolution plus mesurable. Il eut été difficile d'interroger les élèves sur des concepts différents et de mesurer les progrès réalisés. De plus, nous avons considéré qu'après huit mois, les effets de la répétition se seraient estompés ; il est, en effet, peu probable, que les élèves se souviennent des questions ou exercices sur lesquels ils ont travaillé auparavant.

Le questionnaire final

Le questionnaire final permet à l'élève d'exprimer son ressenti vis-à-vis de l'expérimentation (cf. annexe 9). La première partie est consacrée à son évaluation des différentes langues et activités. Dans la deuxième partie, il émet un jugement quant à l'utilité de ces mêmes activités alors que la troisième partie cherche à savoir si l'élève

s'est servi des stratégies et compétences développées dans d'autres situations d'apprentissage. Finalement, il lui est demandé s'il aimerait refaire ce type de travail et avec quelles langues-supports, le cas échéant.

1.2.3. Constitution des groupes

Comme nous l'avons précisé au préalable, notre recherche porte sur les sujets réellement monolingues dans leur environnement familial ou ne faisant pas partie d'un dispositif bilangue. Une fois ces élèves regroupés, il est nécessaire de construire des groupes afin de susciter l'interaction, interaction qui reflète le travail cognitif de chacun des membres et permet aux élèves de mener à bien la tâche par la co-construction de la réflexion.

a. Constitution de groupes hétérogènes

Afin d'optimiser l'étayage mis en place, nous avons choisi de composer des groupes hétérogènes. Or, le Nous avons donc constitué des profils d'élèves en fonction des données biographiques suivantes, obtenues dans le questionnaire pré-expérimentation : le sexe de l'élève, s'il est latiniste, s'il parle une autre langue que le français dans son environnement familial et s'il est inscrit dans un dispositif bilangue. Nous avons également essayé d'établir le profil en fonction de données liées aux attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Par conséquent, sont pris en compte l'envie d'apprendre d'autres langues, l'intérêt pour la pratique réflexive ainsi que la perception personnelle de leurs compétences grammaticales.

Les latinistes n'ont pas été regroupés, même si on peut considérer que par leur formation, ils ont un répertoire plurilingue élargi. Nous avons préféré utiliser ces élèves à profil spécifique comme éléments moteurs du groupe, puisque nous espérons qu'ils permettront de pousser la réflexion.

seul résultat du pré-test stratégique ne permet pas de définir suffisamment le profil des élèves.

Nous avons veillé à répartir les élèves de façon équivalente au sein des différents groupes, afin que tous soient constitués de manière relativement identique. Nous avons ainsi réussi à constituer vingt-deux groupes, dont vingt sont des groupes de quatre, un groupe contient trois membres alors que le dernier en contient cinq.

b. Mise en œuvre du travail de groupe

Afin de rendre le travail interactif efficace, nous avons construit les groupes en prenant en compte les considérations de R. Ellis (2003 : 271)⁹⁴. Nous avons mis en place, dans la mesure du possible, des groupes de quatre élèves, où chacun s'est arrogé un rôle spécifique⁹⁵ : l'animateur s'assure que tout le monde pousse la réflexion et pose les questions pour relancer la discussion. Le gestionnaire gère le temps et manipule l'enregistreur. Le médiateur s'assure que la parole est équitablement distribuée et que tout le monde participe. Finalement, le secrétaire reporte le résultat de la réflexion de groupe sur la fiche, une fois le consensus atteint. Lorsqu'il n'y a que trois membres, alors le médiateur devient animateur. Dans le groupe de cinq élèves, il y a deux animateurs.

La consigne suivante est donnée, de manière systématique : l'élève avec le moins de réponses sur la fiche individuelle prend la parole en premier. Les tables sont regroupées pour faciliter les échanges et les groupes sont maintenus tout au long de l'expérimentation pour des raisons d'exploitabilité scientifique. L'enseignant n'intervient que pour débloquer des situations lorsque le groupe se trouve en difficulté et provoque, le cas échéant, la réflexion en mettant en œuvre la technique du 'miroir'.

1.2.4. Présentation du dispositif : synthèse

Pour des considérations à la fois théoriques et pragmatiques, nous avons choisi de mettre en œuvre l'expérimentation dans cinq classes de cinquième, sur une population totale de cent trente-six élèves, dont seuls quatre-vingt huit sont parfaitement monolingues dans leur environnement familial et ne sont pas inscrits dans un dispositif bilangue. Des pré-tests stratégique et grammatical-phonologique ainsi qu'un questionnaire pré-expérimentation ont été soumis aux élèves. Certains des éléments issus de ce corpus ont été utilisés afin de créer des tétrades à composition hétérogène mais à structure semblable. Même si pour chacune des neuf séances mises en œuvre des fiches individuelles sont complétées, nous nous intéresserons plus particulièrement aux résultats issus des fiches de groupe et des transcriptions des

⁹⁴ Se reporter à la p.140 pour revoir le cadre théorique sous-jacent.

⁹⁵ Se reporter à l'annexe 10 pour prendre connaissance des cartes-rôles distribuées aux élèves.

interactions de ces mêmes tétrades. Les post-tests stratégiques et grammaticaux-phonologiques devraient permettre de mesurer les effets des séances d'approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2. En outre, un questionnaire final permet de connaître le ressenti de l'élève vis-à-vis de l'expérimentation et de mesurer l'évolution de ses représentations concernant l'apprentissage des langues étrangères.

2.3. Les outils d'analyse

L'objet d'étude et le dispositif ont été présentés ; reste à déterminer les outils utilisés pour analyser les données. La méthodologie mise en œuvre est mixte de manière à optimiser la compréhension des phénomènes étudiés (Oxford, 2011). Deux types d'analyses seront utilisées dans le cadre de la quasi-expérimentation : il s'agit tout d'abord d'une analyse qualitative puis d'une analyse quantitative. La triangulation des données devrait permettre de répondre aux hypothèses envisagées.

2.3.1. L'analyse qualitative

Une première analyse qualitative des fiches de groupe devrait nous permettre de classer les stratégies explicitement mentionnées ainsi que les ressources mobilisées par les élèves en fonction des variables mentionnées en *supra*. Une deuxième analyse qualitative sera menée à la fois à partir des feuilles de groupe et des transcriptions des interactions de groupe. Il s'agit de repérer les échanges que l'on pourrait qualifier de « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro, Matthey, & Py, 1989), même si pour ces auteurs ces séquences sont produites en situation exolingue. Nous rejoignons Chini (2009 : 140) lorsqu'elle considère que les pratiques interactives menées à partir d'activités réflexives peuvent également être qualifiées de séquences potentiellement acquisitionnelles. L'objet de la collecte de ces données est, par conséquent, l'étude des processus cognitifs sous-jacents au discours établi lors de l'interaction entre pairs. Cette deuxième analyse qualitative devrait nous permettre de repérer les opérations discursives menées par les élèves et, par conséquent, de mieux comprendre le comportement des groupes.

Finalement, les pré-tests et post-tests seront également soumis à une évaluation qualitative afin d'évaluer les évolutions dans la mise en œuvre de stratégies ou de démontrer un effet sur la maîtrise linguistique en L2.

2.3.2. L'analyse quantitative

Une analyse quantitative des résultats qualitatifs des feuilles de groupe sera menée, tant pour les séances d'activités métasémantiques que pour les activités métasyntaxiques.

Dans le premier cas, il s'agira d'examiner la fréquence d'utilisation de chaque type de stratégie que les élèves ont déclaré avoir mis en œuvre. Ces résultats seront comparés à une projection idéale réalisée par un expert plurilingue atteignant une compréhension précise et complète des textes proposés (*cf. supra*). La comparaison de ces données quantitatives permettra de mieux comprendre quelles stratégies sont les plus attrayantes ou les moins facilement mises en œuvre par les élèves. Une deuxième étude quantitative, portant sur le nombre de groupes ayant mis en œuvre ces stratégies, peut être utile afin de compléter certains résultats. L'analyse de l'évolution des pratiques au cours des trois sessions devrait nous permettre de vérifier si le simple contact avec les langues étrangères déclenche une prise de conscience des stratégies mises en œuvre et si celles-ci sont transférées d'une séance à l'autre.

L'étude quantitative des séances d'activités métasyntaxiques devrait nous permettre de mesurer la mobilisation des savoirs (à travers l'étude de la métalangue employée), des savoir-faire (en observant l'aptitude des élèves à résoudre les problèmes ainsi qu'à créer une règle) et des savoir-être (étudiée à travers la prise de risque lors de la création de phrases nouvelles). Une étude statistique sera menée afin de pouvoir comparer ladite mobilisation à travers les trois séances.

L'analyse quantitative du questionnaire post-expérimentation permettra de chiffrer les données inhérentes à l'appréciation des élèves, à la transférabilité de la méthodologie employée et pourra donner quelques indications quant aux orientations prochaines envisagées par les élèves. Les questionnaires, qu'ils soient pré- ou post-expérimentation, seront analysés au moyen du logiciel Modalisa.

2.3.3. La triangulation des données

Ce n'est qu'en croisant les résultats, tant qualitatifs que quantitatifs, que nous pourrons obtenir des réponses concrètes à nos hypothèses. La méthodologie mixte mise en œuvre s'appuie sur une conception du monde pragmatique, inspirée par Dewey (1909). Pour Oxford (2011 : 231)⁹⁶ :

« Avec le caractère pratique et le bon sens comme mots d'ordre, les chercheurs ont la liberté de choisir et de mélanger une variété de méthodes

⁹⁶ Notre traduction de Oxford (2011 : 231) : « *With practicality and common sense as watchwords, researchers have freedom to choose and mix a variety of qualitative and quantitative methods to fulfill particular research purposes and gain a greater understanding of the phenomenon being studied* ».

qualitatives et quantitatives afin de réaliser les objectifs particuliers de la recherche et d'acquérir une meilleure compréhension du phénomène étudié (Tashakkori & Teddlie, 2003) ».

Il s'agit, par conséquent, d'une méthodologie adaptée à notre étude. Certains chercheurs en sciences humaines (Brewer & Hunter, 1989) ou en linguistique appliquée (Dörnyei, 2007) considèrent qu'il s'agit de la méthode la mieux adaptée à ces domaines. Dörnyei (2007 : 47) affirme que « dans la plupart des cas, une méthode mixte peut offrir des avantages supplémentaires pour la compréhension du phénomène en question »⁹⁷.

La validité d'une telle méthodologie découle de la validité des recherches qualitatives et quantitatives menées. Il s'agit également de s'assurer de la pertinence des choix réalisés en fonction des objectifs. La méthodologie mixte mise en œuvre est celle désignée par Creswell (2008) comme étant simultanée : nous collectons les données au même moment, effectuons l'analyse séparément puis les résultats viennent se compléter.

2.3.4. *Les outils d'analyse : résumé*

Des techniques tant manuelles qu'informatiques seront employées pour mener à bien les analyses qualitatives et quantitatives constituant la méthodologie mixte mise en œuvre. Ce n'est que par la triangulation des données que nous pourrons répondre, de manière aussi complète que possible, aux hypothèses envisagées.

⁹⁷ Notre traduction de Dörnyei (2007 : 47) : « *In most cases, a mixed methods approach can offer additional benefits for the understanding of the phenomenon in question* ».

2.4. Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons précisé l'objet d'étude et spécifié le dispositif expérimental ainsi que les outils d'analyse inhérents à la quasi-expérimentation mise en place en classe de 5° au collège. Cinq enseignants, intervenant dans cinq classes-expérimentales sont inclus dans le dispositif. Chacun de ces enseignants intervient également dans une autre classe de même niveau, qui sert alors de classe-témoin. Des questionnaires pré-expérimentation ainsi que des tests pré- et post-expérimentation ont été soumis aux dix classes, de manière à pouvoir étudier l'impact du dispositif sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2. Seules les classes expérimentales ont répondu au questionnaire post-expérimentation de manière à pouvoir recueillir leurs représentations et appréciations concernant leur participation à cette expérimentation. Le corpus est également constitué des fiches de groupe complétées par les vingt-deux groupes, et ce pour chacune des neuf séances d'APLI. Finalement, toutes les interactions de groupe ayant été enregistrées, certaines d'entre elles ont été transcrites de manière à pouvoir être analysées.

Chapitre 2. Comment mesurer l'effet des APLI sur la pratique d'enseignement ?

Nous venons d'examiner la méthodologie employée pour parvenir à mesurer les effets des APLI sur l'apprentissage de la L2, méthodologie qui s'applique par conséquent à l'axe psycholinguistique des trois heuristiques de la recherche didactique. Afin d'analyser la manière dont ces approches influencent les axes épistémologiques et praxéologiques de la recherche didactique, nous avons choisi de mettre en œuvre une recherche-action.

La recherche-action mise en place, tout en n'étant pas l'objet principal de ce travail, nous permet d'impliquer les enseignants par une participation consciente et affirmée au processus de recherche.

Comme le pose Macaire (2007 : 94) :

« La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables ».

Les enseignants de collège participant à cette recherche ont une expérience (plus ou moins grande) du plurilinguisme et du travail de groupe. Par le biais de cette recherche, ils seront en mesure de développer leurs compétences dans ce domaine et de modifier leur pratique professionnelle, évolution qui apparaît dans les échanges menés (et filmés) lors des regroupements en équipe de recherche et de réflexion et qui sera étudiée grâce à l'enquête par questionnaires.

Une plateforme de support en ligne⁹⁸ au travail effectué lors des ateliers de recherche fut mise en place. Les enseignants ont utilisé le forum pour partager leurs expériences et/ou préparer les séances et ont pu disposer des documents-soutiens élaborés collectivement lors des ateliers en présentiel.

⁹⁸ Cf. annexe numérique 45 présentant les pages de la plateforme Moodle consacrées à l'ERR.

Afin de décrire au mieux la recherche-action mise en place, nous précisons tout d'abord le public ciblé, puis la construction de l'objet d'étude. Finalement, les outils d'analyse nous permettront d'explicitier la manière dont nous avons procédé pour obtenir les données à exploiter.

Le public ciblé

Ce qui réunit les personnes participant à cette recherche est une démarche (la recherche-action) : les enseignants ne désirent pas seulement poser ou résoudre certaines questions, ils sont impliqués dans un processus qui les amène à changer les cadres de compréhension et d'action⁹⁹. Le but n'est donc pas de former un groupe important en nombre mais d'avoir des participants réellement engagés. Le groupe de recherche-action se compose donc d'une chercheuse (professeure d'anglais enseignant à l'ÉSPÉ de l'Académie de Limoges et engagée dans un travail de recherche doctoral) et de neuf enseignants de langue volontaires : huit enseignantes d'anglais et un enseignant d'allemand. Leur existence en tant qu'équipe de recherche et de réflexion (désormais ERR) fut entérinée par le Rectorat de Limoges et bénéficie du soutien de l'inspectrice pédagogique régionale, Mme Linol. L'objet des ERR, au sein de l'académie de Limoges, est d'explorer des pistes pédagogiques et de produire des documents de formation ; ces équipes s'appuient essentiellement sur des modalités de recherche-action. Dans la mesure où la recherche-action se fait avec la chercheuse, une terminologie différente sera employée pour désigner cette dernière dans le cadre de la formation : elle sera désignée en tant que 'formatrice', participant à la recherche-action au même titre que les enseignants, et de chercheuse dès lors que le cadre de la recherche requiert ce positionnement.

Même si seules les classes de cinq de ces enseignants ont été inscrites dans la recherche expérimentale, la démarche de recherche-action a été effectuée en collaboration avec l'ensemble des enseignants. Nous choisissons, par convention, de les appeler P1 à P9, sachant que P1 à P5 ont charge de classe de 5°, P6 à P8 enseignent en 3° et P9 est professeur d'allemand, à la fois en 5° et en 3°.

Tant l'évolution des représentations des enseignants que la manière dont ils se sont appropriés la démarche d'APLI seront étudiées par l'analyse des questionnaires.

⁹⁹ Référence théorique issue du portail de la recherche-action (<http://recherche-action.fr/pages/portail.php>).

Le groupe est hétérogène, de par les compétences linguistiques et le nombre d'années d'exercice des enseignants. Le nombre de langues pratiquées par ces enseignants est variable : une seule enseignante déclare ne parler qu'une seule L2, alors que six enseignants en déclarent deux (dont une seule pratiquée couramment). Un enseignant en parle trois et une dernière a une connaissance (parfois imparfaite) de quatre langues. Le nombre d'années d'enseignement effectuées au collège est très variable : six enseignants ont entre dix et dix-sept ans d'expérience alors que trois ont plus de trente-trois ans d'exercice.

Il est important de souligner qu'aucun des enseignants engagés dans la recherche-action ne connaît les langues-supports (sauf deux enseignantes qui ont une connaissance partielle de l'italien). Quant à la formatrice/chercheuse, elle a une pratique de l'enseignement de l'anglais au collège de dix ans. De plus, elle parle couramment cinq langues (dont le néerlandais) et a une maîtrise partielle de deux langues supplémentaires (dont l'italien). Par contre, elle ne parle pas le finnois.

Il convient à ce stade d'indiquer que le groupe de recherche-action ne peut se constituer que si chacun explique son engagement et précise en quoi il est motivé par la démarche (Macaire, 2007). Cela veut dire que les personnes participantes s'engagent directement en leur nom. Elles ne sont pas en représentation d'une structure ou d'un groupe à qui elles devraient s'adresser pour décider de s'investir dans le groupe de recherche-action. Ces points furent abordés lors de la prise de contact et du premier atelier de recherche.

2.1. Construction de l'objet d'étude

L'objet de recherche, dans le cadre de la recherche-action participative mise en place avec ces neuf enseignants de collège, est l'exploration de la mise en œuvre des APLI, l'étude de leurs effets sur la pratique d'enseignement et les possibilités d'ancrage de ces approches dans l'enseignement de la L2.

Après avoir traduit l'objet de recherche en hypothèses de départ, nous indiquerons l'organisation des séances essentielle à la réalisation des objectifs de la recherche-action.

2.1.1. Les hypothèses de départ

De manière générale, bon nombre d'enseignants de langues vivantes ont peu de connaissances des approches plurielles existantes. Pourtant, les entretiens

exploratoires menés en 2010 (en amont de l'ERR) avec neuf enseignants (dont certains font partie de l'ERR) montrent bien souvent une ouverture aux autres langues et un désir d'établir des liens afin de rendre les apprentissages transférables. Ces constatations sont venues compléter l'enquête par questionnaire qui a été lancée dans l'Académie de Limoges en octobre 2010 auprès de 269 collégiens : celle-ci tend à révéler un intérêt pour des démarches métalinguistiques/métacognitives permettant de développer les savoir-faire¹⁰⁰.

Plusieurs interrogations ont alors été soulevées. Comment les approches plurielles pourraient-elles être mises en œuvre par des enseignants d'anglais, non spécialistes du plurilinguisme ? Quels pourraient être les effets de l'introduction de ces approches sur la pratique d'enseignement de l'anglais ? Comment pourrait-on les ancrer dans l'enseignement de l'anglais ? Seule la constitution d'une ERR semblait pouvoir apporter les éléments épistémologiques et praxéologiques nécessaires pour répondre aux hypothèses de départ.

Trois niveaux de questionnement apparaissent et pourraient s'inscrire dans le schéma de la démarche réursive proposé par Puren (1999 : 12) et présenté ci-dessous :

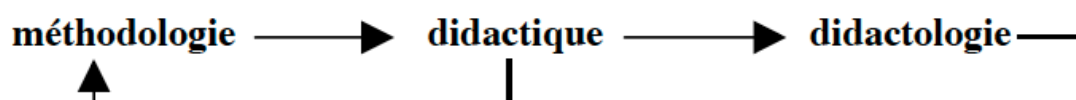


Figure 13. La démarche réursive en didactique des langues et cultures (Puren, 1999 : 12)

Notre travail de recherche se situe au niveau didactique et des dimensions régulièrement évoquées en *supra*. Dans le cadre de la recherche-action mise en œuvre, l'équipe s'appuie sur une réflexion méthodologique afin d'explorer la manière dont les APLI peuvent être mises en œuvre. Or, en tant que chercheure, nous souhaitons également examiner le niveau didactologique tel que défini par Galisson (1986) : le didacticien mène une réflexion sur sa pratique et sur le discours qu'il produit à ce sujet (ce qui requiert une 'contextualisation' de la pratique d'enseignement/ apprentissage).

¹⁰⁰ Se reporter à l'annexe 33 présentant le travail préparatoire à l'ERR.

Il s'agit donc de se positionner à un niveau 'méta' et d'élargir l'objet d'étude de manière à prendre en compte l'environnement. Nous avons abordé, précédemment, un certain nombre de concepts nécessaires à l'enseignant pour comprendre la dimension psycholinguistique (conscience, stratégies d'apprentissage, compétences) ou praxéologique (résolution de problème, conceptualisation). Suffit-il de faire émerger ces concepts à la conscience des enseignants ou une formation plus théorique est-elle nécessaire pour que ces derniers puissent créer des séances d'activités métalinguistiques inscrites dans les approches plurielles ?

Pour Narcy-Combes (2005 : 23) :

« Seul un recul épistémique permet aux individus de fonctionner de manière à apprendre authentiquement, et [...] ce recul ne peut se mettre en place sans médiation et entraînement ».

Par conséquent, nous avons fait le choix de la transposition et de la médiation, au sein-même de la recherche-action. Nous avons cherché à

« faire vivre les compétences attendues des élèves par les enseignants dans la posture d'apprenants [en ayant] une idée claire de ce que « apprendre des langues » veut dire, et de la manière dont on devient compétent dans ce domaine » (Castellotti (2001b) citant Macaire (2000)).

Une des possibilités pour « faire vivre » des situations de plurilinguisme est de proposer des formations aux enseignants, sur le modèle du 'kit de formation' proposé par le CARAP¹⁰¹. Or, lors de la création de notre ERR, cet outil n'était pas encore disponible. En outre, nous avons souhaité rendre les enseignants 'acteurs de leur formation' en les impliquant dans une recherche-action.

Plutôt que de leur proposer un outil finalisé ou de les confronter aux concepts théoriques, nous avons alors créé un premier modèle d'APLI (activités métalinguistiques sur le néerlandais¹⁰²), puis par une médiation et un étayage dégressif, nous avons essayé de leur permettre une appropriation progressive des concepts inhérents à notre démarche d'approche plurielle.

¹⁰¹ Le kit de formation, contenant plusieurs modules, est disponible à l'adresse : <http://carap.ecml.at/Teachertraining/FREPAAtainingkit/tabid/2962/language/fr-FR/Default.aspx>

Au 14 avril 2013, seul le module 'découverte' est finalisé.

¹⁰² Se reporter aux annexes 1.1, 1.2 et 1.3 correspondant aux fiches de travail NLS1, NLS2 et NLS3.

De même, nous avons choisi de ne pas attirer l'attention des enseignants sur le nécessaire transfert vers les séances d'anglais, afin de ne pas influencer le cheminement personnel et de pouvoir déterminer la manière dont les enseignants effectuent des liens entre les APLI et leur enseignement au quotidien.

2.1.2. Retour sur le dispositif : organisation des séances

Quatre regroupements, sous forme d'ateliers de recherche d'une durée de six heures, furent mis en œuvre tout au long de l'année. Chaque atelier a permis la confrontation des idées, l'exploration de pistes pédagogiques et le réaménagement voire la conception des séances d'approches plurielles à mettre en œuvre.

L'objectif de la formatrice fut de permettre une autonomisation progressive des enseignants dans l'élaboration des séances d'APLI.

a. Atelier de recherche 1 (9 octobre 2011)

Après avoir effectué un tour de table et recueilli les attentes de chacun quant au groupe de recherche et de réflexion, les enseignants-acteurs ont été mis en situation d'apprenant, afin de leur permettre de se construire une représentation précise d'une APLI.

Les supports écrits aux séances de néerlandais leur furent donc soumis dans les conditions semblables à celles proposées aux élèves. Après avoir effectué une réflexion individuelle (par écrit), les enseignants ont travaillé par groupes de trois, librement constitués. Ils ont ainsi, tour à tour, exploré les trois types d'activités métalinguistiques proposées (métasémantiques, métasyntaxiques puis métaphonologiques). A l'issue de chaque type d'activité, une réflexion fut menée sur :

- les perceptions individuelles
- la manière dont chaque groupe est parvenu (ou non) à résoudre le problème
- la probabilité de réussite de la résolution de problèmes par les élèves
- les modifications à apporter aux séances de néerlandais
- les effets du travail de groupe

La plateforme de travail en ligne a permis de diffuser les séances de néerlandais (re)construites avec les enseignants et aux divers acteurs de la recherche de partager leurs expériences au fur et à mesure de leur mise en œuvre dans les classes.

b. Atelier de recherche 2 (10 janvier 2012)

Cet atelier a permis de confronter les expériences et le vécu de la mise en œuvre des séances portant sur le néerlandais. Puis, les séances d'italien furent préparées. Contrairement aux séances de néerlandais qui avaient été élaborées entièrement par nos soins, le texte d'italien fut soumis aux enseignants sans appareil pédagogique. Les enseignants ont travaillé, par groupes, à l'élaboration des fiches-élèves et des fiches de groupe, et ce pour chaque type d'activité. Puis ces activités furent testées par l'ensemble de l'équipe. Les questions suivantes furent abordées :

- les perceptions individuelles
- la manière dont chaque groupe est parvenu (ou non) à résoudre le problème
- la probabilité de réussite de la résolution de problèmes par les élèves
- les modifications à apporter aux séances d'italien

Finalement, dans le cadre de l'autonomisation progressive, trois textes de finnois furent proposés : les enseignants ont conçu le texte définitif, en amont de l'atelier de recherche 3, de manière à pouvoir le faire valider par un locuteur finlandais.

Le suivi par la plateforme Moodle des séances d'italien fut à nouveau mis en place ; le forum fut activement utilisé par les enseignants pour compléter les séances et faire part de remarques après la mise en œuvre des séances.

c. Atelier de recherche 3 (30 mars 2012)

Cet atelier eut lieu après les séances d'italien et a autorisé la confrontation des opinions sur leur mise en œuvre. Puis les enseignants, par groupes, ont travaillé sur la conception des séances d'activités métalinguistiques en finnois ; celles-ci furent ensuite testées par les collègues. Les mêmes sujets furent abordés que lors des autres ateliers :

- les perceptions individuelles
- la manière dont chaque groupe est parvenu (ou non) à résoudre le problème
- la probabilité de réussite de la résolution de problèmes par les élèves
- les modifications à apporter aux séances de finnois

Pour les séances de finnois, les enseignants ont entièrement conçu et mis en forme les fiches individuelles, fiches de groupe ainsi que le fichier du professeur. De

nombreux échanges par la plateforme ont été nécessaires pour parvenir à leur forme définitive.

d. Atelier de recherche 4 (16 juin 2012)

Ce dernier atelier a permis de faire le bilan sur l'ensemble des séances et de vérifier si et comment les enseignants ont effectué des mises en relation entre les séances d'approches plurielles et l'enseignement habituel de l'anglais.

Puis, nous avons réfléchi aux différents ancrages disciplinaires et déterminé les axes de recherche pour le groupe de travail sur l'année 2012-2013.

2.1.3. Constitution du corpus

Afin d'avoir des *corpora* d'éléments à analyser, nous avons procédé à la fois à des enquêtes par questionnaires et à des enregistrements vidéo des ateliers de recherche permettant aux enseignants de découvrir et/ou de créer les séances d'activités plurilingues. Les questionnaires ont permis de faire émerger les représentations des enseignants et d'en mesurer l'évolution tout au long de l'année scolaire alors que les ateliers ont servi de support à la formation et à l'analyse critique des séances. Ils ont systématiquement précédé les ateliers de recherche et ont permis de formaliser les représentations des participants, avant les échanges oraux.

Quatre questionnaires ont été proposés, tout au long de l'année scolaire, comprenant essentiellement des questions ouvertes. Même si l'exploitation s'avère plus complexe, nous avons choisi de proposer un certain nombre de questions ouvertes afin de permettre à l'enseignant de s'exprimer librement et de ne pas être enfermé dans des réponses attendues. De plus, les questionnaires ont été soumis en complément de la recherche-action, si bien que la neutralité des questions nous semblait essentielle.

a. Le questionnaire d'entrée dans l'ERR

Le travail auto-réflexif, première étape d'une démarche de recherche-action, a été amorcé par un questionnaire d'entrée dans l'ERR (annexe 15). Ce questionnaire a permis de rassembler des données biographiques et de recueillir les représentations initiales des enseignants concernant les compétences plurilingues, les objectifs des démarches d'APLI ainsi que des idées de mise en œuvre de telles approches.

b. Le questionnaire intermédiaire

Afin de connaître le vécu des enseignants concernant la mise en œuvre des séances d'activités métalinguistiques portant sur le néerlandais et l'italien, un questionnaire leur a été soumis avant le troisième atelier de recherche (*cf.* annexe 16).

c. Le questionnaire final

Le questionnaire final fut soumis après le dernier atelier de recherche et a permis de connaître le ressenti personnel par rapport à l'expérimentation ainsi que la vision qu'a l'enseignant du vécu des élèves (*cf.* annexe 17).

d. Le questionnaire sur les valeurs

Finalement, un questionnaire fut soumis afin de connaître les représentations des enseignants concernant les valeurs véhiculées par l'enseignement de l'anglais et par les APLI (*cf.* annexe 19a).

2.2. Les outils d'analyse

Toute l'analyse sera menée à partir des quatre questionnaires mentionnés ci-dessus. Nous utiliserons le logiciel d'analyse qualitative Nvivo afin d'être en mesure de mettre en exergue les caractéristiques transversales de ces questionnaires et de vérifier les effets de la recherche-action sur la pratique d'enseignement non seulement d'un individu, mais également de l'équipe.

Nous optons pour une méthode inductive, représentant l'attitude d'ouverture face aux données.

2.3. Conclusion du chapitre 2

Afin de pouvoir prendre en compte les effets des APLI sur la pratique des enseignants, nous avons choisi de mettre en place une recherche-action. Une équipe de recherche et de réflexion, comprenant neuf enseignants et une chercheuse fut donc constituée, soutenue par le rectorat et l'inspectrice pédagogique régionale.

Cette recherche-action a permis d'aborder trois types de questions : des questions d'ordre méthodologique (comment mettre en œuvre les APLI ?), des questions d'ordre didactique (quels sont les effets sur l'apprenant, sur la pratique d'enseignement ?) et une question d'ordre 'méta-didactique' ou didactologique qui s'adresse au formateur (comment aider les enseignants à maîtriser les concepts nécessaires à la mise en œuvre d'APLI?).

Afin d'explorer ces questions, quatre ateliers de recherche furent mis en œuvre tout au long de l'année. Lors de ces regroupements, les enseignants ont pu faire émerger leurs représentations et créer des séances d'APLI à mettre en œuvre en classe. Les effets sur les apprenants furent également abordés.

Avant chaque atelier, les enseignants ont complété un questionnaire afin de leur permettre de s'exprimer librement, sans influence externe.

La méthodologie d'analyse s'appuie essentiellement sur l'enquête par questionnaire et s'effectue à la fois manuellement et avec l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo.

Chapitre 3. Une nécessaire triangulation des données et méthodes

Notre travail de recherche a pour objet l'exploration des effets de la mise en œuvre des APLI sur l'enseignement/apprentissage de la L2. Or, avant de pouvoir comprendre les effets sur la L2, nous avons choisi d'examiner la manière dont ces APLI influencent à la fois les processus sous-jacents à l'apprentissage des langues et à la pratique d'enseignement.

Par conséquent, la complémentarité des objectifs requiert des cadres méthodologiques différents. A la démarche de quasi-expérimentation s'ajoute la recherche-action. Même si les champs explorés sont différents, nous considérons que pour répondre à l'ensemble des questions, la triangulation de la recherche est possible voire essentielle, car, comme le pose Véronique (2007 : 127), « il faut que des sources indépendantes puissent confirmer ce que l'on aurait tendance à attribuer à l'effet de la recherche-action, sans pouvoir le vérifier ».

Mettre en œuvre une triangulation revient donc à adopter plusieurs points de vue et, par conséquent, plusieurs méthodes et/ou approches théoriques pour répondre aux questions de recherche.

Pour Flick (2009 : 445) :

La triangulation [...] se réfère à la combinaison de différents types de données selon des points de vue théoriques différents, appliqués à ces données. Ces perspectives devraient être traitées et appliquées sur un pied d'égalité et de façon toute aussi conséquente, pour autant que possible. En même temps, la triangulation (de différentes méthodes ou sortes de données) devrait permettre un excédent de connaissances à différents niveaux, qui va au-delà de la

connaissance rendue possible par une seule approche et contribue ainsi à promouvoir la qualité dans la recherche »¹⁰³.

On peut donc considérer que dès lors que l'on souhaite obtenir une vision holistique de la recherche en didactique, la triangulation des méthodes et des données est essentielle. Néanmoins, nous rejoignons Raby (2008 : 18) lorsqu'elle considère que la triangulation soulève non seulement un problème de type méthodologique mais également de type épistémique. Il s'agit de trouver « une méthodologie qui assure la complémentarité et la confrontation des résultats et non leur validation réciproque, c'est-à-dire leur vérité scientifique ».

C'est en examinant à la fois les hypothèses portant sur les effets des APLI sur l'apprentissage ET sur l'enseignement des langues que l'on pourra obtenir des informations complémentaires sur l'intégration des APLI dans l'enseignement de la L2 et leurs effets sur l'apprentissage de cette même L2. Néanmoins, notre triangulation n'est pas totalement équilibrée : nous avons choisi de comprendre avant tout les effets des APLI sur l'apprentissage (par la mise en œuvre d'une quasi-expérimentation) et de compléter cette analyse par les données issues de la recherche-action. Il est difficile, en effet, d'envisager les effets sur l'apprentissage si, en amont, le travail de transposition et de médiation n'est pas effectué. L'adhésion des enseignants impliqués est par conséquent indispensable.

¹⁰³ Notre traduction de Flick (2009 : 445) : « *Triangulation [...] refers to combining different sorts of data on the background of theoretical perspectives, which are applied to the data. As far as possible, these perspectives should be treated and applied on an equal footing and in an equally consequent way. At the same time, triangulation (of different methods or data sorts) should allow a principal surplus of knowledge on different levels, which means they go beyond the knowledge made possible by one approach and thus contribute to promoting quality in research* ».

Conclusion de la deuxième partie

Le cadre méthodologique propre à notre étude doctorale prend appui sur deux dispositifs distincts. Le premier est une quasi-expérimentation qui permet d'analyser les effets de l'introduction des APLI sur l'élève et ses processus d'apprentissage. Le deuxième est une recherche-action, réalisée par et pour les enseignants, qui donne des informations concernant l'impact de l'introduction des APLI sur l'enseignant et les processus d'enseignement.

Même si le cadre général de la quasi-expérimentation fut créé par la chercheuse, les enseignants participent à l'élaboration didactique : nous serons amenés à analyser les fiches de travail en italien et finnois qu'ils ont créé, et qui ont été soumises aux élèves.

Notre recherche est donc complexe puisqu'elle prend en compte deux objets d'étude qu'il s'agit d'analyser et dont les données seront triangulées. Néanmoins, nous considérons que seule cette perspective double permet d'obtenir les informations nécessaires pour vérifier les hypothèses qui s'inscrivent dans les trois heuristiques de la recherche didactique.

Un
Enseignement/Apprentissage
Revisité

Troisième partie

Un enseignement/apprentissage revisité

Dans cette partie, nous allons examiner comment l'introduction d'APLI dans le cours d'anglais, par des enseignants d'anglais, modifie leurs pratiques et influencent les processus d'apprentissage de leurs élèves.

Introduire un savoir nouveau, c'est-à-dire une langue inconnue, modifie les pratiques d'enseignement : l'enseignant est amené à revoir ses objectifs et les stratégies à mettre en œuvre pour aider les élèves à accéder au nouveau savoir. Se pose alors une question d'ordre didactologique : comment pouvons-nous, en tant que formatrice, aider l'enseignant à mener une transposition et une médiation didactique de manière à ce qu'il soit en mesure non seulement de mettre en œuvre de telles séances mais également de les concevoir ? Les enseignants seront donc amenés à effectuer une réflexion méthodologique puis enseignants et formatrice réfléchiront aux implications didactiques. Nous explorerons, par conséquent, l'axe épistémologique de la recherche didactique à travers le dispositif de recherche-action.

Mettre en œuvre des séances d'APLI devrait permettre aux élèves de devenir conscients de leur répertoire plurilingue, d'utiliser certaines stratégies d'apprentissage et de mobiliser des compétences, ce qui devrait correspondre aux objectifs des enseignants. Il s'agit, par conséquent, d'analyser la manière dont les élèves procèdent pour résoudre les problèmes posés par les langues inconnues. Nous analyserons donc, dans un deuxième temps, la dimension psycho-cognitive de la relation unissant l'élève au savoir, dans le cadre du dispositif de quasi-expérimentation.

Finalement, le dernier chapitre de cette partie sera consacré à l'analyse des phénomènes liés à l'axe praxéologique de la recherche didactique : nous examinerons comment la mise en œuvre de séances d'APLI modifie le contrat didactique. Nous chercherons à comprendre les effets d'une telle modification tant sur l'enseignant que sur les élèves en triangulant les données.

Chapitre 1. Vers de nouvelles stratégies d'enseignement

L'idée d'explorer les effets de l'introduction de langues inconnues dans le cours d'anglais, de manière régulière et systématique, provient de la chercheuse. Néanmoins, afin de pouvoir l'explorer à plus grande échelle, le soutien et l'adhésion d'un certain nombre de collègues d'anglais était nécessaire. Par la mise en place d'une équipe inscrite dans une recherche-action, le projet devenait envisageable. Il ne s'agissait pas simplement de mettre en place une action de formation, mais de réellement inscrire les enseignants dans la recherche. Comment alors leur présenter et rendre opérationnels les concepts nécessaires à la mise en œuvre d'approches plurielles, telles que nous les envisagions ? Nous avons choisi d'intégrer le dispositif dans une approche socio-constructiviste, où les enseignants se forment en collaborant. Un grand nombre d'auteurs (Charlier, 1998 ; Clark et Lampert, 1986 et Huberman, 1986 *inter alii*, cités par Daele et Lusalusa, 2002) considèrent que les échanges sur les pratiques et les stratégies d'enseignement

« aident [les enseignants] dans leur processus d'apprentissage du métier d'enseignant. Pour les enseignants en fonction, Huberman (1995) précise que cet échange de pratiques devrait s'accompagner d'une dynamique d'expérimentation en classe puis d'une évaluation collective, ceci afin de concrétiser les réflexions du groupe. Idéalement, ces interactions devraient prendre place au sein d'un projet collectif qui favorise l'acquisition et l'intégration de nouvelles pratiques (Daele & Lusalusa, 2002 : 144).

Par conséquent, afin de permettre aux enseignants de prendre conscience des enjeux de la recherche sur les approches plurielles et d'échanger sur leur ressenti tout autant que sur leurs pratiques, nous avons choisi de les mettre en position d'apprenant. Nous supposons que l'expérience vécue aidera l'enseignant à comprendre les concepts inhérents à une telle approche si bien qu'il pourra participer activement à la mise en place d'un dispositif didactique métacognitif (Sagnier, 2012).

1.1. Comment élaborer un dispositif didactique métacognitif ?

La réflexion didactologique que nous menons, définie par Galisson et Puren (1999), prend appui sur le schéma de la démarche réursive en didactique de langues et cultures proposé par Puren (1999) (cf. [figure 13 supra](#)). Comme nous l'avons précisé dans le cadre méthodologique, nous avons conçu les trois séances portant sur le néerlandais seule, afin de pouvoir les soumettre aux enseignants lors du premier atelier de recherche. Nous avons suivi Nancy-Combes (2005) et effectué une transposition* et médiation* afin que les enseignants puissent s'approprier progressivement les concepts inhérents à notre démarche d'APLI. Par conséquent, la question que nous cherchons à vérifier en tant que formatrice est la suivante : suffit-il de faire émerger ces concepts à la conscience des enseignants ou une formation plus théorique est-elle nécessaire pour que ces derniers soient en mesure de créer des séances d'activités métalinguistiques inscrites dans les APLI ?

C'est par une mise en situation, similaire à celle qui sera proposée aux élèves, que nous avons impliqué les enseignants dans la recherche. La question qui se pose à ces acteurs est à la fois d'ordre didactique et méthodologique : comment peuvent-ils concevoir des séances d'ordre métacognitif permettant aux élèves de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage ou de développer des compétences métalinguistiques ?

1.1.1. Les ateliers de recherche : prise de conscience des concepts

Lors du premier atelier de recherche¹⁰⁴, après avoir fait émerger les représentations liées aux notions 'approches plurielles' ou 'compétences plurilingues', l'objectif de l'ERR a été rapidement présenté : il s'agit d'explorer la mise en œuvre d'une approche plurielle (mise au contact de langues inconnues). Les hypothèses de recherche, portant sur l'utilisation des stratégies et le développement de compétences métalinguistiques et leur éventuelle transférabilité sur la L2, furent également présentées.

a. Premières expériences, premières stratégies

Après la présentation, les enseignants ont travaillé de manière individuelle (pendant environ sept minutes) sur les activités métasémantiques en néerlandais (cf.

¹⁰⁴ Se reporter à l'annexe 34 pour prendre connaissance du compte-rendu de la première réunion d'ERR (22 septembre 2011).

annexe 1.1A). Ils ont ensuite été regroupés (par triades, puisque le groupe est composé de neuf personnes) de manière à pouvoir répondre aux consignes de la fiche de groupe : « Qu'avez-vous compris ? Comment avez-vous fait pour comprendre ? ». Après vingt minutes, une mise en commun a permis aux groupes de confronter leur vécu d'apprenant. Les enseignants ont trouvé l'activité « agréable », « plus facile pour les germanistes » (remarque faite par l'enseignant d'allemand) et ont, de manière consensuelle, déclaré « pas sûr que les élèves trouvent autant d'éléments » (cf. annexe 19). Ils ont alors insisté sur la nécessité de dédramatiser la situation, et ont décidé de dire aux élèves qu'il ne s'agit pas d'une évaluation. La correction, ensemble, a permis de faire émerger, de manière non consciente, le recours aux stratégies de comparaison, d'inférence et de déduction. Il semble dès lors intéressant d'observer la manière dont les enseignants ont progressivement rendu explicites leurs conceptions des stratégies.

Lors de la mise en commun, les enseignants ont justifié leur manière de procéder sans toutefois formaliser, de manière systématique, le recours à la stratégie. En tant que formatrice, occupant le rôle 'd'enseignant' dans le cadre de la séance d'APLI, nous avons complété la réponse donnée en indiquant la stratégie, le cas échéant (extrait 1 de la transcription ERR1 NLS1 (1)) :

1	P2	J'ai fonctionné par rapport à l'anglais, parce qu'il y a des mots qui se ressemblent, comme le 'hallo' du début qui fait penser à 'hello'. Ensuite au niveau des noms on peut déduire que c'est my name.
2	Form	Ok, donc tu as comparé les éléments du néerlandais avec ceux de l'anglais...
3	P3	il y a un schéma qui fait qu'on peut supposer, il y a un nom propre, et à partir du nom propre on se doute que c'est "mon nom est"...
4	Form	Comment tu sais qu'il y a un nom propre...?
5	P3	Anneke, une majuscule, donc ils vont le trouver, puis y a le schéma de la lettre...
6	Form	Est-ce que vous êtes tous d'accord avec ce que nous ont dit P2 et P3, ça ressemble à l'anglais, on a des noms, on a un schéma...
7	P8	Puis les nombres on se doute que c'est l'âge, parce qu'il est écrit en chiffres et pas en lettres, donc là c'est parlant, elle donne un nom elle donne un nombre qui semble être l'âge...
8	P9	Pour moi, ça ne fait aucun doute : le "ik ben" avant, ça fait "ich bin" en allemand, donc il n'y a aucun doute.
9	Form	D'accord, donc vous avez fait des déductions par rapport aux majuscules et aux chiffres...
10	P4	Pour "ouders", eh bien moi ça me faisait penser à elders en anglais alors peut-être la déduction par rapport aux parents, aux plus anciens...
11	P2	Et puis, P9 tu as remarqué "jaar oud" à la fin donc on a vu "ouders" "oud" donc on était bien dans le "old", years old...
12	P9	Oui, "8 jaar oud" fait penser à "8 Jahre alt", "old" en anglais, donc ça désigne forcément les vieux, les anciens, ça a un rapport à l'âge donc probablement les parents... Quant à "woon" au début, ça désigne clairement l'endroit où elle habite parce que "woon" c'est "wohne" en allemand, à une lettre près c'est le même mot.
13	P5	Puis "ouders" il est quand même au pluriel : il est suivi de deux mots, de deux noms propres parce qu'il y a des majuscules, donc

14	Form	Comment tu sais qu'il est au pluriel...?
15	P5	Parce que le "s"... En anglais, on arrive à désigner le pluriel avec des "s", je sais pas en allemand...
16	P7	Puis il y a "mijn" aussi dans la première phrase, "mon ami", donc on a "mijn", mon, "zijn" qui peut être son...
17	Form	OK, vous vous êtes appuyés sur énormément d'éléments, apparemment, pas que sur les mots transparents...
18	P8	Moi aussi je me suis posée la question de Marijke et Geert, est-ce que c'est un quartier, mais entre les deux il y a "en", et au dessus il y avait le même "en", "my name is Anneke en" qui veut donc dire "et".
19	Form	Donc, en fait, vous avez comparé des mots qui ressemblent à d'autres langues, vous avez fait des déductions à partir d'éléments qui paraissaient logiques dans la construction de la phrase et vous avez inféré du sens.. Ok ! Bravo !
20	P2	Oui, mais les gamins de 5° vont pas trouver tout ça.. Je ne pense pas, non..
21	P3	Enfin, le schéma, on leur apprend dès la 6°, la lettre, son nom, son âge, toujours la même logique, donc on espère qu'en 3° ils arrivent à respecter cette logique...
22	P1	Même en 5°...
23	P9	Mais là, pour "woon" les germanistes sont clairement avantagés parce que "wohne" ils l'apprennent dès le CE2

Extrait 1 : transcription ERR1 NLS1 (1)

Lorsqu'on analyse l'interaction (cf. extrait 1), on constate que les enseignants ne nomment pas directement la stratégie : ils justifient la procédure, en réfléchissant aux savoirs sur lesquels les élèves vont pouvoir s'appuyer, sans pour autant dénommer avec exactitude la stratégie. Lors de la validation des propositions, nous avons indiqué, rapidement, la stratégie sans pour autant insister. D'ailleurs, lorsqu'on observe les trois phrases énoncées par la formatrice, tant la l.1, (« Ok, donc tu as comparé les éléments du néerlandais avec ceux de l'anglais... »), la l. 9 (« D'accord, donc vous avez fait des déductions par rapport aux majuscules et aux chiffres... »), que la l. 19 (« vous avez comparé, [...] fait des déductions et [...] inféré du sens), on remarque qu'aucun enseignant ne confirme les propositions. Ils sont totalement absorbés par leur réflexion. Il est vrai également qu'aucune emphase n'est mise sur les propos : nous indiquons la stratégie de manière informelle, pour ponctuer les propositions effectuées.

Le choix fut également fait, en tant que formatrice, de ne pas faire observer les différentes orientations des déductions, qu'elles soient de bas niveau ou de haut niveau, même si ce sont des variables qui seront distinguées lors de l'analyse des productions d'élèves (extrait 2 transcription ERR1 NLS1 (2)) :

26	P5	On aimerait bien savoir la dernière phrase là, la phrase à la fin... Nous on a bloqué parce qu'on ne pouvait faire aucune association...
27	P9	On peut supposer que du fait de la nature du document, c'est à dire une lettre, qu'elle demande une réponse rapide à sa correspondante avec des informations sur sa famille. C'est une pure supposition parce que moi je n'arrive à me raccrocher à aucun mot anglais ou allemand..
28	P2	Oui, puis à la fin on a quelque chose comme "best wishes".
29	P5	Les élèves vont repérer qu'il s'agit d'une lettre, on le fait ça, en anglais, donc ils vont comprendre qu'à la fin, c'est un truc comme 'bisous'
30	P7	Oui, c'est sûr... La lettre, ils connaissent
31	Form	D'accord, donc vous pensez qu'ils vont trouver, ça ?
32	P2	Oui, oui, je pense... Enfin, c'est sûr que la phrase est pas facile...
33	P4	Ils vont peut-être pas savoir exactement ce que ça veut dire, mais ils vont comprendre...
34	Form	Ok. Donc comment ils vont faire pour comprendre ?
35	P4	Eh bin, avec la structure de la lettre !
36	Form	D'accord, donc comment ils procèdent...?
37	P5	En regardant comment est fait une lettre
38	P7	Oui, en se servant de ce qu'on voit en cours d'anglais
39	P2	Attends, des lettres, ils en voient depuis le primaire, donc même s'ils comprennent pas exactement ils vont pouvoir le deviner
40	Form	OK, donc par déduction, en prenant appui sur leurs connaissances générales ?
41	Tous	Oui, voilà !

Extrait 2 : transcription ERR1 NLS1 (2)

On remarque, dans l'extrait 2 ci-dessus, que les enseignants anticipent la connaissance de la structure de la lettre qui devrait permettre aux élèves de prendre appui sur leurs connaissances du monde, voire sur leurs connaissances scolaires (un tel objet d'étude a déjà été présenté dans le cadre du cours de langue). Il s'agit donc d'une déduction de haut niveau contrairement à l'appui sur les majuscules et chiffres pour indiquer les noms propres et l'âge, qui est une déduction de bas niveau.

Nous avons choisi de ne pas insister sur les dénominations exactes des stratégies afin de laisser les enseignants vivre la situation en tant qu'apprenants et donc de se concentrer sur les processus plutôt que sur des catégorisations. Or, on peut s'interroger sur le bien-fondé d'une telle démarche : une simple introduction de la terminologie dans le cours de la discussion suffit-elle réellement à ancrer les concepts ?

Lorsqu'on observe les échanges menés lors de la deuxième réunion d'ERR, pendant le travail sur les activités métasémantiques, une évolution semble apparaître : les enseignants sont très focalisés les informations à obtenir mais semblent, petit à petit, préciser leur réflexion en ce qui concerne les procédés de déduction (extrait 3 ERR2 ITS1) :

14	Form	Qu'est-ce qu'ils vont pouvoir dire d'autre ?
15	P1	Est-ce qu'ils vont pas dire qu'ils ont entendu dans des chansons, "Mama mia", ça veut dire quoi, au fait, "mama mia"...?
16	P5	C'est un nom féminin, "mia mama"
17	P8	Y en a peut être qui vont le dire...
18	Form	Donc à ce moment là, ils s'appuient sur leurs connaissances...
19	P1	Oui, sur leurs connaissances générales
20	Form	Oui, donc ils vont faire de la déduction
21	P3	Après il y a la déduction par rapport aux personnages, les vêtements, etc. Là c'est vraiment une déduction, du sens global ils peuvent revenir sur un sens précis
22	P7	Oui, avec le contexte, ils peuvent avoir des infos précises
23	Form	Oui, ils vont faire de la déduction de type descendant, puisqu'ils partent de leurs connaissances générales pour comprendre des informations issues du texte...

Extrait 3 : transcription ERR2 ItS1

On peut noter une précision de la pensée : les enseignants utilisent plus aisément le terme de déduction et l'un d'entre eux va même jusqu'à préciser (gestuelle à l'appui) l'orientation descendante du processus. Nous avons alors choisi d'introduire le terme de « descendant » (plutôt que de « haut niveau ») pour souligner et préciser la pensée de l'enseignante, même si c'est de manière non formalisée.

Ce n'est que lors de la troisième séance d'activité métasémantique (portant sur le finnois) que l'enseignante P1 exprime, tout à coup, le besoin de précision terminologique (extrait 4 : transcription ERR3 FinnS1) :

1	P6	En fait, ils devraient pouvoir inférer le sens de lataan, s'ils voient musiikkiaa et Internetistä... A moins qu'ils pensent que ce soit écouter, oui, on peut aussi écouter de la musique sur internet...
2	P8	De toutes façons, c'est pas bien grave, ils peuvent en tous cas inférer qqch avec les autres mots de la phrase
3	Form	Ok, donc ils peuvent avoir recours à de l'inférence. Donc on a vu de la comparaison avec du français et/ou avec de l'anglais et on a de l'inférence... Quelles autres stratégies ils peuvent utiliser ?
4	P2	Ils peuvent voir aussi que c'est un dialogue, avec des questions et des réponses... Puis comme on retrouve quand même les mêmes verbes... Ils vont faire de la déduction...
5	P3	Oui, ils vont pouvoir déduire que la personne répond, même si c'est pas exactement la même forme du verbe.
6	Form	D'accord, donc ils vont utiliser de la déduction descendante...
7	P1	Attends, j'suis désolée, mais j'ai jamais rien compris à l'inférence, la déduction... C'est quoi la différence ?
8	Form	En fait, l'inférence c'est quand on prend appui sur plusieurs éléments, ou des mots dans la phrase pour arriver à comprendre d'autres éléments alors que pour la déduction, tu as deux possibilités : soit tu prends appui sur des indices de la phrase, par exemple les majuscules, c'est ce qu'on a fait tout à l'heure, ou alors comme pour le néerlandais, sur les chiffres pour indiquer l'âge, et là tu as une déduction de bas niveau ou montante (gestuelle), puisqu'on part d'indices du texte pour déduire du sens, soit tu as des connaissances générales, des connaissances de la vie ou alors des choses que tu as apprises en classe, comme par exemple, la structure d'un dialogue, ou ce qu'il y a dans une lettre, et là tu vas avoir une déduction de haut niveau, càd descendante... En anglais on dit aussi top-down (avec gestuelle).

9	P1	Donc, en fait, quand on dit qu'en comprenant "pianoa" et "kitaraa" on peut déduire, dans la même phrase le sens de "soita", on devrait dire "inférer"...?
10	Form	Tout à fait...C'est vrai que j'ai jamais donné la définition exacte des stratégies, mais à un moment donné, on en a quand même besoin... J'aurais peut-être dû le faire.
11	P3	Mais même si on ne connaît pas exactement le terme, on sait ce qu'ils sous-entendent...
12	P1	Oui, bin pour moi, ça n'a jamais été clair et même si je comprends comment les élèves ont fait, quand ils me le disent, je suis incapable d'utiliser les bons termes... Mais bon, là je crois que j'ai compris... Faut dire aussi qu'on n'arrête pas d'en parler !

Extrait 4 : transcription ERR3 FinnSI

Lors des différents ateliers de recherche, on constate qu'un certain nombre d'enseignants semblent progressivement capables d'utiliser la terminologie désignant la stratégie. Or, une enseignante n'a pas été en mesure de s'appropriier les termes, de manière implicite. Elle a donc clairement exprimé un besoin d'explicitation. Ce n'est qu'à ce moment-là que nous avons donné la définition exacte des termes utilisés (les stratégies de comparaison et de traduction seront abordées quelques minutes plus tard).

On peut s'interroger sur le bien fondé de l'absence de définition terminologique donnée dès le premier atelier, mais le choix fut réfléchi. Il s'agissait avant tout de permettre aux enseignants de se mettre à la place des élèves, qui n'ont pas le vocabulaire adéquat. Par conséquent, introduire de prime abord le concept de stratégie de manière explicite eut modifié l'approche des enseignants. De plus, nous souhaitons laisser la possibilité à ceux-ci de mûrir leur réflexion et d'intégrer, petit à petit, la terminologie adaptée. Or, on observe que la réflexion se précise : lors du premier atelier de réflexion, portant sur le néerlandais, peu d'enseignants semblaient attentifs aux précisions terminologiques proposées (*cf.* extrait 1, l. 2 et l. 9). Or, dès le deuxième atelier, ils utilisent les termes de manière appropriée, en essayant de préciser la pensée par des gestuelles (*cf.* extrait 3, l. 21). La relation de confiance qui s'est instaurée dans le groupe, au fur et à mesure des ateliers a permis à P1 d'exprimer son incompréhension lors de l'ERR3. Nous avons choisi, à ce moment-là, de donner nous-même les définitions, plutôt que de les faire énoncer par le groupe. Il est vrai que nous avons un sentiment de responsabilité vis-à-vis du mal-être exprimé. Même si le choix de ne pas donner les définitions exactes des stratégies fut délibéré, une réaction aussi vive n'était pas attendue.

Notre démarche de formation s'inscrit, comme nous l'avons mentionné en *supra*, dans une approche socio-constructiviste : le formateur devient dès lors un guide, un tuteur, qui renvoie au groupe leurs questionnements, accompagne la

réflexion et aide à trier les informations. Ce n'est pas le formateur qui 'enseigne', mais davantage l'individu qui 'apprend', dans, par et avec les autres membres du groupe.

On peut cependant se poser la question de l'absence de la phase d'institutionnalisation et de l'importance que celle-ci peut revêtir dans la formation des enseignants. Il sera, par conséquent, important de vérifier si une telle phase a eu lieu pendant les activités de réflexion sur les séances d'activités métasémantiques et d'en interroger la pertinence.

b. Conceptualiser, plusieurs façons de l'envisager

Lorsque nous avons présenté les activités de réflexion métasémantique, peu de cas fut fait de la démarche par résolution de problème : les enseignants ont pris conscience de la nécessité de résoudre le problème d'accès au sens, mais personne n'a formulé la démarche.

Or, l'un des objectifs conceptuels de l'approche plurielle telle que nous souhaitons la mettre en œuvre, est de contribuer à la formation cognitive de l'élève qui devrait lui permettre d'articuler, à bon escient, les savoir et savoir-faire (Bailly, 1998). C'est la raison pour laquelle nous avons envisagé d'avoir recours, suite à L. Dabène (1992), à des activités transversales qui ont pour but le développement de compétences métalinguistiques.

Dans la mesure où le développement de compétences métalinguistiques est central à notre travail, nous avons précisé le terme « métalinguistique » lors du premier atelier de recherche, en indiquant aux enseignants qu'il s'agissait de la capacité à réfléchir sur la langue, et en spécifiant la différence entre métasémantique, métasyntaxique et métaphonologique. Par contre, aucune précision n'a été apportée au sujet du terme 'compétence'.

A travers la première séance d'activités métasyntaxiques portant sur le néerlandais, nous avons essayé de permettre aux enseignants de prendre conscience de la transposition didactique nécessaire à la transformation de l'objet à enseigner (la conceptualisation) en objet d'enseignement (création de situations-problème dans le cadre des APLI).

Après avoir répondu à la fiche individuelle et effectué le travail de groupe, une mise en commun sur les difficultés rencontrées et/ou prévisibles a été effectuée. Les

enseignants étaient, dans l'ensemble, plutôt négatifs sur l'attrait que les élèves pouvaient ressentir pour ce type d'activité et les difficultés qui étaient envisageables de par l'absence de métalangue maîtrisée¹⁰⁵. Nous avons alors engagé un questionnement afin d'aborder la nécessaire métalangue unifiée et la conceptualisation qu'elle implique (extrait 5 : transcription ERR1 NLS2 (1)).

42	Form	On discutait de la difficulté que pouvait représenter un tel exercice. Même s'ils ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas, parce qu'ils connaissent l'utilisation de ce qu'on appelle la métalangue, les pronoms, adjectifs possessifs, ils peuvent mettre le doigt dessus et je dirai que c'est là tout l'intérêt de l'exercice. Pourquoi est-ce qu'ils ne connaissent pas la métalangue ?
43	P3	On peut peut-être leur expliquer aussi que chaque mot a une étiquette, comme un produit qu'on va acheter en grande surface, on va le manger, oui, mais c'est bien de savoir exactement ce qu'on mange donc c'est bien de connaître l'étiquette... Donc on peut leur montrer, il y a une étiquette, et ça peut servir de savoir ce que ça représente, pour l'utiliser après dans une autre langue...
44	Form	Ca soulève la question de la terminologie. Puisqu'on a ici des enseignants d'anglais, d'allemand, est-ce que vous avez l'impression d'utiliser une terminologie semblable ?
45	P9	Dans ce cas-la, les adjectifs possessifs, oui... Mais je pourrais te donner d'autres exemples où ce n'est pas le cas.
46	P2	Je crois que les élèves, plus les années passent plus ils entassent des connaissances et plus ils entassent des connaissances, plus tout s'emmêle, et puis rien ne finit par avoir du sens. (Donne un ex de réflexion sur pronom relatif "qui" en classe de 4° : élèves n'ont pas réussi à trouver catégorie "pronom relatif"). Ils en savent tellement de mots, ils doivent tellement en apprendre de mots qui doivent être pour eux plus "jargonesques" qu'autre chose, qu'arrivés en troisième, c'est le micmac infernal, ils disent un peu n'importe quoi...
47	Form	Est-ce que vous pensez que ce genre de travail, de réflexion métasyntaxique, ça peut aider ou alors rendre les choses plus difficiles ?
48	P9	Par rapport à la langue maternelle, tu veux dire ?
49	Form	Oui, ou de manière générale, par rapport à tout ça, c'est un micmac, tout est mélangé...
50	P3	Ca peut leur montrer que le jargon qu'on utilise, il peut être utile. Parce que souvent pour eux, c'est un jargon, ça ne les intéresse pas, eux ils utilisent le mot, ils n'ont pas besoin de savoir comment il s'appelle, et là, ils peuvent se rendre compte que là, s'ils connaissent le mot, eh bien ça peut aider... Le placer dans notre esprit, et si j'en ai besoin dans une autre langue, hop, ça peut aider.
51	P8	Je crois que là, on a des réflexions de gens passionnés, moi je pense que les enfants... je pense que c'est très utile en effet que les enfants fassent le lien entre "mijn" et "my", parce qu'effectivement ils peuvent devenir le sens de celui-là, mais de là à nommer la catégorie adjectif possessif, j'y crois pas un instant.
52	P4	Je suis partagée entre les deux, très honnêtement, ça a un intérêt de leur expliquer un peu comme ça, mais je ne suis pas sûre que eux fassent le cheminement et qu'ils s'embarrassent de nommer, d'utiliser un métalangage pour pouvoir ensuite travailler dans les autres langues. Je ne suis pas sûre parce que ça va peut-être plus les embrouiller qu'autre chose. Pour eux, ça va être assimilé à "je dois encore apprendre d'autres choses, en plus".
53	P9	C'est la raison pour laquelle je réduis ce métalangage à son stricte minimum et là je parlerai simplement de "possessif", par exemple, même pas d'adjectif possessif.

Extrait 5 : transcription ERR1 NLS2 (1)

¹⁰⁵ Se reporter à la p. 3 de l'annexe 34, rendant compte de la première séance de l'ERR.

On observe, dans cet échange, la difficulté que représente la maîtrise de la métalangue par les élèves au sein de l’enseignement des langues¹⁰⁶. Même si les enseignants s’accordent à considérer comme nécessaire le fait d’établir une métalangue qui ait du sens pour l’élève, certains doutent de l’intérêt que l’élève peut ressentir pour un tel outil (P8, l. 10 et P4, l. 11). D’autres simplifient la métalangue à l’extrême, de manière à ne pas être confronté à la difficulté (P9, l. 12). Or, un des rôles de l’enseignant est de rendre le savoir savant accessible à travers une transposition adaptée. Une telle transposition s’appuie dès lors sur une nécessaire conceptualisation, concept qui fut également soumis à discussion (extrait 6 : transcription ERR1 NLS2 (2)) :

58	P8	Pourquoi tu commences [dans la fiche de groupe] par poser une question sur le sujet et le verbe, alors que ton objectif, c'est les adjectifs possessifs ?
59	Form	Pour leur permettre de prendre conscience qu'une langue a souvent le même fonctionnement, qu'il y a un sujet et un verbe... On en a besoin, si on veut pouvoir créer des phrases.
60	P3	Méfie-toi parce qu'en espagnol y'a pas de sujet...
61	P5	Puis c'est plus évident que le possessif...
62	P2	Je crois que pour ces histoires de jargon, on a été pas mal bousculés depuis 4 ou 5 ans par le CECR, mais moi j'ai décidé cette année de revenir à des doses, certes infimes, mais je souhaiterais qu'il y ait une trace dans leur cahier d'un peu de PRL, je m'en veux d'avoir, certes c'est important pour eux de savoir parler, communiquer, mais je m'en veux un peu de l'avoir trop privilégié. L'an dernier, en fin d'année, j'étais catastrophée par le niveau d'élèves de 4° ou de 3°, donc cette année j'ai décidé de revenir assez régulièrement à des notions de PRL...
63	Form	Quel est l'intérêt de la PRL...?
64	P4	Prendre du recul !
65	Form	Et pourquoi, quel est l'intérêt de prendre du recul ?
66	P2	Pour savoir refaire...
67	P3	Pour comprendre
68	Form	Pour développer l'autonomie.

Extrait 6 : transcription ERR1 NLS2 (2)

Cet échange est initié par la question de P8 qui revient sur la séance d’activités métasyntaxiques proposée en néerlandais. Elle cherche à comprendre l’intérêt de demander aux élèves d’entourer le sujet et de souligner le verbe (*cf.* extrait 6 *supra*), puisque la réflexion, par la suite, porte sur le déterminant possessif. Cette question souligne son orientation ‘enseignement de fait de langue’, très éloignée de la position

¹⁰⁶ Il est à remarquer que tous les acteurs de ces échanges ont constamment employé le terme ‘adjectif possessif’. Or, lors de la 2^e réunion d’ERR, les enseignants ont rapporté que le terme ‘adjectif possessif’ était obsolète, selon les collègues de français ; désormais, l’appellation ‘déterminant possessif’ est d’usage (se reporter à l’annexe 35 : compte-rendu ERR2). Cet exemple ne saurait mieux souligner le propos en cours.

de ‘résolution de problème’ : le problème qui est posé à l’élève est de pouvoir créer des phrases par lui-même, dans une langue qu’il ne maîtrise pas. Par conséquent, il devra être en mesure de construire une phrase à partir du schéma qu’il a pu observer, schéma qui devrait comprendre un sujet et un verbe, et éventuellement des déterminants possessifs. Or, l’enseignant de langue raisonne en termes d’objectifs linguistiques, ce qui explique la formulation de la question de P8 (l. 17).

Alors que la création de situations-problèmes est l’outil méthodologique qui permet à l’enseignant de susciter une démarche de réflexion conceptualisatrice, nous n’avons pas apporté la réponse à ce stade. P2 engage la discussion autour de la conceptualisation, telle qu’elle fut menée lors de la pratique réfléchie sur la langue (PRL). Même si pour Bailly (1998 : 177), la pratique raisonnée de la langue est « d’ambition plus limitée que la conceptualisation proprement dite (à base métalinguistique, et portant sur le rapport entre le Langage et les langues (L2, L1)) », cette dernière considère que « cette forme de réflexion sur la langue reconnaît cependant à l’explication grammaticale une légitimité et à la L1 un rôle normal [...] comme véhicule clair et approfondi de cette explication ».

P2 souligne les effets de l’appui sur le Cadre des programmes d’enseignement des langues. Bien souvent, les enseignants ont laissé de côté toute activité conceptualisatrice pour se consacrer essentiellement à un objectif de communication. Or, comme le pose Chini (2004), on ne saurait apprendre sans conceptualiser, puisque la conceptualisation est le moteur de tout apprentissage, quel que soit le contenu. Cette enseignante semble ressentir ce manque et souhaite désormais réintégrer une démarche de conceptualisation au sein du cours d’anglais.

On peut toutefois s’interroger sur la manière dont certains enseignants conçoivent la conceptualisation, qui se rapproche parfois davantage de la leçon de grammaire. Observons l’échange ci-dessous (extrait 7 : transcription ERR1 NLS2 (3)) où la formatrice essaie de faire prendre conscience de la nécessité de donner du sens aux concepts grammaticaux :

54	Form	Mais moi je me demande, si quand ils vont réfléchir à "mijn" par exemple, ils vont dire " elle parle de son frère", je me demande si ce n'est pas le moment où on peut donner du sens : ça veut dire quoi "possessif", c'est que ça appartient à qqn, puis c'est quoi adjectif, ce mot qu'on voit tout le temps, je ne sais pas mais c'est peut-être un moyen pour donner du sens...
55	P4	C'est vraiment un pur hasard, mais je suis dans les possessifs avec mes 5°. J'ai dû leur expliquer, vraiment, et en français, la différence entre adjectif et pro-nom, mais je ne suis pas sûre que ça ait fait sens pour eux, j'ai essayé de leur expliquer comme ça en essayant de différencier le pronom et l'adjectif possessif. Je l'ai fait, mais je ne suis pas sûre que ça ait fait sens. Je leur fais faire des colonnes carrément...
56	Form	Alors quand vous faites des colonnes, tout ça, ils sont dans une mémorisation, ils ne sont plus dans une réflexion... La question que je me pose, et il faudra qu'on voie, c'est est-ce que le fait de le voir en néerlandais, de voir que là c'est pour un garçon, là pour une fille, ça va les aider. Si jamais là ils disent "ah bin c'est comme en anglais", alors là, on a tout gagné !

Extrait 7 : transcription ERR1 NLS2 (3)

On remarque, dans cet exemple, la difficulté qu'éprouve l'enseignante P4 à comprendre ce que signifie le terme 'donner du sens'. Cet échange confirme par ailleurs sa vision de la réflexion métalinguistique, puisqu'elle considère qu'amener les élèves à conceptualiser c'est leur « expliquer » (cf. l. 55 de l'extrait 7).

Il semblerait que certains enseignants n'aient pas conscience des capacités des élèves à réfléchir, à prendre du recul sur la langue. Il devient dès lors nécessaire de permettre aux enseignants de mettre en œuvre les séances de néerlandais afin de les confronter à leurs *a priori* et de constater par eux-mêmes ce dont les élèves sont capables. Seules des modifications mineures (de formulation) furent apportées et la séance d'activités métasyntaxiques portant sur le néerlandais fut donc soumise aux élèves sous la même forme que celle proposée aux enseignants. Se pose alors la question du regard que porte l'enseignant sur l'élève et sur ses capacités à mener à bien une activité conceptualisatrice.

1.1.2. De la prise de conscience à la conception

Après avoir mis en œuvre les séances d'activités métasémantiques et métasyntaxiques portant sur le néerlandais, les enseignants ont modifié leur perception des séances. Ils ont été surpris par les capacités des élèves à comprendre un texte dans une langue qui leur est totalement inconnue. Par conséquent, ils ont jugé satisfaisantes les consignes proposées : « Qu'avez-vous compris ? Comment avez-vous fait pour comprendre ? », pour la séance portant sur des activités métasémantiques d'italien. Or, comme nous l'avons indiqué dans le cadre méthodologique (cf. *supra*) ils ont activement participé à la conception du texte en finnois et des fiches d'activités proposées. Partant du principe que les élèves ne pourraient pas comprendre le texte, ils

ont conçu un appareil pédagogique guidant l'élève dans sa compréhension¹⁰⁷. Dans la mesure où nous souhaitons cette autonomisation des enseignants, nous n'avons pas orienté la réflexion. Néanmoins, pour des raisons d'exploitabilité scientifique, ils ont maintenu les consignes initiales sur la première fiche : « Information trouvée. Comment avez-vous fait pour la comprendre ? ». Deux autres fiches, guidant les élèves pas-à-pas dans la compréhension, ont été ajoutées afin qu'elles soient distribuées après dix minutes de réflexion initiale.

a. Activités de compréhension écrite ou tâches de résolution de problème ?

La conception des fiches de groupe pour la séance d'activités métasémantiques portant sur le finnois (FinnS1) souligne la difficulté que ressentent les enseignants à confronter les élèves à une situation-problème. La démarche proposée s'appuie davantage sur des activités que sur des tâches permettant la résolution de problème. Nous rappelons la définition proposée par Quivy et Tardieu (2002 : 19),

« le terme 'activités' désigne les différentes phases d'une séance de cours lors desquelles il est demandé à l'élève de participer directement à son apprentissage. [...] L'activité est le lieu privilégié des hypothèses, des essais mais aussi des erreurs, dans la mesure où ce qu'elle attend de l'élève n'est ni codifié, ni pré-construit. [...] Quand le guidage existe, il est souple et non contraignant et permet à l'élève de mieux réaliser les objectifs qu'il doit atteindre ».

Les activités proposées, sont en effet, conçues comme un guidage suscitant des hypothèses (cf fiche de groupe 2 de l'annexe 3.2B) : les questions de type « Qui parle ? », « A votre avis, de quoi parlent-ils ? » « De qui parlent-ils ? » sont des activités régulièrement proposées lors du cours d'anglais pour aider les élèves à comprendre un texte. Or, nous souhaitons mener les élèves vers la 'résolution de problème'. Celle-ci se distingue de 'l'activité' par la nécessité de construire par soi-même les dispositifs à mettre en œuvre, de choisir les procédures et procédés les plus efficaces (Puren, 2009). Il s'agit, par conséquent, de rendre l'élève plus autonome, de l'armer en amont de solutions transférables, lui permettant de faire face aux nouvelles difficultés rencontrées.

¹⁰⁷ Se reporter à l'annexe 3.2B présentant les fiches de groupe de la séance d'activités métasyntaxiques portant sur le finnois (FinnS2).

Ce n'est qu'après avoir mis en œuvre la séance de finnois (FinnS1) que les enseignants se sont rendu compte que les élèves parvenaient à compléter la première fiche, ne faisant état d'aucun guidage. Même si les informations étaient parfois incomplètes, les groupes ont cherché à comprendre le texte en prenant appui sur les stratégies développées lors des séances de néerlandais et d'italien. Finalement, ils avaient déjà mené, spontanément, les réflexions proposées sur la fiche de groupe 2. La fiche de groupe 3 (donnant la traduction du texte en anglais) était proposée en tant que validation de la compréhension. Or, ensuite les élèves ont été amenés à concevoir un lexique bilingue anglais-finnois, activité dont ils n'ont pas toujours perçu l'intérêt.

A travers cet exemple, on peut observer la difficulté que représente la création de situations-problèmes dans le cadre d'une activité de compréhension, pour un enseignant qui a l'habitude de guider ses élèves. Pour mémoire, une situation-problème se caractérise de la manière suivante :

- l'élève doit déceler un but précis dans la situation-problème à traiter,
- il ne doit pas disposer de procédures toutes faites,
- il doit donc avoir recours à des stratégies ou inventer des procédures qui lui permettront d'atteindre son but.

Nous n'avons pas souhaité imposer notre point de vue aux enseignants dans le cadre de la conception de séances métasémantiques, en expliquant les caractéristiques citées ci-dessus, choix qui sera discuté en *infra*. Nous pensons que les séances de réflexion métasyntaxiques permettraient aux enseignants de mieux appréhender le concept de situation-problème.

b. Concevoir une situation-problème, progressivement

Dans la mesure où l'objectif des séances d'activités métasyntaxiques est de permettre aux élèves de concevoir des phrases dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, la situation se prête particulièrement à la mise en place d'une situation-problème.

Une amorce de réflexion

Lors du premier atelier de recherche de l'ERR confrontant les enseignants à la séance d'activités métasyntaxiques menées sur le néerlandais, nous avons conçu (et annoncé oralement) la situation-problème suivante : « Vous allez essayer de créer des phrases dans cette langue que vous ne connaissez pas ». Nous avons donc initié la

réflexion autour de la structure des phrases (avec le repérage des sujets et des verbes) avant de proposer une observation des déterminants possessifs. Néanmoins, les enseignants ont décidé de modifier l'organisation : ils ont choisi d'initier la réflexion par les déterminants possessifs, puis de laisser libre champ à des observations complémentaires, avant de proposer la création de phrases nouvelles.

Nous avons organisé toutes les tâches intermédiaires en fonction des stratégies de la dimension cognitive proposées par Oxford (2011 : 16) dans son modèle stratégique d'autorégulation (*Strategic Self Regulation S2R*). Cette organisation fut maintenue, malgré la révision de certaines consignes, sans pour autant aborder le modèle d'Oxford de manière explicite avec les enseignants. Par conséquent, nous avons, pour la fiche de groupe NLS2¹⁰⁸ les consignes suivantes, correspondant aux stratégies cognitives d'après Oxford (tableau 14) :

	Consigne	Stratégie cognitive
3.1	Devant quel type de mots se trouvent les éléments soulignés ?	Activer les connaissances
3.2	Quelle peut-être la catégorie grammaticale des mots soulignés ?	Activer les connaissances
3.3	Pourquoi sont-ils différents ?	Raisonnement
3.4	Imaginez une règle avec vos mots	Conceptualiser en détail
3.5	Cette règle ressemble-t-elle à une règle que vous connaissez ?	Conceptualiser de manière plus large
4.3	Quels autres éléments vous paraissent intéressants ?	Aller au delà des données immédiates
4.4	Inventez des phrases en utilisant les règles que vous avez trouvées	Résolution de problème

Tableau 14 : consignes pour NLS2/stratégies cognitives d'après Oxford

On observe, dans le tableau ci-dessus, une cohérence dans la progression des stratégies cognitives nécessaires pour parvenir à la résolution de problème. Néanmoins, ces tâches intermédiaires s'apparentent davantage à des activités. On peut, en effet, se demander dans quelle mesure ces consignes font sens pour les élèves. Elles permettent, certes, de donner du sens aux concepts grammaticaux que l'enseignant utilise au sein de sa classe et peut-être autoriseront-elles l'émergence à la conscience de l'utilité de les maîtriser si l'on souhaite créer des phrases nouvelles, correctes ; mais le sens immédiat n'est probablement pas repérable pour l'élève. Nous vérifierons, dans le chapitre 2 de cette partie, comment les élèves perçoivent le sens de

¹⁰⁸ Se reporter à l'annexe 1.2B pour consulter la fiche de groupe NLS2 portant sur les activités métasyntaxiques.

ces activités et s'ils parviennent à résoudre le problème de création de phrases nouvelles.

Vers l'autonomie : conception de la séance d'italien (ItS2)

Lors de la séance d'italien, les enseignants ont pu revoir les consignes proposées : il s'agissait d'accompagner l'élève dans la réflexion autour de la structure de la phrase et de l'aider à comprendre les spécificités d'accord de l'adjectif, de manière à ce qu'il soit suffisamment confiant pour créer des phrases par lui-même. Or, ils ont décidé de maintenir la réflexion autour de la construction de la phrase (à travers le repérage du sujet et du verbe), alors qu'ils l'avaient supprimée dans la séance de néerlandais. Deux fiche (annexe 2.1B) ont, par conséquent, été créées, soumises de manière consécutive (environ 10 minutes entre les deux fiches). Le tableau ci-dessous (tableau 15) présente les consignes proposées en lien avec les stratégies cognitives d'après Oxford (2011) :

	Consigne	Stratégie cognitive
<i>Fiche 1</i>		
1.1.	Entourez les verbes et soulignez les sujets.	Activer les connaissances
1.2.	Que remarquez-vous au niveau des sujets et des verbes ?	Activer les connaissances
1.3.	Avez-vous des remarques à faire concernant d'autres éléments de la phrase ?	Aller au delà des données immédiates
<i>Fiche 2</i>		
2.1.	Quelle peut être la catégorie grammaticale des mots en gras ?	Activer les connaissances
2.2.	Que remarquez-vous au niveau des terminaisons ?	Raisonner
2.3.	Pouvez-vous imaginer une « règle » avec vos mots ?	Conceptualiser en détail
2.4.	Cette règle ressemble-t-elle à une règle que vous connaissez ?	Conceptualiser de manière plus large
2.5.	Avez-vous d'autres remarques ?	Aller au delà des données immédiates
3	Inventez de nouvelles phrases	Résolution de problème

Tableau 15 : consignes pour ItS2/stratégies cognitives d'après Oxford

On constate dans le tableau ci-dessus une organisation relativement semblable à celle de la NLS1, si ce n'est les deux consignes initiales qui permettent à l'élève de repérer l'organisation de la phrase et de s'exprimer librement. On peut dès lors considérer que la première fiche est une amorce de la réflexion menant à la résolution

de problème. Néanmoins, l'absence de l'objectif de ces activités, c'est à dire la création de phrases nouvelles ne permet pas aux élèves de donner du sens à ce qui leur est demandé.

Enfin autonomes : conception de la séance de finnois (FinnS2)

Observer la manière dont les enseignants ont procédé à la conception de la séance d'activités métasyntaxiques portant sur le finnois est riche d'enseignements. Ils ont, en effet, entièrement conçu cette séance de manière autonome, d'abord pendant l'atelier de recherche n°3 puis en échangeant par le forum¹⁰⁹. L'atelier eut lieu le 30 mars 2012, la mise en œuvre de la séance d'activités métasémantique (FinnS1) commença dans les classes le 12 avril alors que la séance d'activités métasyntaxiques (FinnS2) devait débiter le 3 mai 2012. Or, dès le 5 avril 2012, P6 propose sur le forum une version de la FinnS2.

Entre le 5 avril et le 25 avril, six enseignants (ainsi que la formatrice) ont effectué 23 échanges (numérotés sur l'annexe 21 afin d'en faciliter la lecture). Sept documents ont été soumis par les enseignants : il s'agit de cinq versions de fichiers élèves et de deux versions du fichier de l'enseignant. Les discussions portent tout autant sur le contenu des activités (se reporter aux messages n°2, n°3, n°4, n°5, n°15, n°19), sur la formulation des consignes (messages n° 9, n°12, n°15, n°18, n°19, n°21), sur la mise en forme (messages n°7, n°8, n°12, n°16, n°22 ou n°23) que sur des éléments linguistiques de la nouvelle langue qu'ils découvrent (messages n°2, n°3, n°18, n°19, n°21). La mise en œuvre est également abordée puisque P6 suggère la création d'un diaporama (message n°21).

Après une ultime modification, la version finale¹¹⁰ est composée de deux fiches (la deuxième n'étant distribuée qu'après dix minutes) qui contiennent les consignes suivantes, en lien avec les stratégies cognitives d'après Oxford (2011) (tableau 16) :

¹⁰⁹ Se reporter à l'annexe 21 pour prendre connaissance des échanges sur le forum, également consultables [en ligne](#). Identifiant 2013jury-rd, mot de passe 2013jury-rd.

¹¹⁰ Se reporter à l'annexe 3.2B Pour consulter la fiche de groupe FinnS2 proposée aux élèves.

	Consigne	Stratégie cognitive
<i>Fiche 1</i>		
1	Surlignez tous les verbes	Activer les connaissances
2	Que remarquez-vous ?	Aller au delà des données immédiates
3	Quelles règles pouvez-vous en déduire (« Si..... alors..... ») ?	Conceptualiser en détail
4	Inventez des phrases en vous servant des règles que vous avez trouvées	Résolution de problème
<i>Fiche 2</i>		
1.1	A présent, soulignez en bleu les phrases interrogatives et en rouge les phrases négatives.	Activer les connaissances
1.2	Que remarquez-vous ?	Raisonner
1.3	Quel mot sert de négation en finnois?	Raisonner
1.4	Quelle(s) règle(s) pouvez-vous en déduire ?	Conceptualiser en détail
2	Complétez le tableau avec les 10 verbes du texte en les associant à la bonne personne.	Raisonner
3	Corrigez EN ROUGE les phrases inventées précédemment (sur la fiche 1) ou inventez-en d'autres.	Résolution de problème

Tableau 16 : consignes pour FinnS2/stratégies cognitives d'après Oxford

On peut observer une évolution dans la conception : les deux fiches conçues ont chacune pour objectif la résolution de problème. Dans la première fiche, il est demandé aux élèves de surligner les verbes, de faire des remarques à ce sujet, puis de déduire des règles afin de pouvoir résoudre le problème de création de phrases. Il s'agit d'une réelle évolution par rapport à la fiche n°1 d'italien : dans la fiche n°1 de finnois, le guidage restreint aboutit à une résolution-problème, laissant un peu plus d'autonomie aux élèves. On ne pourrait cependant réellement parler de situation-problème que si l'objectif d'invention de nouvelles phrases avait été annoncé au début, de manière à ce que les consignes subséquentes soient réellement perçues par les élèves comme des tâches faisant sens, les aidant à résoudre le problème. Lors de la deuxième fiche, les élèves sont amenés à observer la forme négative de la phrase et de compléter un 'tableau de conjugaison' afin qu'ils puissent prendre conscience de l'objectif final de la deuxième fiche qui est la correction des phrases initialement créées sur la fiche 1, ce qui peut contribuer à donner du sens.

c. Conditions *sine qua non* pour pouvoir concevoir une situation-problème

Concevoir une situation-problème ne peut se faire que si l'on considère les apprenants capables de résoudre le problème qu'on leur soumet (Puchta, 1999). Or, lors des séances d'ERR1 et ERR2 (réflexion sur le néerlandais et l'italien), les

enseignants émettaient régulièrement un jugement négatif vis-à-vis des capacités des élèves à répondre aux activités proposées.

Préconceptions concernant les savoirs des élèves

Lors de la réflexion portant sur la séance d'activités métasémantiques en néerlandais, P2 réagit par rapport à toutes les réponses trouvées par l'équipe d'enseignants de la manière suivante (transcription 1 ERR, l. 20) : « Oui, mais les gamins de 5° vont pas trouver tout ça.. Je ne pense pas, non.. », qui est une attitude que l'on retrouvera dans d'autres échanges, chez d'autres enseignants.

On observe également une préconception des compétences plurilingues. Lors de la séance de réflexion métasémantique sur l'italien, une discussion fut engagée autour de l'absence du pronom personnel sujet « *io* » et des difficultés de compréhension qu'une telle absence pourrait engendrer (Extrait 8 : transcription ERR2 ItS1) :

1	P4	Ils peuvent le comprendre, parce qu'il y a des hispanisants...
2	Form	En 5° non, on n'a pas d'hispanisants
3	P9	Y' a une règle, pour ça ? Tu vois ça c'est une question de germaniste là, de qqn qui ne connaît pas l'espagnol. Là, les germanistes ils vont avoir plus de mal...

Extrait 8 : transcription ERR2 ItS1

P4, enseignant à la fois en 3° et 5°, émet un jugement de probabilité quant à la capacité des élèves à comprendre la phrase « *sono un topo molto famoso* », en partant du principe que sans répertoire plurilingue comprenant l'espagnol, l'accès au sens est restreint. Cette idée est confirmée par P9, professeur d'allemand, qui pense que ses élèves germanistes auront des difficultés. Les enseignants analysent les capacités des élèves à comprendre un texte en langue inconnue à travers leurs propres compétences plurilingues ou en prenant uniquement en compte les répertoires langagiers des élèves. Néanmoins, développer les compétences plurilingues se fait non seulement en mobilisant les savoirs mais également en mobilisant des savoir-être et des savoir-faire, qui aideront l'élève à résoudre le problème auquel il est confronté.

Préconceptions concernant les savoir-faire des élèves

Les préconceptions des enseignants concernant les capacités des élèves ne se limitent pas aux savoirs, mais peuvent également concerner les savoir-faire (extrait 9 : ERR2 ItS2) :

3	P1	Tu vois, il faut qu'on fasse comme quand on fait de la production écrite, il faut qu'on leur dise "lisez tout". D'abord, parce qu'en méthodo, c'est hyper important. Tu vois moi, tout à l'heure j'ai pas respecté, j'ai commencé à entourer sans lire le texte...
4	P4	« Lisez d'abord le texte en entier »
5	P1	Mais c'est marqué !
6	Form	Oui, mais quand ils seront en groupe, il y en a qui l'auront fait. Il faut leur faire prendre conscience du besoin de lire le texte. Donc à la fin de la séance, leur demander qui l'avait lu en entier, pour qu'ils voient que c'était essentiel...
7	P2	De toutes façons, on peut leur marquer 20 fois, ils ne le feront pas...
8	P1	Oui, là ils auront eu des difficultés parce qu'ils ne l'auront pas fait
9	Form	D'où l'importance de leur faire prendre conscience que s'ils avaient lu le texte en entier, c'était beaucoup plus facile...

Extrait 9 : transcription ERR2 ItS1

Dans l'échange ci-dessus, P1 fait état de sa propre expérience : elle n'a pas lu le texte en entier mais a tout de suite commencé à répondre à la consigne « qu'avez-vous compris ? ». Or, dans la mesure où il s'agit d'une devinette, la fin du texte aide la compréhension de ce qui précède. Elle insiste sur la nécessité d'attirer, oralement, l'attention des élèves sur la lecture complète du texte, alors même que la consigne est écrite. P2, qui est une enseignante expérimentée, considère par ailleurs que « De toutes façons, on peut leur marquer 20 fois, ils ne le feront pas... » (l. 7). Les enseignants ont une expérience leur permettant de prévoir, à juste titre, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Néanmoins, elle les enferme également dans une vision limitée des savoir-faire de ces derniers.

Préconceptions concernant les savoir-être des élèves

Les préconceptions des enseignants existent également par rapport aux savoir-être des élèves. Reprenons l'extrait 10 de la transcription de la première réunion d'ERR, au moment où la réflexion porte sur la conception de la séance d'activités métasyntaxiques sur le néerlandais :

10	P8	Je crois que là, on a des réflexions de gens passionnés, moi je pense que les enfants... je pense que c'est très utile en effet que les enfants fassent le lien entre "mijn" et "my", parce qu'effectivement ils peuvent devenir le sens de celui-là, mais de là à nommer la catégorie adjectif possessif, j'y crois pas un instant.
11	P4	Je suis partagée entre les deux, très honnêtement, ça a un intérêt de leur expliquer un peu comme ça, mais je ne suis pas sûre que eux fassent le cheminement et qu'ils s'embarrassent de nommer, d'utiliser un métalangage pour pouvoir ensuite travailler dans les autres langues. Je ne suis pas sûre parce que ça va peut-être plus les embrouiller qu'autre chose. Pour eux, ça va être assimilé à "je dois encore apprendre d'autres choses, en plus".

Extrait 10 : transcription ERR1 NLS2

P8 émet un doute quant à l'intérêt qu'éprouveront les élèves à effectuer une réflexion métasyntaxique, ce qui est également souligné par P4. Elle semble, en outre, penser que les élèves ne verront pas l'utilité de la transférabilité. P4 utilise le terme « s'embarrasser » qui désigne une attitude de désinvolture fréquemment observée chez les élèves.

Évolution des préconceptions

On peut dès lors s'interroger sur l'impact du regard que portent les enseignants sur les élèves, puisque celui-ci semble également avoir un effet sur l'élaboration didactique¹¹¹ : les enseignants ne proposent pas de réelle situation-problème car ils considèrent que les élèves ne seront pas en mesure de les résoudre. Ce n'est qu'à la suite de l'ERR3, lors de la réflexion autour de la conception de la séance FinnS2 qui s'est essentiellement menée à distance (échanges par le forum), que l'on voit apparaître une évolution qui sera décisive pour l'élaboration pédagogique.

La question des capacités des élèves à répondre aux consignes fut soulevée dans les messages 18 et 19. Dans le message n°20, P4 fait explicitement état des capacités à résoudre le problème d'accès au sens, lors de la séance d'activités métasémantiques, bien supérieures à celles imaginées par les enseignants :

« je viens de lire les commentaire de P7 et je peux ajouter que nos élèves, en particulier les 3°, sont plus doués que nous. ☺ Ils m'ont bluffée et certains ont même trouvé que "ko" marque la forme interrogative....donc c'est possible. (j'ai fait la S1 vendredi dernier!!). Les 5° ont aussi trouvé pas mal de choses, mais je pense que c'est sur cette langue que la différence entre les niveaux se fait vraiment sentir.

Message n°20 posté sur le forum par P4, le 25.04.12 à 08:59

P4, ayant mis en œuvre la première séance de finnois a été très surprise par les capacités des élèves, ce dont elle fait part sur le forum. Cette réaction écrite fait écho à bon nombre de remarques faites à la chercheuse oralement à la fin des séances, quelles qu'elles soient : les enseignants étaient très fréquemment surpris par tout ce que les élèves parvenaient à faire (parfois bien plus que ce qu'ils avaient réussi à faire eux-

¹¹¹ Nous étudierons également les effets du regard porté par l'enseignant sur les élèves lors de l'étude de la dimension praxéologique.

mêmes, lors des situations-tests). Par conséquent, ils ont enfin osé faire confiance à leurs élèves et ont, pour la première fois, conçu une pseudo situation-problème.

L'ensemble de ces considérations nous permet d'affirmer que le regard que porte l'enseignant sur les capacités des élèves à réaliser la tâche influence sa capacité à créer des dispositifs pédagogiques prenant appui sur des situations-problèmes.

1.1.3. Apports de l'ERR sur la maîtrise des concepts

Le choix didactologique avait été fait par la chercheuse de ne pas annoncer les concepts ou de ne pas les aborder de manière théorique. Il s'agissait de les inscrire dans une démarche socio-constructiviste et de permettre aux enseignants de les découvrir en les mettant en œuvre, de manière collaborative. Il semble, en outre, que ce choix ait convenu aux enseignants puisque lors du questionnaire de mesure de l'évolution des pratiques, la question suivante leur a été posée : « Auriez-vous préféré recevoir davantage de formation 'théorique' sur les différents concepts énoncés ci-dessus ? ». La réponse médiane est de 2.0 sur une échelle de Likert de 1 à 5 (où 1 indique 'pas de formation théorique' et 5 'beaucoup plus de formation théorique')¹¹². Les enseignants semblent satisfaits de l'information reçue et expriment, bien souvent, une préférence pour l'apprentissage concret.

On peut cependant regretter l'absence de formation explicite concernant les caractéristiques de la situation-problème. La démarche de résolution de problème est probablement trop éloignée de la démarche de guidage habituellement mise en œuvre en cours de langue, pour que les enseignants puissent se l'approprier de manière implicite. Pourtant, l'appui sur une APLI, confrontant les élèves à des langues inconnues sans objectif d'appropriation, aurait pu les aider à sortir de cette habitude, pour peu que la médiation eût été menée à bien par la formatrice.

L'étude de la manière dont le dispositif didactique métacognitif peut être mis en place se fait en observant les données issues de la recherche-action, inscrites dans l'ERR. Or, la recherche en didactique nous amène également à examiner l'axe praxéologique. En conséquence, il s'agira d'examiner le rôle de l'enseignant lorsqu'il met en œuvre l'expérimentation au sein de sa classe.

¹¹² Se reporter à l'annexe 18 pour prendre connaissance des réponses des enseignants.

1.2. L'intervention didactique, ou comment revoir le rôle de l'enseignant

Être en mesure de concevoir des séances d'activités basées sur des APLI ne saurait avoir de sens sans mise en œuvre au sein de la classe. Celles-ci sont inscrites dans des 'situations' (Brousseau, 1998), dans lesquelles les partenaires de la relation pédagogique (enseignant – élève – savoir) interagissent. Or, même si les enseignants ont effectué une transposition didactique, pour que l'apprentissage soit efficace, il est nécessaire que chaque apprenant reconstruise le savoir (Perrenoud, 1998). Par conséquent, l'enseignant sera amené à effectuer une médiation des pratiques d'enseignement au lieu de simplement communiquer les savoirs.

Avant d'aborder la modification du rôle de l'enseignant, il est intéressant d'examiner la manière dont la mise en œuvre de l'expérimentation a modifié le contrat didactique et a permis la mise en place d'un nouveau système didactique. La plupart des enseignants inscrits dans l'ERR ont alors pu découvrir ce que représente la gestion du travail de groupe.

1.2.1. Un contrat didactique revu

Le contrat didactique mis en œuvre au sein de la classe d'anglais est souvent d'ordre implicite : il se met en place en début d'année, lors des premiers cours où les élèves découvrent les attentes des enseignants et leur manière de fonctionner. Ensuite, il peut varier en fonction de la connaissance en cause.

Dans le cadre de l'expérimentation, le contrat didactique est à la fois explicite et implicite. Comme nous l'avons mentionné en *supra* (chapitre 1.2.1. de la deuxième partie), les objectifs de l'expérimentation furent présentés par la chercheure, dans chacune des classes impliquées, et par écrit aux parents. De plus, certains enseignants ont souligné le positionnement attendu des élèves en tant que « petits chercheurs » (cf. *podcast* 1), justifiant ainsi la modification du contrat didactique usuel. Or, même si aucun lien explicite n'est établi par la suite, la seule présence de la chercheure, de la caméra et des enregistreurs, ainsi que l'organisation différente du milieu rappellent les éléments-clés du contrat didactique.

Les élèves, tout autant que les enseignants, sont conscients de cette modification. Quelques enseignants soulignent tout d'abord l'importance qu'a pu revêtir la participation à l'expérimentation pour les élèves de leurs classes. P2 écrit que « Les élèves de 5ème 6 se sont sentis valorisés. (Ils avaient été CHOISIS pour

faire cette expérimentation = ils étaient donc RECONNUS) », reconnaissance également exprimée par P3 : « Ils se sentaient importants par rapport aux autres élèves de 5^{ème}. Cette singularisation a un premier effet sur la modification du contrat didactique : les élèves ressentent l'importance du rôle qu'ils vont jouer puisqu'ils vont permettre de contribuer à l'avancée d'une recherche scientifique.

Ce contrat didactique renouvelé est donc rappelé par la présence de la chercheuse. Pour des raisons de distance et de disponibilité, nous n'avons pu filmer nous-même que deux séances menées dans les classes de P9, professeur d'allemand (NLS1 et ItS1). Or, celui-ci fait part, dans son questionnaire de fin d'expérimentation d'une lassitude qui s'est installée :

« Les élèves ont réagi avec un intérêt marqué au début, je n'irai pas jusqu'à parler d'enthousiasme, mais ils étaient intrigués et intéressés, avaient le sentiment que l'effort qu'on allait leur demander serait valorisant. Intérêt qui a duré jusqu'à la fin de l'italien pratiquement. Puis il s'est étiolé dans les 2 classes : [...] pour eux, un des intérêts de la chose était aussi la présence dans la classe d'une personne étrangère au groupe qui leur demandait de collaborer à une démarche. La présence exclusive du prof d'allemand a transformé peu à peu l'activité excitante du début en routine dont ils ne percevaient plus le bénéfice qu'ils allaient en tirer ».

On remarque que, malgré la présence d'un technicien de l'ÉSPÉ qui filmait et la mise en place des enregistreurs, la présence physique de la chercheuse joue un rôle important : les élève semblent réagir différemment comme le soulignent également P3 et P4. Pour P3¹¹³ : « Dans une bonne classe de 5e, les élèves réagissent différemment du cours habituel. Ils sont volontaires, mais voient ça comme un jeu. Quand Rebecca n'est pas là, c'est différent : ils sont moins dynamiques quand elle n'est pas là ».

P4 relève également, de manière implicite, la modification du contrat didactique : « Comme les enfants sentent qu'ils aident Rebecca, c'est mieux quand elle est là »¹¹⁴.

Néanmoins, afin de pouvoir neutraliser l'effet de la présence de la chercheuse ainsi que de la caméra sur les attitudes des élèves, une enseignante (P7) a pleinement

¹¹³ Se reporter au compte-rendu de l'ERR2, du 10 janvier 2012, p. 1.

¹¹⁴ *Ibidem*.

mise en œuvre les séances d’approches plurielles avec sa classe de 3^o, de manière autonome. Après une présentation de la recherche effectuée par la chercheure, P7 a mené toutes les séances de manière autonome sans présence extérieure dans sa classe, en enregistrant cependant les interactions des élèves. Une ‘fiche de suivi’ fut mise en place sur laquelle elle a noté la date et le type de séance, le vécu de l’enseignant, le vécu de l’élève ainsi que d’éventuelles remarques personnelles¹¹⁵. Lorsqu’on étudie cette fiche, on observe finalement peu de différences entre les remarques de P7 et celle des enseignants ayant bénéficié d’une présence continue de la chercheure. Seule l’absence ponctuelle semble avoir eu une influence négative sur le contrat didactique implicitement mis en place.

La modification du contrat didactique eut un effet non seulement sur l’élève mais également sur l’enseignant. La présence de la chercheure, maîtrisant bien les séances, a mené certains enseignants à moins assumer leur rôle. P2 souligne ainsi sa difficulté à mener les séances de phonologie et à s’appuyer sur la présence de la chercheure :

« PHONOLOGIQUE – Je n’étais vraiment pas à l’aise pour mener les synthèses (sauf PEUT-ETRE pour l’italien) – J’ai besoin de maîtriser un point pour pouvoir espérer le faire passer auprès des élèves. C’est toi, Rebecca, qui as mené la synthèse NEERLANDAIS et aussi la mini-synthèse pour le FINNOIS ».

Par conséquent, on peut observer que la mise en œuvre d’une expérimentation modifie, de manière systématique, le contrat didactique, que ce soit au niveau des élèves ou des enseignants. On peut cependant supposer que l’effet itératif des séances ainsi que la durée totale de l’expérimentation permettent de neutraliser les paramètres liés à notre expérimentation.

L’une des modifications majeures du contrat didactique repose également sur l’organisation de la classe. Les élèves ont été regroupés par tétrades, ce qui n’est une habitude que dans deux classes sur neuf (P1 et P6 ont déjà une disposition en îlots). La première séance, qui fut une séance d’activités métasémantiques menées sur le néerlandais, a permis aux enseignants de prendre conscience de l’importance du travail de groupe et de l’émergence d’un nouveau système didactique.

¹¹⁵ Se reporter à l’annexe 22 présentant la fiche de suivi complétée par P7 pour les neuf séances.

1.2.2. La gestion du travail de groupe

Dans la mesure où les langues présentées ne constituent pas un objet d'apprentissage et l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir, ce dernier est amené à s'effacer. Il place ainsi l'élève « comme simple actant dans une situation adidactique » (Brousseau, 2003 : 5) de manière à ce que l'action de l'élève ne dépende pas de l'interprétation des procédés didactiques du professeur. L'élève accepte donc la responsabilité de la situation d'apprentissage, et ce d'autant plus volontiers que cette responsabilité est partagée avec des pairs.

Cependant, mettre en place un travail menant à une réelle collaboration nécessite de prendre en compte un certain nombre de considérations pratiques (R. Ellis, 2003. *cf. supra* p. 140). Comme nous l'avons mentionné dans le cadre méthodologique, le travail de groupe fut conçu de manière à ce qu'il y ait un intérêt réel pour les élèves à collaborer. Les groupes sont des tétrades hétérogènes maintenues tout au long de l'expérimentation, où chaque élève a un rôle spécifique qu'il s'est attribué lui-même. En outre, les consignes sont formulées de manière à ce que ce soit l'élève le plus faible qui distribue la parole.

Lorsqu'on examine les réponses des élèves, on constate, dans la plupart des cas, qu'elles sont formulées en utilisant le pronom personnel 'nous'. De plus, l'étude des interactions permet de régulièrement constater une centration sur l'objectif à atteindre, de manière conjointe. On peut dès lors considérer que le groupe fonctionne en tant qu'entité autonome : c'est la raison pour laquelle nous avons proposé une adaptation du tétraèdre pédagogique de Faerber (2002) *cf. figure 3 supra*, que nous insérons ici pour des facilités de lecture.

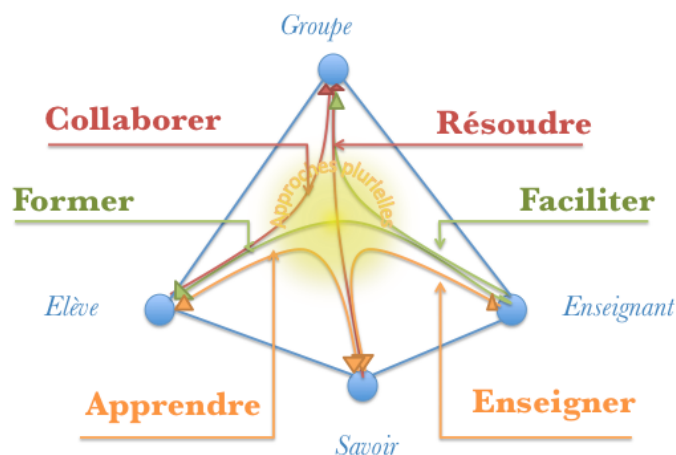


Figure 3. Tétraèdre pédagogique représentant la situation didactique liée aux APLI

La relation qui s'établit entre l'enseignant et le groupe est une relation de 'facilitateur', représentative du dialogue qui s'instaure entre les deux pôles du tétraèdre, autour des APLI. Il permet, le cas échéant, d'aider les membres du groupe à confronter leurs idées et, de la sorte, à créer une identité forte au sein du groupe, par la négociation qu'elle exige. Observons l'extrait 11 (transcription de NLS1 A4¹¹⁶) :

82	Inès	(s'adresse à l'enseignante) : Alors là, c'est juste Caroline qui a trouvé et qui a dit qu'elle habite chez ses parents, c'est ça ?
83	Caroline	Oui...
84	Inès	Enfin, elle a trouvé ça à l'écrit parce que elle voyait que ça ça ressemble à des prénoms et elle a trouvé que in Amsterdam, ça ça ressemble à de l'anglais...
85	Enseignante	Donc toi tu penses que Marijke et Geert, ce sont des noms de personnes...?
86	Inès	Moi je pensais que c'était une rue...
87	Enseignante	Ah, alors il faut vous mettre d'accord.
88	Damien	En plus on ne peut même pas les lire..
89	Enseignante	Alors pourquoi tu penserais que ce seraient des parents là..Va plus loin... C'est intéressant !
90	Inès	Inès : Mais là ça ressemble parce que là il y a "O-U-D" et là il y a "E-R-S"..
91	Enseignante	oui...

Extrait 11 : extrait de la transcription de NLS1 A4

On peut souligner le rôle très restreint de l'enseignante : ses réponses se limitent à la 'technique du miroir' et engagent les élèves dans un échange constructif. Elle les laisse confronter leurs idées de manière à ce qu'ils parviennent à un consensus. Elle remplit ainsi tout à fait le rôle de l'enseignant, tel que décrit par R. Ellis (2003 : 271) : ce rôle peut aller de l'observation à l'intervention lorsqu'un groupe se trouve en difficulté. Or, l'intervention se doit d'être minime, afin de ne pas déconstruire la relation établie au sein du groupe.

¹¹⁶ Pour des facilités de lecture, nous utiliserons systématiquement le codage suivant : tout d'abord la langue ('NL' pour le néerlandais, 'It' pour l'italien, 'Finn' pour le finnois), puis le type d'activités selon l'ordre dans lequel elles ont été proposées ('1' pour les activités métasémantiques et '2' pour les activités métasyntaxiques). Ensuite les groupes seront indiqués en fonction de l'enseignant (A, B, C, D ou E) et le groupe dont provient l'extrait (6 groupes pour A, 6 groupes pour B, 5 groupes pour C, 1 groupe pour D et 4 groupes pour E).

1.2.3. Modification du rôle de l'enseignant

Pour qu'une médiation didactique soit efficace, elle doit accompagner l'apprenant (ou le groupe, dans notre cas) dans la construction de son propre savoir sur la langue (Deyrich (2001 : 143). Il s'agit bien d' 'accompagner', de 'guider' la réflexion afin que les élèves puissent construire, par eux-mêmes, leur système de représentations métalinguistiques. Or bien souvent, le guidage est trop orienté, tel qu'il apparaît dans la transcription ci-dessous (extrait 12 : transcription de NLS2 B5).

11	P2	Donc ma famille, c'est pas exactement ça, mais c'est pas grave... Qu'est-ce que ça veut dire zijn naam. De qui on parle dans la phrase ?
12	Fabien	De son frère
13	P2	Ça veut dire quoi zijn naam ?
14	Fabien	Il s'appelle
15	Pierre	Son nom est
16	P2	Pierre, je t'ai pas interrogé, là...Après on parle de qui ? Après, on parle de qui et qu'est-ce qu'on dit : haar naam ?
17	Fabien	Son nom...
18	P2	Son nom. C'est quoi ces mots : mon, son...Quand tu parles de la voiture de tes parents, tu dis quoi, c'est...?
19	Fabien	Elle est...?
20	P2	Quand tu parles de la voiture de tes parents, tu dis quoi, c'est...voiture ?
21	Fabien	C'est leur voiture
22	P2	Quand tu parles de l'ordinateur de ton copain, Stanislas, tu dis quoi..?
23	Fabien	son
24	P2	Quand tu parles de la salle de classe, tu dis c'est notre salle de classe. Alors, mon, ton, son, notre, leur, c'est quoi ces mots ? C'est des pronoms comment...?
25	Fabien	personnels
26	P2	Oh là, là...
27	Fabien	Euh non, non !
28	P2	Qu'est-ce que vous exprimez quand vous dites "mon nom", c'est...? Un nom qui est à?
29	P2	Oh là là... Qu'est-ce que vous exprimez quand vous dites mon nom, c'est... mon nom, à qui il appartient le nom...?
30	Pierre	A nous
31	P2	A toi, bien. C'est ton nom, ok. Quel rapport il y a entre le mot « mon » et « nom » ? Le nom est à moi, quel rapport il y a entre les 2 ? "Mon" et "nom"...?
32	Fabien	C'est le sien
33	P2	Oui,bin c'est ça, c'est bien, donc c'est un rapport de... ? De po...?
34	Pierre	possessif
35	P2	Voilà !A qui appartient le nom ? C'est le tien, c'est le mien, c'est le sien, c'est son nom, votre nom, donc c'est donc un rapport de possession... Comment on les appelle comment ces mots ? Vous aviez trouvé la bonne solution tout à l'heure, c'était bien, vous avez dit des....?
36	Pierre	Des pronoms relatifs !
37	P2	Non ! On vient d'utiliser un mot-clé là, c'était quoi? C'est quoi, le mot-clé ?

38	Fabien	Possessif !
39	P2	Alors, on les appelle comment, ces petits mots qui sont devant le nom là..? Des... possessifs ?
40	Pierre	Des adjectifs...?
41	P2	Oui, Pierre ! Ah bin dis donc, c'est longuet, hein...! Possessifs... (s'éloigne).

Extrait 12 : extrait de la transcription NLS2 B5

Dans cet échange, il s'agit davantage d'un dialogue entre l'enseignante et un élève : elle essaie de le guider dans sa réflexion, mais ces questions n'incitent pas réellement à la construction de la pensée métalinguistique. Il s'agit davantage de trouver la réponse qui va convenir à l'enseignant si bien que Fabien ou Pierre, pris au jeu malgré lui, vont donner tout type de propositions, de manière non réfléchie. Lorsque l'enseignante induit la réponse (l. 33) : « c'est un rapport de... ? De po...? », la réponse de l'élève permet de supposer qu'il n'a pas suivi le cheminement de la réflexion proposé, puisqu'il répond « possessif » en lieu et place de « rapport de possession ». En effet, quelques instants plus tard Pierre répond « pronoms relatifs » (au lieu de 'adjectifs possessifs') à la question de synthèse proposée par l'enseignant. Il semblerait que l'étayage proposé par l'enseignante n'a pas permis aux élèves de développer une réflexion métalinguistique.

Cette hypothèse est confirmée par l'examen de la fiche que ce groupe (Extrait 12b) a complété conjointement :

3. Essayez de trouver ensemble, A L'ORAL, les réponses aux questions ci-dessous. Une fois d'accord, notez vos réponses ci-dessous :

3.1. Devant quel type de mot se trouvent les éléments soulignés ?
~~il y a~~ ... ~~adjectifs possessifs~~ ... ~~nom~~

3.2. Quelle peut-être la catégorie grammaticale des mots soulignés ? Justifiez votre réponse.
 pronom possessif

3.3. Pourquoi sont-ils différents ?

3.4. Pouvez-vous imaginer une « règle » avec vos mots ? Ecrivez-la ici.

3.5. Cette règle ressemble-t-elle à une règle que vous connaissez ? Dans quelle langue ? Notez la « règle » à laquelle vous pensez.

Extrait 12b : extrait de la fiche de groupe NLS2 B5

Les ratures effectuées montrent la confusion. En outre, seules deux réponses sur cinq ont été complétées, montrant l'absence de capacité des élèves à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire. L'écoute de l'interaction souligne également le peu d'implication dans l'activité.

On pourrait penser qu'il s'agit là d'un cas isolé, or la même situation s'est produite dans les six groupes, avec plus ou moins les mêmes effets. Régulièrement les élèves acquiescent lorsque l'enseignante propose une solution et semblent capables de donner les réponses induites, mais par la suite, ils ne parviennent que très rarement à transcrire le résultat sur leur fiche de groupe.

Lorsqu'on examine la transcription de la mise en commun de cette séance¹¹⁷, on observe exactement le même type de questions-réponses, proposées en classe entière. On peut donc penser que ce fonctionnement est propre à l'enseignante et non pas induit par l'introduction des APLI. P2 est une enseignante expérimentée, jouissant d'une excellente réputation, de grande efficacité ; elle est, de plus, impliquée dans la formation des enseignants et accepte volontiers d'expérimenter de nouvelles formes d'enseignement. Cette enseignante est ouverte aux nouvelles méthodologies et a, par ailleurs, exprimé son souhait d'introduire à nouveau, dans le cadre de son enseignement d'anglais, davantage de PRL afin d'aider les élèves à mieux conceptualiser (cf. annexe 37). On peut dès lors s'interroger sur son incapacité à passer du statut d'enseignant à celui de 'facilitateur' (Underhill, 1999)¹¹⁸.

Pour mémoire, Underhill (1999 : 128) décrit l'enseignant comme étant à la fois un expert en connaissances scientifiques du domaine d'enseignement mais également en ce qui concerne la méthodologie à mettre en œuvre pour aider les élèves à apprendre. Quant au facilitateur, il a non seulement de grandes compétences dans le domaine scientifique et pédagogique, il est également capable de développer un climat psychologique facilitant un apprentissage de haute qualité. La facilitation est, par conséquent, holistique : tous les éléments de la présence du facilitateur entrent en compte, qu'il s'agisse *inter alia* des attitudes, pensées, qualité de l'attention et degré d'ouverture aux autres (Underhill, 1999 : 132). Or, il semblerait que le style de « *leadership* » (Lewin, Lippitt, & White, 1939) de cette enseignante se rapproche

¹¹⁷ Cf. le *podcast* 6 présentant la synthèse menée par P2 ainsi que la transcription qui y est associée (annexe 36).

¹¹⁸ Cf. la section consacrée à ce sujet, dans le cadre conceptuel, *supra*, p. 158.

davantage du modèle autocratique. Comme le posent Dörnyei & Malderez (1999 :166)¹¹⁹,

« Un rôle autoritaire, accompagné de tâches fortement structurées, est considéré par de nombreux enseignants comme étant plus sûr et plus efficace que de laisser les élèves, dans une certaine mesure, à eux-mêmes – et, en effet, l'étude menée par Lewin *et al.* (1939) a souligné la plus grande productivité des groupes autocratiques ».

On peut donc considérer qu'il est difficile pour cette enseignante, habituée à obtenir des résultats instantanés, d'envisager la mise en œuvre d'une pratique qui a une visée de progression sur le long-terme. Même si elle affirme avoir apprécié la participation à l'expérimentation (« Très enrichissant : nouvelles pratiques, nouvelles façons de faire, ouverture »¹²⁰), à la question « Avez-vous l'impression d'avoir 'changé', ou d'avoir changé votre conception pédagogique ? », elle répond :

« Je m'appuierai peut-être à l'avenir sur certaines séances de cette année, notamment pour faire de la C.E. Je ne ferai pas davantage de PRL (Nous n'en faisons que pour mettre en évidence de nouveaux faits de langue) – Je continuerai à faire de l'actionnel // transfert : your turn now - car les élèves aiment s'impliquer en jouant, en se mettant en scène. Ils aiment à se sentir directement concernés ».

On peut observer qu'elle n'a pas modifié, en profondeur, sa conception de l'enseignement et du rôle de l'enseignant. En effet, elle ne semble pas avoir évolué dans sa manière d'envisager la conceptualisation, puisqu'elle ne conçoit la PRL que pour la mise en exergue de nouveaux faits de langue. Or, comme le pose Bange, (2003 : 12) :

« La substitution autoritaire du point de vue de l'observateur externe au point de vue de l'observateur interne en train de construire son propre système linguistique est la source des échecs dans l'apprentissage guidé. L'observateur externe autoritaire croit qu'il transmet des informations nécessaires sur des

¹¹⁹ Notre traduction de Dörnyei et Malderer (1999, 166) : « *An authoritarian role, together with highly structured tasks, however, does appear to many teachers as safer and more efficient than leaving the students, to a certain extent, to their own devices – and indeed the Lewin et al. (1939) study did point to the greater productivity of autocratic groups* ».

¹²⁰ Cf. le questionnaire final de P2, en annexe 37.

phénomènes particuliers pour le comportement convenable du sujet-apprenant, mais il ignore que la seule chose qu'il peut faire, c'est de fournir des éléments d'orientation pour le sujet-apprenant à l'intérieur de son domaine cognitif. La connaissance est dans la dépendance du sujet. Tout apprentissage est donc nécessairement autonome ».

Il est fort probable qu'elle n'ait pas perçu l'intérêt réel que pouvait représenter l'introduction des APLI dans l'enseignement de la L2 et les modifications didactiques que ces dernières exigent. Elle n'a d'ailleurs pas souhaité continuer à participer à l'ERR en 2012-2013, pour les raisons suivantes : « L'expérimentation est lourde en termes de consommation d'heures. [...] En dépit des explications données, les élèves [...] n'ont pas vraiment adhéré et/ou compris... ». Il sera, par conséquent, intéressant d'étudier si cette attitude 'autocratique' modifie les effets des APLI sur l'apprentissage L2, effets que nous pouvons analyser à travers la comparaison des pré- et post-tests¹²¹.

D'un point de vue didactologique, on peut toutefois s'interroger sur la démarche mise en œuvre par la formatrice : peut-être qu'une présentation plus formelle des concepts eût été plus adaptée au profil de cette collègue ? Elle aurait probablement davantage perçu l'intérêt de la démarche et aurait pu réfléchir à son rôle de 'facilitateur'. P2 affirme pourtant que l'ERR a répondu aux questions qu'elle se posait sur les concepts abordés (ex : stratégies d'apprentissage, compétence, résolution de problème, travail de groupe, etc.) : elle donne une note de 5 (« complètement répondu ») sur une échelle de Likert de 1 à 5, avec un rang moyen pour l'ensemble des répondants de 4,3 et complète sa réponse de la manière suivante : « Parce que grâce à nos échanges, nos réflexions, les pistes envisagées, ce qui a été 'essayé' a marché ». Par contre, à la question « Auriez-vous préféré recevoir davantage de formation 'théorique' sur les différents concepts énoncés ci-dessus ? », elle évalue ce besoin à 3 (sur 5), avec un rang moyen de 2,0. Ces résultats soulignent son besoin de formation et son attitude généralement positive vis-à-vis des pistes proposées. On peut donc supposer que si la formatrice, dans le cadre de la recherche-action avait mieux rempli son rôle de facilitateur, P2 aurait davantage pu avancer dans sa réflexion et par conséquent, mieux guider ses élèves.

¹²¹ Cf. *infra*, chapitre 3, partie 3.1 abordant les effets des APLI sur l'apprentissage de la L2.

1.3. Conclusion du chapitre 1

La confrontation aux activités métalinguistiques sur le néerlandais conçues par la chercheuse a permis aux enseignants de mieux percevoir les concepts nécessaires à la mise en œuvre d'une séance d'APLI. Ils sont parvenus, petit à petit, par la réflexion lors des ateliers de recherche-action et par la confrontation d'idées nouvelles à travers le forum à concevoir, pour l'italien et le finnois, des situations-problèmes inscrites dans un dispositif didactique métacognitif. Les concepts, présentés de manière indirecte, ont été mieux compris et leur utilité fut validée par l'équipe d'enseignants.

Le contrat didactique fut revu, de par la mise en place de l'expérimentation en classe. Or, même si le travail de groupe fut initialement proposé par la chercheuse, celui-ci obtint l'adhésion totale des enseignants. Un quatrième pôle apparaît dès lors dans le triangle pédagogique : il s'agit du pôle 'groupe' qui occupe une place à part entière dans la situation didactique liée aux APLI. L'enseignant est amené à établir une relation de facilitation, revoyant ainsi son rôle qui devient plus restreint, de manière à permettre aux membres du groupe à négocier entre eux, ce qui développe une identité forte au sein du groupe et développe leur autonomie. Il s'agira cependant de vérifier si cette autonomie dépend ou non de l'attitude de l'enseignant, qui peut être autocratique ou facilitatrice.

Chapitre 2. Vers de nouvelles formes d'apprentissage

Après avoir étudié la manière dont l'introduction des APLI influence les stratégies d'enseignement, il importe d'en comprendre l'impact sur l'apprentissage. Mettre en œuvre une nouvelle pratique de classe, en proposant des situations-problèmes à partir de langues inconnues, suscite de nombreux effets sur l'apprentissage et sur l'apprenant. Dans ce chapitre, nous allons examiner, dans un premier temps, comment les séances d'APLI permettent à l'élève non seulement de prendre conscience des stratégies d'apprentissage qu'il met en œuvre mais également d'ancrer ces stratégies dans sa pratique. Dans un deuxième temps, nous verrons comment la confrontation à des langues inconnues aide l'élève à développer des compétences plurilingues, à travers la mobilisation de ressources métalinguistiques. Finalement, nous examinerons comment ces stratégies et compétences peuvent être transférées d'une langue à l'autre, au sein de l'expérimentation.

2.1. Mise en œuvre de stratégies d'apprentissage

Analyser les stratégies mises en œuvre, c'est comprendre les comportements et pensées qui visent à influencer le processus d'encodage de l'apprenant (Weinstein & Mayer, 1986). Nous considérons qu'il est possible de repérer l'utilisation des stratégies d'apprentissage à travers l'analyse des séances portant sur les activités métasémantiques. Les résultats issus de ces séances seront décrits de manière à souligner les différentes opérations que les groupes mettent en œuvre.

O'Malley et Chamot (1990) distinguent les stratégies d'apprentissage en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. Dans ce chapitre, nous abordons les stratégies cognitives et leurs processus sous-jacents. Afin de comprendre le rôle joué par les stratégies socio-affectives, se reporter au [chapitre 3.3.2.](#) de la première partie. Bien que notre cadre s'inscrit dans la taxonomie des stratégies cognitives telles que proposées par O'Malley et Chamot (1990), nous avons réalisé une adaptation de manière à mettre en exergue la conscientisation des opérations : les stratégies observées sont, par conséquent, la

comparaison, la traduction, l'inférence et la déduction de bas-niveau et de haut-niveau.

Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage visent à faciliter l'apprentissage et nécessitent une prise de conscience de la part de l'apprenant. Rabinowitz & Chi (1987) considèrent que les stratégies ne peuvent être 'stratégiques' sans un certain degré de conscience. Par conséquent, on ne peut plus parler de 'stratégies' dès lors qu'elles sont mises en œuvre automatiquement. C'est la raison pour laquelle notre étude cible les opérations réalisées de manière consciente par les élèves pour résoudre un problème.

Afin de mettre en œuvre une analyse scientifique rigoureuse, il est important de clairement définir les objets observables. Le corpus est constitué à la fois des fiches de groupe rapportant les observations menées par les pairs au sein de chaque tétrade, lors des activités métasémantiques, ainsi que des transcriptions de leurs interactions. Avant de pouvoir quantifier les résultats concernant les variables susnommées (stratégies de comparaison, traduction, inférence et déduction), il importe de comprendre la recevabilité des réponses portées sur les fiches de groupe.

Nous chercherons, par conséquent, à établir tout d'abord les opérations réalisées consciemment. L'analyse qualitative des discours d'élèves (oraux et/ou écrits) nous permettra de distinguer les stratégies mises en œuvre de manière consciente des stratégies parfois mises en œuvre de manière non conscientisée. Cette première étape rendra possible l'examen de la mobilisation des savoirs, qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux. Ensuite, seront envisagés les types de processus utilisés afin de comprendre dans quelles conditions les élèves ont recours aux processus de haut niveau et aux processus de bas niveau¹²². Finalement, l'analyse quantitative permettra de mettre en exergue l'utilisation préférentielle des stratégies par les élèves.

Le croisement de l'ensemble des données, lors des discussions, devrait nous permettre de mieux comprendre la création de passerelles de transfert (Meissner, 2000) et de repérer les conditions inhérentes au transfert de stratégies.

¹²² Pour la définition des processus de bas niveau et de haut niveau, se reporter aux pp. 109-110.

2.1.1. Conscientisation des processus

L'objet de ces séances d'APLI et de la réflexion qu'elles engendrent est de permettre aux élèves de transformer leurs connaissances implicites en connaissances explicites. Lors des activités métasémantiques, grâce à la consigne « comment avez-vous fait pour comprendre ? » et à travers l'interaction entre pairs, les élèves sont amenés à expliciter leurs savoirs : ils procèdent ainsi à la 'prise de conscience' telle que définie par Faerch (1986). Notre objectif est donc inverse à celui du cours d'anglais traditionnel : nous ne cherchons pas à atteindre une automatisation des processus, mais à travers la réflexion sur les langues inconnues, nous souhaitons accompagner les élèves dans la prise de conscience des stratégies employées. De plus, on peut supposer que le travail de groupe permet d'accompagner cette conscientisation, de manière interactive.

Il est donc nécessaire d'effectuer une analyse qualitative à la fois des fiches de groupe et des transcriptions des interactions afin d'être en mesure de comprendre les processus sous-jacents à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage.

Nous avons, pour chacune des séances, deux types de corpus différents, auxquels sont associés des types de discours différents : l'interaction orale des élèves est transcrite afin de transposer aussi fidèlement que possible leurs propos à l'écrit, puis la trace écrite notée sur la fiche de groupe permet de connaître le consensus final. Il importe, par conséquent, d'observer la différence existant entre les différentes formes du discours. Nous pourrions, selon les cas, distinguer les stratégies écrites, *a priori* conscientisées (puisque notées sur les fiches de groupe) des stratégies réellement mises en œuvre et transparaissant dans le discours oral et/ou écrit mais qui ne sont pas obligatoirement conscientisées.

Nous relèverons tout d'abord quelques exemples-types ou spécifiques permettant de mettre en perspective l'interaction et la trace écrite, lors de la réflexion autour des stratégies de comparaison et de traduction. Puis, dans un deuxième temps, nous examinerons les effets de l'interaction sur la mise en œuvre des stratégies d'inférence et de déduction. L'analyse qualitative de ces exemples devrait nous permettre de mieux appréhender la manière dont les processus sous-jacents aux stratégies sont conscientisés.

a. Mises en perspectives de l'interaction et de la trace écrite

La stratégie qui est utilisée de prime abord est la stratégie de comparaison. On retrouve dès lors, pour la variable 'stratégie de comparaison' des formulations d'élèves telles que « nous avons pensé à ... », « ... ressemble à ... ». *A priori*, si on se réfère à la projection idéalisée (se reporter au [chapitre 1.2.3](#) de la deuxième partie), les élèves devraient mettre en œuvre une stratégie de comparaison avec l'anglais dès lors qu'ils observent le néerlandais, avec le français lors des séances portant sur l'italien et avec l'anglais et/ou le français pour les observations menées sur le finnois.

La première séance d'activités métasémantiques a mené les élèves à réfléchir sur le néerlandais. Or, comme il s'agit d'une expérience nouvelle, on peut s'interroger sur l'aptitude des élèves à verbaliser leur pensée et à transcrire le résultat de leur discussion. Conformément à nos attentes, lors de cette séance, la plupart des élèves ont effectué des comparaisons témoignant de la mise en œuvre d'une stratégie de comparaison, explicite, avec la langue anglaise. La plupart des groupes ont indiqué leur conscientisation de la manière suivante sur leur fiche de groupe (*cf.* extrait 13) :

hallo	ça ressemble à hello en anglais.
vriend	so ressemble à friend en anglais.

Extrait 13 : extrait de fiche de groupe NLS1 A3

La trace écrite reflète assez fidèlement la discussion menée en groupe. À l'image de cet exemple, près de 68% des groupes sont parvenus à transcrire la trace de leur réflexion, et par conséquent de leur conscientisation, sur leur fiche de groupe.

Néanmoins, les réponses d'autres groupes méritent une attention particulière en ce qu'elles mettent en exergue un traitement de l'information différent ou une difficulté à transcrire fidèlement (de manière synthétique) la trace de leur réflexion. On peut, en effet, se demander dans quelle mesure la trace écrite est en cohérence avec l'interaction.

Cohérence entre interaction et trace écrite ?

Quelques réponses inscrites sur les fiches de groupe ont immédiatement attiré notre attention. Observons la fiche de groupe suivante (Extrait 14) portant sur le néerlandais :

Information trouvée	Comment avez-vous fait pour la comprendre ?
Hallo	Nous avons penser à "bonjour" en anglais.
Naam	Nous avons penser à "nom" en anglais.
Vriend	Nous avons penser à "ami" en anglais.
Mijn	Nous avons penser à "mon" en français.
Is	Nous avons penser à "est" en anglais.
Familie	Nous avons penser à "famille" en français.
Amsterdam	Nous avons penser à une ville dans le nord.
zijn naam	Nous avons penser à "son nom" en français.
Mij over	Nous avons penser à "Mon autre" en anglais.
In	Nous avons penser à "dans" en français.
Zuster	Nous avons penser à "sœur" en anglais.
Ouders	Nous avons penser à "parents" parce que C'est logique dans la phrase.

Extrait 14 : extrait de fiche de groupe NLS1 C5

Contrairement à la plupart des élèves qui notent « *Hallo* : ressemble à *Hello* en anglais », le groupe ci-dessus exprime une comparaison avec l'anglais alors qu'ils traduisent le terme concerné en français. Ils ont ainsi écrit: « *Hallo* : Nous avons penser à « Bonjour » en anglais ». Néanmoins, on constate que les termes écrits en français recouvrent des traces d'effaceur. Les élèves sont donc revenus sur leur réflexion initiale. Il s'agit alors de comprendre l'origine d'une telle modification.

Analyser la transcription de l'interaction, c'est comprendre les comportements et pensées qui influencent la co-construction du processus d'encodage. En outre, cette co-construction peut différer de la trace écrite. Observons la réponse écrite : « *Hallo* : Nous avons penser à 'Bonjour' en anglais » (*sic*). Il semblerait que le groupe ait mis en œuvre une stratégie de comparaison à la fois avec la langue anglaise et avec la langue française. Or, lorsqu'on écoute l'interaction (tours de parole 1 à 20 dans l'extrait 15), on constate que la stratégie sous-jacente à la réflexion est bien uniquement une stratégie de comparaison avec l'anglais.

1	Lucie	Donc Axelle, t'as trouvé Hallo..?
2	Axelle	Ca m'a fait penser à Hello en anglais
3	Lucie	Ca t'a fait penser à Hello toi aussi ?
4	Thévy	Bin ouais
5	Lucie	Et toi Arthur ?
6	Arthur	Ouais.
7	Lucie	Donc on est d'accord, on écrit ça ?
8	Tous	Oui...

9	Lucie	Alors vas-y secrétaire, écris-le.
10	Axelle	Alors, comment on a fait...? Je pense que, euh...
11	Arthur	c'est presque comme l'anglais !
12	Thévy	Ouais, ça nous a fait penser à des mots, euh, hello en anglais
13	Kévin	Oui bin comme au téléphone...
14	Lucie	Donc on est tous d'accord ?
15	Thévy	Qu'est-ce que vous en pensez ?
16	Lucie	A hello en anglais
17	Axelle	Bin oui
18	Kevin	oui
19	Thévy	Bin oui
20	Axelle	Ca nous a fait penser à Hello en anglais. Voilà.

Extrait 15 : extrait de la transcription de NLS1 C5

On peut souligner l'absence de la mention du terme français « bonjour », pourtant transcrit sur la fiche de groupe. Les élèves parviennent à faire émerger à leur conscience des éléments appartenant à leur répertoire anglais ; l'identification semble immédiate et restreinte à cet univers linguistique. Néanmoins, le secrétaire semble avoir effectué, seul, une mise en relation avec les éléments de son répertoire plurilingue, puisqu'il associe « *Hallo* » à la fois à « *Hello* » et à « *Bonjour* ». On peut donc considérer qu'il dépasse son rôle de secrétaire, puisqu'il ne se borne pas à uniquement transcrire ce qui a été dit. Néanmoins, cette modification a été réalisée *a posteriori*. Il importe donc d'en comprendre la raison.

On remarque, en effet, que ce même groupe exprime parfois clairement l'appui sur le français à l'écrit (sans trace d'effaceur : par exemple pour « *zijn naam* : nous avons penser à son nom en français »). Est-ce alors dû à l'initiative personnelle du secrétaire, ou ce résultat retranscrit-il la co-construction de la pensée du groupe ?

Observons les tours de parole 22 à 36, dans l'extrait 16 ci-dessous : Lucie semble être la première à prendre appui sur la langue anglaise pour associer '*naam*' à '*name*'. Or, les autres membres du groupe l'associent à 'nom'. Lucie établit, consciemment, le lien entre les trois langues quand elle dit (l. 32) : « A nom en anglais... A *name*... » ce qui est validé par Axelle (l. 33) : « Oui, *name* en anglais et nom en français ».

22	Axelle	naam, naam..
23	Kévin	Nom
24	Arthur	Donc euh nom, le nom..
25	Lucie	Name
26	Arthur	On a dit "nom"
27	Axelle	Voilà
28	Lucie	C'est bon ?
29	Kévin + Thévy	Oui, oui oui
30	Lucie	Et toi aussi ?
31	Axelle	Donc ça nous a fait penser à nom en anglais... euh en français
32	Lucie	A nom en anglais... A name...
33	Axelle	Oui, name en anglais et nom en français
34	Lucie	Donc naam nous a fait penser à name en anglais... On est d'accord ?
35	Tous	Oui, oui
36	Axelle	On est tous d'accord, hein..?

Extrait 16 : extrait de la transcription de NLS1 C5

Même si Lucie demande la validation au groupe pour la réponse (l. 34) : « Donc *naam* nous a fait penser à *name* en anglais... On est d'accord ? », on constate que le secrétaire (Axelle) note « nous avons penser à 'nom' en français ». On peut supposer qu'il s'agit de la trace de sa réflexion épilinguistique (c'est-à-dire non conscientisée), témoignant d'une association du répertoire anglais au répertoire français. Une fois de plus, la trace écrite ne représente que son cheminement de pensée personnel. Par conséquent, nous tiendrons compte, lors de l'analyse quantitative des stratégies effectivement mises en œuvre par le groupe et non des résultats notés individuellement par le secrétaire.

On peut donc conclure, au vu de ces résultats, qu'il peut exister un réel décalage entre stratégies explicitement discutées en groupe et celles notées sur la fiche de groupe. Cette absence de cohérence nous mènera à une plus grande vigilance lors de l'analyse quantitative du type de comparaison (avec la L1 et/ou avec la L2) mise en œuvre. Il ne sera pas possible de s'appuyer uniquement sur les réponses de groupe : l'analyse qualitative devrait nous permettre de distinguer les stratégies consciemment mises en œuvre des stratégies non conscientisées. Nous venons d'observer un cas où l'interaction n'est pas en cohérence avec la trace écrite, du fait de la conscientisation

menée par le secrétaire. On peut dès lors se demander si une absence de cohérence peut être liée à une absence de conscientisation de la part des membres du groupe ou si elle est uniquement le reflet de la difficulté ressentie par le secrétaire à synthétiser la pensée.

Simplification rédactionnelle ou activité inconsciente ?

Nous rappelons que la stratégie de comparaison la plus fréquemment mise en œuvre, lors de la séance d'activités métasémantiques portant sur le néerlandais, est la comparaison entre le néerlandais et l'anglais. Or, certains élèves ont également repéré des similitudes entre le néerlandais et le français à travers les mots « *groot* » (grand), « *familie* » (famille), « *zuster* » (sœur), « *ik* » (je), même entre « *jaar* » et « *an* ». Dans les trois dernières réponses (*zuster*, *ik* et *jaar*), on peut supposer qu'un lien inconscient a été établi entre le néerlandais et l'anglais, avant de parvenir à la traduction en français, notée sur la fiche. Analyser les transcriptions de groupe nous permet de vérifier s'il s'agit d'une simplification dans la rédaction de la trace écrite ou si une telle activité demeure inconsciente, même lors de la verbalisation.

Observons l'extrait 17 de la transcription du groupe B4 :

Benoît	J'ai trouvé "ik", je pense que ça veut dire je
Camille	Pourquoi tu penses que ça veut dire "je" ?
Benoît	Parce que si t'enlèves le "k" ça fait comme en anglais, I, et comme "I" veut dire "je" en anglais
Camille	Très bien
Benoît	J'ai trouvé zuster et je pense que ça signifie sœur
Louis	Pourquoi tu penses que c'est zuster, euh sœur ?
Hugo	Pourquoi tu penses que zuster veut dire sœur..?
Benoît	Parce que ça se termine tous les deux par "er" et klein ça signifie she (...)

Extrait 17 : extrait de la transcription de NLS1 B4

On remarque que, contrairement à ce qui est noté sur la fiche de groupe, Benoît établit bien, de manière consciente, un lien entre le néerlandais et l'anglais : il associe « *ik* » à « *I* » et en infère donc le sens. Cette justification est acceptée par Camille qui émet un jugement de valeur (« très bien ») et la réponse doit par conséquent être notée sur la fiche de groupe (extrait 18).

Ik	cela ressemble à je
ouders	cela ressemble à sister
Sara	c'est son prénom car il y a une majuscule

Extrait 18 : fiche de groupe de NLS1 B4

Or, le secrétaire note « cela ressemble à je », ce qui ne correspond pas à la discussion menée par le groupe. On peut considérer que cette instance représente une nécessité de simplification ressentie par le secrétaire et non pas une conscientisation séparée de celle menée par l'ensemble du groupe.

Ensuite, Benoît justifie sa compréhension de « *zuster* » par une traduction. Or, lorsque Louis et Hugo lui demandent d'expliquer son raisonnement, il n'exprime pas consciemment le lien qu'il semble pourtant établir entre « *zuster* » et « *sister* » : il s'appuie tout d'abord sur une observation morphologique puis la complète par un référent féminin, le pronom personnel « *she* » (donné de manière erronée en traduction de « *kleine* »). Malgré la réflexion métalinguistique qu'il effectue, il est en peine de justifier son repérage et n'est en rien aidé par ses camarades. La verbalisation qu'il effectue, en absence de guidage par ses pairs, ne lui permet pas de transformer ses connaissances épilinguistiques ('intuitives') en connaissances métalinguistiques exactes. Un silence de six secondes suit son intervention avant qu'une nouvelle proposition soit faite, validant de ce fait la proposition précédente de Louis. On constate la confusion entourant la réponse de Louis sur la fiche (Extrait 18), puisque le secrétaire (Hugo) n'a pas été en mesure de rapporter ses dires et a noté « *ouders* : cela ressemble à *sister* ». Même si ce dernier parvient à transcrire la stratégie utilisée (une comparaison effectuée entre le néerlandais et l'anglais), on perçoit son incapacité à suivre le raisonnement imparfait de Louis. On peut dès lors considérer que seule une verbalisation efficace, permettant de transformer des connaissances épilinguistiques en connaissances métalinguistiques, peut permettre aux pairs d'accéder à la compréhension des phénomènes sous-jacents. Il semblerait que la réflexion épilinguistique puisse être partagée par les autres : il se peut que leur silence signifie qu'ils partagent intuitivement la proposition de Louis, mais sans verbalisation claire il ne peut y avoir de réelle co-construction de la pensée.

Ce deuxième exemple montre, une fois de plus, la différence existant entre réponses écrites et interaction orale. Dans le cas ci-dessus, la stratégie explicitement

mentionnée et celle notée sur la fiche reste la même, alors que les processus sous-jacents diffèrent.

Nous venons de voir des exemples où une conscientisation (parfois incomplète) de l'utilisation des stratégies a lieu, mais elle peut être imparfaitement transcrite par le secrétaire ou bien ne refléter qu'une partie des processus sous-jacents. Se pourrait-il qu'à l'inverse, une fiche de groupe fasse état d'une conscientisation alors que l'interaction n'en présente pas ?

Repérage de stratégie à l'écrit sans conscientisation effective ?

Examinons l'interaction du groupe B6 menant une réflexion autour de « jaar ». Lorsqu'on observe la fiche de groupe (extrait 19 ci-dessous), on constate une association exacte de « jaar » à « an », ce qui pourrait laisser présager de l'utilisation d'une stratégie de comparaison avec l'anglais puis avec le français.

gamine	ça ressemble à l'anglais
Anneke	Il y a une majuscule etc c'est un nom
jaar	je pense que ça veut dire "an"
grote beer	grand frère

Extrait 19 : extrait de la fiche de groupe de NLS1 B6

Il semble dès lors judicieux de chercher à comprendre les processus sous-jacents à une telle réflexion. Le groupe parvient-il à accompagner Lilian dans l'analyse de son cheminement de pensée ?

Lilian	Alors il me reste "jaar" parce que c'est le mari de l'oie (rires)... Non, c'est pas vrai... "jaar" parce que c'est "an", "années"
Antoine	C'est le jour ...
Pierre	T'as dit quoi, le mot là...?
Lilian	8 ans, enfin huit jaar. Jaar, jaar, jaar !
Océane	et comment t'as trouvé ça ?
Lilian	Euh bin, parce que j'ai regardé le texte
Tous	Rires
Antoine	T'es un bisounours...!
Lilian	Bin parce que je pense que ça veut dire "an". Oui, ça veut dire "an".
Antoine	Ah oui ? Rires
Lilian	Ah oui !

Extrait 20 : extrait de la transcription de NLS1 B6

Lilian propose une traduction de « *jaar* » par « années » sans pouvoir justifier sa démarche de manière consciente, en dehors de sa prise d'appui sur le texte. Océane, conformément à la consigne, essaye de susciter une justification de la compréhension mais personne ne guide Lilian dans sa réflexion. Ils finissent par acquiescer et la réponse suivante est notée sur la fiche de groupe « *Jaar* : Je pense que sa vedir 'en' » (*sic*), validant de ce fait l'appui sur une stratégie consciente de traduction vers le français.

Les éléments issus de l'interaction ne nous permettent pas de comprendre si Lilian a établi une comparaison inconsciente entre '*jaar*' et '*year*' ou si c'est l'association de '*jaar*' avec les chiffres qui lui a permis de comprendre ce terme. Nous retiendrons comme seule stratégie utilisée, que ce soit de manière déclarée ou inconsciente, la stratégie de traduction. L'analyse de la transcription de l'interaction (extrait 20) met en exergue l'absence de réelle conscientisation de la stratégie employée pour accéder au sens de ce mot, pourtant inféré de manière exacte. Lors de la transcription de la réponse, la secrétaire Océane utilise le pronom personnel « je », ce qui lui permet de souligner l'absence de réponse collective. Il est, en effet, à remarquer que les propositions précédentes, inscrites sur la fiche de groupe, sont le résultat d'une réflexion plus collégiale.

Cet exemple souligne l'importance de l'interaction de groupe qui est censée aider le locuteur à passer des connaissances épilinguistiques implicites, non verbalisables, aux connaissances explicites (donc métalinguistiques), qu'il parvient à formuler. Même si la traduction est correcte, on constate l'absence de conscientisation des stratégies qui ont permis d'effectuer cette traduction. Cette spécificité se retrouve dans la différence de vocabulaire employé pour transcrire la réflexion. Lorsqu'on compare les transcriptions aux réponses notées, un écart apparaît entre les verbes employés dans la discussion et celui qui est relevé sur la fiche : à l'oral, les élèves utilisent régulièrement « veut dire » ou « signifie » alors que le secrétaire note « ressemble à ». Or, ce choix terminologique est loin d'être anodin : dans le premier cas (« veut dire », « signifie »), les élèves semblent indiquer la mise en œuvre d'une stratégie de traduction. Ils ne sont pas conscients des processus sous-jacents à leur réflexion et n'expriment pas clairement leur mobilisation d'un répertoire plurilingue. Or, le secrétaire semble avoir compris l'enjeu de la formulation et souhaite réellement répondre à la consigne ; c'est la raison pour laquelle il transcrit, la plupart du temps,

les réponses en utilisant le terme « ressemble à ». Il souligne alors, à l'écrit, le recours à une stratégie de comparaison alors que le vocabulaire employé à l'oral semble davantage indiquer une stratégie de traduction.

Stratégie de traduction ou stratégie de comparaison ?

L'exemple précédent met en lumière la proximité existant entre la stratégie de comparaison et la stratégie de traduction, proximité que l'on constate également dans la fiche de groupe suivante (extrait 21) :

Bonjour mon ami	Hallo = Hello = Bonjour mijn = mon vriend = friend = ami
celle ou ils s'appelle Anneke	naam = name = nom
Il a 12 ans	après le nom l'âge
celle ou il habite à Amsterdam	in = dans

Extrait 21 : extrait de la fiche de groupe de NLS1 E7

Lorsqu'on observe cette fiche de groupe, on constate un recours à des stratégies de traduction, prenant appui à la fois sur le répertoire anglais, d'abord, puis sur le répertoire français, en guise de validation finale. On pourrait penser qu'il ne s'agit là que d'un raccourci dans la prise de note et qu'une comparaison entre langues proches (néerlandais et anglais) sous-tend la réflexion. L'examen de l'interaction de groupe s'impose donc pour vérifier cette hypothèse (extrait 22) :

10	JB	Bonjour
11	Danaé	Hallo, et pourquoi Hallo ?
12	Manon	Hallo, bin, Bonjour, j'sais pas... Ca vient comme ça.
13	JB	Ha, t'es bête toi, c'est une carte postale...
14	Danaé	Idée ?
15	JB	Bin allô, allô, oui, y a qui dans la carte postale ?
16	Manon	Non mais, hallo, bonjour !!
17	Danaé	Hallo, ça veut dire bonjour en allemand et en.. anglais c'est hello.
18	Manon	Enfin, c'est pas de l'anglais.
19	Danaé	Bon, après ?
20	Manon	Moi j'ai trouvé, enfin, j'sais pas comment ça se dit... Bref, euh... Elle ou il s'appelle Anneke, avec un "k"
21	Danaé	Hallo, mijn (rires), ce truc, j'sais pas comment t'as dit..., ça c'est bonjour mon ami, enfin, je crois parce que vriend, friend, enfin j'en sais rien..
22	Manon	C'est pas mijn, mon...? Mijn name is Anneke et moi j'ai trouvé, elle ou il

		s'appelle...
--	--	--------------

Extrait 22 : extrait de la transcription de NLS1 C7

Lorsqu'on étudie la transcription de l'interaction, on s'aperçoit que les élèves passent directement par la traduction sans verbaliser une comparaison entre les différentes langues. Ils semblent établir un lien entre langues voisines mais ne l'expriment jamais clairement.

Cet extrait montre bien la différence de conscientisation entre la stratégie de traduction et de comparaison : dans le cas ci-dessus, même si une réflexion a lieu, il n'y a pas réellement de prise de conscience de la démarche sous-jacente à la compréhension. La traduction s'effectue mot à mot. Il semble donc important d'envisager les deux stratégies de manière distincte afin de mettre en relief les processus sous-jacents à la réflexion, qui présentent des caractéristiques différentes.

Discussion

Nous nous sommes interrogés sur le mode de comparaison utilisé par les élèves : existe-t-il une similarité dans les processus mis en œuvre par les différents groupes lors de la conscientisation des stratégies de comparaison et de traduction ?

Nous avons vu que transcrire une réponse collégiale sur une fiche de groupe peut s'avérer difficile pour des élèves de cinquième. On peut, en effet, avoir une trace écrite qui ne reflète pas les processus sous-jacents à la réflexion commune. Trois types de démarches lors de la mise en œuvre de la stratégie de comparaison ont été relevés. Dans certains cas, il existe une incohérence totale entre la trace écrite et l'interaction. Dans d'autres, les cheminements de la conscientisation des divers membres du groupe peuvent être différents alors que le résultat final, noté sur la fiche de groupe, est identique. Il arrive également que les élèves n'aient aucune conscience des processus mis en œuvre, alors que la stratégie semble identifiée sur la fiche de groupe ; ils ne peuvent, par conséquent, expliciter le cheminement de leur pensée si bien que certains auront recours à la stratégie de traduction, en guise de réponse finale.

Même si les démarches peuvent être variables, l'analyse qualitative, réalisée *in extenso* sur l'ensemble de groupes et l'ensemble des réponses, semble prouver que l'objectif de conscientisation lié à la mise en œuvre des séances d'APLI est atteint, de manière générale. On peut, en effet, affirmer que les élèves procèdent systématiquement à une recherche de similitudes entre les différentes langues

observées. Ils développeraient donc un comportement similaire à celui d'apprenants plurilingues, décrit par Jessner (1999 : 205), puisqu'ils mettent en œuvre des activités appartenant à la pensée métalinguistique.

Il est vrai que dans certains cas, les élèves ont des difficultés à verbaliser les stratégies utilisées. Néanmoins, la plupart des groupes parviennent à passer de connaissances épilinguistiques, implicites, à des connaissances métalinguistiques, c'est à dire conscientisées.

L'analyse des résultats permet cependant de mettre en exergue la possible prédominance du français comme langue de référence. Certains élèves ont pris conscience de leur appui sur leur répertoire langagier anglais, lors de la séance d'activités métasémantiques portant sur le néerlandais, mais ils ressentent néanmoins le besoin de faire appel au français. On peut supposer que, pour ces groupes, le répertoire langagier anglais n'est pas encore suffisamment stabilisé pour qu'il atteigne le statut de langue de référence. Même si les élèves ont procédé par comparaison avec la langue typologiquement proche (anglais-néerlandais, par exemple), le facteur L1, c'est à dire le recours à la langue maternelle, semble l'emporter. Nous rejoignons donc Matthey et Véronique (2004), qui considèrent que la L1 sert de support au recours stratégique ; on constate qu'elle peut, de manière non consciente, influencer le choix de la langue-source. L'étude quantitative, comparative, entre les comparaisons avec la L1 et/ou avec la L2 permettra de mieux mesurer l'impact de ce facteur.

b. Les effets de l'interaction sur la conscientisation

Les élèves utilisent également, mais dans une moindre mesure, des stratégies d'inférence et de déduction. Mettre en œuvre une stratégie d'inférence, c'est utiliser l'information disponible pour deviner le sens de nouveaux items (O'Malley et Chamot, 1990). Par conséquent, l'indicateur pour cette stratégie sera l'appui sur plusieurs éléments de la phrase grâce aux formulations de type « on a compris grâce à... ». La déduction consiste à appliquer des règles ou bien à en inventer afin de comprendre ou de produire de la L2. On aura soit de la déduction de bas niveau, lorsque l'apprenant prend appui sur des éléments textuels (majuscules, chiffres indiquant l'âge), soit de la déduction de haut niveau, lorsque l'élève prend appui sur un savoir extérieur, de type connaissances scolaires ou connaissances du monde.

L'analyse qualitative des fiches de groupe et des transcriptions des interactions devrait nous permettre de comprendre dans quelle mesure les élèves parviennent à mettre en œuvre de telles stratégies de manière consciente.

Exemple 1 : Guidage par les pairs lors de la conscientisation

Il arrive parfois que les élèves soulignent à l'écrit le recours à une stratégie de manière explicite, alors que si on observe la trace de leur interaction (dans les transcriptions), une autre stratégie se profile.

Quatre groupes ont établi la comparaison « *sisaresi* : sœur, car ça ressemble au français ». La stratégie explicite verbalisée est une stratégie de comparaison avec le français, comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous (extrait 23).

kitanaa	ça faut penser à guitare à l'oral.
sisaresi	sœur → car ça ressemble au français
naakaata	c'est un verbe car il y a plusieurs manières de l'écrire.

Extrait 23 : extrait de la fiche de groupe de FinnSI A6

Néanmoins, l'analyse de l'interaction verbale de ce groupe fait apparaître un cheminement différent :

1	Sophie	Est-ce que vous avez compris <i>sisaresi</i> ?
2	Hugo	Euh non...
3	Margot	Je crois que c'est sœur... Ils parlent de musique et il se demande si sa sœur...
4	Hugo	Ouais... Bin ouais, t'as raison, puisqu'à Nina derrière y a une majuscule !
5	Sophie	Et ta sœur, Nina ?
6	Margot	Et toi, à propos de ta sœur ?
7	Théophile	Ouais ! Super !

Extrait 24 : extrait de la transcription de FinnSI A6

Margot a une compréhension intuitive du terme « *sisaresi* ». Or, Hugo l'aide à prendre conscience de la stratégie employée de manière implicite, en faisant remarquer la présence d'un nom propre en apposition. Il aide donc Margot à passer de connaissances épilinguistiques à des connaissances métalinguistiques, conscientisées, en effectuant une déduction de bas niveau.

Exemple 2 : Une interaction sans effet correctif

Dans la fiche de groupe ci-dessous, on constate que les élèves ont écrit « *il suo name* », mélangeant de manière inconsciente l'italien et l'anglais. En outre, ils décrivent une ressemblance qui relèverait davantage de la stratégie d'inférence.

Information trouvée	Comment avez-vous fait pour la comprendre ?
Grandi	Grâce à la ressemblance.
I	Ressemble à l'anglais. Sens différent
Mio	Ressemble à "ma" en français.
Sono	Ressemble au mot "seul"
Nome	Ressemble au français du mot "nom"
Suo	Ressemble à "son" en français
Il suo name	Ressemble à la phrase "Il s'appelle"
Jameo	Ressemble à "jameux" en français ou à "famous" en anglais.
Amici	Ressemble à "Ami" en français.
Indosso pantaloni	Ressemble à "Enfiler un pantalon" en français

Extrait 25 : extrait de la fiche de groupe de ItS1 B2

La comparaison avec la transcription de l'interaction orale (extrait 26) semble confirmer l'absence de conscience : trois élèves répètent, à tour de rôle, « *il suo name* » sans que l'un d'entre eux ne perçoive l'erreur de lecture (extrait 26) :

9	Laetitia	Il suo name
10	Anaïs	Ah oui,oui, oui ! il suo name.
11	Louis	Bin on l'a déjà marqué là.
12	Laetitia	Non, non, non !
13	Louis	Name... suo...
14	Laetitia	Mais non, c'est pas pareil...
15	Louis	Ca fait penser à name...
16	Anaïs	Il s'appelle...
17	Louis	Dans ce cas-là, fallait pas mettre les mots...
18	Laetitia	Il suo name ressemble à la phrase.... Ressemble à la phrase...
19	Louis	"Il" s'appelle. C'est "il" suo name...

Extrait 26 : extrait de la transcription de l'interaction de ItS1 B2

Ils effectuent une comparaison item par item, puisqu'ils semblent initialement remettre en question le repérage précédent des items « *nome* » et « *suo* ». Finalement,

ils conservent le groupe nominal ‘*il suo *name*’ et l’associent, par conséquent, au mot anglais, ‘*name*’. Malgré cette mise en relation directe, aucun membre du groupe ne prend conscience de la différence entre la graphie et la phonie entre ‘*name*’ en anglais et ‘*nome*’ en italien. On peut toutefois supposer que c’est l’association du groupe nominal au nom de Walt Disney qui a permis au groupe d’inférer le sens de « *Il suo nome è..* ». Néanmoins, rien dans l’interaction ne nous autorise à retenir cette stratégie de manière privilégiée.

Exemple 3 : De la conscientisation à l’automatisation

On remarque également une évolution dans le type de stratégies employées, et ce en fonction de la langue-cible. Lorsqu’on observe les réponses issues des fiches de groupe portant sur les activités métasémantiques en finnois, on constate un appui fréquent sur les internationalismes (*musiikkia, pianoa, Internetistä*). Néanmoins, dans la mesure où le sens est moins immédiatement accessible, certains élèves ont mis en œuvre un grand nombre d’inférences ou de déductions, allant même jusqu’à comprendre l’essentiel du texte. La fiche du groupe A3 montre à la fois ce que les élèves ont compris (de manière détaillée) par la traduction du texte mais également comment ils y sont parvenus (extrait 27 ci-dessous) :

<i>musiikkia → musique</i>	<i>ça ressemble au français et à l'anglais.</i>
<i>Internetistä</i>	<i>''</i>
<i>On n'a tout trouvé par déduction grâce au français</i>	<i>et au sens des mots et de la ponctuation</i>
	<i>(pour les questions.)</i>

Extrait 27 : extrait de la fiche de groupe de FinnS1 A3

Le groupe A3 a atteint une compréhension fine, en mettant en œuvre à la fois de la comparaison avec le français et l’anglais (pour les internationalismes), des inférences multiples ainsi que des déductions liées à la ponctuation et aux connaissances scolaires. Il semble donc judicieux d’analyser la transcription des interactions afin de comprendre comment ils ont pu atteindre une telle compréhension (se reporter à l’annexe 23).

Le groupe semble accorder beaucoup d’importance au sens : lorsqu’on observe le tour de parole 19 à 23 (extrait 28), on constate que même si certains mots sont

transparentes, ils cherchent à en vérifier l'exactitude en éprouvant le sens dans le contexte.

19	Louis	Non chacun son tour, c'est à moi maintenant. Moi j'ai trouvé internetistä. Pour moi, internetistä, ça veut dire internet
20	Gabriel	En même temps, je suis pas sûr parce que ça n'a aucun sens
21	Morgane	Ben pourquoi, la musique sur internet...?
22	Manon	Bin si, parce qu'elle peut écouter de la musique sur internet...
23	Morgane	Ah oui !

Extrait 28 : extrait de la transcription de FinnSI A3

La proposition faisant sens est par conséquent retenue. Ensuite, la fiche de groupe ne fait plus apparaître de justifications précises. Or, lorsqu'on observe la transcription, on remarque une réelle interaction prenant appui sur l'inférence (extrait 29) :

68	Enseignante	Mais est-ce que vous l'avez expliqué ? Comment vous savez que c'est ça ?
69	Tous	On l'a déduit...
70	Enseignante	Oui, mais comment ?
71	Gabriel	Ça paraît logique, on a vu musique dans la première phrase
72	Manon	Puis en plus y a une ponctuation
73	Louis	Kyllä, on pensait que c'était oui...
74	Manon	Puis elle va pas dire, non, je joue pas au piano, parce qu'il y a plein d'instruments pour jouer à la musique

Extrait 29 : extrait de la transcription de FinnSI A3

De plus, le groupe A3 fait régulièrement référence à de la déduction de bas niveau puisqu'ils prennent appui à plusieurs reprises sur la ponctuation pour déduire du sens (tour de parole 21, 41, 72). Ils mettent également en œuvre de la déduction de haut niveau puisqu'ils cherchent à prendre appui sur leurs connaissances scolaires, grammaticales (l. 78, 83 dans l'annexe n°23), pour déduire du sens. Cette stratégie est par ailleurs soumise à discussion (Extrait 30) :

99	Louis	Rakastan, rakastaa, rakastatko...
100	Manon	Est-ce que c'est une langue à déclinaison ou pas ?
101	Louis	On s'en moque
102	Manon	Non, ça peut être utile, savoir si c'est un verbe ou pas. Si il y a des déclinaisons, on saura que les mots peuvent changer de terminaison...

103	Morgane	C'est quoi des déclinaisons ?
104	Manon	Déclinaisons, c'est quand le nom change de terminaison suivant quelle fonction il a, suivant si il est COD, complément d'objet...

Extrait 30 : extrait de la transcription de FinnS1 A3

Louis ne voit pas l'intérêt de savoir s'il s'agit d'une langue à déclinaison. Or, la réponse de Manon semble confuse puisqu'elle parle à la fois de verbes et de noms. Néanmoins, quelques répliques plus tard, elle confirme son intuition (extrait 31) :

110	Manon	Sisaresi, ça veut dire quoi ?
111	Gabriel	Sisaresi, sisareni
112	Morgane	Donc, il ou elle
113	Louis	Non parce que Nina, Nina et sisaresi, sisareni
114	Manon	Non, je pense qu'il a des terminaisons changées, donc il y a une déclinaison
115	Louis	Ça nous dit pas ce que ça veut dire
116	Manon	Non mais on sait que c'est une langue à déclinaisons et ça nous avance dans la progression de notre langage

Extrait 31 : extrait de la transcription de FinnS1 A3

Louis ne semble toujours pas comprendre l'intérêt de cette remarque. Manon ne parvenant probablement pas à l'expliquer, la catalogue sous forme de 'culture linguistique générale'. Manon possède cette connaissance car elle fait du latin ; elle est donc capable de prendre appui sur son répertoire plurilingue, de manière consciente afin d'établir des comparaisons, voire des déductions, à partir de ces éléments. La remarque de Louis, ligne 76 (annexe 23) : « C'est comme l'italien ou je sais plus quelle langue, il n'y a pas de déterminant » montre son aptitude à s'appuyer sur ses connaissances linguistiques acquises antérieurement, lors des séances mises en œuvre au sein de l'expérimentation, puisqu'il établit une comparaison avec l'italien (même s'il exprime un doute).

Discussion

Les premiers exemples cités, portant sur les stratégies d'inférence et/ou de déduction, soulignent la difficulté que perçoivent certains élèves à reconnaître ce type de stratégie. Même s'ils mettent en œuvre une telle stratégie, bien souvent ils n'en ont pas conscience. Ils revendiquent régulièrement l'appui sur des stratégies de

comparaison, voire de traduction. Il semblerait donc que les stratégies d'inférence et de déduction ne viennent pas spontanément à l'esprit des élèves et nécessiteraient un guidage, voire un enseignement/apprentissage. Afin de pouvoir mesurer objectivement les aptitudes des élèves à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, le choix a été fait de ne pas intervenir. Pendant les synthèses finales, l'enseignement mobilise uniquement les solutions proposées par les élèves et, même s'il leur demande d'expliquer comment ils ont procédé, il n'effectue pas de phase d'institutionnalisation. On peut donc considérer que les stratégies mises en œuvre, lors des trois séances d'activités métasémantiques, proviennent uniquement de l'interaction de groupe et toute évolution mesurée sera liée à la conscientisation interne au groupe.

L'analyse de la fiche de groupe FinnS1 A3 est d'un grand intérêt, même si le travail effectué par le groupe est plutôt exceptionnel. Il permet cependant d'effectuer les observations suivantes, même si nous ne saurions généraliser les propos. Lorsqu'on compare les trois séances d'APLI effectuées par ce groupe sur les activités métasémantiques¹²³, tout d'abord en néerlandais, puis en italien et finalement en finnois, on constate une évolution dans la conscientisation. Lors de la première séance (portant sur le néerlandais), les élèves essaient d'expliquer clairement leur prise d'appui et ce, quelle que soit la stratégie. Il s'agit d'ailleurs du groupe ayant eu le plus recours aux stratégies d'inférence et de déduction, ce qu'ils parviennent à justifier clairement. Or, lors de la séance d'activités métasémantiques portant sur l'italien, ils semblent se lasser de devoir expliquer (ce que l'on perçoit à l'utilisation du triple point d'exclamation sur la fiche de groupe). Ils n'ont pourtant pas su inférer le sens correctement. Finalement, lors de la séance de finnois, ils semblent être en mesure de mobiliser les mêmes stratégies, et ce de manière implicite. Il se pourrait qu'ils soient parvenus à automatiser leurs connaissances stratégiques, si bien qu'ils ont développé une compétence de compréhension implicite. Ceci semble en cohérence avec le postulat de Roehr (2008 : 83) qui considère que « les connaissances explicites sur la langue peuvent contribuer indirectement au développement de la connaissance implicite de la langue »¹²⁴. Paradis (2009) reconnaît également que les savoirs

¹²³ Se reporter aux annexes 24 : NLS1 A3, annexe 25 : ItS1 A3 et annexe 23 : FinnS1 A3.

¹²⁴ Notre traduction de Roehr (2008 : 83) « *Explicit knowledge about language may contribute indirectly to the development of implicit knowledge of language* ».

métalinguistiques ont une influence indéniable sur l'acquisition linguistique. Néanmoins, il considère que les connaissances métalinguistiques et la compétence implicite sont deux systèmes de nature différente, indépendants qui ne communiquent pas.

Les résultats propres à ce groupe nous autorisent à penser que si l'élève apprend à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, par définition même de manière consciente, alors la répétition de la réflexion stratégique sur des langues différentes pourrait lui permettre de procéduraliser cette connaissance et donc de la transformer en compétence stratégique. Cette dernière pourrait s'inscrire dans la compétence globale décrite par le CARAP comme étant la « Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » (Candelier *et al.*, 2010 : 28) : les élèves ont réussi à développer une compétence participant à leur développement personnel, tout en ayant contribué à leur répertoire linguistique pluriel. Nous verrons comment les différentes ressources mobilisées par les activités métalinguistiques proposées lors des APLI permettent le développement de diverses sous-compétences, dans le [chapitre 2.2.](#) de cette partie.

c. Conscientisation des processus sous-jacents : synthèse

Permettre aux élèves de conscientiser les stratégies d'apprentissage et leurs processus sous-jacents mis en œuvre pour résoudre le problème d'accès au sens est le premier objectif de cette expérimentation. L'analyse qualitative effectuée semble prouver que l'ensemble des groupes a réussi à atteindre cet objectif, même si les degrés de conscientisation peuvent varier. Il peut, en effet, exister des différences entre la trace écrite proposant une justification du cheminement de la réflexion et la conscientisation réellement mise en œuvre. En outre, on peut observer des écarts entre le type de stratégie mis en œuvre et le degré d'accès au sens atteint. Il s'agira, par conséquent, d'effectuer deux analyses quantitatives : l'une relevant les stratégies déclarées par les groupes, l'autre indiquant les stratégies réellement mises en œuvre. Nous verrons, lors de l'analyse quantitative, comment prendre en compte ces

résultats : s'agit-il de comptabiliser les stratégies conscientisées par les élèves ou les stratégies réellement mises en œuvre ?

2.1.2. Mobilisation des savoirs

Lors de cette expérimentation, nous cherchons à analyser des pratiques automatisées que, d'ordinaire, les élèves ne verbalisent pas : il s'agit de savoir-faire procéduraux, implicites, que les apprenants mettent en œuvre pour accéder à la compréhension d'un texte en langue inconnue. Or, par le biais de la consigne « Comment avez-vous fait pour comprendre ? », ces savoir-faire procéduraux sont amenés à la conscience par la focalisation de l'attention sur quelques points spécifiques. L'élève est alors amené à mobiliser ses savoirs déclaratifs et, si possible, ses savoirs procéduraux. Le savoir déclaratif est un savoir dont l'apprenant a conscience ; il peut donc en parler. Pour Oxford (2011 : 50), il peut s'agir de faits, de concepts, de noms ou de règles. Les apprenants organisent et représentent mentalement le savoir déclaratif sous forme de schèmes qui peuvent aisément être oubliés dès lors qu'ils ne sont plus pratiqués. Il en va de même pour les savoirs procéduraux : même si l'élève connaît une règle ou un fonctionnement, cette connaissance peut devenir fossilisée si elle n'est pas utilisée de manière active. L'objet de cette expérimentation est d'amener certains savoirs et savoir-faire à la conscience, de les encoder sous forme de savoirs procéduraux puis, par un travail conscient, d'accompagner les élèves dans la construction d'une mémoire procédurale. Il s'agit, par conséquent, comme le pose Chini (2008) de solliciter de manière dynamique et opératoire les savoirs pré-existants (appartenant au répertoire plurilingue) et de transformer les savoirs construits en schémas d'action. La mémoire procédurale est, pour Oxford (2011), la mémoire du 'comment', qui ne nécessite pas de connaissances déclaratives conscientes.

a. Mobilisation de savoirs déclaratifs

Lorsque les élèves essaient d'accéder au sens de la langue inconnue, ils peuvent exprimer leur appui sur un répertoire plurilingue et prendre conscience du soutien qu'apporte la connaissance de la langue anglaise (ou d'autres langues appartenant à leur répertoire plurilingue) à cette démarche. L'élève peut alors utiliser une stratégie

de comparaison afin de comparer des langues entre elles, ou de traduction pour établir une équivalence immédiate entre items. Ces deux stratégies mobilisent des savoirs déclaratifs, puisque l'élève peut en parler.

L'analyse qualitative des fiches de groupe fait apparaître une utilisation préférentielle de la stratégie de comparaison et/ou de traduction. Or, la mobilisation des savoirs peut être soumise à des savoir-faire ou à des savoir-être.

Effet des savoir-faire sur la mobilisation de savoirs

Tous les élèves établissent, de manière conforme aux attentes, des comparaisons avec les langues appartenant à leur répertoire plurilingue, c'est à dire le français et l'anglais, et ce, selon la proximité typologique pour le néerlandais et l'italien. Il est arrivé, à quelques rares reprises, que des élèves établissent des comparaisons avec des langues autres que le français L1 ou l'anglais L2. Il s'agit du latin, étudié en classe par un certain nombre d'élèves (répartis de manière équivalente dans les groupes) et de l'espagnol, langue pourtant non abordée en classe.

Lors de la séance portant sur l'italien, deux groupes ont effectué une comparaison avec le latin et deux autres groupes ont effectué une comparaison avec l'espagnol. Les élèves ont très probablement relevé l'origine romane des langues et effectuent des parallèles en ce qui concerne le lexique, même s'ils n'ont pas encore étudié l'espagnol. Dans un des cas, la référence est exacte (mais non explicitement mentionnée) : « *Rossi, bianchi = rouge, blanc. C'est très logique car ça ressemble au français et ça ressemble à l'espagnol* » (gr A3). Les élèves attestent de leur conscience de l'existence des familles de langues mais l'absence d'exemple montre qu'ils n'ont pas de connaissance précise de l'espagnol. Un autre groupe a établi le lien suivant, inexact : « *molto : ça ressemble à l'espagnol *moltum* » (gr A5).

Dans les deux cas, on peut confirmer la capacité de ces élèves à repérer des familles de langues et à effectuer des comparaisons en conséquence. Ils s'appuient non seulement sur leur connaissance d'items lexicaux épars mais ils sont également capables de les regrouper sous forme de familles de langues. Plusieurs groupes ont également repéré la ressemblance entre le néerlandais et l'allemand (pourtant non étudié). On peut supposer que ce savoir-faire contribue à leur aptitude à établir des

liens afin de faciliter l'accès au sens. Il pourrait, en outre, contribuer à une attitude d'ouverture aux langues nouvelles.

Exemple 2 : Effet des savoir-être sur la mobilisation des savoirs

Même si la plupart des élèves ont rarement émis un jugement quant à la difficulté d'accès du texte, et ce, quelle que soit la langue, un groupe a émis une opinion dès le début de l'interaction. Dans l'exemple ci-dessous, le groupe A5 aborde la séance d'activités métasémantiques portant sur l'italien de manière négative (extrait 32) :

Louis	Bon alors, Sono un topo molto famoso...
Laurène	On a trouvé quoi comme réponse ?
Vincent	Franchement le néerlandais c'était plus facile à trouver...
Louis	Non, c'est mieux ça !
Vincent	Non mais c'est vrai, que franchement, le néerlandais c'était plus simple à trouver
Jeanne	C'était plus marrant...
Laurène	Bon
Louis	Sono, moi j'avais pensé à son

Extrait 32 : extrait de la transcription de ItS1 A5

Même si Louis émet un jugement de valeur positif, Vincent et Jeanne semblent plutôt réticents et comparent la difficulté d'accès au sens présenté par l'italien à celle du néerlandais. Laurène recentre l'attention par une simple interjection (l. 7 : « Bon ») et l'activité reprend son cours. Ensuite, le travail se poursuit, sans nouvelle référence à l'éventuelle facilité ou difficulté d'accès au texte. Les élèves ont pourtant beaucoup de difficultés à trouver du sens au texte, puisque seuls quatre mots sont repérés (extrait 33) :

sono	ça ressemble à l'anglais
molto	ça ressemble à l'espagnol: moltum
piccolo	ça ressemble à l'italien: piccolo
orecchie	par rapport au français: orchestre

Extrait 33 : extrait de la fiche de groupe de ItS1 A5

On constate, grâce à leur fiche de groupe (extrait 33), que même s'ils ont mis en œuvre une stratégie de comparaison avec diverses langues, aucune association langue-source/langue-cible n'est valable. Ils se sont avant tout appuyé sur la forme du mot plutôt que sur le sens (extrait 34) :

15	Vincent	Bon je me suis dit que sono en anglais c'était so... Donc j'imaginai que...
16	Louis	Ah oui, sono en anglais c'est so
17	Jeanne	C'est "son"...
18	Laurène	Mais c'est pas de l'anglais ça !
19	Vincent	Oui, mais sono ça ressemble vachement... Mais j'suis pas sûr hein...

Extrait 34 : extrait de la transcription de ItS1 A5

Ils n'effectuent aucune réflexion quant à la signification des mots, que ce soit au niveau de la langue-source ou de la langue-cible. Les élèves ne parviendront pas à accéder au sens, alors qu'ils ont réussi à mobiliser des savoirs déclaratifs. Jeanne, dans l'avant dernier tour de parole de l'interaction enregistrée, exprime son désarroi : « Si ça se trouve ils nous ont mis un texte où ils ont tapé n'importe quoi... » (l. 60).

Discussion

Mettre en œuvre une stratégie de comparaison ou de traduction revient à prendre appui sur des connaissances déclaratives. On peut dès lors concevoir que la mobilisation de savoirs déclaratifs, dans le cadre d'une stratégie de comparaison, soit le processus le plus immédiatement utilisé par les élèves : il requiert simplement une prise de conscience permettant d'établir la relation entre deux items. Cette prise de conscience permet de mettre le fait décrit en relation avec une solution reconnue comme pertinente et stockée dans la mémoire déclarative. Néanmoins, il ne suffit pas de mobiliser une connaissance déclarative pour parvenir à un résultat et obtenir un accès au sens ; il est nécessaire que des relations de sens soient établies.

Conscience des familles de langues

Lorsque les élèves parviennent à regrouper des langues sous forme de familles, on peut considérer qu'ils mobilisent à bon escient non seulement leurs savoirs¹²⁵ sur

¹²⁵ Le CARAP (2010 : 52) désigne ce savoir sous la référence K-4.1 : « Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites 'de parenté' / savoir qu'il existe des 'familles' de langues ».

l'existence de familles de langues mais également leur savoir-faire¹²⁶ en ce qui concerne la maîtrise des démarches de comparaison. Cette mobilisation ne peut être efficace que si elle est combinée à une attitude d'ouverture¹²⁷. Il semblerait donc que pour résoudre un problème d'accès au sens, l'élève est amené à mobiliser à la fois les savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ce de manière adaptée à la situation. On peut donc supposer que de telles activités de réflexion métasémantique contribuent à développer sa compétence plurilingue.

Effets du jugement de valeur sur les langues

Afin d'éviter l'interférence avec les préjugés linguistiques des élèves, la décision avait été prise de ne pas communiquer, en amont, la nature de la langue présentée. Les seules remarques subjectives exprimées par les élèves proviennent donc réellement du ressenti lié à l'observation de la langue en présence, et non pas d'éventuelles idées préconçues concernant les langues 'faciles' ou 'difficiles'. Or, il semblerait que le jugement porté par l'apprenant sur les ressemblances générales entre les langues a un effet facilitateur général sur les processus de compréhension, conformément à l'hypothèse de Ringbom (2002).

Cette hypothèse se vérifie lorsqu'on compare les interactions orales et les fiches du groupe A5, pour les trois langues. Une écoute des enregistrements des séances de néerlandais et de finnois fait état d'une absence de jugement de valeur sur les langues abordées. Lorsqu'on examine la fiche de ce groupe portant sur l'accès au sens du texte en néerlandais (cf. annexe 26), on constate que les élèves sont parvenus à comprendre une grande partie du texte, même s'ils ne déclarent qu'un appui sur des stratégies de comparaison. Lors de la séance de finnois, ils sont parvenus à établir des comparaisons entre le français et le finnois, à partir des internationalismes. Il semblerait donc, que pour ce groupe, la psychotypologie (Kellerman, 1979) ait eu un impact sur leur aptitude à accéder au sens du texte en italien ; on peut donc supposer qu'ils n'ont pas réussi à atteindre le niveau général de transfert, ou premier niveau, tel que défini par Ringbom (2002).

¹²⁶ Il s'agit du savoir-faire S-3.1.2 décrit dans le CARAP (2010 : 98) comme « Savoir émettre des hypothèses concernant °la proximité / la distance° linguistique ou culturelle ».

¹²⁷ L'attitude envisagée dans ce contexte est décrite par le CARAP (2010 : 75) sous la référence A-4 de la manière suivante : « Acceptation positive °de la diversité °linguistique / culturelle° <C + G> / de l'autre <C + G> / du différent <A>°° » (*signes dans le texte d'origine*).

Effet de la psychotypologie sur l'aptitude à mobiliser des savoirs

L'analyse de l'interaction du groupe A5 lors des séances d'activités métasémantiques a permis de mesurer l'effet de la psychotypologie (Kellerman, 1979) sur l'aptitude des élèves à mobiliser les savoirs nécessaires à la mise en œuvre d'une stratégie efficace. Nous rejoignons Deyrich (2007) pour qui l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues modifie le comportement des apprenants dans les transferts lexicaux. Il s'agit bien d'une 'évaluation subjective' : dans le cas présent, une telle anticipation n'avait pas été réalisée par le groupe de recherche puisque la notion de proximité linguistique semblait prévaloir. Une possible réaction subjective était envisagée pour la séance portant sur le finnois, or les groupes n'ont émis aucun jugement de valeur lors de cette séance. L'écoute de toutes les interactions (vingt-deux pour chacune des séances) permet d'affirmer que les élèves, en dehors de quelques amusements liés à une projection de l'oral, n'émettent pas de jugement de valeur concret sur la 'facilité' ou la 'difficulté' d'accès d'une langue. Ils s'émerveillent parfois devant leur aptitude à comprendre des langues inconnues, mais sont essentiellement absorbés par la tâche et par la résolution du problème présenté. L'exemple du groupe A5 présenté ci-dessus est unique. Il nous permet de supposer que la psychotypologie a non seulement un effet sur les transferts linguistiques, mais qu'elle pourrait également avoir un effet sur la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Cette évaluation subjective impacte le premier niveau de transfert (ou niveau général) entre langue-source et langue-cible défini par Ringbom (2002).

Le deuxième niveau ou niveau 'item' est associé aux processus établissant des identifications interlinguistiques, élément par élément. On constate, en effet, que la plupart des groupes établissent une relation un à un entre les items individuels en faisant correspondre le sens d'un mot en Ln avec celui d'un mot en L1. Dans la mesure où ils n'ont qu'une connaissance limitée de la langue cible, ils identifient les ressemblances entre les items en s'appuyant davantage sur la forme que sur le sens. C'est la raison pour laquelle le groupe A5 a effectué les appariements erronés entre les mots issus des deux langues. On peut donc supposer que la psychotypologie peut également affecter le deuxième niveau de transfert.

Le troisième niveau ou le niveau 'système' se rapporte aux processus durant lesquels l'apprenant établit une identité de sens entre des items, et pas nécessairement de forme. La seule stratégie de comparaison entre deux langues ne permet pas de

directement identifier le sens entre deux items ; pour qu'une telle indentification ait lieu, une stratégie d'inférence ou de déduction semble nécessaire. Très probablement, seule une évaluation subjective positive des langues en présence permet d'atteindre le troisième niveau. Il s'agit, dès lors, de mobiliser des savoirs procéduraux.

b. Mobilisation de savoirs procéduraux

Lorsqu'on prend appui sur la théorie d'Anderson (1980), il est usuel d'opposer le savoir déclaratif (ou savoir 'que') au savoir procédural (ou savoir 'comment'). Le savoir procédural désigne les savoirs qui peuvent être utilisés de manière automatisée, non consciente. (R.Ellis, 2008 : 976). Griggs *et al.* (2002) considèrent que le savoir procédural est constitué de procédures de mise en œuvre de l'action. Il s'agit donc de comprendre comment l'élève parvient à mobiliser ses connaissances sur le fonctionnement des langues pour résoudre son problème d'accès au sens. L'objet de notre réflexion portera, ci-dessous, sur la mobilisation de concepts ou de règles grammaticales.

Mobilisation de savoirs procéduraux de manière imprécise

L'examen des fiches de groupe montre une difficulté pour les élèves à mobiliser de tels savoirs, puisqu'ils requièrent une réelle maîtrise des concepts avec une capacité de distanciation par rapport à des savoirs d'ordinaire automatisés. On constate cependant une évolution dans les fiches de groupe, au fur et à mesure des langues présentées : lors de la première séance d'APLI portant sur le néerlandais, aucun groupe ne fait état d'une réflexion prenant en compte le fonctionnement des langues (que ce soit la langue-cible ou la langue-source). Lors de la deuxième langue étudiée (l'italien) un groupe (E5) relève « *Il, la, un, si* : c'est des déterminant français » (*sic*). Même s'ils sont parvenus à identifier une catégorie grammaticale, on ne voit pas d'utilisation directe du concept pour accéder au sens. Le savoir demeure donc davantage déclaratif que procédural.

Lors de l'observation du finnois, plusieurs groupes relèvent la catégorie grammaticale 'verbes' pour justifier les multiples occurrences des formes conjuguées de *rakastan* et de *soitan*. La formulation peut rester imprécise, comme nous le montre l'exemple ci-dessous (extrait 35) :

rakasta	c'est un verbe car il y a plusieurs manières de l'écrire.
soitatto soitan	ce sont des verbes car il y a plusieurs façons de l'écrire.

Extrait 35 : extrait de la fiche de groupe de FinnSI A6

Les élèves ont repéré l'existence de verbes mais ne parviennent pas à utiliser une métalangue appropriée. Néanmoins, la mobilisation de ce savoir procédural leur a permis de comprendre les occurrences différentes des verbes.

Un autre groupe parvient à effectuer une observation morphologique (extrait 36) :

Rakasta	Verbe → la terminaison change.
---------	--------------------------------

Extrait 36 : extrait de la fiche de groupe de FinnSI A2

Ils ont ainsi réussi à repérer la présence de verbes, sans pour autant avoir réussi à accéder au sens. Finalement, un dernier groupe est capable de mobiliser ses savoirs procéduraux avec précision (extrait 37) :

Il y a difficulté conjugaison de verbe (soitan et soitto).
--

Extrait 37 : extrait de la fiche de groupe de FinnSI C5

On remarque l'utilisation d'une métalangue précise, même s'ils ne sont pas parvenus à analyser le fonctionnement de ladite conjugaison, afin de leur permettre d'obtenir des éléments d'information complémentaires.

Exemple 2 : mobilisation de savoirs procéduraux pour accéder au sens

Finalement, c'est l'examen de la transcription de l'interaction du groupe A3 essayant de mener à bien sa résolution de problème d'accès au sens en finnois qui offre le plus d'exemples de mobilisation de savoirs procéduraux. Le tour de parole 25 (dans l'extrait 38) montre comment le recours à des concepts grammaticaux guide la compréhension :

24	Gabriel	Lataan, ça veut dire écouter ?
25	Louis	Non, parce que regardez, y a un point, donc, si il y a un point, ça veut dire que le verbe est après le sujet, normalement. Ça peut pas être le verbe, y'a

		pas de sujet avant.
--	--	---------------------

Extrait 38 : extrait de la transcription de FinnS1 A3

Louis prend initialement appui sur sa connaissance procédurale de la construction d'une phrase en français. Or, après plusieurs échanges et étant parvenu à comprendre le sens d'un autre verbe, *rakastaako*, il précise sa pensée en prenant appui sur ses (faibles) connaissances en italien (extrait 39) :

75	Morgane	Rakastaako musiikkia, ça c'est écoutes-tu de la musique ?
76	Louis	C'est comme l'italien ou je sais plus quelle langue, il n'y a pas de déterminant.
77	Manon	Alors rakastatko, pour vous, c'est écouter de la musique ?
78	Louis	C'est comme l'italien, il n'y a pas de déterminant, bon après...

Extrait 39 : extrait de la transcription de FinnS1 A3

Il semble avoir établi un lien entre le fonctionnement de l'italien et le fonctionnement du finnois. Il est donc parvenu à utiliser ses savoirs procéduraux sur une des langues-sources pour faciliter la compréhension. En l'occurrence, même si le savoir déclaratif est imprécis (utilisation du terme 'déterminant' en lieu et place de 'pronom personnel'), le savoir procédural lui permet de comprendre le fonctionnement du finnois. Quelques échanges plus tard, Manon prend appui sur sa connaissance du fonctionnement de la langue anglaise pour proposer une solution leur permettant de comprendre une difficulté (Extrait 40) :

81	Morgane	Lataan, on sait pas ce que c'est,... musique sur internet
82	Manon	Je cherche sur internet...
83	Louis	C'est peut-être un groupe de mots, un groupe nominal qui veut dire...
84	Morgane	Sur ?
85	Louis	Non, ça peut pas être sur musique internet
86	Manon	Mais non, c'est pas obligé...En anglais, tu sais, les mots ils sont inversés, ça peut être...

Extrait 40 : extrait de la transcription de FinnS1 A3

En soulevant la possibilité d'inversion de l'ordre des mots, Manon ouvre le champ de la compréhension. Finalement, le latin vient également servir d'appui à la compréhension (extrait 41) :

99	Louis	Rakastan, rakastaa ,rakastatko...
100	Manon	Est-ce que c'est une langue à déclinaison ou pas ?
101	Louis	On s'en moque
102	Manon	Non, ça peut être utile, savoir si c'est un verbe ou pas. S'il y a des déclinaisons, on saura que les mots peuvent changer de terminaison
103	Morgane	C'est quoi des déclinaisons ?
104	Manon	Déclinaisons, c'est quand le nom change de terminaison suivant quelle fonction il a, suivant si il est COD, complément d'objet...

Extrait 41: extrait de la transcription de FinnSI A3

Dans l'extrait 41 ci-dessus, Manon essaie d'expliquer au groupe que les savoirs procéduraux peuvent aider à la compréhension (l. 102). C'est la raison pour laquelle elle attire l'attention sur les variations de *sisaresi* et *sisareni* (extrait 42) :

110	Manon	Sisaresi, ça veut dire quoi ?
111	Gabriel	Sisaresi, sisareni
112	Morgane	Donc, il ou elle
113	Louis	Non parce que Nina, Nina et sisaresi, sisareni
114	Manon	Non, je pense qu'il a des terminaisons changées, donc il y a une déclinaison

Extrait 42 : extrait de la transcription de FinnSI A3

Elle souhaite montrer au groupe que les noms *sisaresi* et *sisareni* ont le même sens, mais que leur graphie différente provient très probablement d'une fonction différente dans la phrase. Or, elle ne parvient pas à expliquer ce concept : le savoir est réellement procédural, automatisé et nécessiterait davantage d'effort pour être réellement conscientisé. Même si une prise de conscience de l'existence de déclinaisons a lieu, elle ne permet pas au groupe d'accéder au sens.

Discussion

Intérêt de la ‘manipulation’ de la langue

Si l’élève parvient à établir des liens entre le fonctionnement de la langue observée et le fonctionnement des langues appartenant à son répertoire plurilingue, alors on pourra considérer qu’il prend appui sur des connaissances procédurales issues de ce même répertoire plurilingue pour accéder au sens. Or, bien souvent, l’apprenant stocke des informations relatives au fonctionnement de sa L1 et/ou de sa L2 (l’apprentissage de concepts grammaticaux, par exemple) dans sa mémoire déclarative sans qu’une réelle procéduralisation ait lieu. Il peut ainsi connaître des conjugaisons, stockées dans sa mémoire déclarative, sans être en mesure de les appliquer lorsqu’il rédige un texte. On peut considérer que c’est par la mise en œuvre de processus explicites, nécessitant la conscientisation de ces savoirs déclaratifs, que ces connaissances seront durablement acquises et pourront être transférées vers la mémoire procédurale. Il semble donc utile de permettre aux élèves de ‘manipuler des langues’ afin qu’ils se rendent compte par eux-mêmes qu’il existe, par exemple, des conjugaisons dans une langue inconnue, non enseignée : les accompagner dans une comparaison avec la langue-source étudiée (l’anglais, par exemple) leur permettrait de se rendre compte de l’importance de ce concept, et pourrait les accompagner progressivement dans la prise en compte des spécificités propres à chaque système linguistique.

Un répertoire linguistique en évolution

On constate que la prise en compte de savoirs procéduraux, même si elle n’apporte pas de réponse directe au niveau du sens, permet aux élèves d’envisager les occurrences linguistiques de manière plus large (exemple 1) : elle ouvre donc le champ des possibilités de compréhension. De plus, ce n’est qu’en mobilisant de tels savoirs que le troisième niveau de transfert, soit le niveau ‘système’ (tel que défini par Ringbom, 2002), pourra être atteint. A ce niveau, les élèves procèdent à des extensions sémantiques, dont on perçoit les prémisses dans les extraits de l’exemple 2. Ringbom affirme que le transfert de sens a lieu essentiellement à partir de la L1 à moins que le locuteur n’ait un excellent niveau de maîtrise de la L2. Le transfert ‘système’ serait davantage une manifestation de l’influence de la L1 plutôt que de l’influence d’une langue étrangère. Néanmoins, les observations menées ci-dessus ne nous permettent pas de confirmer la prédominance de l’influence de la L1. On

constate, en effet, le recours à un répertoire plurilingue en évolution : le groupe A3 a mobilisé des savoirs issus des séances précédemment mises en œuvre en italien. Il est à rappeler que l'un des objectifs des activités métasyntaxiques proposées sur l'italien est la prise de conscience de l'absence du pronom personnel. Louis semble avoir intégré cette information et s'en sert pour élargir ses possibilités d'accès au sens du texte finnois. Manon procède de la même façon en s'appuyant sur ses connaissances balbutiantes en latin. Ce recours à des langues nouvellement inscrites dans leur répertoire plurilingue soulève la question du niveau de maîtrise des langues-source et cible.

Le niveau de maîtrise des langues-source et cible

Les observations effectuées ci-dessus semblent davantage confirmer les études menées par De Angelis, 2005 ; Rivers, 1979 ; Selinker et Baumgartner-Cohen, 1995), qui considèrent que le transfert peut tout aussi bien provenir d'une L2 (ou Ln) que l'apprenant maîtrise peu. Pour De Angelis (2005 : 34), un à deux ans d'instruction formelle sembleraient suffire pour affecter la production et le développement de la langue-cible de manière significative. D'après nos observations, il semblerait que ce soit moins le temps d'instruction que l'attention apportée à une telle instruction et la conscientisation en résultant qui pourrait influencer le choix de la langue-source.

Importance du facteur 'langue non enseignée'

C'est par le recours à des langues inconnues, diverses, donc en multipliant les occurrences d'observation que l'on pourra aider l'élève à transformer des savoirs déclaratifs en savoirs procéduraux. Nous soulignons ici l'importance de la dimension 'langues non enseignées' des approches plurielles envisagées. Il nous semble que l'élève développe d'autant plus facilement son savoir-faire réflexif qu'il est amené à comparer, avec l'aide de ses pairs, des langues ne présentant pas d'enjeu de mémorisation ou de résultat, ce qui peut être anxiogène (se rapporter au [chapitre 3.3.3.](#) de la première partie, concernant les facteurs affectifs). On peut supposer que la répétition de telles activités l'accompagne dans la procéduralisation de ses savoirs qu'il pourrait alors transférer à la langue faisant l'objet d'un enseignement. On peut donc considérer que l'ensemble des activités métalinguistiques proposées dans le cadre de cette expérimentation participent à la construction d'une mémoire procédurale où les savoirs pré-existants sont sollicités de manière dynamique et

opérateur : les élèves semblent transformer les savoirs construits en schéma d'action (Chini, 2008).

Transformer les savoirs construits en schémas d'action peut nécessiter un traitement de type *bottom-up* (de bas niveau) ou de type *top-down* (de haut niveau).

c. Recours aux processus de haut niveau et de bas niveau

L'apprenant peut recourir à des processus de haut niveau (*top-down*) lorsqu'il capitalise sur des informations connues permettant de comprendre le sens général du texte ou à des processus de bas niveau (*bottom-up*) lorsqu'il analyse chaque mot à la recherche de sens ou de caractéristiques grammaticales (Howard, 1985). Il ne s'agit pas tant de 'niveaux' de traitement de l'information mais davantage d'une indication de la 'direction' dans lequel procède le décodage. Les textes en langues inconnues soumis aux élèves présentent à la fois des indices textuels (lettres majuscules, chiffres, ponctuation ainsi que des mots transparents) mais permettent également la mobilisation de processus de haut niveau (connaissances scolaires, connaissances du monde). Or, d'après certains chercheurs (Gernsbacher, 1990 ; Hansen & Jensen, 1994 ; O'Malley & Chamot, 1990, *inter alii*), il existe une « dépendance du bas niveau »¹²⁸ (Field, 2004 : 365) : les apprenants débutants en L2 utiliseraient plus volontiers des données perceptuelles, des petites unités de sens, sans pour autant parvenir à donner du sens à la globalité, lors des activités de compréhension. Or, la recherche menée par Long (1989), sur des activités de compréhension orale, tendrait à montrer que les informations de haut niveau jouent également un rôle important, et ce quelque soit le niveau de l'apprenant. Il semble dès lors intéressant de comprendre comment les groupes ont procédé lors de la déduction et de repérer le type de traitement de l'information mis en œuvre.

Les trois textes soumis contiennent à la fois des éléments permettant de mettre en œuvre une déduction de bas niveau (majuscules, chiffres pour l'âge, ponctuation) ainsi qu'une déduction de haut niveau (connaissances scolaires : repérage du type de texte et de l'organisation textuelle et connaissances du monde : éléments de géographie, le monde de Walt Disney et pratiques musicales). Voici un exemple type d'une déduction de bas niveau, menée sur le néerlandais (extrait 43) :

¹²⁸ Notre traduction de Field (2004 : 365) : « *bottom-up dependency* ».

âge	grace au chiffre 22.
Prénom et âge du frère	prénom = Haro âge = 17

Extrait 43 : extrait de la fiche de groupe de NLS1 E4

Dans cet extrait 43, on peut observer comment les élèves ont su repérer les âges (et exprimer leur prise de conscience) ainsi que le prénom du frère. Ils ont ainsi pu accéder à des informations basiques, néanmoins essentielles à la compréhension du texte.

Le recours à des processus de haut niveau est censé accroître la compréhension écrite. La compréhension du texte en italien est un support intéressant à l'observation du traitement de l'information de type descendant, puisqu'une telle réflexion, menée correctement, a pu tantôt aider les élèves dans leur compréhension ou alors les induire en erreur.

Exemple 1 : recours aux processus de haut niveau, compréhension réussie

Dans la fiche de groupe ci-dessous, on peut observer l'association de la couleur du pantalon aux connaissances que possèdent les élèves sur Mickey (extrait 44) :

rossi	C'est Mickey, alors c'est rouge.
-------	----------------------------------

Extrait 44 : extrait de la fiche de groupe de ItS1 C6

Cette déduction de haut niveau a permis aux élèves d'éviter l'écueil de l'association de l'adjectif *rossi* avec la couleur rose, ce qui présentait une proximité graphique plus évidente. L'appui sur leurs connaissances du monde a permis une compréhension détaillée exacte.

Recours aux processus de haut niveau, échec de la compréhension

Il arrive cependant que les connaissances du monde influencent négativement la compréhension. Lorsqu'on observe la fiche de groupe ItS1 A3, on constate que la

déduction de haut niveau menée par le groupe les a induits en erreur et a eu un impact sur l'ensemble de la compréhension du texte (extrait 45) :

Imma mugbou amici sono Pipano et Pipo e la mia grazie ragazza Si chiama Ni	Je suis allé avec mes meilleur amie Papano et Pipo e la mia ragazza et Pipo et ma grand-mère allé avec Himmie.
Mi o padre e famosissimo: il suo nome e Walt Disney. Chisono io?	Gnatrouné avec le contexte Mon père fameux : se nomme Walt Disney.
Gn abonne	Esque tu connais ? Es-tu déjà allé ? La mame part des phrases au français et de la Logique ! ! ! !

Extrait 45 : extrait de la fiche de groupe de ItSI A3

Ce groupe déclare tout d'abord avoir utilisé une inférence pour comprendre la première phrase de cet extrait. Or, cette inférence a subi l'effet de la déduction de haut niveau, menée à bon escient, mais de manière erronée par le groupe. Ils ont, en effet, associé Walt Disney au parc d'attraction et ont, par conséquent, inféré la plupart des phrases à partir de cette déduction.

Discussion

Il semblerait, à première vue, que les élèves n'aient pas eu de difficultés pour mettre en œuvre des déductions, et ce, quelle que soit l'orientation du traitement. La prise d'appui sur des indices textuels, associée à la comparaison avec les langues appartenant à leur répertoire plurilingue, a permis aux élèves de mettre en œuvre des stratégies d'inférence, ce qui les a menés à comprendre le sens d'un grand nombre de phrases. Ils se sont également appuyés sur leurs connaissances scolaires, puisqu'ils ont été en mesure de procéder à des déductions de haut niveau à partir du type de textes proposés. Il est vrai que ceux-ci revêtent de grandes similitudes avec des activités proposées lors de l'apprentissage de l'anglais.

Or, dans l'exemple 3, la prise d'appui sur des processus de haut niveau (c'est à dire leur connaissance du monde de Walt Disney) a induit le groupe en erreur puisqu'ils associent le nom de Walt Disney au parc d'attractions. Cette déduction fautive ne fut anticipée ni par la chercheuse, ni par les enseignants de l'ERR : nous

n'avions pas conscience de l'évolution des représentations liées à Walt Disney, désormais davantage connu pour le parc d'attraction que pour ses dessins animés.

On constate cependant que la majorité des déductions portant sur les autres langues ont été menées à bon escient et ont permis aux élèves d'améliorer leur compréhension de texte. Nous essaierons de comprendre, en *infra* les relations entre processus de bas niveau et de haut niveau, de manière à pouvoir mieux analyser une telle différence.

d. Mobilisation des savoirs : synthèse

Parvenir à comprendre un texte en langue inconnue ne saurait se faire sans la mobilisation à la fois des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux. L'étude des fiches de groupe semble montrer que les élèves mobilisent le plus aisément des savoirs déclaratifs, mais cette mobilisation peut être facilitée ou entravée par des savoir-faire ou des savoir-être. Dans tous les cas, les activités métasémantiques proposées offrent à l'élève la possibilité de développer sa compétence plurilingue.

*Il semblerait que les stratégies de comparaison et de traduction naturellement mises en œuvre par les élèves s'appuient avant tout sur des savoirs déclaratifs alors que la déduction et l'inférence nécessitent à la fois des savoirs déclaratifs et procéduraux. La psychotypologie ou distance perçue entre les langues peut jouer un rôle lors des transferts de niveau 'général' (Ringbom, 2002), alors que les transferts de niveau 'item', correspondant à une identification item par item, semblent les plus nombreux. Ce type de transfert peut cependant induire les élèves en erreur car ils s'appuient davantage sur la forme que sur le sens. Finalement, c'est lors de transferts de niveau 'système' que les élèves effectuent une identité de sens et mobilisent des savoirs procéduraux. Or, contrairement à Ringbom (2002) qui considère que le transfert de sens a lieu essentiellement à partir de la L1, nous pensons que les élèves sont en mesure d'utiliser des connaissances récemment acquises pour élargir leurs possibilités d'accès au sens de la Ln, et rejoignons en cela les observations effectuées par De Angelis (2005). Il nous semble cependant que l'attention apportée à une telle instruction joue un rôle plus important que la durée d'instruction. Ceci vient confirmer la nécessaire conscientisation suscitée par le travail de groupe, évoquée en *supra*.*

2.1.3. Les stratégies de prédilection

L'ensemble des données qualitatives que nous venons d'examiner nous a permis de comprendre quelques processus sous-jacents aux stratégies d'apprentissage mis en œuvre. Or, il s'avère que certains groupes ont eu des difficultés à clairement indiquer les stratégies utilisées. Par conséquent, nous avons décidé de mener deux études quantitatives en parallèle : la première prendra en compte les stratégies déclarées par les élèves et la deuxième uniquement les stratégies réellement mises en œuvre (et donc parfois non conscientisées). Les résultats de ces études, s'appuyant sur les éléments indiqués en *supra* (cf. [chapitre 2.1.1.](#) se rapportant à l'analyse qualitative de la conscientisation), pourront alors être analysés quantitativement, et dans une certaine mesure comparés.

a. Stratégies déclarées et stratégies effectivement mises en œuvre

Afin de comprendre comment les résultats pour chacune des langues ont été obtenus, la méthodologie employée est tout d'abord précisée.

Méthodologie

L'analyse des réponses des fiches-élèves fut soumise à deux lectures, complétées par les transcriptions des interactions orales, le cas échéant. Dans un premier temps furent relevées les stratégies déclarées par les groupes, puis une deuxième lecture fut effectuée afin de relever les stratégies réellement effectuées, non conscientisées. Une comparaison, à la fois qualitative et quantitative devrait nous permettre de compléter, dans une certaine mesure, les raisons de l'écart existant entre stratégies déclarées et stratégies réellement mises en œuvre et de vérifier si la répétition des activités a un effet sur l'aptitude des élèves à repérer leurs stratégies.

Puisque les résultats sont censés représenter le consensus atteint par les membres de chaque groupe, nous considérons pouvoir exprimer les résultats en pourcentage. Il s'agit, en effet, des stratégies employées par quatre-vingt huit élèves, répartis dans vingt-deux groupes.

La synthèse qualitative des résultats issus des séances d'activités métasémantiques pour chacune des langues a permis de constater que la plupart des

groupes parviennent à passer des connaissances épilinguistiques, non conscientes, à des connaissances métalinguistiques, explicites. Lorsqu'on compare les stratégies déclarées par les élèves aux stratégies effectivement mises en œuvre (annexe 27a), on constate qu'il existe une adéquation entre stratégies déclarées (donc conscientisées) et stratégies réellement mises en œuvre pour 85% des élèves, sur l'ensemble des trois séances. De plus, on constate une évolution générale quant à la capacité de décrire les stratégies : les élèves semblent de plus en plus en mesure de décrire les stratégies employées, au fur et à mesure de la mise en œuvre des séances.

Résultats des groupes pour chacune des langues

Lors de la séance de résolution de problème d'accès au sens en néerlandais, sept groupes (soit 32 % des élèves) n'ont pas été en mesure de décrire les stratégies mises en œuvre pour accéder au sens¹²⁹. L'ensemble de ces groupes a déclaré avoir mis en œuvre une stratégie de comparaison avec l'anglais ou alors une traduction (que ce soit vers l'anglais et/ou le français). Néanmoins, lorsqu'on écoute les enregistrements des interactions de ces groupes, on remarque qu'il s'agit plus fréquemment d'une stratégie d'inférence ou de déduction de bas niveau dont ils n'ont pas pris conscience (se reporter à l'analyse qualitative menée en *supra*).

Pendant la réflexion sur l'italien, quatre groupes (soit 18% des élèves) n'ont pas été en mesure de conscientiser la stratégie employée pour accéder au sens. Deux de ces groupes (les groupes A1 et A3) n'ont pas su déterminer leur appui sur leurs connaissances du monde, mais les ont déclarées comme des traductions ou comparaisons avec le français (il s'agit de la connaissance de Walt Disney, désignée comme une comparaison ou une traduction du français). Un des groupes (le groupe D4) a déclaré avoir utilisé une stratégie de traduction alors qu'il s'agit, en fait, d'une comparaison avec le français. Quant au dernier groupe (le groupe A7), ils ont également déclaré avoir effectué des traductions alors qu'il s'agit d'une déduction de bas niveau.

Lors de l'accès au sens en finnois, il n'existe pas de divergences entre stratégies déclarées et stratégies réellement employées. Tous les groupes ont été en mesure d'exprimer la stratégie conscientisée, ce qui sera expliqué en *infra*.

¹²⁹ Se reporter à l'annexe 38 : les groupes dont les stratégies effectivement mises en œuvre diffèrent de celles qu'ils ont déclarées sont surlignés en jaune.

Évolution de la conscientisation

Il est intéressant d'observer l'évolution des groupes ayant des difficultés à conscientiser les stratégies utilisées. Afin de mieux comprendre ladite évolution, quelques exemples seront abordés ci-dessous.

On constate que les groupes A5, B3, C4 et E7 ont eu des difficultés à conscientiser leurs stratégies uniquement lors de la première séance (portant sur le néerlandais). Les groupes A5 et B3 ont déclaré avoir mis en œuvre des stratégies de comparaison avec l'anglais. L'examen de leurs réponses souligne cependant une différence quant aux stratégies réellement mises en œuvre : en lieu et place d'une comparaison, le groupe A5 a mis en œuvre une stratégie de traduction tandis que le groupe B3 a utilisé une stratégie de déduction de bas niveau.

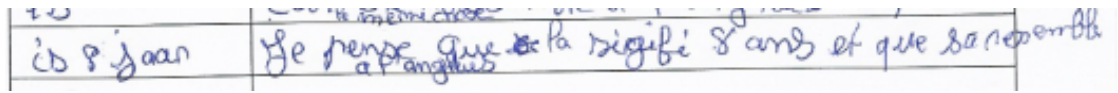
La transcription de l'interaction du groupe A5 fait apparaître leur difficulté à verbaliser la stratégie mise en œuvre (extrait 46) :

Laurène	Après, je pense à J'habite à Marijke en Geert à Amsterdam
Jeanne	Ouais, voilà...
Louis	Ouais, ca veut dire elle habite là-bas
Jeanne	Ouais, elle habite à Marijke en Geert à Amsterdam
Vincent	A Amsterdam
Jeanne	Elle habite à Marijke en Geert in Amsterdam

Extrait 46 : extrait de la transcription de NL A5

L'ensemble du groupe convient de la traduction, sans pour autant essayer de comprendre comment Laurène a procédé. Une fois la réponse validée, ils poursuivent leur recherche de compréhension d'autres éléments. Or, lorsque Laurène les interrompt en posant la question « Comme l'anglais ? », on lui répond distraitement « oui, oui ». La réponse notée sur la fiche de groupe « Comme l'anglais » ne reflète, par conséquent, que la trace de la réflexion menée par la secrétaire du groupe et souligne l'incapacité du groupe à faire émerger à la conscience les stratégies réellement mises en œuvre.

Le groupe B3 a déclaré avoir associé l'extrait « *is 8 jaar* » à l'anglais (extrait 47) :



Extrait 47 : extrait de la fiche de groupe de NLB3

Même si la proximité linguistique est telle qu'une comparaison avec l'anglais est possible, l'indice « 8 » a très probablement guidé leur réflexion. Une telle prise de conscience nous paraît cependant essentielle en ce qu'elle permettrait aux élèves d'utiliser la stratégie de bas niveau dans d'autres langues, lorsque la transparence linguistique est moins immédiate.

Les groupes D4 et E6 ont procédé de la même façon : ils ont déclaré effectuer des comparaisons avec l'anglais, alors qu'ils avaient davantage procédé à une déduction de bas niveau, de même type que celle du groupe B3 que nous venons d'évoquer.

On remarquera que les groupes D4 et E6 n'ont pas non plus été en mesure de déclarer les stratégies utilisées lors de la réflexion sur l'italien. Ils déclarent utiliser des traductions, ce qui est exact pour un certain nombre d'éléments (utilisation de « veut dire »). Or, lors de la réflexion sur le terme « *Amici* » (extrait 48), le groupe E6 met en œuvre une stratégie de déduction de bas niveau, inconsciemment :

1	Anthony	Amici c'est pas amis, ce serait plutôt amis de.....?
2	Solène	Minnie ?
3	Anthony	Non, amici
4	Manon	Moi ça me fait penser à ami
5	Solène	Je veux pas dire mais y a 2 noms propres... Paperino et Pippo...
6	Manon	T'es d'accord Amélie ou pas ?
7	Amélie	Ouais
8	Manon	Amis (écrit)
9	Solène	C'est le mot... Amici

Extrait 48 : extrait de la transcription de ItS1 E6

La stratégie de déduction de bas niveau n'est pas pour autant relevée et seule la stratégie de traduction apparaît sur la fiche de groupe, puisqu'ils ont noté « amici : ami ».

Lors de la séance de finnois, ces groupes en difficulté sur les deux séances parviennent à faire émerger à leur conscience les stratégies mises en œuvre. Ils

réussissent ainsi à élargir leur accès au sens en prenant appui sur la structure du texte. Le groupe E6, par exemple, déclare avoir compris ‘*Internetistä*’ grâce au repérage de la « racine/début du mot ». Le groupe D4 parvient à exprimer sa prise d’appui sur la majuscule pour déterminer le prénom ‘*Nina*’. Il s’agit, pour les deux groupes, de leur première prise de conscience de la mise en œuvre d’une stratégie de déduction de bas niveau sur l’ensemble des séances.

Discussion

Lorsqu’on compare les résultats concernant les stratégies déclarées par les élèves aux résultats des stratégies effectivement mises en œuvre, on observe une évolution dans le type de stratégie conscientisée¹³⁰. Le tableau 15 ci-dessous permet une vision synthétique de l’évolution de la conscientisation puisqu’il souligne l’écart existant entre stratégies déclarées et stratégies effectivement mises en œuvre. Les résultats négatifs désignent un moindre recours effectif à la stratégie observée alors que les résultats positifs mettent en exergue une utilisation réelle plus fréquente de cette stratégie.

On constate, par exemple, que pour le néerlandais, les élèves déclarent fréquemment avoir utilisé des stratégies de comparaison (pour 55% des stratégies), alors que la comparaison avec le tableau des stratégies effectivement mises en œuvre tend à montrer que l’utilisation effective n’est que de 51% au profit d’un recours à de l’inférence (+4%) ou de la déduction de bas niveau (+3%). Pour l’italien, les élèves semblent avoir fréquemment déclaré une stratégie de traduction (15%) alors qu’elle n’est effective que pour 11% des cas. Ils ont, en fait, davantage utilisé, de manière non conscientisée cependant, des stratégies d’inférence (+2%), de déduction de bas niveau (+1%) ou de haut niveau (+1%). Pour le finnois, comme nous l’avons indiqué ci-dessus, toutes les stratégies déclarées ont été mises en œuvre de manière consciente.

	Comp GB	Comp F	comp lat/ ital	Comp Esp	Infer.	Déd -	Déd +	Trad
Néerlandais S1	-4%	0%	0%	0%	4%	3%	0%	-3%
Italien S1	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%	-4%

¹³⁰ Se reporter à l’annexe 27 qui présente à la fois le tableau des stratégies déclarées par les élèves et le tableau des stratégies effectivement mises en œuvre.

Finnois S1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-------------------	----	----	----	----	----	----	----	----

Tableau 15 : différentiel existant entre le nombre de groupes parvenant à conscientiser les stratégies

On observe que lors de cette dernière séance (portant sur le finnois), très peu d'élèves déclarent utiliser une stratégie de traduction, ce qui tend à prouver leur aptitude à s'appuyer sur d'autres types de stratégie et de prendre conscience du cheminement de leur réflexion.

Il semblerait, par conséquent, que la répétition des séances a un effet bénéfique sur l'aptitude des élèves à repérer les stratégies mises en œuvre. Lors de la première séance, seuls 72 % des élèves y parvenaient ; lors de la dernière séance (portant sur le finnois), 100 % des élèves sont conscients des stratégies mises en œuvre. L'analyse quantitative comparative effectuée confirme, par conséquent, l'hypothèse émise lors de l'étude qualitative portant sur la conscientisation : l'objectif de prise de conscience des stratégies mises en œuvre est effectivement atteint. Lors de la troisième langue étudiée, tous les élèves sont en mesure d'exprimer clairement ou d'aider leurs partenaires à verbaliser (donc conscientiser) la démarche d'accès au sens mise en œuvre. On peut dès lors considérer que la conscientisation des stratégies bénéficie de l'effet itératif de l'expérimentation, même si le support linguistique diffère.

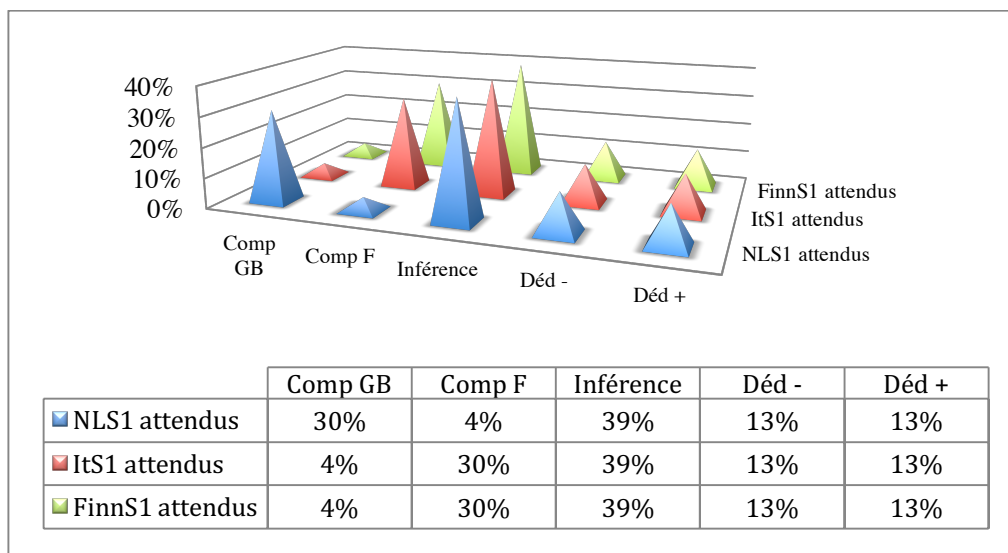
Nous choisissons cependant de faire porter notre analyse quantitative subséquente sur les stratégies déclarées par les élèves. Il s'agit, en effet, de relever les stratégies consciemment privilégiées par les élèves et de comprendre l'origine de ce choix.

b. Stratégies privilégiées

L'analyse quantitative des stratégies privilégiées par les élèves nous permet d'examiner si celles-ci sont liées à la distance entre les langues, ou si le facteur L1 ou L2 l'emporte.

Projection idéale de la mise en œuvre de stratégies

Afin d'être en mesure d'interpréter les résultats, nous prenons appui sur la projection idéale des quatre stratégies susnommées auxquelles pourrait avoir recours un utilisateur expert, lors de la résolution de problème d'accès au sens. Nous nous permettons de rappeler la projection idéale réalisée (graphique 16) :



Graphique 16 : projection idéale d'utilisation des stratégies d'apprentissage

On constate, dans la projection ci-dessus, une possibilité d'appui maximale sur les stratégies d'inférence (39%) puis sur les comparaisons avec l'anglais et/ou avec le français (34%), selon la proximité typologique avec la langue-cible. Les déductions peuvent atteindre 13% du total des stratégies. Il est à remarquer que dans la mesure où il s'agit d'une projection idéale, aucune traduction n'a été envisagée, puisque seules les opérations conscientes nous intéressent.

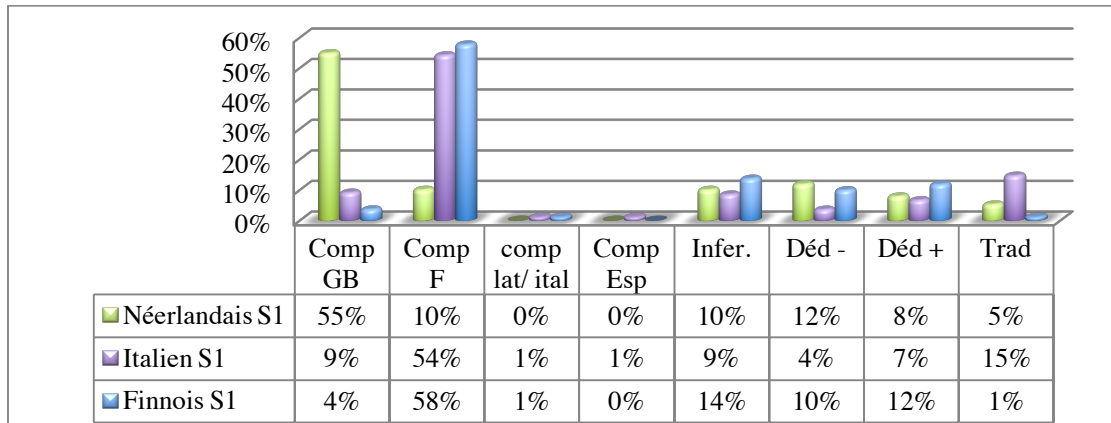
Stratégies déclarées par les élèves

Lorsque nous observons les stratégies déclarées par les élèves, nous obtenons des résultats fort différents de ceux attendus (*cf.* graphique 17 *infra*). Les élèves utilisent essentiellement des stratégies de comparaison (plus des deux tiers des stratégies) dont la langue-source varie en fonction de la langue-cible. Par conséquent, pour le néerlandais, 55% des stratégies mises en œuvre sont des comparaisons avec l'anglais contre 10 % de comparaisons avec le français. *A contrario*, pour l'italien et le finnois, les élèves utilisent respectivement 9% et 4% de comparaisons avec l'anglais alors que 54% et 58% des stratégies mises en œuvre sont des comparaisons avec le français. Il arrive également que la langue-source soit une langue non envisagée, telle que le latin, l'italien ou l'espagnol.

L'inférence est une stratégie peu utilisée par les élèves. On remarque, en effet, qu'il ne s'agit que de 10% des stratégies pour le néerlandais, 9% pour l'italien et 14% pour le finnois.

Il en va de même pour les déductions de bas niveau et de haut-niveau qui obtiennent respectivement des scores de 12% et de 8% pour le néerlandais, de 4% et de 7% pour l'italien et de 10% et 12% pour le finnois.

Finalement, on constate un profil quelque peu particulier pour la stratégie de traduction : de 5% pour le néerlandais elle passe à 15% pour l'italien mais n'est que de 1% pour le finnois.



Graphique 17 : synthèse des stratégies déclarées par les élèves

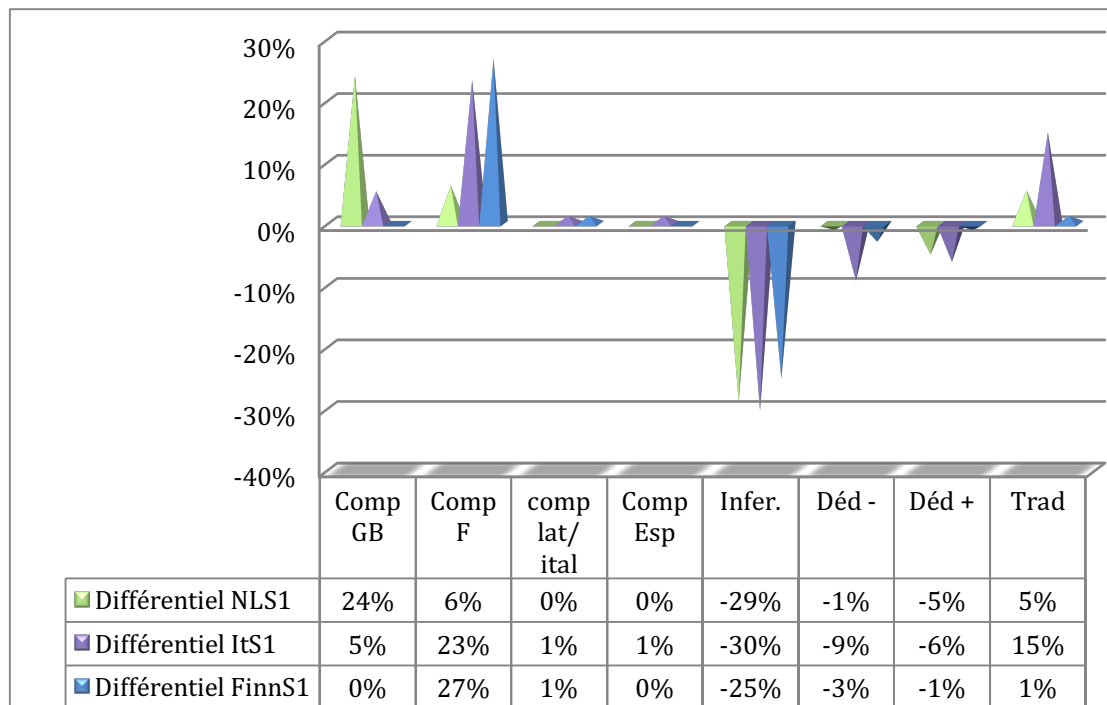
Lorsqu'on observe le graphique ci-dessus, on peut souligner une réelle prédominance des stratégies de comparaison et une utilisation à peu près similaire des stratégies d'inférence et de déduction. Or, si on souhaite réellement connaître l'utilisation préférentielle des stratégies par les élèves, il est nécessaire de comparer ces résultats à ceux de la projection idéale.

Différentiel existant entre stratégies déclarées et stratégies attendues

La comparaison des stratégies déclarées par les élèves à la projection des stratégies attendues permet de souligner les caractéristiques de l'appétence ou du rejet des stratégies utilisées par les élèves (graphique 18 *infra*).

Les résultats positifs soulignent un recours plus fréquent que prévu lors de la projection idéale : on peut dès lors affirmer que les stratégies utilisées de manière préférentielle par les élèves sont les stratégies de comparaison avec la langue typologiquement proche (une utilisation d'environ 25% plus fréquente que prévu) ainsi que la stratégie de traduction (surtout pour l'italien, avec un pic à 15%). Les stratégies de déduction ont été moins utilisées que prévu (résultats négatifs), surtout lors de la réflexion portant sur l'italien : lorsqu'on additionne les résultats des deux

types de déduction, on constate que pour l'italien, la déduction est à 15% en deçà de la projection idéale alors qu'elle n'est respectivement que de 6% pour le néerlandais et de 4% pour le finnois.



Graphique 18 : différentiel existant entre stratégies déclarées et stratégies attendues

Ce graphique met en lumière, de manière visible, l'utilisation préférentielle des stratégies. Les élèves semblent aisément utiliser les stratégies de comparaison et de traduction, dans une moindre mesure les stratégies de déduction alors que la stratégie d'inférence paraît être difficile d'accès.

Aucun guidage spécifique n'a eu lieu sur aucune des séances. Par conséquent, les résultats obtenus sont directement représentatifs des stratégies naturellement employées par les élèves, sans influence de l'enseignant. Il est donc possible d'analyser l'évolution des pratiques au cours des trois séances. L'analyse quantitative permet ainsi de compléter les premières analyses effectuées lors de l'analyse qualitative.

c. Discussion

L'analyse de l'utilisation préférentielle des stratégies par les élèves lors de la résolution du problème d'accès au sens d'un texte en langue inconnue nous permet d'examiner le rôle joué par la distance linguistique lors des phénomènes de

comparaison, les effets du facteur L1 et du facteur L2. Afin de compléter l'analyse et de comprendre au mieux les choix des élèves, l'analyse quantitative portant sur la quantification des stratégies mises en œuvre sera complétée par une analyse quantitative faisant apparaître le nombre de groupes ayant mis en œuvre les diverses stratégies. Une telle complémentarité devrait pouvoir nous permettre d'avoir un éclairage suffisant des pratiques-élèves lors de la résolution du problème d'accès au sens.

Effet de la distance linguistique

La stratégie de comparaison permet à l'apprenant de relier un élément linguistique observé dans la Ln aux éléments issus de son répertoire linguistique. Comme nous l'avons projeté, lors de la séance portant sur le néerlandais les élèves ont essentiellement procédé à des comparaisons avec la langue anglaise (55%) alors qu'ils n'ont utilisé des procédés de comparaison avec la langue française que dans 10% des cas. Le taux élevé de comparaisons avec l'anglais (mis en œuvre par 95% pour des élèves¹³¹), langue typologiquement proche du néerlandais semble en faveur de l'hypothèse de la proximité typologique. Elle semble confirmée par le taux de comparaison de 54% effectuée entre l'italien et le français, comparaisons effectuées par 91% des élèves. Il nous semble par conséquent possible de confirmer que la mise en œuvre d'une stratégie de comparaison s'effectuera tout d'abord en fonction de la proximité typologique entre langue-cible et langue-source, et ce de manière privilégiée.

L'analyse quantitative ne permet pas de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de la distance linguistique perçue ou psychotypologie (Kellerman, 1979) : nous rappelons simplement que l'analyse qualitative a permis de souligner un exemple pointant l'effet de l'évaluation subjective de la proximité typologique par les élèves sur leur aptitude à mettre en œuvre des stratégies permettant l'accès au sens. Ceci est d'autant plus surprenant que la langue inconnue ayant subi cet effet est l'italien. Or, la plupart des élèves, comme nous l'avons vu ci-dessus, ont été en mesure de repérer la proximité de cette langue avec le français bénéficiant dès lors d'un effet positif de la perception de la distance linguistique.

¹³¹ Se reporter à l'annexe 29d présentant le nombre de groupes ayant mis en œuvre les stratégies d'apprentissage lors des séances d'activités métasémantiques.

Lorsque les élèves se trouvent confrontés à une langue typologiquement proche de la L1 (italien comparé au français), ils ont tendance à s'appuyer essentiellement sur des comparaisons ou des traductions qui sont des stratégies immédiatement accessibles (69 % des stratégies mises en œuvre). Il semblerait que cette proximité ait un effet inhibiteur sur la mise en œuvre de stratégies d'inférence et de déduction (taux les plus bas des trois langues) de manière spontanée, en l'absence de guidage par l'enseignant. La proximité typologique avec la L1 pourrait donc nuire à la transférabilité de ces stratégies. Ceci rejoint l'observation de Deyrich (2007) pour qui l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues modifierait le comportement des apprenants dans les transferts lexicaux.

Effets du facteur L1

L'observation des résultats propres à la stratégie de comparaison utilisée lors de l'accès au sens du texte en finnois permet de souligner une prédominance d'appui sur le français (58%) alors que seulement 4% des stratégies utilisées sont des comparaisons avec l'anglais. Dans la mesure où le finnois est une langue finno-ougrienne présentant très peu de ressemblances avec la langue française ou anglaise, les seuls mots transparents proposés sont des internationalismes. Or, le propre d'un internationalisme est qu'il est présent dans un grand nombre de langues. En outre, les internationalismes présentés (*pianoa, musiikkia, Internetistä, kitaraa*) appartiennent au vocabulaire issu de l'environnement de l'élève et avaient déjà été travaillés lors du cours de langue. La mise en œuvre préférentielle de stratégies de comparaison avec le français par 100% des élèves permet de considérer qu'en ce qui concerne le lexique, en dehors de toute proximité typologique, le facteur L1 (Rothman *et al.*, 2011) joue un rôle essentiel. Ce facteur L1, c'est à dire la prise d'appui préférentielle sur sa langue maternelle, peut également subir l'influence de l'hypothèse de Matthey et Véronique (2004) que nous avons envisagée précédemment, lors de l'analyse qualitative. Pour ces auteurs, la L1 sert de support au recours stratégique et peut donc influencer le choix de la langue-source de manière non consciente, et ce quelle que soit la langue-cible. Nous avons, en effet, constaté que certains élèves, alors même qu'ils parvenaient à mettre en œuvre de manière appropriée une stratégie de comparaison avec l'anglais (lors de l'observation du néerlandais, par exemple), ressentaient le besoin de faire appel au français. Il semblerait que le répertoire langagier anglais ne soit pas encore suffisamment stabilisé afin qu'il accède au statut de langue de

référence. Le facteur L1 pourrait donc jouer un rôle majeur pour les élèves n'ayant pas encore atteint un seuil minimal de compétence en L2, auquel cas la L2 pourrait entrer en compétition avec la L1.

Effets du facteur L2

Même si les élèves ont procédé par comparaison avec une langue typologiquement proche, le facteur L1 paraît l'emporter en dehors de toute proximité typologique. S'appuyant sur les recherches de Williams et Hammarberg (1998), Bardel et Falk (2007) postulent que lorsqu'un apprenant est en contact avec une langue inconnue (L3 ou Ln), il sera plus enclin à utiliser une langue autre que sa L1. Trévisiol (2006 : 7), prenant appui sur les travaux de Williams et Hammarberg (1998) déclare que « les L2 sont de meilleurs candidats que la L1 pour l'activation en tant que langue fournisseur en début d'acquisition », pour les raisons suivantes :

- « 1. la différence fondamentale entre les mécanismes d'acquisition pour la L1 et la L2. Dans l'acquisition d'une L3, les mêmes mécanismes d'acquisition qu'en L2 sont réactivés, et ils réactiveraient à leur tour d'autres L2 éventuelles.
2. le désir d'effacer la L1 qui est perçue comme intrinsèquement 'non étrangère', donc non adéquate comme stratégie d'acquisition d'une autre LE ».

Deviendrait alors langue fournisseur la langue qui remplit à la fois les conditions de compétence, de typologie, d'emploi récent de la langue, et de son statut en tant que L2. La langue fournisseur serait celle remplissant toutes ces conditions.

Cette observation rejoint celle de Bono (2008) qui considère que le facteur L2 ou 'le facteur LE'¹³² résulte du statut spécifique qu'ont les langues non maternelles dans les répertoires plurilingues. Même si seulement 9% des groupes ont effectué des comparaisons avec des langues tierces (autres que la L1 ou la L2) sur l'ensemble des séances, il s'agit de six groupes différents. L'utilisation de stratégies de comparaison avec le latin ou l'espagnol lors des séances d'accès au sens d'un texte en italien peut se justifier de par la proximité linguistique et la conception de famille de langues. Par contre, deux groupes ont effectué des stratégies de comparaison avec l'italien (soit 1% des stratégies mises en œuvre) lors des séances portant sur le finnois. Or, l'italien fut la deuxième langue inconnue présentée dans le cadre de l'expérimentation. On ne peut

¹³² Certains chercheurs préfèrent employer le terme générique de langue étrangère (LE) pour désigner l'ensemble des langues non maternelles.

cependant considérer ces séances comme étant des situations d'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue, puisqu'aucune utilisation active de la L_n eut lieu. Il est fort probable que suite à l'absence de proximité typologique, le facteur L₂ (Williams et Hammarberg, 1998) ait joué un rôle : on pourrait considérer, en élargissant le concept de 'xénité' proposé par De Angelis (2005), que les élèves ont repéré le caractère 'étranger' de la langue finnoise si bien qu'ils l'ont associée aux langues inconnues dont ils ont une conscience sans, pour autant, les avoir étudiées. Pour De Angelis (2005), il arrive qu'un locuteur trilingue traite un élément provenant de la L₂ comme appartenant à la L₃. Il peut donc l'inclure, inconsciemment, dans la production en L₃ puisqu'il l'associe à une langue étrangère. Il se pourrait alors qu'un tel phénomène se produise lors de la mise en œuvre des stratégies de comparaison : les élèves prennent appui sur des langues 'étrangères' (considérées comme 'étrangères' à leur univers linguistique usuel) afin d'accéder au sens d'une nouvelle langue inconnue. Les élèves établiraient ainsi des liens cognitifs plus forts entre les différents systèmes non-natifs en présence et la langue maternelle. Même si le taux est bas, ce résultat soulève quand même l'hypothèse du facteur LE. Dans la mesure où 9% des groupes mettent en œuvre une stratégie de comparaison avec des langues tierces, on peut considérer l'influence du facteur L₂ sur le choix de la langue d'appui comme étant non négligeable. On peut dès lors, à juste titre, se poser la question du statut de l'anglais en tant que L₂.

Statut particulier de l'anglais

Si on prend en compte la théorie de Williams et Hammarberg (1998), l'anglais qui est la L₂ de ces élèves devrait également bénéficier de l'effet L₂ : les élèves auraient dû, dès lors qu'ils se trouvaient confrontés à une langue inconnue, prendre appui sur l'anglais, *a fortiori* lorsqu'il n'y a pas de proximité linguistique. Or nos résultats ne semblent pas en faveur d'une telle hypothèse. Il semblerait que l'anglais ait atteint un statut particulier au sein des systèmes linguistiques des élèves.

Même s'il est prouvé, chez les plurilingues, qu'un transfert peut avoir lieu à partir d'une langue qui n'est étudiée que depuis un ou deux ans (Rivers, 1979 ; Selinker et Baumgartner-Cohen, 1995 ; De Angelis 1999, 2005) on ne peut que constater que les élèves de cinquième, monolingues dans leur environnement familial, n'ont pas encore acquis un comportement semblable à celui d'un plurilingue, de par le seul enseignement de l'anglais qu'ils reçoivent. Les résultats de ces auteurs ne

semblent pouvoir être vérifiés que lorsqu'il s'agit de l'étude récente d'une L3 pouvant servir de langue-source lors de l'apprentissage d'une L4. Lorsqu'on prend en compte nos résultats, on peut émettre une hypothèse quant au statut particulier des langues enseignées dans un cadre scolaire : les élèves ne semblent pas considérer une telle langue de la même façon qu'une nouvelle langue qui leur est présentée. Par conséquent, on peut supposer que l'enseignement/apprentissage d'une langue peut également jouer un rôle lors de la sélection de la langue-source : les apprenants ne considèrent pas de la même façon une langue qu'ils étudient et une langue qu'ils découvrent ou dont ils connaissent l'existence. Ils peuvent cependant prendre appui sur certains savoir-faire développés lors des situations d'enseignement/apprentissage de la L2.

Appui sur les savoir-faire développés en L2 (anglais)

La stratégie d'inférence est la stratégie la moins fréquemment utilisée (cf. graphique 17 p. 294 en *supra*) ; néanmoins les résultats des stratégies déclarées montrent une légère augmentation à travers les trois sessions. Il ne s'agit que de 10 % des stratégies utilisées pour accéder au sens du texte en néerlandais et de 9% pour l'italien, mais la fréquence atteint 14 % pour le finnois (se reporter à l'annexe 28). Cependant, lorsqu'on compare ces résultats avec la mise en œuvre réelle (non conscientisée) de la stratégie d'inférence, on constate qu'il est à la fois de 14% pour la première langue étudiée (le néerlandais) et pour la dernière (le finnois). Les élèves n'auraient donc pas développé la stratégie d'inférence, mais en seraient devenus plus conscients.

Pour Bialystok (1980), l'utilisation de la stratégie d'inférence ne peut se faire que si l'élève a atteint un seuil minimal de compétence dans la L2. Dans cette expérimentation, les élèves sont confrontés à des langues inconnues et sont donc très éloignés du seuil minimal de compétence nécessaire dans ces langues. Or, certains parviennent cependant à mettre en œuvre, de manière consciente, cette stratégie. On peut donc émettre l'hypothèse qu'ils s'appuient sur les savoir-faire développés lors de l'apprentissage de la L2. Nous nous rapprochons donc de la théorie défendue par Bono (2008b) qui note que la dynamique d'apprentissage liée à l'environnement scolaire peut avoir un impact majeur sur le transfert d'éléments linguistiques, puisque les apprenants ont tendance à s'appuyer sur l'expérience précédente acquise au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans notre expérimentation, les élèves

parvenant à utiliser une inférence ont donc très probablement développé cette stratégie lors de l'apprentissage de l'anglais. On constate cependant que près de la moitié des groupes (44%) ayant mis en œuvre une inférence lors de l'accès au sens du texte en finnois n'avaient jamais été en mesure d'utiliser cette stratégie auparavant. On peut donc supposer que cette stratégie a été utilisée pour pallier le déficit de transparence présenté par une langue typologiquement éloignée de la L1 et/ou de la L2.

Relations entre les informations de bas niveau et de haut niveau

Le graphique présentant le différentiel entre stratégies déclarées et stratégies attendues (cf. annexe 27b) montre également, mais dans une moindre mesure, un déficit concernant la stratégie de déduction. Ce déficit est surtout marqué pour l'italien, puisqu'il est de -9% pour les déductions de bas niveau et de -6% pour les déductions de haut niveau. Lors de la séance de néerlandais, 55% des élèves ont réussi à repérer les éléments textuels contribuant à la compréhension (cf. annexe 29d présentant la synthèse des résultats par groupes. Or, seuls 27% ont été capables de mettre en œuvre des stratégies de bas niveau (ou ascendantes) pour l'italien contre 64% pour le finnois. On observe une répartition semblable pour les stratégies de haut niveau (ou descendantes) : 45% des élèves ont recours à cette stratégie pour accéder au sens du texte en néerlandais, alors que seulement 32% l'utilisent pour l'italien. Ce taux remonte de manière exceptionnelle à 59% pour le finnois.

Il semblerait que les élèves ayant le plus de difficultés à inférer du sens s'appuient sur des éléments contextuels et co-textuels parce que leurs capacités de décodage ne sont pas assez développées. On retrouve ces éléments dans les travaux de Perfetti (1985) qui porte sur la compréhension écrite ainsi que dans les travaux de Tsui et Fullilove (1998). Ces derniers ont examiné la compréhension orale de l'anglais de 20 000 candidats à Hong Kong et ont remarqué que les étudiants ayant le plus de difficultés en compréhension orale s'appuyaient le plus sur les processus descendants (de haut niveau) afin de compenser les problèmes de perception. Ils remarquèrent également que ces candidats étaient parfois induits en erreur par des hypothèses portant sur des indices contextuels.

Nos résultats viennent cependant contredire la théorie de la dépendance des processus de bas niveau (« *bottom-up dependency* », terme utilisé par Field, 2004 : 367). Pour Cummins (1979), l'apprenant doit posséder un seuil minimal de compétence linguistique afin d'être en mesure d'utiliser des processus de haut niveau.

Cette vision est confirmée par Clarke (1980) qui considère que l'attention des faibles lecteurs est tellement focalisée sur le décodage qu'ils sont incapables de transférer vers la L2 les processus de haut niveau qu'ils mettraient naturellement en œuvre dans leur langue maternelle. Stanovich (1980) cependant considère que la relation entre les informations de haut niveau et de bas niveau est régulée par un mécanisme interactif-compensatoire. Nos travaux semblent confirmer cette hypothèse puisqu'il semblerait que les informations de haut niveau sont utilisées de manière compensatoire, non pas pour renforcer le sens qui a déjà été dérivé d'un texte mais pour restaurer les parties qui n'ont pas été entièrement comprises.

d. Le transfert des stratégies

Les résultats ci-dessus nous ont permis de comprendre quelles étaient les stratégies utilisées par les élèves lorsqu'ils essaient d'accéder au sens d'un texte en langue inconnue, les raisons inhérentes à ce choix ainsi que certains processus sous-jacents. Ces éléments interviennent dans la transférabilité des stratégies puisqu'ils vont permettre à l'élève d'activer les schèmes auxquels ils ont été précédemment confrontés.

Influence de la L2 sur le transfert de stratégies

La stratégie la moins immédiatement accessible (et donc la stratégie qui bénéficierait le plus d'un entraînement) est l'inférence. Or, les élèves utilisent cette stratégie lorsqu'ils sont confrontés à une langue typologiquement proche de la L2 étudiée (le néerlandais) : on peut supposer que cette stratégie a été mise en œuvre lors de l'apprentissage de l'anglais et a été transférée à la nouvelle situation. Nos résultats tendent à confirmer que la dynamique d'apprentissage, telle qu'envisagée par Bono (2008b), influence également le transfert des stratégies. Il semble que les stratégies acquises lors de l'apprentissage de la L2 soient transférables à une langue inconnue, typologiquement proche, à condition qu'un seuil minimal de compétence soit atteint dans la L2. Néanmoins, cette stratégie est moins utilisée lors de la séance d'italien puisqu'elle ne semble pas avoir déclenché le recours aux stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la L2.

Influence de la L1 sur le transfert de stratégies

Lorsque les étudiants sont confrontés à des langues typologiquement proches de la L1, ils s'appuient principalement sur la comparaison ou la traduction, qui sont des

stratégies immédiatement accessibles. Il se pourrait que la proximité avec la L1 ait un effet inhibiteur sur d'autres stratégies telles que l'inférence et la déduction, lorsque l'élève n'est pas guidé par l'enseignant. La proximité typologique avec la L1 pourrait affecter la transférabilité de ces stratégies, ce qui est en accord avec le concept de psychotypologie (Kellerman et Sharwood-Smith, 1986). Si nous étendons cette hypothèse (tirée des observations faites au cours d'activités de production) à notre situation (activités de compréhension), il est possible d'affirmer que les stratégies d'apprentissage développées au cours de la L1 sont transférées à la Ln présentant une proximité psychotypologique. Par conséquent, contrairement à ce qui s'est avéré vrai dans la recherche sur le transfert d'éléments lexicaux ou morpho-syntaxique, la L1 pourrait affecter négativement le transfert de stratégies.

Caractéristiques des situations permettant le transfert

Les trois sessions analysées présentent une similitude structurelle par leur organisation, leur mise en œuvre et leur objectif principal (résolution de problèmes pour accéder au sens). Même si les caractéristiques des situations contingentes diffèrent quelque peu, leurs caractéristiques de surface sont suffisamment similaires pour permettre la reconnaissance spontanée de la ressemblance par l'élève, ce qui est un élément essentiel permettant le transfert, comme indiqué par Holyoak et Koh (1987). Il est, en effet, essentiel, pour qu'un transfert ait lieu, que l'apprenant soit en mesure de sélectionner la source analogue. C'est la similarité de structure entre les différentes séances qui a permis aux élèves de conscientiser, progressivement, les stratégies utilisées et de mettre en œuvre des stratégies d'inférence lors de la dernière séance, portant sur le finnois.

e. Les stratégies de prédilection : synthèse

On peut considérer que, grâce à ces sessions d'approches plurielles portant sur des langues ne présentant aucun objectif d'apprentissage, les élèves ont été capables de construire des schèmes abstraits qui leur ont permis de résoudre le problème d'accès au sens dans trois langues-cibles différentes. Pour ce faire, ils ont mis en œuvre des stratégies d'apprentissage parfois variables selon la langue cible (comparaison, traduction, inférence) ou parfois utilisées de manière plus systématique (déduction de haut niveau et de bas niveau).

Il semblerait que la première caractéristique intervenant dans le choix prioritaire de la stratégie soit la proximité linguistique et très probablement la psychotypologie. Lorsqu'une proximité linguistique est perçue, alors les élèves procèdent aisément à des comparaisons avec la langue-source la plus proche de la langue-cible. En cas d'absence de proximité linguistique, le facteur L1 paraît l'emporter : les élèves semblent prendre appui sur leur langue maternelle qui sert également de support au recours stratégique. Néanmoins, il arrive que lors de la deuxième langue inconnue observée (que nous appelons L_{n+1}), les élèves prennent appui sur la L_n précédemment abordée. On peut alors parler de l'effet du facteur L_n sur la L_{n+1} (voire sur la L_{n+2}). Ceci soulève la question du statut de la L2 (anglais) : les élèves ne semblent pas considérer la langue enseignée de la même manière qu'une langue présentée dans le cadre des APLI. On peut donc s'interroger sur le statut de la L3 qui sera enseignée (réponse que nous n'aborderons cependant pas dans le cadre de ce travail qui se limite à l'analyse des résultats des élèves de 5^o). Finalement, nos résultats semblent souligner la possible réutilisation de stratégies mises en œuvre lors de l'apprentissage de la L2. Il est fort probable que les élèves qui ont réussi à mettre en œuvre la stratégie d'inférence lors de la séance en finnois ont capitalisé sur leurs savoir-faire développés en L2.

Dans la plupart des cas, les élèves ont réussi à établir des liens entre les différentes situations linguistiques et sont parvenus à transférer ces stratégies d'une séance à l'autre. Pour que les avantages stratégiques puissent être transférés à la L2 qu'ils étudient, il semble nécessaire de permettre à l'élève d'accomplir une activité qui l'autorise à organiser ses expériences. Les situations-problèmes enracinées dans le cours d'anglais doivent être définies de manière à présenter des similitudes structurelles avec les sessions d'APLI. Il est en effet essentiel, pour qu'un transfert ait lieu, que les élèves reconnaissent subjectivement les caractéristiques communes à la tâche-source et à la tâche-cible. Nous examinerons ces caractéristiques dans le [chapitre 4](#) de la partie conclusive lorsque nous proposerons des pistes pour l'adaptation de ce cadre didactique au cours d'anglais, de manière à pouvoir capitaliser sur les acquis des séances plurilingues.

2.2. Développement des compétences plurilingues

Nous venons de constater que les APLI peuvent jouer un rôle majeur dans le développement des stratégies d'apprentissage, grâce à la didactisation qu'elles requièrent et à leur mise en œuvre. Le choix de langues inconnues, ne présentant pas d'objectif d'enseignement/apprentissage, n'est pas anodin. Le centre de gravité de l'interaction didactique se trouve, en effet, déplacé : l'objet étudié n'est plus la cible d'un apprentissage mais devient le vecteur de réappropriation d'acquis antérieurs. Il semble donc intéressant de vérifier si la mise au contact de langues inconnues, à travers des activités de réflexion métalinguistiques menées en classe de cinquième, permet à des apprenants monolingues de développer des compétences plurilingues.

Comme nous l'avons mentionné en *supra*, la compétence plurilingue est la compétence que possède un locuteur plurilingue lui permettant de communiquer et d'interagir dans des situations diverses. Celui-ci possède, parfois de manière inégale, la maîtrise de plusieurs langues et cultures. Par conséquent, la compétence plurilingue est une compétence complexe, voire composite, dont le caractère dynamique et situé prend appui sur un système linguistique complexe. Les recherches menées par Castellotti et Moore (2011)¹³³ permettent par ailleurs d'en souligner la dimension métalinguistique. Ce sont les processus situés mis en exergue par l'attitude réflexive de l'élève vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences qui nous intéressent.

Nous rejoignons ainsi Beacco *et al.* (2010) qui considèrent que la réflexion métalinguistique est un élément constitutif de la didactique du plurilinguisme. Suite à Gombert (1990), nous considérons qu'au même titre que les activités métalinguistiques, la compétence métalinguistique peut concerner tous les aspects du langage, qu'ils soient sémantique, syntaxique ou phonologique. Nous venons d'observer les séances s'appuyant sur des activités d'ordre métasémantique. Dans la mesure où les élèves sont parvenus à développer des stratégies, nous pouvons considérer qu'ils ont développé des savoirs procéduraux.

Or, développer une compétence, c'est savoir mobiliser efficacement à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, de manière adaptée à la situation (*cf.* glossaire). Nous avons choisi d'étudier uniquement la mise en œuvre de stratégies lors de ces séances d'activités métasémantiques. Cependant, quelques éléments observés nous laissent supposer qu'une compétence métasémantique a été développée. Il

¹³³ Cf. cadre conceptuel [supra p. 99](#).

semble, en effet, qu'au-delà d'une simple mobilisation de connaissances stratégiques, les élèves aient développé un réel savoir-faire puisqu'ils ont réussi à mieux adapter les stratégies choisies (et donc conscientisées) à la situation-problème présentée par chacune des langues inconnues en présence. De plus, nous avons pu percevoir, à travers l'étude de la psychotypologie, que les savoir-être jouent un rôle essentiel dans l'aptitude à mettre en œuvre des stratégies. Un seul groupe semble avoir été impacté par une attitude négative ; les autres groupes devraient avoir développé une attitude d'ouverture à l'altérité, conformément aux ressources du CARAP que nous avons citées en *supra*.

Néanmoins, il ne s'agit là que de remarques incidentes, non scientifiquement prouvées par une analyse quantitative. Par conséquent, nous avons choisi de nous appuyer sur la deuxième séance d'APLI, proposant une situation-problème de création de phrases nouvelles, pour vérifier si les APLI permettent de développer une compétence métalinguistique. Afin d'atteindre ce but, les élèves sont amenés à résoudre des tâches intermédiaires prenant appui sur des activités métasyntaxiques. Nous précisons tout d'abord le cadre méthodologique puis nous analyserons les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève met en œuvre de manière efficace pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Avant de proposer des résultats et une analyse, nous souhaitons rapidement rappeler les conditions favorables au développement d'une compétence métalinguistique.

2.2.1. Éléments d'appui au développement de compétences métalinguistiques

On ne saurait développer une compétence métalinguistique qui nécessite, par définition même, une conscientisation des processus de traitement de l'information sans avoir pris conscience des éléments à observer.

a. La conscientisation

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les activités de réflexion métasyntaxique, menées sur des langues inconnues et de manière systématique, obligent l'élève à donner forme déclarative à ses connaissances. Cette conscientisation grammaticale s'appuie donc sur des

« (...) activités pédagogiques au cours desquelles l'apprenant, exposé aux données en L2, doit opérer ces données de sorte à élaborer une connaissance

explicite de certaines propriétés linguistiques de la langue cible » (R. Ellis, 1997 : 160)¹³⁴.

La prise de conscience de l'ensemble de ses ressources devrait permettre à l'élève d'établir des liens entre les différentes langues, ce qui constitue, pour nous, une condition *sine qua non* pour le développement d'une compétence métalinguistique.

b. Résolution de problèmes

Le point de départ de la situation didactique du cours d'anglais est une situation relativement stable où les savoirs progressivement présentés par l'enseignant et transformés par l'élève vont lui permettre de gérer de manière satisfaisante son rapport au monde. Or, l'introduction d'une langue inconnue va générer une interrogation. Lors de la séance portant sur des activités métasyntaxiques, l'élève est amené à émettre des hypothèses concernant le fonctionnement de la langue afin d'être en mesure de créer, de manière autonome, de nouvelles phrases. On peut donc considérer que cette dernière étape (la production de nouvelles phrases) correspond à une situation-problème¹³⁵, puisqu'il ne saurait atteindre cet état final sans avoir élaboré des procédures intermédiaires. L'analyse qualitative des interactions de groupe permettra de repérer ces étapes et de comprendre comment se sont construites les hypothèses.

c. Mise en œuvre de stratégies

Dans la mesure où l'apprenant est amené à planifier et coordonner un ensemble d'opérations afin d'atteindre efficacement son objectif, on peut considérer qu'il met alors en œuvre une ou des stratégies. Il sera, par conséquent, amené à mettre en œuvre les stratégies de la dimension cognitive telles que décrites par Oxford (2011)¹³⁶. Ces stratégies seront analysées en étudiant l'ensemble des opérations effectuées par l'élève dans la réalisation de tâches qui vont lui permettre de résoudre le problème.

¹³⁴ Définition de la conscientisation grammaticale donnée par R. (R. Ellis, 1997) : 160) et traduite par Spiridinova, 2009 : « *Ellis defines grammar consciousness-raising tasks as "a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic properties of the target language* » (R. Ellis, 1997, p. 60).

¹³⁵ Nous parlons de situation-problème telle que définie par Dewey en 1925 (cité par (Fabre, 1999b), p. 50)) et explicitée en *supra*, p. 127.

¹³⁶ Cf. *supra* p. 132.

2.2.2. *Des choix pédagogiques*

Il est difficile de vérifier ces hypothèses sans mettre en place une démarche didactique incitant au développement des compétences métasyntaxiques. L'approche plurielle envisagée permet une décentration par rapport à l'objectif d'apprentissage propre à la L2 et, par conséquent, défige et 'déréalise' le discours. Comme le constate Vasseur (2008, p. 14), « les jeux de langue et de langage peuvent contribuer (...) à une libération par rapport à une pratique formelle enfermante de la langue ». Les séances ont été menées par les enseignants de langue, sur un temps habituellement attribué à l'enseignement de l'anglais. Dans la mesure où ils avaient activement participé à la transposition didactique, lors de regroupements en équipe de recherche et de réflexion, la mise en œuvre fut décidée de manière collégiale, sous l'égide de la chercheuse.

a. Le dispositif expérimental

Chaque séance à objectif métasyntaxique a pour finalité la création de phrases nouvelles. La situation-problème soumise aux élèves est donc la suivante : « comment puis-je créer des phrases nouvelles dans une langue que je ne maîtrise pas ? ». Un étayage, par des consignes précises, est mis en place de manière à guider les élèves vers la résolution de ce problème, à travers des tâches intermédiaires.

Les élèves sont donc amenés à repérer, pour la séance de néerlandais, les catégories grammaticales 'nom' et 'déterminants possessifs', puis doivent effectuer une observation afin d'en déduire des règles concernant l'utilisation du déterminant possessif dans la langue néerlandaise. Pour la séance d'italien, après une réflexion sur la structure des phrases, l'attention est portée sur l'adjectif qualificatif et ses spécificités. Lors de la séance de finnois, les élèves doivent observer les verbes et en déduire des règles concernant la conjugaison (qui varie selon le type de phrase). Finalement, à chaque fois, une activité de création de phrases nouvelles leur est proposée.

Chacune des séances s'organise en trois temps : un temps de réflexion individuelle suivi d'un travail de groupe qui se conclut par une synthèse sous l'égide de l'enseignant.

b. Méthodologie de la recherche

Avant de rendre compte des résultats, il est utile de préciser la manière dont le corpus fut constitué et d'indiquer les variables et indicateurs ayant servi à collecter les données.

Constitution du corpus

Le corpus étudié dans ce chapitre est constitué, pour chacune des séances portant sur des activités métasyntaxiques, des vingt-deux fiches de groupe complétées conjointement et répondant à des consignes précises. L'objet de cette étude est de vérifier si les activités présentées permettent à l'élève de développer sa compétence métasyntaxique. Il s'agit donc d'analyser sa mobilisation efficace de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, à la fois de manière qualitative et quantitative. Il est à rappeler que la compétence ne peut être directement mesurée ; par contre, on peut supposer que dès lors que l'étude des ressources démontre une progression, la compétence sera développée.

Nous essaierons, dans la mesure du possible, d'établir des correspondances avec certaines des ressources proposées par le CARAP (Candelier *et al.*, 2010). Cet outil peut, en effet, aider l'enseignant à identifier les ressources que l'apprenant devrait posséder concernant les faits linguistiques en général, de manière à ce que ce dernier soit en mesure de s'appuyer sur « les aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre » (*ibid.* : 7). Le CARAP présente, en outre, une liste de descripteurs facilitant le repérage de la ressource mobilisée. Nous choisirons, pour chacune des ressources mobilisées, un maximum de quatre descripteurs, même si des correspondances plus nombreuses sont possibles.

Variables et indicateurs

Les élèves sont amenés à solliciter leurs connaissances déclaratives et procédurales tant en L1 qu'en L2 afin de construire, de transformer et d'appliquer les nouvelles connaissances obtenues en L3. Un guidage, construit selon le modèle des

six stratégies de la dimension cognitive, telles que définies par Oxford (2011 : 16)¹³⁷, est proposé et permet de comparer les éléments issus de chaque séance.

Par conséquent, seront étudiés :

- les savoirs métasyntaxiques à travers l'analyse de la qualité de la métalangue employée lors des stratégies 'activer les connaissances', 'raisonner' et 'conceptualiser'. L'analyse quantitative a été menée uniquement à partir des stratégies 'raisonner' et 'conceptualiser' de manière à avoir un nombre équivalent de réponses, quelle que soit la langue observée,

- les savoir-faire métasyntaxiques en analysant leur capacité à résoudre les problèmes ainsi que la conceptualisation sous-jacente à la création de règles,

- les savoir-être métasyntaxiques à travers la prise de risque effectuée lors de la conceptualisation et de la création de nouvelles phrases.

Dans la mesure où les séances n'ont pas toutes été construites de la même façon, nous avons regroupé les activités proposées en fonction des stratégies d'Oxford¹³⁸. L'analyse quantitative proposée ci-dessous prend appui sur une analyse qualitative préalable, permettant de codifier chacune des réponses proposées par les groupes¹³⁹.

Résultats

Afin d'être en mesure de vérifier si les élèves développent des compétences métasyntaxiques, nous aborderons séparément les trois composantes de ladite compétence. Par conséquent, nous présenterons les résultats à la fois qualitatifs et quantitatifs témoignant de la mobilisation tout d'abord de savoirs, puis de savoir-faire et enfin de savoir-être.

a. Mobilisation des savoirs

Les connaissances mobilisées par les élèves pour effectuer les tâches intermédiaires proposées, et donc pour parvenir à résoudre le problème, ont été étudiées dans les trois séances d'activités métasyntaxiques, et ce pour chacune des

¹³⁷ Nous nous permettons de rappeler que les six stratégies de la dimension cognitive, telles que définies par Oxford (2011:16) sont les suivantes : utiliser les sens pour comprendre et se rappeler, activer les connaissances, raisonner, conceptualiser en détail, conceptualiser de manière plus large, aller au-delà des données immédiates.

¹³⁸ Se reporter au tableau synoptique présentant les consignes par type de stratégie de la dimension cognitive (annexe 50).

¹³⁹ Pour prendre connaissance des réponses des groupes et des codifications qui y sont associées, se reporter à l'annexe 51 présentant les résultats des activités métasyntaxiques pour les trois langues.

langues abordées. La qualité de la connaissance déclarative produite peut être examinée en analysant la métalangue employée.

Codifications utilisées

Nous avons créé quatre catégories :

1. M+ désigne les propos démontrant une maîtrise suffisante des concepts grammaticaux, permettant au groupe d'exprimer ses idées avec (plus ou moins de) clarté. De plus, une telle maîtrise de la métalangue indique des observations considérées comme exactes. Lorsque les élèves répondent à la question « Que remarquez-vous ? », aucune réponse précise n'est attendue. Nous cherchons essentiellement à vérifier si les élèves sont en mesure de mobiliser des savoirs sur la langue et de les exprimer de manière suffisamment claire pour être comprise.

Voici un exemple-type (réponse du groupe A2 sur la séance d'italien (ItS2)) :

« Pour certains cas le sujet est inclus dans le verbe. Sono veut dire je suis. La phrase a le même ordre que le français : sujet + verbe + complément ».

Dans cette réponse, non seulement l'utilisation des concepts grammaticaux est correcte, mais elle est également précise. Il arrive que les élèves parviennent à mobiliser des savoirs métalinguistiques sans toutefois être précis. Observons la réponse du groupe B5 sur la séance d'italien (ItS2) :

« En français c'est d'abord le sujet puis le verbe alors que la c'est le contraire »
(*sic*).

Dans cet exemple, on observe une imprécision dans la formulation : la réponse peut être vraie, même si elle n'est pas clairement argumentée (désignée par M+/- dans l'analyse en annexe 40b). Nous avons cependant choisi de regrouper les réponses M+/- et M+, puisque nous cherchons simplement à vérifier la mobilisation de savoirs sur la langue, sans émettre de jugement de valeur.

2. M- indique une catégorie regroupant les réponses faisant état d'erreurs dans la mobilisation des savoirs déclaratifs : la métalangue employée désigne des concepts erronés. Voici un extrait de la fiche de groupe B6 (ItS2) :

« Se sont des adjectif car sa qualifie les verbes » (*sic*).

On observe, dans cette proposition, une confusion de concepts grammaticaux. On peut donc considérer que les élèves ont manipulé une métalangue, mais de manière erronée. Pour ces élèves, il est fort probable que les concepts mobilisés ne se rapportent à aucune réalité concrète de la langue.

3. AM indique une absence de métalangue. Les élèves effectuent des remarques sur la langue, souvent intéressantes, mais ne sont pas capables de mobiliser les concepts nécessaires pour exprimer leurs observations. Le savoir reste épilinguistique, non conscientisé. L'exemple ci-dessous souligne l'absence de mobilisation de savoir métalinguistique (groupe C6 ItS2) :

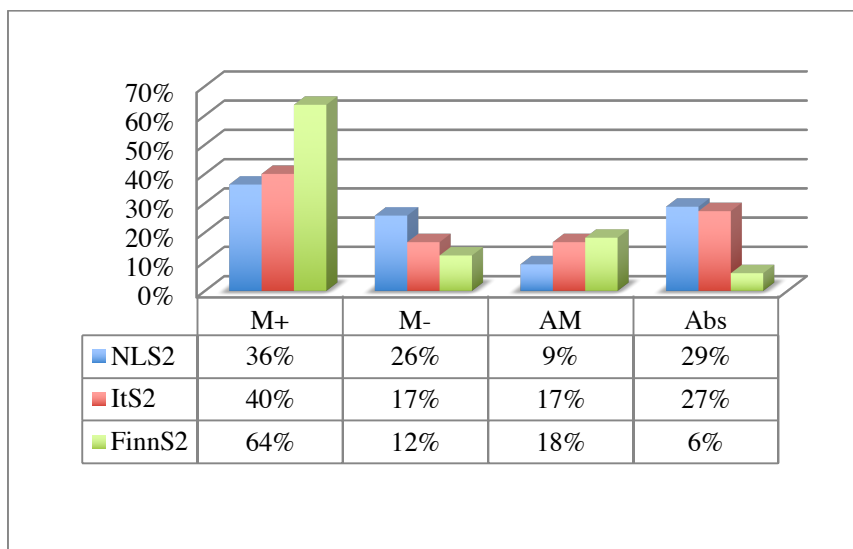
« O for les garçons. A for les filles ».

Les élèves ont effectué une observation morphologique correcte (changement de la désinence de l'adjectif et/ou du nom commun en fonction du genre du nom) qui demeure intuitive. Ils ne sont pas en mesure de mobiliser les savoirs sur la langue nécessaires pour autoriser le passage de savoirs épilinguistiques aux savoirs métalinguistiques.

4. Finalement, la dernière catégorie indique l'absence de réponse (ABS), lorsque les élèves n'ont réalisé aucune proposition pour répondre à la consigne.

Résultats

Les réponses ont été analysées de manière qualitative, selon les indicateurs ci-dessus puis de manière quantitative. Nous obtenons ainsi les taux d'utilisation de métalangue suivants, pour chacune des langues étudiées (graphique 19) :



Graphique 19 : qualité de la métalangue employée

L'observation des résultats du graphique 19 permet de constater une réelle progression dans la qualité de la métalangue employée (colonne M+), puisqu'on passe de 36 % des élèves capables d'utiliser une métalangue à bon escient lors de la séance de néerlandais à 64 % pour la séance de finnois. De la même façon, le nombre de réponses contenant des éléments erronés (colonne M-) diminue. La colonne représentant les réponses ne contenant aucune trace de métalangue (colonne AM) présente une légère progression. Finalement, l'absence de réponses (colonne Abs) diminue et montre de manière significative que les élèves répondent bien plus fréquemment lors de la troisième séance métasyntaxique.

On peut donc supposer que la mobilisation de ces savoirs, à travers l'échange entre pairs, mène vers une plus grande confiance en leurs capacités. Par contre, cette mobilisation se fait aussi partiellement au profit des réponses sans métalangue (colonne AM) : il semble alors possible d'en déduire que les activités proposées ne permettent pas de construire des connaissances si celles-ci font défaut dans le « déjà-là ».

La tendance globale de ce graphique semble confirmer l'idée selon laquelle la répétition des activités, même si elle porte sur des objectifs différents, permet à l'élève de mieux ancrer ses connaissances, puisque près des deux tiers des élèves finissent par être en mesure de mobiliser les connaissances métalinguistiques nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Mise en relation avec le CARAP

L'analyse ci-dessus nous permet de conclure que l'APLI telle que nous l'avons envisagée, a permis à l'élève de mobiliser un certain nombre de savoirs, décrits dans le CARAP¹⁴⁰ comme suit :

- K-1 : Connaître quelques principes de fonctionnement des langues (p. 49). Les élèves ont été amenés à prendre conscience du côté arbitraire du rapport entre le signifiant et le sens (K-1.2) et à réfléchir sur la spécificité des catégories grammaticales pour chaque langue.
- K-4 : Savoir que les langues sont en constante évolution (p. 52), puisqu'ils ont été amenés à se rendre compte qu'il existe des familles de langues sur lesquelles ils pouvaient prendre appui.
- K-6 : Ils ont également développé des connaissances sur les ressemblances et différences existant entre les langues par la réflexion autour de systèmes linguistiques divers (p. 53).

Ces descripteurs précisent et complètent l'analyse menée ci-dessus et inscrivent les savoirs développés dans un contexte de référence pluriel. Or, la confrontation à des langues inconnues a également nécessité, de la part de l'élève, la mobilisation de savoir-faire afin d'être en mesure de résoudre le problème et/ou de créer une règle.

b. Mobilisation des savoir-faire

Comme indiqué auparavant, il est possible d'analyser le développement des savoir-faire métasyntaxiques en observant la capacité des élèves à résoudre les problèmes ainsi qu'à créer une règle.

Nous avons analysé, de manière qualitative, les résultats propres à la création de phrases correspondant à la résolution complète du problème ainsi que ceux issus des tâches intermédiaires suivantes :

- NLS2 : (Observation des déterminants possessifs) : pourquoi sont-ils différents ?

¹⁴⁰ Pour prendre connaissance de l'ensemble des descripteurs du CARAP, se rendre sur le site à l'adresse suivante : <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx> ou bien se reporter à l'annexe 47 disponible sous format numérique.

- It S2 : (Observation des adjectifs qualificatifs) : que remarquez-vous au niveau des terminaisons ?
- Finn S2 : Soulignez les verbes. Que remarquez-vous ?

Nous avons choisi de faire porter l'analyse quantitative permettant de recueillir des informations sur la mobilisation de savoir-faire sur l'ensemble de ces données ainsi que sur la création de règles, et ce pour les trois langues.

Codification utilisée

Pour comprendre la capacité des élèves à résoudre les problèmes, les réponses ont été analysées qualitativement et regroupées selon les critères suivants :

- Résol+ indique une réussite dans la résolution de problèmes. Les élèves ont été en mesure de créer des phrases correctes, nouvelles. Lorsqu'une grande prise de risque a eu lieu, menant à la création d'au moins deux phrases, nous avons intégré dans les résultats 'Résol+' les réponses contenant au moins 50% de phrases justes. Par exemple (groupe E4, NLS2) : « *Hallo, Mijn name is Joris en ik ben 13. Ik heb een broer, zijn name is Julien* » (*sic*). Même s'il y a une erreur d'orthographe au niveau du nom commun '*naam*', les élèves ont été capables de créer une phrase avec des déterminants possessifs exacts.

Nous avons également pris en compte les résultats liés aux tâches intermédiaires (*cf.* ci-dessus) : sont désignées comme résolues, les tâches démontrant le recours à une réelle conceptualisation efficace, ne se limitant pas à une simple observation morphologique dans le cas de l'italien. Prenons comme exemple de conceptualisation réussie, la réponse du groupe A5 à la question portant sur le néerlandais « Pourquoi [les déterminants possessifs] sont-ils différents ? », les élèves ont noté « car il y a *mijn* : mon, mes. *Zijn* : son (au masculin), *haar* : son (au féminin) ». Même si ils ne sont pas en mesure d'exprimer clairement la conceptualisation qu'ils ont menée de manière efficace, la réponse fait apparaître une réelle observation de la langue. Ils ont été capables de se distancier de leur L1 afin de ne pas établir de liens directs L1-Ln. On peut donc penser qu'ils seront en mesure de créer des phrases contenant des déterminants possessifs corrects.

- Résol- indique une absence de résolution de problème : les élèves ont soit simplement recopié des phrases du texte (avec une adaptation mineure), soit ils

n'ont pas mené de réflexion suffisante leur permettant de créer des phrases justes, par rapport aux éléments observés. Ex : gr A5 NLS2 : « *Hallo, mijn naam is Jeanne and ik ben 12* » (*sic*).

En réponse à la question portant sur le néerlandais « Pourquoi [les déterminants possessifs] sont-ils différents ? », nous obtenons la réponse « Le sens change en fonction du nom qui suit » (groupe A2 NLS2). Les élèves n'ont pas su mener à bien la tâche de conceptualisation qui leur permettrait de résoudre, ensuite, le problème de création de phrases nouvelles.

- ABS indique une absence de réponse, que ce soit à la tâche intermédiaire ou lors de la création de phrases.

En ce qui concerne la capacité des élèves à créer des règles qui permettent de mettre en exergue leur mobilisation de savoir-faire, nous avons conservé le même type de distinction :

- R+ indique une création de règle réussie, comme par exemple la proposition du Groupe D4 (FinnS2) : « Si il y a de "aa" à la fin d'un verbe alors la phrase est négative. Si il y a un "o" à la fin d'un verbe alors la phrase est interrogative ».

- R- signifie que le groupe a essayé de créer une règle, sans toutefois y parvenir. Par exemple (groupe E4 FinnS2): « Si un verbe est au pluriel alors on met un "s" et si il est au singulier alors on ne met pas de "s" ».

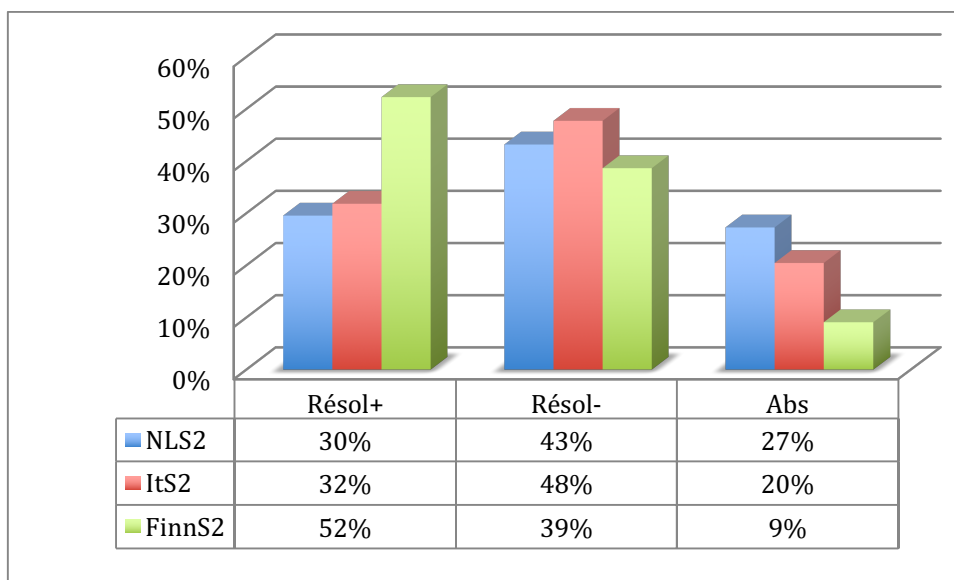
- ABS marque l'absence de réponse.

Résultats

L'analyse quantitative a été menée en observant le nombre de groupes parvenant à résoudre les problèmes, et ce quelle que soit la langue.

Lorsqu'on observe les résultats inhérents à la résolution de problèmes (graphique 20 ci-dessous), on peut noter une réelle progression dans les résultats démontrant une réussite (colonne Résol+). Il semblerait que près d'un quart des élèves ait progressé entre la première séance d'activités métasyntaxiques les confrontant à la résolution de problème (il s'agit de la séance de néerlandais) et la dernière, qui portait sur le finnois. Même si l'objet de conceptualisation n'est pas le même, ce sont leurs savoir-faire qui ont été observés, et ce de manière spécifique à chaque situation. L'évolution peut donc être mesurée, quels que soient les savoirs mobilisés.

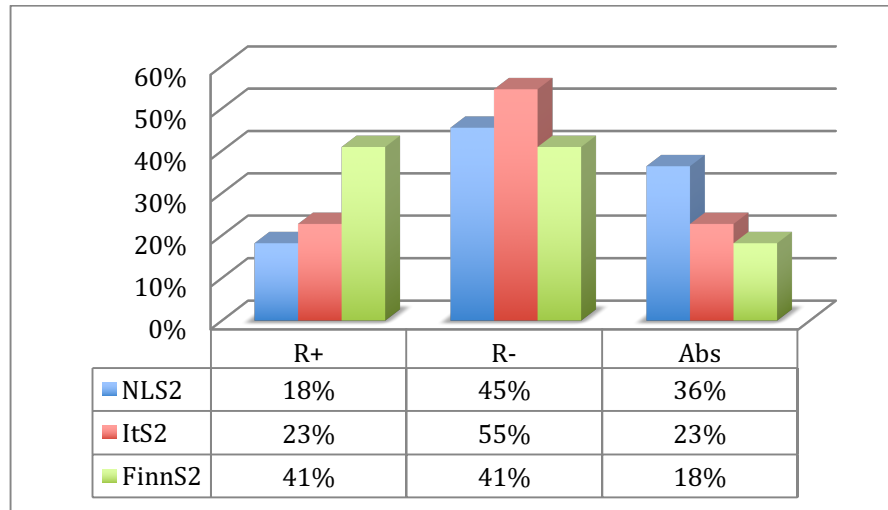
On observe également une diminution de 18% du nombre d'élèves ne proposant aucune réponse (colonne ABS) entre la première et la troisième séance d'activités métasyntaxiques. Ceci tendrait à prouver qu'ils sont de plus en plus à l'aise pour proposer des solutions aux problèmes auxquels ils se trouvent confrontés.



Graphique 20 : résolution de problèmes

Les résultats propres à la séance d'activités métasyntaxiques portant sur l'italien se distinguent de par leur progression (graphique 20 ci-dessus) : on constate un pic dans le nombre de résolutions de problèmes non réussies (colonne Résol-) qui est lié à la manière dont les élèves ont cherché à résoudre la tâche intermédiaire. Ils ont, en effet, très fréquemment effectué des observations morphologiques sans chercher à proposer une réelle conceptualisation.

Les résultats concernant la création de règles suivent la même tendance, même si les pourcentages sont inférieurs (graphique 21).



Graphique 21 : création de règles

Au fur et à mesure des séances, les élèves se risquent davantage à proposer des règles de fonctionnement construites à partir de leurs observations et semblent y parvenir : on passe de 18% des élèves ayant réussi à créer une règle (colonne R+) lors de la séance de néerlandais à 41% pour le finnois (*cf.* figure 3). De même, le nombre d'absences de réponse se voit divisé par deux entre la séance portant sur le néerlandais et la séance portant sur le finnois (colonne ABS).

Les élèves semblent avoir eu plus de difficultés pour créer des règles concernant les adjectifs en langue italienne. On peut alors se poser la question de l'influence de la proximité typologique sur la mise en œuvre des savoir-faire. Il semblerait que les connaissances procédurales sur la L1 dont disposent les élèves se soient fossilisées : les élèves ont repéré la proximité des deux langues et reproduisent, dans un certain nombre de cas, les mêmes règles de fonctionnement sans prendre en compte leurs observations préalables. On pourrait donc élargir l'observation de Deyrich (2007a), pour qui l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues modifierait le comportement des apprenants dans les transferts lexicaux, aux transferts de connaissances procédurales.

Mise en relation avec le CARAP

Il semblerait, lorsqu'on prend en compte les résultats ci-dessus, que les élèves soient parvenus à mobiliser un certain nombre de savoir-faire, décrits dans le CARAP¹⁴¹ comme suit :

S-1 : Savoir observer / analyser des éléments linguistiques dans des langues plus ou moins familières. Les élèves, ont, en effet, été amenés à prendre appui sur les langues appartenant à leur répertoire linguistique pour élaborer des démarches d'analyse dans une autre langue (descripteur S-1.1.3, p. 95).

S-2 : Les élèves ont su repérer le problème lié aux langues inconnues (p. 96). Ils ont également su identifier des éléments linguistiques dans des langues plus ou moins familières et ont, en particulier, su identifier des catégories / fonctions / marques grammaticales {article, possessif, genre, marque temporelle, marque du pluriel...} (descripteur S-2.4) (*ibid.*).

S-5 : Les élèves ont utilisé les connaissances et compétences dont ils disposent dans une langue pour des activités de production dans une autre langue. Ils ont donc identifié des bases de transfert (S-5.2) afin d'effectuer des transferts inter-langues (S-5.3, p. 101).

S-7.7 : Ils ont également été en mesure de gérer leur apprentissage de façon réflexive et d'effectuer des transferts d'apprentissage, puisqu'ils ont su tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures (p. 104).

c. Mobilisation des savoir-être

La mobilisation des savoir-être peut être analysée à travers la prise de risque lors de la création de phrases nouvelles. L'analyse qualitative s'est faite à partir des phrases créées conjointement par les élèves auxquelles ont été attribués les codes suivants.

Codification utilisée

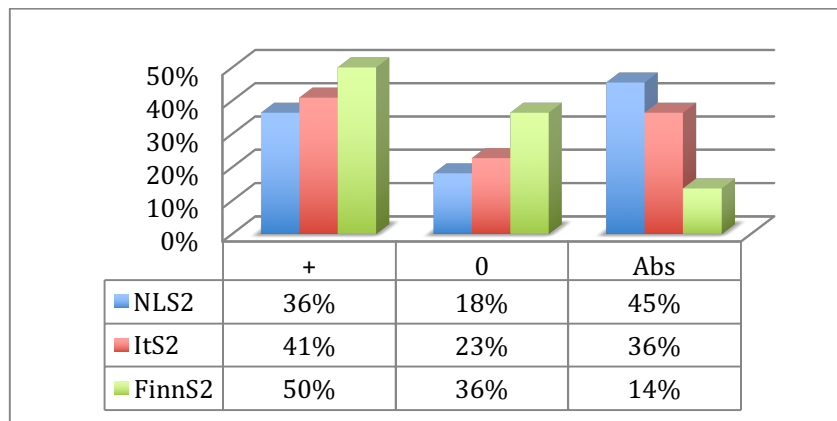
Chaque nouvelle phrase fut analysée de manière à mettre en exergue les attitudes des élèves, que nous avons jugées visibles à travers la prise de risque lors de cette tâche.

¹⁴¹ Pour connaître l'ensemble des descripteurs des savoir-faire proposés par le CARAP, se reporter à l'annexe 48 disponible sous format numérique.

- Le signe ‘+’ indique une réelle prise de risque : les élèves ont créé de nouvelles phrases en modifiant au moins deux éléments, voire en manipulant complètement la phrase. Par ex : (FinnS2 A1) : « *Lataan kitaraa musiikkia ja pianoa musiikkia. Soitan rap mutta ei soitan kitaraa. Sisareni rakastataa pianoa* ».
- Même si des erreurs existent, on observe une réelle activité de création : les élèves ont réfléchi à la construction des nouvelles phrases à partir des observations qu’ils ont menées en amont et ont, selon les cas, véritablement pris des risques de manière réfléchie.
- 0 : désigne le remplacement d’un élément par un autre, sans réelle prise de risque. Par ex : (FinnS2 B7) : « *Rakastatko Internetistä ? Soitan Kitaraa ?* ». On observe que seul le substantif a été remplacé, sans autre modification. Il ne s’agit dès lors que d’une création minimale où l’élève reste dans sa zone de confort.
 - Abs : désigne l’absence de réponse

Résultats

L’analyse quantitative fut menée à partir de l’analyse qualitative effectuée ci-dessus. Lorsqu’on regroupe les types de savoir-être, on obtient les résultats suivants (graphique 22) :



Graphique 22 : savoir-être apparents lors de la création de phrases

Les résultats apportent grand nombre d’informations (cf. Figure 4) : lors de la première séance (donc celle portant sur le néerlandais), 45 % des élèves n’avaient pas créé ou osé créer des phrases (colonne Abs). Ce résultat se réduit à 18 % lors de la

séance de finnois. Cette diminution est directement liée à l'augmentation de réponses présentant une prise de risques. Néanmoins, on observe une progression à la fois au niveau des résultats montrant une grande prise de risque et une prise de risque minimale. Il semble dès lors intéressant d'effectuer une analyse qualitative complémentaire, afin d'affiner la compréhension du phénomène.

Analyse qualitative

L'observation des résultats qualitatifs sur l'ensemble des trois séances nous apporte un complément d'information¹⁴². Lors de la première séance de néerlandais, dix groupes n'ont pas créé de phrases nouvelles. Il s'avère que seuls deux de ces groupes (A2 et C2) n'ont pas été en mesure de créer de phrases pour chacune des trois séances. Quatre de ces groupes (A1, B5, B6 et B7) ont cependant réussi à créer des phrases lors de la dernière séance, portant sur le finnois. Les quatre derniers groupes (B3, C4, C5 et D4), qui n'avaient pas répondu lors de la séance de néerlandais, sont parvenus à créer des phrases à la fois lors des séances portant sur l'italien et des séances portant sur le finnois. L'ensemble de ces observations nous permet d'effectuer la remarque suivante : la répétition des activités semble avoir permis aux élèves de prendre confiance en leurs aptitudes à créer des phrases par eux-mêmes, deux groupes exceptés. Ils ont 'pris possession' de la langue (on ne saurait parler ici d'appropriation) qu'ils manipulent plus aisément.

Impact du jugement de valeur sur la création de phrases

Deux groupes distincts ont un comportement particulier : ils sont parvenus à créer des phrases lors de la séance de néerlandais mais se sont ensuite complètement bloqués (groupe A5 : pas de création en italien ou finnois) ou n'ont simplement pas été en mesure de créer des phrases lors de la séance d'italien (E5). L'attitude du groupe A5 semble en cohérence avec les résultats de l'analyse qualitative qui avait été menée lors de la séance d'activités métasémantiques portant sur l'italien (cf. analyse *supra* de l'extrait 32 p.273). Ce groupe fut, en effet, le seul à émettre un jugement de valeur sur la langue italienne qu'ils ont rejeté de prime abord. Même si la séance d'activités métasyntaxiques a eu lieu un mois plus tard, il semblerait que cette attitude

¹⁴² Se reporter à l'annexe 39 pour prendre connaissance du tableau présentant les groupes n'ayant pas créé de phrases en langue inconnue.

soit restée prévalente et influence leur aptitude à créer des phrases nouvelles. Ils ont pourtant effectué toutes les autres tâches demandées. On peut dès lors s'interroger sur l'influence de la psychotypologie (perception subjective de la proximité linguistique) et/ou du jugement de valeur sur les savoir-faire. En outre, ils n'ont pas réussi à créer des phrases lors de la séance de finnois, alors même qu'ils n'ont, *a priori*, pas jugé cette langue de manière négative. Il se pourrait que la rupture dans la démarche, provoquée par leur attitude lors de l'observation de l'italien, les ait empêchés de mettre en place de manière durable les savoir-faire et savoir-être nécessaires à la résolution du problème final.

Effet de la proximité linguistique sur la création de phrases nouvelles

Le groupe E5 se distingue également : les élèves ont réussi à créer une phrase faisant état d'une petite prise de risque lors du néerlandais, même si le génitif n'est pas introduit (« *Hallo, mijn vriend naam is Melissa* »), d'une prise de risque encore supérieure en finnois (« *Nina lataa paljon musiikkia Internetistä* » : utilisation d'un verbe conjugué à une personne différente) alors qu'ils n'ont pas créé de phrases en italien. Même si on ne peut pas apporter de justification à cet état de fait, il est cependant intéressant de souligner, une fois de plus, le cas particulier présenté par l'italien. Contrairement à ce que la proximité linguistique aurait pu laisser supposer, les élèves ne prennent pas davantage de risque lors de la création de phrases dans une langue voisine de leur langue maternelle ; au contraire, puisque deux nouveaux groupes se trouvent en situation de 'blocage' en présence de cette langue, situation qui ne se reproduit pas lors du finnois.

Effet des APLI sur les attitudes des élèves

On peut considérer que la confrontation aux langues inconnues modifie les attitudes des élèves : là où de prime abord une hésitation sur leurs capacités se fait ressentir, la répétition des activités leur permet de prendre confiance et de progressivement produire des phrases en langue inconnue. On peut donc considérer, conformément à la précision apportée par le CARAP, que

« ces savoir-être constituent en quelque sorte l'arrière-fond attitudinal qui rend possible l'action en contexte d'altérité, la mise en œuvre des savoir-faire et le recours aux savoirs » (Candelier *et al.*, 2010 : 45).

En effet, comme nous l'avons constaté auparavant, les élèves hésitent de moins en moins à mobiliser leurs savoirs ou savoir-faire, ce qui témoigne d'une évolution positive dans les savoir-être. Dans la mesure où il s'agit de trois langues différentes, on ne saurait attribuer ce changement d'attitude à un accroissement de la maîtrise linguistique. Il s'agirait plutôt de la mise en place d'un avantage stratégique (tel que défini par Herdina et Jessner, 2002), habituellement propre aux locuteurs plurilingues.

Mise en relation avec le CARAP

Il semblerait, lorsqu'on prend en compte les résultats ci-dessus, que les élèves soient parvenus à mobiliser les savoir-être suivants, décrits dans le CARAP comme suit¹⁴³ :

- A-1 (p. 73) : Attention pour le langage en général. De manière plus spécifique, les élèves ont été en mesure de considérer des phénomènes langagiers comme un objet d'observation/de réflexion.
- A-3 (p. 74) : Curiosité/ Intérêt pour des langues étrangères. La confrontation à trois langues inconnues a indéniablement développé leur curiosité comme en témoigne le questionnaire post-expérimentation (*cf.* annexe 44).
- A-9 (p. 79) : Attitude critique de questionnement face au langage. Les élèves, ont de manière plus spécifique, considéré le fonctionnement des langues et de leurs différentes unités comme des objets d'analyse et de réflexion (descripteur A-9.2).
- A-14 (p. 82) : Avoir confiance en soi/se sentir à l'aise. On peut considérer que les activités mises en œuvre ont permis aux élèves de prendre confiance en eux lorsqu'ils se trouvent en situation de communication (A-14.2) ainsi qu'en leurs propres capacités face aux langues (A-14.3).

Il ne s'agit que de quelques descripteurs ; bien d'autres pourraient entrer en compte si l'on vise à rapporter de manière plus complète les savoir-être développés par les élèves grâce à l'APLI mise en œuvre.

L'analyse de la manière dont les élèves ont procédé pour résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés a permis de pointer les stratégies d'apprentissage mises

¹⁴³ Pour connaître l'ensemble des descripteurs des savoir-être proposés par le CARAP, se reporter à l'annexe 49 disponible sous format numérique.

en œuvre (cf. chapitre 2.1.3. de la troisième partie en *supra*). De même, on peut observer une progression tant dans l'aptitude à mobiliser les savoirs et les savoir-faire afin de parvenir à résoudre le problème que dans les savoir-être, ce qui tend à prouver l'acquisition de ressources qui deviennent transférables d'une séance à l'autre. Dans la mesure où développer une compétence revient à savoir mobiliser, à bon escient, un ensemble de ressources dans le but de réaliser une tâche ou de résoudre un problème, on peut considérer que les activités proposées ont mené vers le développement de la compétence métasyntaxique. Or, la compétence métasyntaxique est un des volets de la compétence métalinguistique.

Même si nous avons choisi d'analyser de manière spécifique la mise en œuvre de stratégies à travers les activités métasémantiques, nous avons pu montrer que cette mise en œuvre mobilisait à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Par conséquent, on peut considérer que la compétence métasémantique a également été développée. Nous n'avons pas étudié le développement de la compétence métaphonologique ; il semblerait cependant que nous puissions affirmer que la mise en œuvre d'approches plurielles, menées de manière systématique et régulière, permet le développement de la compétence métalinguistique des élèves. Ces approches ont donc autorisé le développement de la compétence d'appropriation plurilingue, elle-même incluse dans la compétence plurilingue.

Après avoir examiné la manière dont les APLI peuvent permettre la mise en œuvre de stratégies et le développement de compétences métalinguistiques, il semble opportun de vérifier si un tel transfert a lieu entre les langues inconnues abordées, puis vers la L2 enseignée (anglais).

2.2.3. Développement de compétences plurilingues : synthèse

Dans la mesure où les séances n'ont pas toutes été construites de la même façon, nous avons regroupé les activités proposées en fonction des stratégies d'Oxford¹⁴⁴. Nous avons ainsi pu vérifier la capacité des élèves à mobiliser des savoirs à travers l'étude de la qualité de la métalangue produite, leur capacité à mobiliser des savoir-faire en étudiant la résolution de problèmes (et leur capacité à

¹⁴⁴ Se reporter au tableau synoptique présentant les consignes par type de stratégie de la dimension cognitive (annexe 50).

créer une règle) ainsi que leur capacité à mobiliser des savoir-être en observant, dans ce cadre, la prise de risque lors de la création de phrases nouvelles.

L'analyse des résultats tant qualitatifs que quantitatifs nous permet d'affirmer que la résolution de problème construite à partir d'activités métasyntaxiques sur des langues inconnues, permet à l'élève de développer à la fois ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit là de ressources propres à la compétence métalinguistique qui s'inscrivent également dans la compétence d'appropriation plurilingue et donc, de manière plus large, dans la compétence plurilingue.

2.3. Le transfert des apprentissages

On peut considérer que les élèves sont parvenus à construire un schéma abstrait de solution, inconscient, à partir des séances menées sur des langues inconnues et ne présentant aucun objectif d'apprentissage. Ils ont réussi à établir des liens entre les situations et ont développé une attitude réflexive vis-à-vis de leur propres savoirs et expériences. Se pose alors la question du transfert, d'une langue à une autre, et finalement, vers la L2 (anglais).

Comme le pose Tardif (1999 : quatrième de couverture),

« Le transfert des apprentissages constitue un mécanisme cognitif de premier plan pour l'être humain. Les connaissances et les compétences qu'il acquiert dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas à une accumulation de celles-ci ».

Par conséquent, le transfert ne peut opérer que sous certaines conditions, présentées ci-après.

Il s'agit, tout d'abord, de créer des « passerelles de transfert » (Meissner, 2000), c'est à dire de permettre à l'apprenant de s'appuyer non seulement sur les similarités entre les types de langue (L1, L2 et L3) mais également sur les différences, afin d'éviter des effets d'interférence et de permettre à l'élève de construire ce que Bailly

(1994)¹⁴⁵ appelle des « détours métalinguistiques ». Il s'agit également de susciter le recours à son « expérience d'apprentissage linguistique » (Neuner, 2004 : 27) afin de rendre possible le transfert. Finalement, un tel transfert ne peut se faire que si l'apprenant parvient à établir une analogie avec un problème similaire (Holyoak et Koh, 1987).

2.3.1. *Le transfert des apprentissages au sein de l'expérimentation*

Les trois séances étudiées portent sur des activités métasyntaxiques en néerlandais, italien puis en finnois. Elles présentent une similarité de structure par le recouvrement de l'organisation, de la mise en œuvre et de leur objectif principal qui est celui de la résolution de problèmes. Il apparaît que, tout comme pour les séances d'activités métasémantiques, les traits de surface des séances d'activités métasyntaxiques sont suffisamment proches pour permettre un accès spontané à une situation analogue.

Une telle progression semble démontrer que les élèves ont pu réutiliser leurs expériences antérieures pour aborder des problèmes nouveaux. Il importe donc d'examiner les conditions qui ont permis à l'élève de raisonner par analogie et d'effectuer un transfert contrôlé des solutions associées aux problèmes résolus antérieurement.

Il s'avère que pour Cauzinille-Marmeche, (1990 : 157),

« plus le problème à résoudre ressemble à une situation déjà traitée, plus le sujet a de chance de retrouver en mémoire cette situation ».

Néanmoins, même si les caractéristiques contingentes des situations diffèrent quelque peu, leurs traits de surface sont suffisamment proches pour permettre un accès spontané à une situation analogue, élément essentiel tel que l'ont montré Holyoak et Koh (1987). Cauzinille-Marmèche définit les traits de surface de la manière suivante :

« il peut s'agir d'éléments inutiles non reliés à la structure de la solution, d'éléments substituables par d'autres, du contexte qui entoure les situations,

¹⁴⁵ Bailly, 1994, p. 27, citée par Cicurel et Véronique (2003, p. 33) note que « les élèves sont fascinés par l'interférence avec L1 et ont tendance à emprunter de façon erronée un chemin direct de L1 à L2 ». Il s'agit dès lors de mettre en place un « détour métalinguistique [appliquant un] principe d'autogestion méthodologique de traitement des données » pour que les élèves se rendent compte de l'absence d'automatisme dans la relation réalité - langue.

autrement dit de ce que l'on appelle quelquefois l' 'habillage' des problèmes »
(1990 : 157).

On peut donc considérer que la présentation identique des fiches a contribué à accroître l'identification des problèmes. De plus, il est fort probable que la présence de la chercheuse induisant la modification du contrat didactique a joué un rôle dans la 'similarité perçue' par les élèves. Par conséquent, cette similarité 'perçue' peut influencer le degré de transfert, comme le posent Gick et Holyoak (1987 : 18) :

« La similarité perçue, fondée à la fois sur des composantes de surface et de structure influe sur le degré de transfert ; la similarité de structure objective (...) détermine l'orientation du transfert. » (cités par Kervran, 2008 : 110)¹⁴⁶.

La citation ci-dessus apparaît en cohérence avec nos résultats : les élèves semblent avoir transféré tant les stratégies d'apprentissage que les compétences, d'une séance à l'autre, et ce malgré un support d'analyse inconstant, constitué de trois langues inconnues différentes.

Dans la mesure où le contrat didactique était spécifique aux situations introduisant les APLI et non réutilisé en cours d'anglais, on peut s'interroger sur la transférabilité de ces stratégies et compétences vers la L2.

2.3.2. *Transfert de compétences vers la L2 ?*

Afin d'étudier la transférabilité des compétences vers la L2, des pré- et post-tests linguistiques en L2 (mesurant les compétences sémantiques et syntaxiques) ont été soumis aux élèves (cf. annexes 4 et 5) ainsi qu'un questionnaire de fin d'expérimentation permettant de connaître leurs attitudes et opinion vis-à-vis de l'expérimentation (cf. annexe 9).

La comparaison des pré- et post-tests grammaticaux n'indique aucun effet mesurable sur la maîtrise d'éléments linguistiques propres à la L2. La différence entre les résultats des groupes-témoins et des groupes-expérimentaux est trop ténue pour pouvoir confirmer l'hypothèse de transfert de savoirs vers la L2. On peut toutefois souligner le caractère artificiel des pré- et post-tests grammaticaux, qui évaluent dans

¹⁴⁶ Traduction proposée par Kervran (2007 : 110) : « *perceived similarity, based on both surface and structural components affects the amount of transfer ; objective structural similarity (...) determines the direction of transfer* ».

un premier temps l'aptitude des élèves à définir des concepts grammaticaux avant d'en vérifier l'application par des exercices structuraux (cf. annexe 5). Il est fort probable que l'outil fut mal conçu pour mesurer le développement des compétences métalinguistiques. Néanmoins, nous n'avons pas souhaité construire la réflexion selon le modèle des APLI afin de ne pas favoriser le groupe-expérimental qui aurait pu repérer des similarités de structure, contrairement au groupe-témoin. Une telle organisation aurait pu rendre les résultats scientifiquement irrecevables et n'auraient pas prouvé le développement des compétences métalinguistiques des élèves.

De plus, lors des questionnaires post-expérimentation, seuls 23 % des élèves ont déclaré avoir réutilisé les 'démarches' employées pendant les séances d'anglais. Il semblerait que, pour qu'un transfert de compétence soit possible, une similarité entre les traits de surface des deux situations d'enseignement (APLI et enseignement de l'anglais) soit nécessaire. Or, l'analyse des questionnaires des enseignants (questionnaire final, cf. annexe 17) met en exergue l'absence de similarités entre séances d'anglais et séances d'APLI. Ils admettent ne pas avoir réutilisé la méthodologie définie ensemble et mise en œuvre lors des séances d'APLI. De plus, ils n'ont que très rarement fait référence à la réflexion menée lors de ces séances. Il apparaît, dès lors, que même si un transfert de compétences est envisageable d'une langue inconnue à une autre, pour que celui-ci ait lieu vers la L2, la mise en œuvre de stratégies d'enseignement accompagnant les élèves dans la mobilisation des ressources semble indispensable.

2.3.3. *Transfert de stratégies vers la L2 ?*

Nous avons pu montrer, en *supra*, que les élèves semblent en mesure de transférer l'utilisation de stratégies d'apprentissage d'une langue inconnue vers l'autre. Or, tout comme pour le transfert de compétences, se pose la question du transfert de stratégies vers la L2 étudiée en classe. Afin d'être en mesure d'étudier un tel transfert, un pré- et post-test sémantiques¹⁴⁷ ont été soumis à la fois au groupe-test et au groupe-témoin. Ces tests ont des formats identiques, puisque dans les deux cas, il s'agit pour les élèves de décrypter le sens d'un texte de niveau C1. Nous nous permettons de rappeler les variables et indicateurs associés (tableau 23) :

¹⁴⁷ Se reporter à l'annexe 4 pour prendre connaissance du pré-test et à l'annexe 8 pour le post-test sémantique.

<i>niveau</i>	<i>stratégie</i>	<i>indicateurs</i>
A	Absence	absence
B	Traduction	mots isolés sans explications
C	Prise d'indices	mots appris en classe
D	Comparaison	mots transparents
E	Déduction	appui sur connaissances de haut niveau
F	Comparaison	mots transparents + mots appris
G	Comparaison Déduction	mots transparents + mots appris appui sur connaissances de haut niveau
H	Comparaison Inférence	mots transparents sens plus large

Tableau 23 : variables et indicateurs permettant l'analyse des test sémantiques

Résultats les plus saillants

L'analyse quantitative des pré- et post-tests à la fois des groupes expérimentaux et des groupes tests nous permet de souligner les résultats les plus saillants.

Effet induit par l'appartenance au groupe-test

Lorsqu'on analyse les résultats quantitatifs des pré-tests à la fois des groupes expérimental et témoin (annexe 31), on constate, de manière marquée, une plus grande absence de réponses pour le groupe expérimental : 17 % des élèves n'ont pas répondu à la question « Comment avez-vous fait pour comprendre ? » lors du pré-test contre 2 % pour le groupe témoin. Néanmoins, on remarque une réelle progression lors du post test puisque seuls 2 % des élèves ne donnent pas de réponse contre 4 % pour le groupe témoin. Ces résultats nous mènent à penser que les élèves appartenant au groupe-expérimental ont davantage ressenti une pression lors du pré-test ; la modification du contrat didactique les a probablement amenés à moins prendre de risques que leurs pairs des classes-témoins. Par conséquent, l'évolution globale est totalement différente : là où le nombre d'absences de réponse est globalement stable pour le groupe-témoin, ce résultat diminue de près de 15% pour le groupe-expérimental. On peut également penser que la participation à l'expérimentation les a rassurés, et a développé leur savoir-être.

Effet de l'expérimentation sur l'utilisation de stratégies en L2

Lors du pré-test, 14 % des élèves appartenant au groupe expérimental ont indiqué une réponse, se résumant bien souvent à une traduction de mots (11 % pour le groupe témoin) ; seuls 5 % des élèves procèdent à une traduction sans explication de la démarche lors du post-test (11 % pour le groupe témoin.). On constate une réelle

diminution des réponses faisant état d'une traduction ou d'une absence d'explicitation pour le groupe-expérimental alors qu'il n'y a pas d'évolution pour le groupe-témoin. Ces résultats nous permettent de penser que les élèves ayant participé à l'expérimentation ont pris l'habitude de mettre en œuvre des stratégies plus complexes.

La stratégie de comparaison facilement transférable

Lorsqu'on regroupe les résultats des indicateurs 'mots transparents' (D) et 'mots transparents + mots appris en classe' (F), on obtient des informations concernant la mise en œuvre de stratégies de comparaison. Pour le groupe-expérimental, ces résultats passent de 47% à 59% alors que pour le groupe-témoin, ils sont respectivement de 73% et de 63 %. On peut donc considérer que les élèves parviennent naturellement à mettre en œuvre des stratégies de comparaison, ce qui est confirmé par l'analyse de l'expérimentation. Il semblerait, en outre, que le nombre accru de réponses, pour le groupe expérimental, se soit fait au bénéfice de la stratégie de comparaison.

Un faible impact sur la stratégie de déduction

Un léger différentiel apparaît également entre les résultats permettant de mettre en exergue un recours à des connaissances de haut niveau (déduction - indicateur G) : le groupe-expérimental progresse d'environ 3% tandis que le groupe-témoin ne présente pas d'évolution. Ces résultats laissent à penser que la mise en œuvre de stratégies de déduction lors des séances d'APLI a permis à certains élèves de mieux comprendre cette stratégie, de manière intuitive, puisqu'ils semblent en mesure de la transférer pour accéder à la compréhension d'un texte en anglais L2.

La stratégie d'inférence développée par un travail de groupe en autonomie

La différence la plus marquée entre les résultats du groupe-expérimental et du groupe-témoin se remarque au niveau de la stratégie d'inférence (indicateur H). L'évolution est de 12% pour le groupe-témoin alors qu'il est de 18% pour le groupe-expérimental. Toutefois, ces résultats méritent un examen plus approfondi. L'analyse de l'évolution des résultats entre le pré- et post-test pour le groupe expérimental, montre un effet 'enseignant' marqué. Il est à remarquer, en effet, que l'évolution est de 34% pour la classe de P1 et d'environ 26% pour les classes de P4 et P5, alors que pour P2 elle n'est que de 4% et pour P3 de 11%. Or, nous avons pu souligner, en

supra p. 247, des différences dans les attitudes des enseignants : P1 a été décrite comme ‘facilitatrice’ alors que P2 fonctionne davantage selon un modèle ‘autocratique’. Il semblerait, par conséquent, que l’appropriation ‘spontanée’ de stratégies d’inférence est favorisée par le travail de groupe, au sein duquel l’enseignant a un rôle restreint. Elle ne provient pas de l’action de l’enseignant puisque le choix pédagogique avait été fait de ne pas mettre en œuvre un ‘enseignement’ stratégique, lors de la phase de synthèse. Seules les propositions des élèves sont relevées, demandant parfois une explicitation, mais aucun enseignement explicite, propre à la phase d’institutionnalisation ne s’ensuit.

Résultats issus des résumés des pré- et post-tests

L’évolution de la capacité à donner du sens, de manière plus globale, aux éléments compris dans le texte inconnu a été étudiée par l’analyse des résumés des pré- et post-tests.

On constate une plus grande fréquence d’absence de proposition de résumé lors du pré-test pour le groupe expérimental (27 % contre 16 % pour le groupe-témoin) alors que seuls 11 % des élèves du groupe expérimental ne proposent pas de résumé du post-test (contre 10 % pour le groupe témoin). Ces données semblent confirmer l’hypothèse d’une anxiété accrue liée à la participation de cette classe à l’expérimentation qui serait effacée de part la répétition des activités.

4 % des élèves du groupe expérimental accèdent à une compréhension fine pour le post-test contre 1 % lors du pré-test. On observe seulement une progression de 1 % pour le groupe témoin.

De plus en plus d’élèves appartenant au groupe expérimental effectuent un contresens lorsqu’ils résumant le texte. Cette tendance pourrait être liée à une plus grande confiance en soi, qui pousse les élèves du groupe-expérimental à prendre davantage de risques. Or, le post-test présente une réelle difficulté d’accès au sens précis et est donc sujet à contresens. Les élèves semblent avoir transféré vers l’anglais L2 leur attitude d’ouverture aux langues et de prise de risque qu’ils ont développé lors des séances d’APLI. Ils semblent moins anxieux de se tromper, savent davantage inférer, mais dans la mesure où leurs connaissances sont quand même minimales (ou éloignées du niveau C1), ils sont amenés à effectuer des contresens.

2.3.4. Transfert des apprentissages : synthèse

Tant les compétences que les stratégies semblent avoir été transférées d'une langue à une autre, au sein de l'expérimentation. Néanmoins, l'analyse des pré- et post-tests grammaticaux ne permet pas de mettre en exergue un transfert de compétences métalinguistiques vers la L2. Par contre, une évolution positive est observée en ce qui concerne le transfert de stratégies, entre les pré- et post-tests sémantiques (par contraste avec le groupe-témoin). Les élèves semblent avoir acquis certaines stratégies d'apprentissage qu'ils sont dès lors en mesure de transférer à la L2, de manière non consciente. Un effet 'enseignant' est remarqué : il semblerait que les élèves ayant un enseignant 'facilitateur' sont davantage en mesure de mettre en œuvre, spontanément, la stratégie d'inférence.

Pour que les avantages stratégiques développés par la confrontation à des langues inconnues soient transférés à la L2, il semble nécessaire de susciter de la part de l'élève une activité qui lui permette d'organiser ses expériences. Il s'agit alors de définir des situations problèmes ancrées dans le cours d'anglais de façon à ce que l'élève puisse s'approprier les différentes modélisations qui lui sont proposées. Il est en effet essentiel, pour qu'un transfert ait lieu, que les élèves reconnaissent subjectivement des caractéristiques communes à la tâche-source et à la tâche-cible. Il incombe alors à l'enseignant de construire des ponts entre les disciplines linguistiques pour que ces avantages linguistiques et éducatifs soient effectivement transférés vers leur objet d'enseignement.

2.4. Conclusion du chapitre 2

La confrontation à des langues inconnues dans le cadre des APLI oblige l'élève à prendre conscience des stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour accéder au sens, même si parfois les stratégies conscientisées ne sont pas celles qu'ils ont réellement mises en œuvre. L'élève est également amené à s'appuyer sur son répertoire plurilingue et à mobiliser des savoirs, qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux. Les savoirs déclaratifs sont les plus aisément mobilisés lors de l'utilisation des stratégies de comparaison et de traduction. Les stratégies de déduction et d'inférence sont plus complexes à mettre en œuvre dans la mesure où elles nécessitent à la fois des savoirs déclaratifs et procéduraux.

Nous avons pu observer, en analysant les résultats des trois langues, que le transfert interlinguistique dépend de la psychotypologie. Or, contrairement aux travaux de Ringbom (2002), nos résultats tendent à montrer qu'un transfert de sens est possible à partir de connaissances récemment acquises : les élèves prennent parfois appui sur la L_n pour accéder à la compréhension de la L_{n+1} . Par conséquent, il semblerait qu'un tel transfert dépende moins de la durée d'instruction que de l'attention apportée à une telle instruction. On peut dès lors supposer que la nécessaire conscientisation induite par le travail de groupe a un effet positif sur le transfert des apprentissages.

La psychotypologie intervient également dans le choix de la stratégie à utiliser mais la proximité ressentie, menant vers une utilisation privilégiée des stratégies de comparaison et de déduction, peut avoir des effets pervers sur l'accès au sens en ce qu'elle inhibe le recours aux stratégies d'inférence et de déduction nécessitant la mise en œuvre de processus de haut niveau. Il semblerait que l'utilisation de ces stratégies bénéficie des savoir-faire développés en L_2 . Le transfert des stratégies apparaît comme possible dans le sens $L_2 \rightarrow L_n$, mais également dans le sens $L_n \rightarrow L_2$. Néanmoins, pour qu'un tel transfert des apprentissages puisse se faire, il est nécessaire de créer, au sein du cours d'anglais, des situations-problèmes qui représentent des similitudes structurelles avec les sessions d'APLI.

L'étude des ressources mobilisées lors des situations de résolution de problème (création de phrases nouvelles) souligne l'effet bénéfique de la répétition des séances,

même si la langue-cible est différente. Les élèves semblent, en effet, de plus en plus capables d'utiliser diverses ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), ce qui laisse présager du développement de la compétence métalinguistique, l'une des composantes de la compétence d'appropriation plurilingue. On peut dès lors supposer que les élèves sont parvenus à développer leur compétence plurilingue.

Chapitre 3. Effets des APLI sur les acteurs de la relation pédagogique

Nous venons d'examiner les effets des APLI à la fois sur l'enseignement et sur les apprentissages. Nous avons donc examiné les axes propres au système didactique (Chevallard, 1985) et souhaitons, à présent, observer la manière dont cette expérimentation a pu avoir un impact sur les acteurs de la relation pédagogique (Houssaye, 1988). Nous essaierons de comprendre, dans un premier temps, les effets sur les enseignants en étudiant la modification à la fois du regard qu'ils portent sur les élèves, de leur pratique professionnelle, ainsi que de leur vision des valeurs liées à l'enseignement. Puis nous étudierons l'impact sur les élèves, à travers l'évolution de leur estime de soi, de leurs attitudes ainsi que de l'intérêt ressenti pour la démarche. Finalement, nous examinerons comment ces APLI ont modifié l'enseignement/apprentissage de la L2.

3.1. Effets sur les enseignants

Même si seules les données propres aux élèves des classes de 5^e recevant un enseignement de l'anglais ont été incluses dans l'analyse en *supra*, nous avons choisi de prendre en compte l'ensemble des questionnaires des enseignants ayant participé à l'ERR pour comprendre de quelle manière l'introduction des APLI pouvait les affecter. On peut, en effet, supposer que les séances ayant été mises en œuvre de la même manière, quel que soit le niveau et la langue d'enseignement, les effets sur les enseignants sont similaires puisque déconnectés de l'analyse des données-élèves.

3.1.1. Modification du regard porté sur les élèves

Les préconceptions des enseignants sur les élèves ont influencé l'élaboration didactique (*cf. supra* [chapitre 1.1.2.](#) de la troisième partie) ; il est donc fort probable que le regard porté sur l'élève intervient également lors de l'appropriation et de l'intervention didactique. L'étude approfondie de la relation psychologique qui s'établit entre les élèves et l'enseignant n'est pas l'objet de ce travail. Néanmoins,

nous souhaitons comprendre de quelle manière l'APLI a pu modifier la manière dont les enseignants considèrent les élèves.

Dans le questionnaire 3 qui fut soumis au mois de juin 2012, à la fin de l'expérimentation, la question suivante fut posée : « Cette expérimentation a-t-elle influencé votre perception d'un(e) élève ? Qui ? Pourquoi ? ». Même si l'on peut regretter l'usage de la forme singulière, quelques réponses méritent attention¹⁴⁸.

Les enseignants expriment régulièrement un étonnement vis-à-vis des capacités des élèves. Pour P1 et P2, les réactions des élèves étaient « fascinantes, surtout celles des élèves en difficulté » (P1) et « surprenantes et enrichissantes » (P2). P1 déclare même avoir « été surprise par la faculté des élèves à compléter la dernière activité (faire ses propres phrases) ».

De plus, le travail sur les langues inconnues a permis aux enseignants de considérer certains élèves de manière différente : les élèves qu'ils jugent « en difficulté » (P1), « peu scolaires ou doués en anglais » (P7), « pas forcément les meilleurs » (P9) semblent avoir fait preuve de « beaucoup d'intérêt » (P9), « se sont montrés plus investis, plus motivés et plus confiants » (P7). P3 indique que

« cette expérimentation a permis à certains élèves d'avoir plus confiance en eux car ils faisaient des remarques judicieuses (qui les surprenaient eux-mêmes), ils ont découvert que faire travailler son cerveau pouvait être intéressant ».

P1 souligne même « à quel point des élèves en difficulté pouvaient retrouver le sourire et le goût quand ils se sentaient en réussite ».

La modification du regard porté par les enseignants sur les élèves, suite aux activités d'APLI, a également influencé le travail mené sur la L2, puisque P3 remarque qu'après avoir vu ce dont les élèves en difficulté étaient capables, elle a « eu tendance à davantage les interroger car ils ne levaient pas forcément la main et attendaient que les autres travaillent pour eux ». P7 note que « ces élèves-là se sont montrés plus investis, plus motivés et plus confiants lors des activités de l'expé et également en cours d'anglais ».

¹⁴⁸ Se reporter à l'annexe 40 présentant les phrases extraites des questionnaires 3 (fin d'expérimentation) en utilisant le logiciel d'analyse qualitative Nvivo et correspondant au nœud « modification du regard porté sur les élèves ».

Certains enseignants relèvent cependant une déception vis-à-vis d'élèves considérés comme « bons » (P9) ou « au demeurant curieux et de bon niveau » (P1) : ils sont déçus « par leur attitude désinvolte (ça ne m'apporte rien de faire cela, pourquoi je le prendrais au sérieux !) » ou ont semblé « peu efficaces par manque d'intérêt » (P9).

On peut donc considérer qu'inscrire des APLI au sein du cours d'anglais a permis aux enseignants d'envisager les capacités des élèves autrement. Il semblerait dès lors que les bienfaits de telles approches soient non seulement liés au développement cognitif des élèves mais également à la possibilité qu'ils ont eu de s'extraire du 'rôle' dans lequel leur situation de réussite ou d'échec les enferme parfois (Puchta, 1999). Cette modification du regard qu'induisent les séances d'APLI a d'ailleurs été exprimée de manière explicite par P7 :

« Je regrette un peu d'avoir choisi la classe à priori la plus 'calme et scolaire' pour cette expé : l'autre classe, beaucoup plus pénible mais aussi plus dynamique, aurait aimé faire l'expé et ça aurait sûrement été intéressant (mais risqué aussi !...) de voir leur attitude dans ces conditions-là ».

En somme, il semblerait que nous puissions affirmer que les préconceptions des enseignants vis-à-vis des capacités des élèves aient évolué, grâce à l'introduction d'approches qui renouvellent et modifient les relations enseignant-élèves. Une telle évolution a un impact sur l'appropriation et l'intervention didactique, qui à leur tour, permettent à l'enseignant d'évoluer dans son élaboration didactique.

3.1.2. Modification de la pratique professionnelle

Nous venons de constater que la mise en œuvre de séances d'APLI a un effet sur la manière dont l'enseignant envisage les capacités des élèves. Or, il semblerait cohérent qu'une telle évolution ait un impact sur la pratique professionnelle.

Lorsqu'on analyse le questionnaire faisant état de l'évolution des conceptions et des pratiques à travers la participation à l'ERR (complété en avril 2013), on observe une réelle progression tant au niveau de la vision des concepts que de l'intérêt que les enseignants peuvent y apporter. Même si l'expérimentation s'est arrêtée en juin 2012, l'ERR a poursuivi son travail ; P2 et P3 ont quitté le groupe et P10 nous a rejoint.

a. Évolution de la perception des concepts

Afin de comprendre la manière dont les enseignants percevaient les concepts abordés (compétence, stratégie, transfert) avant et après l'expérimentation, un questionnaire final leur fut soumis (cf. annexe 17). Il s'agissait tout d'abord de répondre, sur une échelle de Likert allant de 1 à 5, s'ils apportaient peu d'intérêt (=1) ou beaucoup d'intérêt (=5) aux diverses questions travaillées pendant la recherche-action, que ce soit AVANT d'intégrer le groupe de recherche-action (ERR) ou APRÈS l'expérimentation. Afin de mieux pouvoir représenter les résultats, nous avons établi un rang moyen pour chacune des questions abordées et avons mesuré le différentiel représentant l'évolution des conceptions.

Observons le tableau présentant l'évolution de la vision des concepts (tableau 24) :

VISION	Rang moyen AVANT	Rang moyen APRES	Dif-féren-tiel
- des différentes stratégies d'apprentissage ?	3.2	4.2	+ 1.0
- du concept de compétence ?	3.8	4.4	+ 0.6
- de la manière dont on peut développer les compétences ?	2.9	4.2	+ 1.3
- de la manière dont on peut transférer les apprentissages ?	2.6	4.2	+ 1.6
- de la manière dont on peut utiliser les langues inconnues en cours de langue ?	1.3		+ 3.1
- de la manière dont on peut mettre en œuvre le travail de groupe ?	2.7		+ 2.1
		4.4	
		4.8	

Tableau 24 : Évolution de la vision des concepts

On remarque, non sans surprise, que la plus forte évolution porte sur l'utilisation de langues inconnues au sein du cours de langue (+2.1). Avant l'ERR, les enseignants n'avaient que très peu d'idées concrètes quant à la mise en œuvre de séances d'APLI¹⁴⁹. De même, ils déclarent mieux percevoir la manière dont on peut développer les compétences (+1.3) ou transférer les apprentissages (+1.6). Ils avaient cependant déjà une connaissance qu'ils jugeaient satisfaisante du concept de compétence, fréquemment abordé en didactique de l'anglais (évaluation basée sur les compétences) et des stratégies d'apprentissage. Néanmoins, ils considèrent avoir une vision plus claire de ces concepts, qu'il s'agisse des stratégies d'apprentissage (+1) ou du concept de compétence (+0.6). Nous rappelons ici que le choix didactologique avait été fait de ne pas présenter les concepts de manière explicite, mais de permettre

¹⁴⁹ Se reporter également au questionnaire d'entrée dans l'ERR (annexe 15, sous format numérique).

aux enseignants de les ‘vivre’ en étant à la place de l’apprenant, puis de l’enseignant. Par conséquent, il semblerait que leur seule participation à l’expérimentation leur a permis d’accroître leur compréhension d’une telle démarche didactique et laisse présager de leur capacité d’élaboration didactique. Cette amélioration est soulignée par P9 lorsqu’il commente :

« Je maîtrise mieux les différentes notions (stratégies, compétences, transfert, travail sur langues étrangères) et j’arrive plus facilement à intégrer le travail sur les différents aspects » (P9).

Le tableau nous amène également à penser que l’intervention didactique se trouvera modifiée : tous les enseignants soulignent une conception plus claire de la manière dont le travail de groupe peut être mis en œuvre. Même les enseignants ayant déjà une pratique du travail de groupe (P1 et P6) affirment avoir progressé dans la mise en œuvre de cette organisation de classe.

La façon dont les enseignants envisagent les concepts abordés ne suffit cependant pas à se prononcer, de manière plus concrète, sur la modification de la pratique professionnelle. Il est également nécessaire qu’ils voient un intérêt à les mettre en œuvre en classe.

b. Intérêt accordé aux concepts

Observons le tableau 25, présentant l’intérêt qu’accordent les enseignants à ces concepts AVANT leur participation à l’ERR puis APRES.

INTÉRÊT ACCORDÉ	Rang moyen AVANT	Rang moyen APRES	Différentiel
- au travail sur les stratégies	2.9	4.6	+ 1.7
- au travail sur les compétences	4.2	4.8	+ 0.6
- au travail sur le transfert des apprentissages	2.6	4.9	+ 2.3
- au travail à partir de langues inconnues	1.4	4.2	+ 2.8
- au travail de groupe	3.3	4.9	+ 1.5

Tableau 25 : Évolution de l’intérêt accordé aux concepts

Une fois de plus, les résultats permettent de souligner l’effet de l’ERR sur l’intérêt que portent les enseignants à la mise en œuvre des APLI. Ils semblent associer ces approches avec la possibilité d’accroître le transfert des apprentissages. Comme le pose P7 :

« Le travail sur le transfert des apprentissages est indéniablement efficace tant au niveau méthodo que sur le plan des différents domaines abordés dans l'apprentissage d'une langue (sémantique, syntaxique, phonologique, ...). L'ERR a d'abord été pour moi une occasion d'en prendre conscience, puis je l'ai expérimenté et mis en œuvre dans mes propres cours ».

Les enseignants accordent également plus d'importance aux stratégies d'apprentissage, ce qui devrait avoir un impact sur leurs pratiques professionnelles. Comme le dit P2 :

« S'intéresser davantage aux stratégies et surtout aux transferts d'apprentissage ne peut qu'entraîner une évolution des pratiques pro ».

Les enseignants semblent également attribuer une grande importance au travail de groupe qui a suscité de nombreux commentaires : ceux-ci montrent tantôt un désir de modifier la pratique, tantôt une modification déjà à l'œuvre :

« je réfléchis sérieusement à tester les îlots bonifiés pour les travaux en groupe » (P5).

« J'ai adopté une plus grande pratique du travail de groupe et laissé plus d'autonomie aux élèves dans leurs apprentissages, moins de guidage! » (P4).

« Enfin le travail de groupe s'est révélé comme essentiel au cours de ces 2 années ERR, mais pas du tout comme je l'envisageais auparavant! Il s'est révélé efficace et porteur de sens à mes yeux lorsqu'il implique une collaboration des apprenants dans la réflexion et une complémentarité dans la réalisation des tâches par les élèves (en fait, tel qu'il a été mis en œuvre lors des séances liées à l'ERR, méthode que j'ai ensuite adoptée au sein de mes propres cours!). J'ai également modifié la disposition des tables dans ma salle afin que les élèves soient en situation de travail de groupe le plus souvent possible (disposition en îlots) » (P7).

Il apparaît que le travail de groupe mis en œuvre à la fois au sein de l'ERR et lors de l'expérimentation a permis aux enseignants d'envisager une intervention didactique différente.

Même si les enseignants ont modifié à la fois leur vision des concepts et l'intérêt qu'ils y apportent, il s'agit d'examiner si la mise en œuvre concrète de leur enseignement de la L2 s'en est trouvé modifié.

c. Évolution de la pratique d'enseignement

Le questionnaire final permet de mettre en exergue les représentations des enseignants concernant l'évolution de leur pratique d'enseignement : sur une échelle de 1 à 5 (où 1 = Pas du tout et 5 = Beaucoup), le rang médian est de 4.2. Il semble donc que les enseignants considèrent avoir modifié leur pratique professionnelle. Certains soulignent une plus grande prise en compte de la dimension conceptualisante de l'enseignement des langues, telle que prônée par Bailly (1997), Chini (2009) et Dabène (1991) *inter alii*. P1 souligne ce point comme étant la modification la plus profonde de sa pratique :

« Je veux accorder plus de confiance aux élèves; leur donner le temps de se questionner et de "savourer" ce qu'ils apprennent ».

La nécessaire activité de réflexion de la part des élèves apparaît quasiment comme une constante, dans les réponses des enseignants à la question : « Pourquoi [avez-vous modifié votre pratique professionnelle] ? ».

« j'utilise beaucoup plus souvent le travail en groupe pour la réflexion » (P5).

« J'ai davantage l'impression de savoir où je vais, dans quel but et j'ai aussi vraiment beaucoup plus l'impression de faire réfléchir mes élèves » (P6).

« j'ai découvert comment faire travailler mes élèves en groupe de façon efficace et "intelligente", de manière à ce qu'ils s'approprient réellement les apprentissages et qu'ils exercent une réflexion authentique sur la langue » (P7).

La place de l'enseignant dans sa relation avec l'élève semble également être envisagée de manière nouvelle :

« J'ai adopté une plus grande pratique du travail de groupe et laissé plus d'autonomie aux élèves dans leurs apprentissages, moins de guidage! » (P4).

« Enfin, je pense à présent moins guider mes élèves dans leurs apprentissages, leur faire davantage confiance et les confronter à des difficultés plus importantes sans sous-estimer leurs capacités à accomplir les tâches proposées, aussi ambitieuses qu'elles soient » (P7).

On remarque que les enseignants ont modifié le regard qu'ils portent sur leurs élèves : ils considèrent désormais possible de ne pas les enfermer dans un guidage trop contraignant car ils les jugent capables d'accomplir les tâches proposées. A ces

considérations déclaratives, viennent s'ajouter de nouveaux projets de pratique d'enseignement.

Impact à moyen terme sur la pratique d'enseignement (ERR année 2012-2013)

Même si la quasi-expérimentation menée de manière rigoureuse en classe s'acheva en juin 2012, L'ERR continue d'exister (jusqu'en 2013-2014, *a minima*). En octobre 2012, un nouvel atelier de travail eut lieu, permettant de prendre appui sur les résultats à la fois de la quasi-expérimentation et de la recherche-action menées l'année précédente (2011-2012¹⁵⁰). Il fut décidé, de manière collégiale, que les enseignants exploreraient, par eux-mêmes, des pistes permettant d'accentuer la transférabilité des apprentissages. En juin 2012, nous avons en effet conclu que peu d'élèves avaient perçu, de manière consciente, la possibilité d'utiliser les stratégies dans le contexte d'apprentissage de la L2. Les enseignants avaient d'ailleurs admis avoir établi très peu de liens, de manière explicite. Par conséquent, certains enseignants ont choisi d'adapter des séances de leur manuel, en intégrant une séance d'APLI en amont (P1, P4, P6 et P10) alors que d'autres ont préféré concevoir, avec leurs élèves allophones, des séances d'APLI similaires à celles utilisées dans le cadre de l'expérimentation. Furent ainsi conçues des séances d'activités métasémantiques portant sur le portugais et l'arabe (P5) ainsi que sur le turc (P7).

Lors de l'atelier de janvier 2013, ces enseignantes ont déclaré avoir mené ces séances avec un double objectif : permettre aux élèves francophones de développer des stratégies d'apprentissage puis contribuer à leur ouverture aux autres. En outre, toutes deux soulignent la valorisation des élèves dont les langues furent présentées. P5 envisage également, au moment où nous rédigeons (avril 2013), de concevoir avec ses élèves des séances d'activités métasyntaxiques et métaphonologiques. Elle espère ainsi aider ses élèves allophones non seulement à mieux s'approprier des concepts grammaticaux propres à la langue française et/ou anglaise mais également à établir des relations inter-langues fructueux pour leur développement cognitif.

Lors de cet atelier de travail, les enseignants ont travaillé par groupes à la conception de nouvelles séances inscrites dans la progression usuelle de leur manuel. Nous avons donc contribué à la traduction de certains textes et la mise en œuvre fut

¹⁵⁰ Se reporter à l'annexe 0 présentant la frise chronologique de l'expérimentation et de la recherche-action.

discutée de manière collégiale. L'ensemble des préparations fut complété à distance et déposé sur la plateforme Moodle. Des échanges eurent également lieu à ce sujet, par le forum¹⁵¹. Seule P1 a pu mettre en place une séquence filmée (cf. *podcast* 7) qui sera analysée en *infra*, p.363. L'étude de cette séquence nous permettra également de comprendre comment P1 parvient à donner du sens APLI.

Effets indirects de la recherche-action

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, une nouvelle enseignante a rejoint l'équipe de recherche et de réflexion en septembre 2012. Même si elle n'a pas mis en œuvre l'expérimentation l'an dernier, elle semble pleinement bénéficier des effets du groupe de recherche-action :

« Il m'a fallu ces rencontres pour réaliser tout d'abord que l'on avait, en tant qu'enseignant, une certaine liberté d'agir et de pensée (après 15 ans d'enseignement c'est grave!!), que l'on pouvait faire des essais, se planter, réessayer. L'ERR est un lieu d'échange très enrichissant, où les collègues cherchent à obtenir le mieux des élèves en les rendant acteur de leurs apprentissages. Je n'avais jamais imaginé pouvoir utiliser des langues inconnues des élèves et de moi-même dans mon cours. Le résultats est pourtant probant » (P10).

On peut donc considérer que l'ERR a permis de mener à bien l'objectif de recherche-action, de manière à la fois directe (enseignants impliqués dans l'expérimentation) et indirecte (nouvelle enseignante bénéficiant de l'expérience de ses pairs plus expérimentés). Comme le pose Montagne-Macaire (2007 : 94),

« La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables ».

¹⁵¹ Pour prendre connaissance des échanges, se connecter sur la plateforme Moodle à l'adresse suivante : <http://moodle-espe.unilim.fr/mod/forum/view.php?id=3595>. Login : 2013jury-rd mot de passe 2013jury-rd.

Après l'étude à la fois des questionnaires et des nouvelles pratiques de classe, il nous semble possible d'affirmer que l'introduction des APLI dans l'enseignement de la L2 a permis aux enseignants de modifier leurs pratiques, et ce au-delà de l'utilisation-même de ces approches. Les changements sont profonds et se manifestent à la fois dans les dimensions épistémologique et praxéologique de la recherche en didactique.

3.1.3. Un nouveau regard sur les valeurs de l'enseignement

Une modification de pratique liée à la découverte d'une approche didactique plurielle peut avoir un effet sur la manière dont l'enseignant envisage les valeurs de l'enseignement qu'il prodigue.

Nous avons étudié, en *supra* la dimension axiologique du savoir : introduire des APLI modifie l'objet d'enseignement et peut donc avoir des effets sur les valeurs qui lui sont associées. A l'appropriation de nouvelles connaissances sur une seule langue viennent se substituer des démarches conceptualisatrices menant l'élève vers une plus grande autonomie. La nécessaire distanciation vis-à-vis de l'objet-langue fut rendue possible par l'introduction de langues inconnues servant de support à la réflexion.

Or, permettre aux élèves d'effectuer une réflexion métalinguistique sur plusieurs langues revient à développer la compétence plurilingue de ces premiers. Nous nous situons, dès lors, dans un positionnement axiologique différent, lié à la fois à celui de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe (à travers le Cadre européen). Néanmoins, ledit Cadre est déjà le support à la mise en œuvre des programmes de collège de 2006. Par conséquent, si les enseignants envisagent les valeurs de manière différente, cette modification ne pourra pas être attribuée au Cadre. On peut donc supposer qu'il s'agit véritablement de valeurs ressenties à travers la mise en œuvre des APLI.

Un questionnaire portant sur les valeurs fut soumis aux enseignants en décembre 2012. Tout d'abord, nous avons cherché à connaître leur perception de l'objectif de l'enseignement de l'anglais et des valeurs qui y sont associées. Puis nous avons posé les mêmes questions concernant les APLI. Finalement, nous avons laissé la possibilité à l'enseignant de décrire un « enseignement de langue idéal » et d'indiquer les valeurs qu'il devrait véhiculer.

Lorsqu'on analyse les réponses concernant les valeurs véhiculées par l'enseignement de l'anglais¹⁵² sont citées régulièrement des valeurs humanistes de tolérance, d'ouverture d'esprit, de lutte contre les stéréotypes et d'éducation à l'esprit critique. Ce sont des valeurs également véhiculées par le Conseil de l'Europe à travers son outil principal qui est le Cadre. Seule P3 exprime des valeurs plus pragmatiques, proches de celles de l'Union européenne : elle considère que l'enseignement des langues véhicule des valeurs « [d']adaptabilité, [d']envie de communiquer, [de] mobilité rendue plus aisée ». Elle semble attribuer de l'importance à la possibilité pour tout individu d'être mobile et adaptable et se rapproche de la définition donnée par la Commission européenne dans le *Livre vert*, en 1996 :

« « l'apprentissage d'au moins deux langues communautaires est devenu une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union européenne de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du marché unique » (Commission des Communautés européennes, 1996).

Il semble donc, à travers cet échantillon de représentations axiologiques, que les enseignants sont davantage imprégnés des valeurs humanistes du Conseil de l'Europe que des valeurs véhiculées par l'Union européenne. Or, il se peut qu'une telle conception soit liée à l'appui des programmes sur le Cadre.

Examiner la manière dont les enseignants envisagent les valeurs véhiculées par les APLI devrait nous permettre de connaître leur positionnement personnel puisque les programmes nationaux ne mentionnent aucunement le nécessaire développement de la compétence plurilingue. Il se peut, cependant, que certains enseignants aient une connaissance du Cadre de manière préalable à l'expérimentation.

Deux enseignants considèrent que les APLI permettent de véhiculer des valeurs identiques à la L2, mais de manière amplifiée (P1 et P9). La plupart des répondants au questionnaire soulignent cependant des valeurs différentes : plaisir, effort, curiosité, ouverture intellectuelle, égale valeur des langues (lutte contre l'hégémonie de l'anglais (P6)) et capacité d'adaptation à une pluralité de langues.

¹⁵² Se reporter au tableau synoptique présentant la manière dont chaque enseignant envisage les valeurs véhiculées par l'enseignement de la L2 (colonne 1), par les APLI (colonne 2) puis par l'enseignement idéal tel qu'ils le conçoivent (annexe 19b).

C'est la comparaison avec la troisième colonne, reprenant les valeurs que les enseignants associent à l'enseignement 'idéal' qui devient dès lors intéressante : les termes les plus fréquemment employés pour décrire cet enseignement idéal sont « curiosité, partage, entraide, plaisir, développement de l'estime de soi, respect des autres, valorisation de l'élève, respect de l'élève ». On constate une centration sur l'élève, sur des valeurs liées au développement de sa personnalité, de manière à ce qu'il puisse devenir « citoyen du monde » (P9).

Par conséquent, les valeurs véhiculées par les APLI semblent plus proches des valeurs que les enseignants considèrent comme idéales, même si la nécessaire ouverture à l'Autre (valeur humaniste) demeure présente. On ne peut toutefois que souligner la particularité de ces conceptions : les valeurs véhiculées par l'enseignement d'une seule langue semblent ouverts sur le monde extérieur alors que les valeurs que semblent véhiculer les APLI sont également centrées sur l'épanouissement personnel. Cette observation permet de souligner que le savoir enseigné n'est pas dénué de valeurs, et ce malgré la transposition qu'il subit.

3.1.4. Les effets sur l'enseignant : synthèse

La mise en œuvre d'APLI a eu des effets multiples sur les enseignants. Tout d'abord, cette démarche didactique nouvelle leur a permis de modifier le regard qu'ils portent sur les élèves et d'envisager leurs capacités de manière accrue. De plus, la prise de conscience des concepts sous-jacents à ces démarches les a amenés à envisager leur pratique professionnelle de façon nouvelle, en modifiant la relation enseignant-élève ou enseignant-groupe. Finalement, mettre en œuvre des APLI les a amenés à considérer les valeurs de l'enseignement qu'ils prodiguent de manière différente : à des valeurs centrés sur l'ouverture de l'individu s'ajoutent des valeurs propres à l'épanouissement de l'élève.

3.2. Effets sur les élèves

Après avoir étudié les effets des APLI sur l'enseignant, il est intéressant de comprendre les effets de ces approches sur les élèves. Nous venons d'observer les liens étroits entre savoir et valeurs, tels qu'ils sont perçus par les enseignants : la centration sur l'individu et sur son épanouissement semble propre à l'enseignement par les APLI. On peut dès lors supposer que l'introduction des langues inconnues aura un effet sur la dimension psychologique de l'élève.

3.2.1. Anxiété et estime de soi

L'introduction des langues inconnues dans le cadre de l'enseignement de la L2 (anglais) permet à l'élève de se distancier de son objet d'apprentissage. Par conséquent, cette situation permet de réduire l'anxiété ressentie par l'écrit, telle que décrit par Horwitz *et al.* (1986) puis par Rubio (2004). Cette réalité est soulignée par P2 lors du deuxième regroupement de l'ERR, en janvier 2012¹⁵³ : « Si la situation est non anxiogène, les élèves s'investissent mieux et sont plus à l'écoute ».

Nous avons également montré ci-dessus que les séances d'APLI permettent de développer les compétences plurilingues des élèves, ce qui conduit à la confiance et peut, *in fine*, augmenter leur estime de soi (Mruk, 1999).

Afin d'examiner l'impact de l'expérimentation sur l'estime de soi des élèves, une question spécifique leur a été soumise dans le questionnaire post-expérimentation¹⁵⁴. Il s'agit de la question III-10 : « Te sens-tu plus intelligent ? »¹⁵⁵. Environ 20% des élèves ne se considèrent pas plus intelligents, 44% un peu alors que 21% se jugent plutôt plus intelligents et 15 % beaucoup plus intelligents. On peut dès lors penser que la participation à l'expérimentation a eu des effets positifs sur le développement de l'estime de soi de l'élève.

¹⁵³ Se reporter à l'annexe 35 pour consulter le compte-rendu du 2^o atelier de l'ERR.

¹⁵⁴ Consulter l'annexe 43 pour prendre connaissance du bilan du questionnaire post-expérimentation.

¹⁵⁵ Quatre critères ont été proposés aux élèves (sous forme de Smiley's), pour l'ensemble du questionnaire : 1 = pas du tout ; 2 = un peu ; 3 = plutôt ; 4 = beaucoup. Nous avons regroupé, pour des questions de facilité de lecture les réponses proposant une critérisation de 3 ou 4, en associant ces critères à une évaluation positive. Or, le critère 2 n'exprime pas pour autant un rejet. Lorsque l'attitude de rejet s'avère importante, nous singulariserons le critère 1.

3.2.2. Attitudes et croyances

Lors de l'étude des ressources mises en œuvre pour résoudre le problème de création de phrases nouvelles (séances d'activités métasyntaxiques portant sur les trois langues), la modification des attitudes a été soulignée. Il s'agit très probablement de la composante cognitive de l'attitude, telle que définie par Secord et Backman (1964). Il nous reste dès lors à comprendre la composante conductiste (qui reflète les comportements à l'égard de l'objet) ainsi que la composante affective qui reflète les sentiments envers l'objet d'apprentissage.

Lors de l'analyse qualitative menée sur les séances d'activités métasémantiques, nous avons observé le comportement général des groupes vis-à-vis des langues inconnues qui leur étaient proposées. Tous les groupes ont démontré une attitude d'ouverture et de curiosité lors de la découverte des nouvelles langues, à l'exception d'un seul lors de la séance d'italien, dont le comportement a eu un effet néfaste sur leur accès au sens (cf. *supra*).

Il nous reste, dès lors, à examiner la composante affective, que nous pouvons étudier grâce à la première partie du questionnaire de fin d'expérimentation, intitulée « ton appréciation personnelle »¹⁵⁶. 86 % des élèves déclarent avoir plutôt ou beaucoup aimé participer à cette expérimentation, avec une nette préférence pour l'italien (81%) en comparaison avec le néerlandais (60%) et le finnois (45%). De la même façon, les séances de découverte de la nouvelle langue (séances d'activités métasémantiques) ont été fortement appréciées (84%) alors que seuls 39% des élèves ont apprécié les séances d'activités métasyntaxiques et 64% les activités métaphonologiques.

On peut donc considérer que cette appréciation générale positive a eu des effets sur la composante affective des attitudes. Dans la mesure où les trois dimensions ont été positivement impactées, on peut considérer que l'attitude a permis d'accroître les possibilités d'apprentissage.

Or, aux attitudes s'ajoutent les croyances, qu'elles proviennent des enseignants ou des élèves. Nous avons déjà examiné la manière dont les attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves ont évolué ; de même, nous avons pu observer que le caractère inconnu des langues a évité les idées préconçues des élèves. Finalement, leur réussite

¹⁵⁶ Se reporter au bilan du questionnaire post-expérimentation (annexe 43).

à résoudre les problèmes a permis de modifier leurs croyances à l'égard de leurs propres capacités.

3.2.3. *Motivation et désir d'apprendre à apprendre*

Pour Dörnyei & Csizér (1998), il apparaît que le facteur le plus important pour induire la motivation des élèves est le comportement du professeur suivi du climat créé dans la salle de classe. Par conséquent, les études menées ci-dessus ont permis de montrer l'évolution du comportement de l'enseignant qui devient un 'facilitateur' (Heron, 1989), voire un 'passeur' (Díaz-Corrales Conde, 2004) : le regard qu'il porte sur les élèves est souvent admiratif et encourageant.

a. Travailler ensemble pour mieux apprendre

Le deuxième critère de motivation des élèves est le climat de classe. Dans la mesure où les séances ont pris appui sur le travail de groupe, ce sont les interactions internes à chaque groupe qui déterminent le climat de confiance et de coopération.

Près de 80 % des élèves déclarent avoir aimé le travail de groupe dans le questionnaire de fin d'expérimentation. Les élèves n'ayant pas apprécié le travail de groupe attribuent leur désaffection à l'attitude de leurs pairs. Il est vrai que les groupes ont été conçus par la chercheuse, en fonction d'un certain nombre de critères (*cf. supra* [chapitre 1.2.3.](#) de la deuxième partie) ; les élèves, dans la plupart des cas, ont apprécié les nouvelles relations qui se sont établies mais parfois celles-ci ne lui ont pas permis de s'épanouir.

b. Perception de l'utilité de l'expérimentation

L'ensemble des élèves s'est réellement impliqué dans l'expérimentation par le rôle de 'petit chercheur' qui lui était attribué. Or, certains élèves n'ont pas forcément perçu l'utilité des activités. Les enseignants, dans le questionnaire 3 de fin d'expérimentation, soulèvent d'ailleurs cette situation. A la question « Comment vos élèves ont-ils vécu l'expérimentation de manière générale ? », P1 répond :

« Curiosité, intrigue, sentiment de servir à quelque chose. En fait c'est parce qu'on les a mis en situation de petits chercheurs que ça a bien marché. Sinon, il faudrait vraiment trouver un moteur convaincant, une raison valable pour justifier de se creuser ainsi la cervelle. Des élèves vers la fin, me

demandaient encore : « mais madame, pourquoi au juste on fait ça ? - ceci surtout de la part des ‘bons’ élèves ».

P9 souligne également la réaction de certains ‘bons élèves’ ou élèves ‘scolaires’ qui étaient finalement peu efficaces par manque d’intérêt ou qui ne percevaient pas l’intérêt de la démarche. P7 relève cependant l’implication des élèves dans l’expérimentation (malgré l’absence de présence extérieure), sans que l’utilité soit réellement perçue.

Le questionnaire post-expérimentation permet de compléter cette analyse qualitative prenant appui sur des constatations d’enseignants par une analyse quantitative du jugement sur l’utilité émis par les élèves (partie II du questionnaire).

Les élèves ont généralement trouvé l’expérimentation utile (72 %) :

- Ils ont trouvé utile à 82 % d’apprendre à repérer des informations
- Ils ont trouvé utile à 62 % d’apprendre à repérer des éléments de grammaire
- Ils ont trouvé utile à 80 % d’apprendre à repérer des éléments de prononciation

Le jugement d’utilité rejoint en partie l’appréciation personnelle ; néanmoins, les résultats ne sont pas superposables en ce qui concerne les activités métasémantiques et métaphonologiques. Les élèves expriment une désaffection pour les activités métasyntactiques (seuls 39% disent avoir aimé) alors que 62% considèrent que ce travail fut utile. De même, seuls 64% déclarent avoir aimé les séances métaphonologiques tandis que 80% les considèrent utiles. Ce n’est pas pour autant qu’ils ont progressé ou utilisé les démarches en dehors des séances.

c. Utilisation des démarches

Afin de comprendre l’utilisation des démarches en dehors des séances d’APLI, nous examinerons les réponses faisant état d’une absence totale d’utilisation (critère 1 = pas du tout). On peut, en effet, considérer que même si la réponse de l’élève est « un peu », une utilisation ne serait-ce que sporadique est envisageable. Nous examinerons donc, dans un premier temps, la réutilisation de ces démarches au sein des cours à support linguistique (anglais, français et allemand pour les bilangues) avant d’explorer une réutilisation plus personnelle. Cette distinction devrait nous

permettre de comprendre pourquoi 72% des élèves déclarent avoir réutilisé les démarches, de manière générale.

Utilisation des démarches en contexte scolaire

Même si 72% des élèves déclarent avoir réutilisé les démarches, seuls 56% considèrent les avoir réutilisés en cours d'anglais (27% plutôt ou beaucoup). Ce résultat s'élève à 70% lorsqu'il s'agit de la réutilisation en cours de français. Notre étude porte sur les élèves monolingues, non inscrits dans un parcours bilangue. Néanmoins, les résultats concernant ces derniers sont plutôt éloquentes : 78% des élèves de classe bilangue n'ont pas réutilisé les démarches en cours d'allemand.

Ces résultats soulignent une réalité de notre système éducatif : l'enseignement/apprentissage est disciplinaire, et chaque discipline est inscrite dans des cases séparées, si bien que très peu de liens sont établis de manière explicite. On peut regretter l'ambiguïté de la question : « T'en es-tu servi en cours d'anglais/français/allemand ? », qui souhaite désigner une utilisation personnelle mais pourrait être perçue par l'élève comme une utilisation sous l'égide de l'enseignant. Nous avons cependant complété l'information à l'oral, lorsque nous avons soumis les tests dans l'ensemble des classes. On observe, par conséquent, une faible (voire très faible) réutilisation des démarches d'apprentissage dans le cadre scolaire. Les élèves ne semblent pas conscients de l'utilité et de la possibilité de réutilisation des démarches mises en œuvre, ne serait-ce que lors du cours d'anglais. Les résultats concernant l'enseignement/apprentissage du français, tout en étant faibles, sont encore supérieurs à ceux de l'allemand, alors que les élèves sont inscrits dans un dispositif bilangue. Il semble, dès lors, que c'est à l'enseignant d'aider l'élève à établir des liens entre les langues et les enseignements qu'il reçoit.

Utilisation des démarches hors contexte scolaire

Les élèves semblent avoir réutilisé la démarche d'APLI en dehors du contexte scolaire. 37 % des élèves déclarent s'en être servis de manière personnelle, essentiellement pour repérer des informations (dans un contexte autre)¹⁵⁷. Ils relèvent, par exemple, la lecture d'étiquettes de produits où ils essaient de comprendre la langue inconnue puis la comparent à la traduction française. De même, un élève

¹⁵⁷ Se reporter à l'annexe 44 pour prendre connaissance des remarques personnelles des élèves, dans le questionnaire de fin d'expérimentation.

affirme avoir essayé de traduire un texte dans un aéroport étranger. On peut donc considérer que même si les liens n'ont pas été explicitement établis, un certain nombre d'élèves sont parvenus à réutiliser leurs apprentissages dans un contexte différent.

3.2.4. *Les effets sur l'élève : synthèse*

Réfléchir sur des langues inconnues dans le cadre des APLI semble avoir des effets positifs sur les élèves, que ce soit au niveau de l'anxiété ressentie ou de l'estime de soi. Dans la mesure où les APLI ne sont pas incluses dans un dispositif d'évaluation et la réflexion se pratique en groupe, les élèves ressentent moins la pression qui peut être liée aux autres types d'activités habituellement mises en œuvre en classe. De plus, ils sont amenés à prendre conscience des savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent. Cette prise de conscience induit une augmentation de la confiance en soi et permet de dépasser les croyances qu'ils avaient vis-à-vis de leurs propres capacités. En outre, comme les langues ne sont pas annoncées, ils développent des attitudes d'ouverture puisqu'ils n'ont pas à lutter contre des préconceptions initiales.

Enfin, les élèves ont, pour la plupart, réutilisé les démarches, que ce soit dans ou hors contexte scolaire. Il semblerait que les effets des APLI dépassent ceux escomptés puisqu'ils semblent avoir modifié le fonctionnement cognitif de certains élèves qui sont désormais à l'affût de toute situation de plurilinguisme.

Conclusion de la troisième partie

Comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive du présent travail, notre focalisation initiale devait se limiter aux effets des APLI sur les processus d'apprentissage des apprenants. Une recherche-action avait été mise en place avec les enseignants mais ces données ne devaient servir que de contextualisation à l'analyse de la quasi-expérimentation. Or, la richesse des apports des enseignants, leur implication totale dans le processus de formation nous ont poussé à revoir l'étendu de notre objet de recherche et ont suscité un questionnement sur les heuristiques de la recherche didactique. Par conséquent, il semblait important d'avoir une vision holistique des effets de l'introduction des APLI au sein du cours d'anglais.

L'analyse des données issues de l'ERR a permis de souligner l'impact de l'introduction des APLI sur l'enseignant et son enseignement. Tout d'abord, ils ont activement participé à la réflexion puis ils ont élaboré, par groupes, un dispositif didactique métacognitif. Ils ont ainsi modifié le regard porté sur les élèves et ont également accru leurs exigences : ils considèrent les élèves bien plus capables de résoudre les problèmes que ce qu'ils avaient initialement envisagés, perception liée à l'attitude et aptitudes des élèves lors du cours d'anglais.

Ensuite, l'introduction du pôle 'groupe' a transformé le triangle pédagogique en tétraèdre pédagogique : le groupe joue un rôle à part entière et l'enseignant devient facilitateur. Lorsque les élèves cherchent à résoudre des problèmes de création de phrases nouvelles, ils mobilisent à la fois des savoirs, savoir-faire et savoir-être métalinguistiques : dans la mesure où, d'une séance à l'autre, le taux de mobilisation de ces ressources augmente, on peut considérer que les élèves ont développé leur compétence métalinguistique, composante essentielle de la compétence d'appropriation plurilingue. On peut donc supposer que la mobilisation de leur répertoire plurilingue participe au développement de leur compétence plurilingue. Parvenir à résoudre de tels problèmes rassure les élèves. Bien souvent, ils sont surpris par leurs capacités ce qui contribue à renforcer leur image de soi. De même, le regard que porte l'enseignant sur leur travail est souvent valorisant, ce qui mène à une motivation accrue.

Il arrive parfois que, lors de la gestion du travail de groupe, l'enseignant ne parvienne pas à dépasser son attitude autocratique puisqu'il la considère garante d'une

réussite immédiate. On constate dès lors un moindre développement de l'autonomie des élèves puisque le travail de groupe est restreint. On peut alors affirmer que l'introduction des APLI permet aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage transférables à l'apprentissage de la L2 pour autant qu'un réel travail de groupe, sous l'égide de l'enseignant facilitateur, se mette en place.

Ce résultat souligne le lien étroit entre enseignement et apprentissage : même si le dispositif est le même et la mise en œuvre est semblable, la seule variation du paramètre 'attitude de l'enseignant' a un impact sur les résultats reflétant la transférabilité des apprentissages. Il semble donc difficile de n'étudier qu'un seul des axes du triangle didactique, lorsqu'on souhaite mener une recherche en didactique. La triangulation des données apparaît dès lors comme indispensable pour comprendre la situation dans son ensemble.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons cherché à comprendre les effets de l'introduction des approches plurielles fondées sur des langues inconnues sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Pour ce faire, nous avons confronté les élèves successivement à trois langues inconnues (néerlandais, italien puis finnois), lors de trois séances d'activités métalinguistiques, et ce pour chacune des langues : une séance portant sur des activités métasémantiques, une séance d'activités métasyntaxiques et une séance d'activités métaphonologiques.

Nous avons choisi de soumettre les séances d'APLI de manière 'naturelle', en dehors de tout contexte de guidage spécifique de la part des enseignants : nous avons ainsi pu obtenir un état des lieux des stratégies/ressources/compétences spontanément mobilisées par les élèves.

Notre étude porte sur les trois heuristiques de la recherche en didactique et a, par conséquent, cherché à examiner l'élaboration didactique (axe Savoir-Professeur), l'appropriation didactique (axe Savoir-Élève) ainsi que l'intervention didactique (axe Professeur-Élève). La problématique générale de ce travail fut de comprendre les effets des APLI sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2. Or, avant d'aborder les effets spécifiques, il nous semble intéressant de synthétiser l'ensemble des modifications sur l'enseignement/apprentissage des langues qu'une telle approche a provoqué, que ce soit au niveau des actants du pôle pédagogique ou des relations propres au système didactique.

1. Effets sur l'enseignement/apprentissage des langues

Dans la mesure où nous avons mis en œuvre neuf séances d'APLI, celles-ci ont eu un effet non négligeable à la fois sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues. Or, avant de considérer l'impact systémique, il semble important de prendre en compte les actants du triangle didactique (Chevallard, 1985).

1.1. Effets sur les pôles du triangle pédagogique

Les trois pôles du triangle didactique sont le savoir, le professeur et l'élève. Le savoir se trouve modifié, puisqu'il s'inscrit désormais dans un contexte plurilingue. Or, malgré la transposition didactique, le savoir n'est pas dénué de valeurs : il véhicule désormais non seulement des valeurs d'ouverture et de tolérance, mais également des valeurs centrées sur l'épanouissement de l'individu. De plus, le savoir est abordé différemment : d'un objet d'apprentissage, il devient objet de réflexion explicite.

La modification du savoir a des effets tout d'abord sur l'enseignant. La mise en œuvre de séances d'APLI a permis à l'enseignant de modifier le regard qu'il portait sur les élèves. De plus, son attitude vis-à-vis des langues inconnues s'en trouve modifié : l'enseignant a progressivement moins de préjugés sur la facilité ou difficulté d'accès de la langue et effectue plus de tentatives personnelles pour parvenir à comprendre la langue, pour concevoir et pour mettre en œuvre les séances.

Cette approche didactique nouvelle a également eu un impact sur l'élève. Celui-ci a développé son estime de soi et a modifié son attitude vis-à-vis de l'objet-langue. Le travail sur les langues inconnues lui a permis de comprendre les enjeux de la distanciation qui autorise la nécessaire conscientisation et mobilisation des ressources pour résoudre le problème auquel il est confronté. Il a ainsi développé son envie d'apprendre à apprendre ainsi que sa curiosité, puisque certains élèves déclarent avoir réutilisé l'APLI dans un contexte autre. Ils ont également envie de découvrir un grand nombre de langues complémentaires (un total de vingt-quatre)¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Cf. annexe 45.

Cependant, la mise en œuvre de cette démarche didactique n'a pas uniquement eu des effets sur les actants eux-mêmes. L'introduction des APLI a modifié les relations régissant le système didactique.

1.2. Effets au niveau du système didactique

Comprendre les effets sur le système didactique, c'est examiner à la fois la relation Savoir-Professeur, Savoir-Élève et Professeur-Élève.

Lorsqu'on observe les effets des APLI sur la relation Savoir-Professeur, on constate que cette modification didactique a permis aux enseignants de mieux comprendre les concepts de situation-problème, de conceptualisation, de stratégies d'apprentissage et de compétence. La transposition didactique s'en trouve modifiée : les enseignants ont progressivement été amenés à concevoir des séquences didactiques donnant plus de place à l'élève, avec des exigences plus élevées.

Étudier la relation Savoir-Élève, c'est mettre en exergue la nécessaire conscientisation qui mène vers le développement de compétences plurilingues par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Grâce à la décentration que permet l'APLI, l'élève est amené à réfléchir et à agir. Nous rejoignons ainsi Tardieu (2010 : 8) qui considère que

« comprendre est une action impliquée, qui ne peut se réduire à un simple comportement. Elle suppose un sujet actif et comporte deux faces : l'une cognitive et l'autre opérative (Bange 2005: 38). C'est pourquoi il paraît important à la fois d'exposer à la L2, de faire réfléchir, et de faire agir ».

Même si dans notre cas, il n'y a pas d'exposition à la L2 mais bien à une Ln, on peut considérer que la prise de recul sur la langue contribue à rendre le sujet cognitif actif. De plus, le travail cognitif devrait autoriser la dénativisation* (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

L'étude de la relation Enseignant-Élève met en exergue une modification de la pratique, essentiellement liée à la mise en place du travail de groupe. Le rôle de l'enseignant est alors révisé : il devient 'facilitateur' (Heron, 1989) voire 'passeur' (Díaz-Corralejó Conde, 2004). Se met alors en place un travail de collaboration au sein du groupe, mobilisant le savoir social.

1.3. Valeur ajoutée spécifique de l'APLI

L'étude des phénomènes cités ci-dessus pourrait laisser croire que les effets sont induits uniquement par la modification de la démarche didactique qui prend appui sur une situation-problème. Certes, il s'agit d'une caractéristique inhérente à la démarche d'APLI mise en œuvre. Néanmoins, nous souhaitons souligner un certain nombre de caractéristiques dont la valeur ajoutée est uniquement attribuable à l'approche plurielle envisagée.

Tout d'abord, la décentration de l'objet d'apprentissage nous paraît nécessaire et indispensable pour pouvoir déclencher la réflexion et le travail collaboratif au sein du groupe. La confrontation à des langues inconnues représente une réelle situation de résolution de problème puisque l'absence d'accès au sens direct permet une implication de tous pour parvenir à 'trouver la clef' d'accès à la langue. Il s'agit, en effet, de permettre à l'apprenant d'asseoir ses apprentissages en L1 et en L2 par la consolidation de savoirs de type métalinguistique. Pour 'décoder' un nouveau système linguistique, dans une langue inconnue, ce dernier devra prendre appui sur son répertoire plurilingue (L1 et L2). On peut donc supposer que les élèves seront amenés à développer leur compétence plurilingue.

La décentration requise par les APLI, focalisant sur la conscientisation de savoirs et de savoir-faire, permet, en outre, de donner plus de sens aux concepts grammaticaux. Or, bien souvent, l'apprenant stocke des informations relatives au fonctionnement de sa L1 dans sa mémoire déclarative mais ce n'est que par la mise en œuvre de processus explicites que ces connaissances seront réellement acquises.

La seule introduction des APLI a entraîné une modification du regard porté par les enseignants sur les capacités des élèves et a mené vers une conception différente des valeurs véhiculées par l'enseignement. Comme le soulignent Reuter *et al.* (2010 : 50-51), « la réflexion sur les contenus enseignés et appris ne peut exclure les valeurs attachées aux savoirs scolaires ». Aussi, la mise en œuvre des APLI a permis aux enseignants de concevoir l'enseignement comme un vecteur à la fois de valeurs d'ouverture et d'épanouissement personnel.

Par conséquent, les APLI ont permis à l'élève de découvrir de nouvelles langues et de développer son attitude d'ouverture vis-à-vis des langues. On peut également considérer que conformément aux valeurs véhiculées par cette nouvelle démarche

didactique, les élèves ont développé leur estime de soi et la confiance qu'ils peuvent avoir en leurs propres capacités.

2. Effets sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2

Comme nous venons de le souligner, l'introduction des APLI dans le cours d'anglais a de nombreux effets sur l'enseignement/apprentissage des langues, de manière générale. Se pose cependant la question des effets sur l'enseignement/apprentissage de la L2, qui constitue la problématique sous-jacente à ce travail.

Les résultats de l'analyse des pré- et post-tests stratégiques ont permis de mettre en exergue l'utilisation par les élèves de stratégies d'apprentissage de manière autonome, avec une intervention limitée de l'enseignant. De plus, l'étude des séances d'activités métasyntaxiques a démontré la mobilisation efficace de ressources, ce qui tendrait à prouver le développement de la compétence métalinguistique, qui est une des composantes de la compétence linguistique.

Or, nous n'avons pas de preuves tangibles en ce qui concerne l'amélioration de la compétence linguistique en L2. Une telle compétence est difficile à mesurer, puisqu'il s'agit d'étudier les connaissances implicites d'un locuteur-auditeur (R. Ellis, 2008 : 962). Comme le souligne Paradis (2009 : 96), il n'y a pas d'interface directe entre les effets de la réflexion métalinguistique et l'acquisition de la compétence linguistique. On peut donc considérer que l'acquisition de connaissances métalinguistiques est liée à une prise en compte consciente du fait de langue alors que le développement de la compétence linguistique ne l'est pas. Par conséquent, il est possible d'affirmer que la compétence métalinguistique a été développée par la confrontation aux langues inconnues et les activités proposées. On ne saurait toutefois prouver l'impact sur la compétence linguistique.

3. Limites de la recherche

Même si cette recherche a permis d'éclairer certains aspects des trois heuristiques didactiques, plusieurs remarques peuvent être effectuées.

Tout d'abord, l'absence de phase d'institutionnalisation peut sembler préjudiciable au transfert des apprentissages, que ce soit au niveau de l'enseignant ou

au niveau de l'élève. Brousseau (2003 : 4) définit la situation d'institutionnalisation de la manière suivante :

« C'est une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives ».

Lors des ateliers de recherche avec les enseignants (ERR), il n'y a pas eu d'institutionnalisation des concepts abordés, qui ont été présentés uniquement par une mise en situation concrète sans prise de recul sur la pratique. Cette phase aurait permis tout d'abord de nommer les concepts puis de les définir de manière claire et précise. De plus, il est fort probable que lors de cette phase, les enseignants eussent abordé une possible mise en relation avec l'enseignement de l'anglais, de par la prise de recul que l'exercice requiert. Il s'agit donc d'une erreur didactologique due à un trop grand désir de développement de l'autonomie des enseignants.

De la même façon, il n'y a pas eu de phase d'institutionnalisation à la fin des séances d'APLI, mises en œuvre avec les élèves. Il est fort probable que pour aider l'élève à transférer ses apprentissages vers l'anglais L2, une phase d'institutionnalisation eut été utile : après avoir fait émerger à la conscience les ressources diverses, cette phase de rappel et de mise en relation directe avec l'anglais aurait très probablement permis aux élèves de fixer de manière plus durable l'objectif de la séance.

Même si l'absence de cette phase fut mûrement réfléchie et non introduite afin de pouvoir mesurer les stratégies et ressources naturellement mobilisées par les élèves, il semblerait qu'envisager un transfert 'spontané', total, soit illusoire. Par conséquent, la phase d'institutionnalisation semble être nécessaire si l'on souhaite augmenter la transférabilité vers la L2.

Une deuxième erreur nous semble également préjudiciable au bon déroulement des séances. Même si les enseignants ont annoncé, oralement, la consigne pour la séance d'activités métasyntaxiques (S2) : « Vous allez essayer de créer des phrases par vous-mêmes », il eut été préférable de l'inscrire, en premier, sur la fiche de groupe. Sans situation-problème clairement définie, les élèves n'ont pas de vision globale du problème et ne peuvent pas construire, par eux-mêmes, les tâches intermédiaires.

Aussi, les tâches proposées deviennent des activités et l'organisation ressemble alors à une simple pratique réflexive sur la langue, trop guidée.

Or, il semblerait qu'à trop vouloir nous concentrer sur l'APLI, en cherchant à développer les stratégies et compétences métalinguistiques des élèves, nous en avons oublié l'inscription dans l'action. Les observations ont pu être réalisées parce que le contrat didactique était modifié : les élèves se sont pris au jeu de la recherche, si bien qu'ils ont mis en œuvre les activités et, pour la plupart, y ont pris plaisir. Néanmoins, les données issues du questionnaire de fin d'année¹⁵⁹ ont permis de mettre en exergue la possibilité d'inscription dans une situation réelle, puisque plus de la moitié des élèves (53 %) des élèves se sont amusés à réfléchir sur d'autres langues, de manière personnelle.

Il se pourrait, dès lors, que l'accent n'a pas été suffisamment mis sur la nécessaire pratique de référence (Martinand, 1982 ; 2003) : le seul sens qui a pu être donné aux activités d'APLI mises en place est celui de la contribution à la recherche. Or, il s'agissait avant tout de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs stratégies et compétences métalinguistiques. Nous aurions dû davantage insister, auprès des enseignants, sur la nécessité de montrer la « cohérence pour les activités scolaires, entre tâches, instruments, savoirs et rôles » (Martinand, 2003 : 127). La pratique de référence de l'APLI est par définition-même ancrée dans un contexte plurilingue réel, où les rôles sociaux sont déterminants : l'élève qui se retrouve dans un pays étranger, risque d'être amené à déchiffrer des indications écrites afin de pouvoir interagir. Or, l'expérimentation mise en œuvre a été totalement décontextualisée : elle a servi de prétexte à la recherche et a probablement atteint son but, dans ce cadre. Par conséquent, l'absence d'intérêt que certains élèves ont exprimé eût pu être restreint en inscrivant davantage ces approches dans des situations concrètes. A trop focaliser sur la recevabilité scientifique et les variables à observer, nous en avons oublié l'essence-même : celle de l'utilité dans des pratiques sociales.

Cet écueil fut ressenti et exprimé par le groupe (et la chercheure) en septembre 2012 : l'ERR a donc souhaité envisager, en 2012-2013, de nouvelles pistes pour mieux ancrer les APLI dans des situations concrètes. P1, P4 et P6 ont exploré leurs manuels (New Enjoy pour P1 et P6, New Spring pour P4) à la recherche d'activités

¹⁵⁹ Se reporter à l'annexe 44 pour en prendre connaissance.

qui pourraient bénéficier d'une inscription dans une situation plurilingue. P1 a ainsi créé un blog trilingue (anglais, espagnol, néerlandais) à partir du support de son manuel New Enjoy 5°. Elle l'a proposé à ses élèves de 5° bilangue (anglais-allemand) en présentant la situation de la manière suivante (cf. *podcast* n° 7) :

« Alors, ce weekend, je suis tombée sur un forum de discussion auquel participait ma fille... C'est écrit en plusieurs langues, et je n'y comprends rien. J'aurais donc besoin de votre aide, parce que je sais que vous, vous apprenez plusieurs langues. Est-ce que vous pouvez me dire de quoi ça parle tout ça et s'il faut que je m'inquiète... ? »

Même si la situation n'est pas réelle, elle l'a inscrite en tant que pratique et non seulement en tant que savoir, ce qui a modifié l'implication des élèves. La résolution de problème (comprendre un forum en langue inconnue), les stratégies mises en œuvre ont été les mêmes que celles que nous avons cherché à développer lors de l'expérimentation ; la différence essentielle réside dans la présentation de la situation qui est devenue une réelle situation-problème ayant du sens.

Cet exemple souligne l'importance (parfois sous-estimée dans l'expérimentation) de l'inscription sociale de la tâche. Nous avons cherché à développer les compétences plurilingues, objectif présent dans le Cadre mais souvent négligé lors de la conception des programmes scolaires au profit de l'approche actionnelle. De même, un des points communs entre didactique des approches plurielles et didactique de l'anglais, est la nécessaire « structuration cognitive et psycholinguistique » (Chini, 2008). Il nous a donc semblé utile et intéressant de vérifier dans quelle mesure les APLI pouvaient participer à la réalisation de cet objectif. Cependant, toute activité, pour être réussie, doit être porteur de sens pour les élèves.

Par conséquent, alors que l'exploration tant de la dimension épistémologique, praxéologique que psycholinguistique de l'introduction des APLI au sein du cours de langue a permis de montrer les effets souvent positifs sur l'enseignement/apprentissage des langues, il semblerait que la prise en compte de la pratique de référence soit un atout complémentaire à ne pas négliger.

4. Préconisations pour l'intégration des APLI dans l'enseignement L2

Il est possible d'envisager l'introduction des APLI dans le cadre d'un enseignement spiralaire de la L2, afin de permettre une distanciation vis-à-vis des concepts (réflexion métalinguistique) et des stratégies d'apprentissage mis en œuvre. On peut alors supposer qu'une telle alternance entre ces deux démarches didactiques permettrait de développer à la fois la compétence métalinguistique des élèves et leur compétence linguistique. En outre, l'élève deviendrait davantage acteur de ses apprentissages, qu'il soit acteur cognitif ou acteur communicant. Une telle implication ne saurait toutefois se faire sans l'adhésion des élèves. Or, l'analyse de l'expérimentation ainsi que les résultats du questionnaire final ont montré des attitudes d'ouverture et de curiosité vis-à-vis des langues inconnues abordées dans le cadre des APLI. Ces résultats nous amènent à penser que l'introduction d'une langue inconnue devrait susciter une adhésion de la part des élèves, favorisant la réflexion.

Néanmoins, quelques préconisations nous semblent utiles pour favoriser la réussite de l'intégration des APLI dans le cursus d'enseignement de la L2 (anglais). Nous les présentons ci-dessous, selon les trois heuristiques de la recherche en didactique.

4.1. Préconisations épistémologiques

Pour que l'approche plurielle fondée sur des langues inconnues puisse fonctionner, il est important de les inscrire dans une situation de référence, même artificielle, avec un réel objectif de résolution de problème. L'inscription dans une situation de référence devrait permettre de donner du sens à la démarche, de manière à ce qu'elle soit totalement intégrée dans le cours d'anglais. Même si la problématique de la référence (Martinand, 2003), ne s'oppose pas à la transposition didactique (Chevallard, 1985), il est fort probable qu'une transposition générale, permettant de passer des pratiques de référence aux activités scolaires permettrait aux élèves (et enseignants) de davantage trouver de sens aux activités proposées.

Or, les élèves monolingues n'ont que très peu de situations de référence plurilingues. Par conséquent, concevoir l'objet d'enseignement en l'inscrivant de manière artificielle dans un contexte plurilingue, devrait permettre à l'élève de

construire une nouvelle situation de référence. On peut dès lors considérer que la démarche d'APLI fonctionne dans le sens contraire d'une démarche d'enseignement de l'anglais, traditionnelle : il s'agit de l'appui sur le savoir pour construire la situation de référence (APLI) *vs.* l'appui sur la situation de référence pour faire sens et accéder au savoir (enseignement L2).

Finalement, il est essentiel de permettre aux enseignants de prendre conscience des capacités des élèves à effectuer une réflexion en langue inconnue. Ce n'est que par cette prise de conscience qu'ils seront en mesure de construire des séances permettant à l'élève d'être réellement confronté à un problème à résoudre.

4.2. Préconisations praxéologiques

Pour que l'approche plurielle fondée sur les langues inconnues fonctionne, il est essentiel de mettre en place un travail de groupe. Le travail individuel de cinq minutes permet à l'élève de se concentrer, de manière autonome, sur le problème à résoudre et éventuellement d'envisager les tâches à effectuer. Puis le regroupement autorise les élèves à mettre en commun leurs réflexions et, par des échanges fructueux et un questionnement qui leur est propre, de parvenir à résoudre le problème auxquels ils sont confrontés. Ce quatrième pôle du tétraèdre didactique prend, dès lors, une place à part entière au sein de la classe par la mobilisation du savoir social et distribué.

L'enseignant joue un rôle restreint lors de ces séances : il lance les activités, puis lors du travail de groupe, se limite à mettre en œuvre la technique du 'miroir', de manière à ce que les élèves cherchent les réponses au sein du savoir distribué. Il devient dès lors un 'facilitateur' voire un 'passeur' et accompagne l'élève dans le développement de son autonomie ou de la découverte de ses propres capacités.

Finalement, lors de la synthèse qui devient alors la phase d'institutionnalisation, l'enseignant fait émerger les différentes propositions et par la confrontation des idées, permet aux élèves de verbaliser les démarches. Il demande également aux élèves de chercher les liens à établir entre la séance et l'enseignement de l'anglais au quotidien, facilitant ainsi la transférabilité des stratégies mises en œuvre et des ressources mobilisées.

4.3. Préconisations psycholinguistiques

Pour que l'appropriation didactique puisse se faire, il est essentiel de permettre aux élèves de prendre conscience des stratégies mises en œuvre et de les amener à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Par conséquent, pour qu'un transfert de stratégies et de compétences puisse se faire, nous suggérons le recours au moins à deux langues inconnues différentes. Nous avons choisi, pour des raisons d'accessibilité, de proposer tout d'abord un texte écrit ; les stratégies d'apprentissage permettant l'accès au sens sont, en effet, plus évidentes lorsque l'*input* de la source est suffisamment clair et présente quelques points d'ancrage. En outre, le désir d'accès au sens est naturellement présent chez l'élève et également indispensable pour créer des phrases nouvelles. Les activités métaphonologiques (non étudiées dans le présent travail), correspondant à la situation-problème « Essayez de prononcer ces phrases inconnues », présentent également un intérêt situationnel pour l'élève : la langue orale est, en effet, bien souvent le premier médium de communication et peut donc développer l'ancrage dans des situations de référence.

Afin de lutter contre les stéréotypes et permettre aux élèves de développer leur attitude d'ouverture à l'altérité, il nous semble essentiel de ne pas annoncer la langue qui sera présentée. Le travail à partir des langues des élèves allophones peut être réalisé en dehors du contexte de classe, en conservant un certain mystère lors de la présentation en classe. Ce n'est qu'au moment de la synthèse que l'élève se fera connaître et pourra engager une discussion sur son pays d'origine, s'il le souhaite.

5. Une nécessaire formation des enseignants

Mettre en œuvre des APLI ne saurait se faire sans formation préalable. Celle-ci peut avoir lieu sous forme d'action de formation continue des enseignants, mais elle nécessite alors au moins trois jours répartis tout au long de l'année. Elle peut également s'inscrire dans la formation initiale des étudiants.

En effet, comme le pose Castellotti (2001b) :

« Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des

enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver ».

Par conséquent, il devient nécessaire d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants, que ce soit en formation initiale ou continue.

En tant que professeur d'anglais, en charge de la formation linguistique et didactique des étudiants de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), parcours professeur des écoles, nous avons choisi d'inscrire les APLI dans le parcours de formation des étudiants de première année. L'objectif était double : leur permettre de réfléchir à leur vécu en tant qu'apprenant et les autoriser à adopter, progressivement, un positionnement d'enseignant capable de réfléchir sur la pratique. Pour ce faire, ils ont complété un journal en ligne, après chaque séance, afin de consigner leurs expériences¹⁶⁰.

Plusieurs observations ont été effectuées : de manière générale, les étudiants ont été surpris par leurs capacités à accéder au sens et par la confiance progressive qui s'est développée. L'analyse de la conception des séances leur a permis de comprendre les concepts de situation-problème, de stratégies et de compétences métalinguistiques. Ils ont également été surpris par l'impact du travail de groupe sur la résolution des problèmes et ont estimé que certaines fiches étaient trop guidées : d'après les étudiants (à la fois en position d'apprenant et enseignant), il est important de croire en les capacités des élèves et de leur laisser une autonomie suffisante pour qu'ils découvrent par eux-mêmes ces capacités. Certains considèrent également que ces séances leur ont permis de prendre conscience de la nécessité de donner du sens à l'enseignement, quel qu'il soit.

On peut donc considérer que la mise en œuvre de séances d'approches plurielles fondées sur des langues inconnues a permis aux étudiants de développer à la fois leur maturité cognitive, leurs attitudes non seulement vis-à-vis des langues inconnues mais également en ce qui concerne leurs propres capacités, puis leurs capacités d'analyse de pratiques.

¹⁶⁰ Se reporter à l'annexe 46 pour prendre connaissance du contenu des journaux des étudiants de master 1 MEEF PE, complétés entre janvier et avril 2013.

Pour conclure, nous souhaitons souligner les multiples effets des APLI, sur tous les acteurs de la relation pédagogique, mais également sur la chercheuse, puisqu'elle a augmenté sa conscience didactologique. Or, afin de développer les bienfaits d'une telle approche, une réelle réflexion institutionnelle propre à l'enseignement/apprentissage des langues et à la formation professionnelle qui en découle nous semble indispensable. Ce n'est qu'en envisageant l'enseignement des langues de manière plurielle que nous pourrions aider nos élèves à devenir de futurs sujets cognitifs et communicants, inscrits dans une ouverture sur le monde qui est à l'heure, indispensable.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Milton Keynes : Open University Press.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications* ((2000) 5th éd.). New York : Worth.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1987). Skill Acquisition : Compilation of Weak-Method Problem Solutions. *Psychological Review*, 94 (2), 192-210.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory*. New York : Wiley.
- Arditty, J., & Vasseur, M. T. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 57-87.
- Arnold, J. (2007). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2006/4 (144), 407-425.
- Artigue, M. (1996). Ingénierie didactique. In Brun, J. (Dir.), *Didactique des mathématiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Attali, J. (2008). *Rapport de la commission pour la libération de la croissance française*. Paris : XO Éditions-La Documentation française.
- Bailly, D. (1994). Le déclaratif et le procédural dans l'appropriation psycholinguistique par des francophones de la catégorie du Genre en anglais et en allemand. In *La tribune internationale des langues vivantes* (Vol. 1, p. 26-33). Paris.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 89-108).

- Bruxelles : De Boeck.
- Bange, P. (2003). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. *Marges Linguistiques, Septembre 2003*, 1-12.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane?. Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 149–179.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition : the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, (28), 39-83.
- Bialystok, E. (1987). Words as things : Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 133-140.
- Bialystok, E., & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 229-251.
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. *Revue française de pédagogie. INRP*, 89 (octobre-novembre-décembre), 63-70.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). Les langues de Christophe Colomb. In Blanche-Benveniste Cl. et Valli A. (Coord.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde. Numéro spécial* (p. 54-58). Paris : Hachette.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (Coord.). (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *N° spécial de la revue Le français dans le monde, Janvier 1997*.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bono, M. (2007). La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. *BISAL*, (2), 22-41.
- Bono, M. (2008a). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques*. (Thèse de doctorat).

- Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Bono, M. (2008b). « Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais ». Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez les apprenants plurilingues. In M. Candelier (Ed.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (p. 93-107). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P., De Swaan, A., Hagège, C., Fumaroli, M., & Wallerstein, I. (2001). Quelles langues pour une Europe démocratique ? *Raisons politiques*, 2, 41-64.
- Brewer, J., & Hunter. (1989). *Multimethod Research : A Synthesis of Styles*. Newbury Park, CA : Sage.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In Dolz, J. et Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau, G. (1992). Éléments pour une ingénierie didactique. *Se former +, Pratiques et apprentissages de l'éducation*, 15, 1-15.
- Brousseau, G. (1997). La théorie des situations didactiques et ses applications, cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal-juin1997. Disponible sur pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf. [Consulté le 18.03.2013]
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Disponible sur http://perso.wanadoo.fr/daest/guybrousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf[Consulté le 18.03.2013]
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In Sinclair, A. Jarvelle, R. J. & Levelt, W. J. M., eds, *The Child's Concept of Language* (p. 241-256). New York : Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Byram (éd.), M. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Camilleri-Grima. (2002). *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Graz / Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language

- pedagogy. In *Language and Communication*. New York : Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz Ildiko, I., Meissner, F.-J., ... Molinié, M. (2010). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Série de rapports Recherche et Développement du CELV No. Version 3 - Mai 2010). Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Lörincz Ildiko, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., ... Schröder-Sura, A. (2007). *Rapport de l'atelier central n° 4/2007 : Atelier de diffusion du Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (No. 4/2007)*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Castellotti, V. (2001a). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. (2001b). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/3 (123-124), 365-372.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements* (Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 241-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Catroux, M. (2004). *Approche collaborative de la compréhension et production écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête*. (Thèse de doctorat). Université Bordeaux 3.
- Cauzinille-Marmeche, E. (1990). Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert. *Bulletin de psychologie*, XLIV (3-5), p. 156-164.

- Cavalli, M. (1993). Tre lingue in valle d'Aosta: l'insegnamento integrato di francese, italiano e inglese. *Italiano e oltre 1*.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chini, D. (2004). *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ? Note de synthèse présentée le 14 septembre 2004 en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches*. Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau.
- Chini, D. (2008). Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale ? In Chini, D. et Goutéraux, P. (Eds.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères. Travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly* (p. 55-67). Paris : Ophrys.
- Chini, D. (2009). Linguistique et didactique : où en est-on? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle? *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (2), 129–153.
- Cicurel, F., & Véronique, D. (2003). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Clermont-Perret, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang.
- Cohen, A. D. (1995). In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 99-113.
- Commission des Communautés européennes. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (No. COM(95)590). Bruxelles : Commission des Communautés européennes.
- Commission des Communautés européennes. (1996). *Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnational – livre vert* (No. COM(96) 462). Bruxelles : Commission des Communautés européennes. Disponible sur http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11033_fr.htm. [Consulté le 18.08.2010].

- Commission des Communautés européennes. (2000). *Décision no 1934/2000/ce du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'année européenne des langues 2001* (No. Journal officiel n° L 232 du 14/09/2000) (p. 0001-0005). Bruxelles : Commission des Communautés européennes.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. [Consulté le 12.08.2010]
- Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int>. [Consulté le 12.08.2010]
- Cook, V. (1969). The Analogy between First- and Second- Language Learning. *International Review of Applied Linguistics*, VII (3).
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (Castellotti., p. 191-202). Rouen : Presses Universitaires de Rennes.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Version révisée 2009.). Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Cots, J. M., Baiget, E., Irun, M., Llurda, E., & Arno, E. (1997). Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *AILE*, 10, 75-106.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). « Language learners » motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55, 613-659.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (p. 70-89). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? *Le Français dans le Monde, no spécial, août-sept.*, 57-65.
- Dabène, L. (1996). Comprendre les langues voisines, 104, (dir.).
- Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In Chiss, J.-L., J. Jacques & Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 15-34). Bruxelles : De Boeck.

- Daele, A., & Lusalusa, S. (2002). Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants ? In D. Peraya et B. Charlier, *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 141-147). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Davies, A., Criper, C., & Howatt, A. P. R. (1984). *Interlanguage*. Edimbourg : Edinburgh University Press.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer : an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- De Goumoëns, C., Noguerol, C., Perregaux, C., & Zurbriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In Candelier, M. (Dir.). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne* (p. 39-58). Bruxelles : De Boeck.
- De Pietro, J.-F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, 2, 32-36.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In Weil, D. & Fugier, H. (dir.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et université Louis Pasteur.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J. P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), 1–20.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique, nativisation, tâches et TIC. *ALSIC*, 8(1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/326>
- Dewaele, J.-M. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4(144), 441-464.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York : Free Press.
- Deyrich, M.-C. (2000). *La transposition didactique dans l'enseignement de l'anglais à l'université. De la linguistique à une grammaire opératoire pour la maîtrise des savoir-faire en langue étrangère*. (Thèse pour le Doctorat). Université Paris 7 - Denis Diderot, Paris.

- Deyrich, M.-C. (2001). Quelles médiations pour une gestion efficace de la transposition didactique en anglais de spécialité ? *ASp*, (31-33), 143-152.
- Deyrich, M.-C. (2007a). *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses.
- Deyrich, M.-C. (2007b). *Médiations et positionnements : deux concepts-clés dans la formation des enseignants en anglais. Document de synthèse présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Deyrich, M.-C. (2011). Exploration de la notion d'altérité dans la formation des enseignants de langues: pour une résonance des points de vue et des démarches. In Chini, D. et Goutéreaux, P. *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues: Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Díaz-Corrales Conde, J. (2004). De l'étrangeté à la complicité. *Didáctica (Lengua y literatura)*, (16), 23–32.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners : Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1999). The role of group dynamics in foreign language learning and teaching (p. 155-169). Cambridge : Cambridge University Press.
- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Présenté à Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ? 14 septembre 2007, Rennes.
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26(2), 264–291.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface : Dynamic interactions of explicit and implicit

- language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching* : Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (Second edition.). Oxford : Oxford University Press.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009948ar.pdf>
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In F. Larose & T. Karsenti (Eds.), *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives* (p. 99-128). Sherbrooke : Editions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems : too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32, 363-377.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres : Sage Publication.
- Forlot, G. (2009). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, (3), 97-124.
- Fourure, S. (2004). Awareness et Consciousness. *Gestalt*, 2004/2(27), 12-12.
- Frauenfelder, U., & Porquier, R. (1979). Les voies d'apprentissage en LE. *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, 17, 37-64.
- Galisson, R. (1986). Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé International.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première : une approche cognitive. In Gaonac'h, D. (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (p. 115-123). Paris : Hachette.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer. In Cormier, S-M., & Giddens, A. *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goutéraux, P. (2009). Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 93-118.
- Griggs, P., Bange, P., & Carol, R. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2/2002), 25-38.
- Grin, F. (2004). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* (No. 19) (p. 131). Paris : Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Cahiers de l'Acedle*, 4,(juin 2007), 65-83.
- Gross, R. (1992). Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century. In Collins, C. & Mangieri, J. (Eds.), *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century* (p. 137-154). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum and Associates.
- Guiora, A. Z., & Acton, W. R. (1979). Personality and language behaviour : a restatement. *Language Learning*, 29(1), 193-204.
- Hagège, C. (2006). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (éds). *Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives* (p. 21-41). Clevedon : Multilingual Matters.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language : An Introduction* (1987^e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Heron, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres : Kogan Page.
- Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Holyoak, K. J., & Koh, K. (1987). Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory & Cognition*, 15(4), 332-340.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang.
- Howard, D. (1985). *Cognitive psychology*. New York : Macmillan.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme - Apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*. Graz / Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In *Foundations of Sociolinguistics : An Ethnographic Approach* (p. 53-73). New York : Holt, Rinehart, Winston. Consulté à l'adresse <http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/espa3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73.pdf>
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Londres : Longman.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals : Cognitive aspects of third language acquisition. *Language Awareness*, 8(3&4), 201-209.
- Johsua, S., & Dupin, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language acquisition. *L.S.B*, 2(1).
- Kellerman, E. (1979). Giving learners a break : native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 37-57.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In Gass, S. et Selinker, L. (Eds.) *Language Transfer in Language Learning* (p. 112-134). Rowley, MA : Newbury House.
- Kellerman, E. (1984). The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In A. Davies, C. Criper et A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*. (p. 98-122). Edimbourg : Edinburgh University Press.
- Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le*

- cadre d'une didactique intégrée*. Université du Maine, Le Mans.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Kuzniak, A. (2004). La théorie des situations didactiques de Brousseau. *L'ouvert*, 110, 17–33.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1(1), 73–81.
- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4(144), 393-406.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur universel*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activités dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created « social climates ». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle*, 4. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/>
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125–130.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203–223.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C., & Mariani, Y. (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Meissner, F.-J. (2000). Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute*, 31(1), 55-67.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag.
- Ministère de l'éducation nationale. Programmes de l'enseignement de langues

- vivantes étrangères au collège. Préambule commun. , B.O. hors-série n°7 du 26 avril 2007 4-8 (2007).
- Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. 2006 : Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2006). *Documents d'accompagnement des programmes. Anglais palier 1*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4(Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues), 93-120.
- Moore, D. (1995). *L'éveil du langage*. Fontenay/St Cloud : CREDIF.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/1(121), 71-78.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern : Peter Lang.
- Mruk, C. J. (1999). *Self-esteem : Research, theory, and practice*. New York : Springer Pub.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Neuner, G. (2004). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. In Hufeisen, B et Neuner, G., *Le concept de plurilinguisme - Apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais* (., p. 13-35). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Noizet, G. (1977). Les stratégies dans le traitement des phrases. *Actes du XXIe Congrès International de Psychologie*, 185-202.
- Noizet, G., & Vion, A. (1983). Les stratégies de compréhension dans le traitement des relations fonctionnelles de base. In Bronckart, J. P., Kail, M. et Noizet, G. (éds), *Problèmes et perspectives en psycholinguistique de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge :

- Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Mass. : Blackwell.
- Oléron, P., Piaget, J., Inhelder, B., & Gréco, P. (1963). *L'intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner : New insights. In Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow : Pearson education.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In Jones, B. F. et Idol, J. (dir), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 15-51). Hillsdale, N.J. : Erlbaum Associates.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed), *Distributed Cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/934>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford : Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35, 9-22.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety interviews with high-anxious students. In Horwitz, E. K. & Young, D. J. (eds.), *Language Anxiety : From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Puchta, H. (1999). Creating a learning culture to which students want to belong : the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. In Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Puren, C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Langues modernes*, 93, 26–41.
- Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 122, 135-141.
- Puren, C. (2009). Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation. Consulté à l'adresse crdp.ac-bordeaux.fr/.../intervention_Christian_Puren_5_11_2009CD...
- Quivy, M., & Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.
- Rabinowitz, M., & Chi, M. T. (1987). An interactive model of strategic processing. In S. J. Ceci (Ed.) *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities* (p. 83-102). Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Raby, F. (2008). *Entre faux débats et vraies distinctions Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais*. Présentation présentée à Journée d'Etude de didactique de l'anglais organisée par l'atelier de didactique de l'anglais de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur. 12 septembre 2008, Paris. Consulté en ligne à l'adresse espace-langues.paris.iufm.fr/IMG/doc/Raby_methodologies.doc.
- Raby, F. (2009). La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues'. *Lidil*, (40), 123–138.
- Raby, F., & Baille, J. (1997). L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 16, 84–93.
- Reuter (éd.), Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^o édition).

- Bruxelles : De Boeck.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension : approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-239.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3-production. In J. Cenoz, B. Hfeisen et U. Jessner (éds.) (p. 59-68). Clevedon : Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2002). Levels of transfer from L1 and L2 in L3-acquisition. In J. Ysma et M. Hooghiemstra (éds.), *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism* (p. CD Rom). Leeuwaarden : Fryske Akademie.
- Rivers, W. M. (1979). Learning a sixth language : an adult learner's daily diary. *The Canadian Modern Language Review*, 36(1), 67-82.
- Rothman, J., Iverson, M., & Judy, T. (2011). Introduction : Some notes on the generative study of L3 acquisition. *Second Language Research*, 27(1), 5-19.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier & CREDIF.
- Rubio, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sagnier, C. (2012). Vers une didactique de la cognition située ? Repenser les travaux sur l'apprenant. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2012/4(168), 407-416.
- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Schmidt, R., & Huot, D. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 89-127.
- Schmidt, R. W., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In *Talking to Learn : Conversation in Second Language Acquisition* (p. 237-326). Rowley, MA : Newbury House.
- Schumann, J. H. (1994). Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-242.
- Secord, P. F., & Backman, C. W. (1964). *Social Psychology*. New York : McGraw-Hill.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.

- Selinker, L., & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple Language Acquisition : « Damn it, why can't I keep these two languages apart? ». *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 115-121.
- Sharwood-Smith, M. (1983). On first language loss in the second language acquirer : problems of transfer. In S. Gass et L. Selinker (eds.), *L'Language Transfer in Language Learning* (p. 222-231). Rowley, MA : Newbury House.
- Simard, C. (1994). La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 481-489.
- Singleton, D. (1987). Mother and other tongue influence on learner French : a case study. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 327-346.
- Sockett, G. (2001). Quel fondement théorique pour les stratégies d'apprentissage cognitives ? *Mélanges CRAPEL*, n°26, 185-193.
- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, 8(1), 29-46.
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Spiridinova, O. (2009). La conscientisation comme moyen d'intériorisation de la catégorie de la détermination par les apprenants russophones du FLE. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 245-265.
- Stegu, M. (2008). Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions. *Pratiques*, 139/140, 81-92.
- Stroobants, M. (1999). La qualification ou comment s'en débarrasser. In Dolz, J. et Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond : mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Tardieu, C. (3 mars 2010). *La compréhension de l'oral : un savoir-faire passif ?* Conférence, Angers.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235-246.
- Trim, J. (1997). *Conférence finale du projet Langues vivantes* (No. CC-LANG (97)) (p. 204). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Truchot, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation française.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14(2), 103–135.
- Tsui, A., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19, 432-451.
- Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. In Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ : Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction : An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
- Vasseur, M.-T. (2008). Pratiques et représentations. Le partage des responsabilités. In *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (p. 13-16). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnaud, G. D. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette Education.
- Véronique, G. D. (2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 121-132.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Vol. 1-2 vol.). Paris : Honoré Champion.
- Viselthier, B. (2001). Expérimentation de conceptualisation grammaticale dans l'enseignement de l'allemand en France. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001/2(122), 197-210.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., p. 321-327). New York : Macmillan.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production : implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
- Willing, K. (1987). *Learning Styles and Adult Migrant Education*. Adelaide : National Curriculum Resource Center.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

Glossaire

<i>Terme</i>	<i>Définition</i>	<i>Source</i>
Activité(s)	Le terme ‘activités’ désigne les différentes phases d’une séance de cours lors desquelles il est demandé à l’élève de participer directement à son apprentissage. [...] L’activité est le lieu privilégié des hypothèses, des essais mais aussi des erreurs, dans la mesure où ce qu’elle attend de l’élève n’est ni codifié, ni pré-construit. [...] Quand le guidage existe, il est souple et non contraignant et permet à l’élève de mieux réaliser les objectifs qu’il doit atteindre.	Quivy et Tardieu (2002 : 19)
Activités métalinguistiques (1)	Les activités métalinguistiques comprennent, pour Gombert (1990 : 27), « 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (...) ».	Gombert (1990 : 27)
Activités métalinguistiques (2)	Ces activités peuvent être métasémantiques, si leur objet est la réflexion sur le sens du texte, métasyntactiques, si l’élève est amené à réfléchir sur des éléments grammaticaux ou métaphonologiques dès lors que la réflexion porte sur la phonologie.	Définition personnelle
APLI	Approche plurielle fondée sur des langues inconnues : il s’agit de confronter les élèves à des langues inconnues, non enseignées dans l’environnement scolaire. L’APLI doit être présentée de manière systématique et régulière, afin de faciliter les analogies de situation et de permettre ainsi le transfert de stratégies et/ou le développement de compétences.	Définition personnelle
Approche	manière de commencer une activité, méthode utilisée la première. Ex. : « l’approche globale » d’un document correspond à l’utilisation initiale de la méthode (sens 1) synthétique, qui s’oppose à la méthode analytique ; une « approche analytique » consisterait par exemple à commencer par expliquer un à un tous les mots inconnus d’un texte. N.B. dans l’expression « approche communicative », « approche » a un sens particulier, celui de méthodologie » (sens 2). (Christian Puren, partie C, 9).	Puren (2011 : 446)
Approche actionnelle	On part du principe que l’apprenant de langue est en train de devenir un usager de la langue de sorte que les mêmes catégories pourront s’appliquer aux deux.	Conseil de l’Europe (2000 : 40)
Approche communicative	L’Approche Communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l’apprentissage basée sur le sens et le contexte de l’énoncé dans une situation de communication. Cette approche s’oppose aux visions précédentes s’attardant d’avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.	Bailly, N et Cohen, M. Site Flenet.
Approche interculturelle	Cette approche considère la langue comme une composante identitaire et effectue une analyse des pratiques sociales spécifiques suscitées par le contact avec l’étranger de manière à faciliter la communication entre personnes de cultures différentes.	Byram (2003) ; Camilleri-Grima, (2002)
Approche plurielle	Nous appelons ‘approches plurielles des langues et des cultures’ des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles. Nous recensons quatre approches plurielles : l’approche interculturelle, l’éveil aux langues, l’intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises (pendant le cursus scolaire et au-delà).	Candelier (2007 : 5)

Approche plurilingue	L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celles du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.	Conseil de l'Europe (2001 : 10)
Approche singulière	Approche dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.	Candelier (2008 : 68)
Appropriation	le terme « appropriation » vise à remettre en cause la distinction régulièrement mobilisée à la suite des travaux de Krashen (1981), entre ce qui a aussi été nommé apprentissage « naturel » et « guidé » (Véronique, 1985). Il désigne tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger de ce qui relèverait, dans les répertoires ainsi constitués, d'un « apprentissage » (formel) ou d'une « acquisition » (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie C, 5).	Moore & Castellotti (2011 : 447)
Appropriation didactique	L'appropriation didactique désigne le pôle élèves dans le système didactique et examine la manière dont l'élève s'approprie le savoir.	Chartrand & Paret (2008 : 176)
Axiologie/Dimension axiologique	Dans les définitions philosophiques du concept d'axiologie on trouve les formules suivantes : « Étude ou théorie de tel ou tel type de valeur », ou « théorie critique de la notion de valeur » (Lalande), ou encore « science et théorie des valeurs (morales) » (Robert). On peut désigner l'axiologie comme la théorie des valeurs.	Rabault, Consulté en ligne
CARAP	L'objet du CARAP est d'aider les utilisateurs à identifier les ressources mobilisées par la « compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » ainsi que par la « compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel ».	Candelier, De Pietro et Faccioli (2007) pour le Centre européen pour les langues vivantes
CECRL	Cadre de référence qui fournit une base pour l'élaboration de programmes, de matériels d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.	Conseil de l'Europe (2000)
Compétence (1)	Mobilisation effective, dans des situations identifiées, de ressources opératoires adaptées à ces situations, en transformant et en contextualisant les savoirs d'action et les habiletés réflexivement construits à partir des expériences antérieures. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie C, 5).	Moore & Castellotti (2011 : 447)
Compétence (2)	Mettre en œuvre une compétence revient à savoir mobiliser efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière adaptée à la situation.	Définition personnelle
Compétence d'appropriation plurilingue	Capacité à mettre en relation des ressources linguistiques et culturelles diversifiées pour résoudre des problèmes (communiquer, s'identifier, se situer, agir, réfléchir) dans des environnements linguistiques peu familiers ; être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui leur sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) dans l'appropriation et avoir une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences.	Moore & Castellotti (2011 : 448)
Compétence linguistique	On peut parler de compétence linguistique lorsque l'élève mobilise efficacement les savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière à pouvoir communiquer en situation.	Définition personnelle

Compétence métalinguistique	Suite à Gombert (1990), nous considérons qu'au même titre que les activités métalinguistiques, la compétence métalinguistique peut concerner tous les aspects du langage, qu'ils soient sémantique, syntaxique ou phonologique. Développer une compétence métalinguistique revient donc à savoir mobiliser des savoirs sur le fonctionnement des langues et à mettre en œuvre des savoir-faire pour résoudre les problèmes métalinguistiques auxquels l'apprenant se trouve confronté. S'y ajoutera également la capacité à mobiliser des savoir-être qui peuvent inhiber ou encourager de tels processus.	Définition personnelle
Compétence plurilingue et pluriculturelle	On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.	Coste, Moore, & Zarate pour le Conseil de l'Europe (2000 : 129)
Conceptualisation	Toute tentative de conceptualisation suppose une activité intellectuelle qui, entraînée par une prise de conscience dirigée et volontaire, dépasse les données sensorielles premières pour rassembler des éléments apparemment disparates en de grandes catégories, désignées sous le terme de concepts. La conceptualisation englobe par conséquent trois opérations distinctes : vouloir attribuer du sens aux données brutes que l'on rencontre dans une situation nouvelle, mettre en œuvre une activité de pensée qui permet d'établir les relations nécessaires à toute nouvelle catégorisation, et enfin obtenir une connaissance opératoire, produit de l'activité intellectuelle, qui permet de traiter cette situation.	Viselthier (2001 : 198)
Conscience	Ce terme permet de souligner l'activité métalinguistique effectuée par l'élève pour accéder tant au sens qu'à la compréhension du fonctionnement de la Ln.	Définition personnelle
Conscience linguistique	En linguistique saussurienne, il s'agit du sentiment intime que le locuteur a des règles et des valeurs linguistiques.	Vachek (1960)
Conscience métalinguistique (1)	Capacité qui permet à quelqu'un de résoudre une série de problèmes différents.	Bialystok et Ryan (1980)
Conscience métalinguistique (2)	Se réfère à l'aptitude des apprenants à réfléchir sur la langue et à percevoir le langage, ce qui inclut la capacité à séparer le sens de la forme, à reconnaître les composants linguistiques, à identifier des ambiguïtés et à comprendre l'utilisation des formes et structures grammaticales.	Définition personnelle
Conscientisation	La conscientisation (que R. Ellis appelle « <i>consciousness-raising</i> ») revêt des « tentatives visant à aider les élèves à comprendre une structure grammaticale et à l'apprendre explicitement ».	R. Ellis (2008)
Contrat didactique	Il s'agit de l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause.	Brousseau (2003 : 4-5)
Décontextualisation	La décontextualisation affranchit le savoir scolaire des traces de son enracinement originel dans des pratiques et des rapports sociaux.	Perrenoud (1998 : 495)

Dénativisation	De nombreux problèmes soulevés dans l'apprentissage proviennent des phénomènes de 'nativisation' c'est-à-dire une analyse de l'input selon des critères internes à l'apprenant (et non selon ceux de L2). (cf. <i>supra</i> et Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Dès lors, pour les étudiants, prendre conscience des différences entre la L1 et la L2 est une étape importante pour enclencher un phénomène de 'dénativisation', ou, en d'autres termes, pour que l'étudiant accepte ainsi de manière intériorisée sa différence.	Deyrich (2007 : 118)
Dévolution	La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert.	Brousseau (1998)
Didactique	Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.	Bailly, D. (1997 : 10)
Didactique	La science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la 'culture' propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.	Johnsua et Dupin (1993 : 2)
Didactique du plurilinguisme	« La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue. » Il ajoute que ce dernier « peut se définir de la manière suivante : enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde ».	Candelier (2008 : 74) citant Gajo (2006 : 63)
Didactique intégrée	Aide l'élève à établir des liens entre un nombre limité de langues, enseignées dans le cursus scolaire. La langue première (L1) ou langue de scolarisation sert de point d'appui pour accéder à la première langue étrangère (L2), puis les deux langues sont supposées faciliter l'accès à une troisième (L3), quelle que soit sa nature.	Castellotti (2001a) ; Hufeisen & Neuner (2004)
Didactologie	La science qui étudie la réflexion menée par le didacticien sur sa pratique et sur le discours qu'il produit à ce sujet (ce qui requiert une 'contextualisation' de la pratique d'enseignement/ apprentissage).	Galisson (1986)
Dispositif didactique métacognitif	Il faut partir des connaissances initiales des apprenants, les activer, encourager les démarches de conscientisation, favoriser le développement par modelage de stratégies cognitives et métacognitives et ancrer ces démarches de conscientisation dans des séances de pratique de la tâche, qui permettront de travailler à la fois sur les formes et le sens	Sagnier (2012 : 412)
Ego langagier	L'"ego langagier" recouvre, au plus profond de notre personnalité, un ensemble de caractéristiques par lesquelles l'être humain se préserve en se raccrochant à sa communauté linguistique.	Deyrich (2011 : 131)
Élaboration didactique	Envisager une élaboration didactique, c'est décrire la relation professeur-savoir et la transposition qu'elle requiert.	Définition personnelle

ERR	Plusieurs équipes de recherche et de réflexion (ERR) regroupant des professeurs volontaires, sollicités par l'IEN, ont pour but d'approfondir la didactique de nos disciplines et de produire quelques outils de mutualisation : notes de lecture, tableaux synthétiques de recherche, grilles de mises en œuvre pédagogiques... Fondées sur le double principe de la recherche-action et de la pratique réflexive du métier, ces équipes reconnues par l'institution, diffusent le résultat de leurs travaux pour un échange de bonnes pratiques avec le souci constant de favoriser la réussite des élèves et apprentis.	Site de l'académie de Limoges
Étayage	Bruner (1983) part des travaux de Vygotski pour analyser la façon dont l'adulte organise le monde de l'enfant pour assurer son apprentissage : « Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un "étayage" à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul ».	Bruner (1983 : 288)
Éveil aux langues	L'éveil aux langues n'est pas l'enseignement d'une langue particulière. C'est la découverte active, aux moyens d'activités qui mettent les élèves en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues, de la diversité la plus large des langues du monde : langues de tous pays, variétés linguistiques de tout statut présentes dans l'environnement, langues des familles...	Extrait du site EDiLiC
Facteur L1	Dans certains contextes, la L1 peut servir de support au recours stratégique lors de l'appropriation de la L2 (Matthey et Véronique, 2004). Williams et Hammarberg, (1998) soulignent le rôle instrumental de la L1 qui sert de point d'appui aux réflexions métasémantiques. Il se peut que des utilisateurs n'ayant que peu de connaissances en L2 ou Ln s'appuient de manière préférentielle sur cette langue alors considérée comme « fournisseur par défaut ».	Définition personnelle
Facteur L2	Lorsque l'apprenant est mis au contact d'une langue inconnue (L3 ou Ln), il aura plus volontiers recours à une autre langue que la L1. Le 'facteur L2 ou 'facteur LE', terme privilégié par Bono (2008a : 80), « résulte du statut particulier des langues non-maternelles au sein des répertoires plurilingues ».	Williams et Hammarberg (1998) ; Bardel et Falk (2007) ; Bono, 2008a)
Heuristiques de la recherche didactique	Les trois grands domaines d'investigation de la didactique sont : 1/ l'axe épistémologique qui examine l'élaboration didactique, 2/ l'axe psychologique, qui analyse l'appropriation didactique (ou la manière dont l'élève s'approprie le savoir) et 3/l'axe praxéologique ou la prise en compte des interventions didactiques.	Duplessis (2007 : 8)
Ingénierie didactique	Brousseau (1992) considère le didacticien et l'enseignant comme des ingénieurs qui souhaitent mettre en œuvre un projet d'apprentissage fonctionnel.	Brousseau (1992)
Intercompréhension entre les langues parentes	Approche plurielle qui travaille sur les familles de langues et aide l'apprenant, lors d'activités de compréhension, à tirer avantage de cette proximité linguistique.	Doyé, 2005 ; Meissner, C., Meissner, F., Klein & Stegmann, 2004
L1	Désigne la langue française (langue de scolarisation) utilisée en classe. Il s'agit du « code linguistique, la langue officielle du pays où l'élève apprend une langue 2 ».	Quivy et Tardieu (2002 : 194)
L2	Il s'agit de la première langue étrangère apprise en contexte institutionnel (dans notre cas, il s'agit de l'anglais).	Définition personnelle

L3	Désigne la deuxième langue étrangère apprise en contexte scolaire, appelée alors L3. La terminologie utilisée dans cette recherche est donc celle de l'ordre d'acquisition en milieu scolaire des langues non-maternelles.	Définition personnelle
Language Awareness	<i>Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.</i>	Site de l'Association for language Awareness
Langue maternelle	Première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi, dans certains cas, langue officielle ou langue de scolarisation, qui peuvent se substituer, pour certains sujets, aux langues antérieurement acquises.	Castellotti (2001b : 11)
Langue seconde	Langue acquise en immersion, en milieu parfois qualifié de 'naturel'.	Deyrich (2007 : 13-14)
Langue-cible	Langue étrangère apprise en milieu institutionnel.	Quivy et Tardieu (2002 : 194)
Langue-cible	Dans le cadre du présent travail, ce terme désigne toute langue sur laquelle l'attention est portée en tant qu'objet d'apprentissage ou simple objet d'analyse.	Définition personnelle
Langue-source	Langue de départ en milieu institutionnel.	Quivy et Tardieu (2002 : 194)
Langue-source	Dans le cadre de notre recherche, ce terme désigne toute langue (L1, L2 voire Ln) qui sert de point d'appui, de 'source' à l'alimentation de la réflexion métalinguistique.	Définition personnelle
Ln	Langue inconnue présentée aux élèves, sans objectif d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre de notre expérimentation, il s'agit du néerlandais, de l'italien et du finnois.	Définition personnelle
Ln+1	Désigne l'ordre dans lequel les langues ont été présentées dans notre expérimentation. Ln = néerlandais ; Ln+1 = italien ; Ln+2 : finnois.	Définition personnelle
Médiation	La médiation se trouve à la jonction entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Une médiation didactique est efficace dès lors qu'elle peut « accompagner l'apprenant dans la construction de son propre savoir sur la langue et jouer ainsi un rôle déterminant dans l'évolution favorable de son système de représentations métalinguistiques.	Brousseau (2003 : 5)
Mémoire déclarative	La mémoire des faits ou des événements, non encore automatisés ou rendus habituels.	Oxford (2011 : 281)
Mémoire procédurale	La mémoire du 'comment' (comment accomplir quelque chose) sans connaissance déclarative consciente.	Oxford (2011 : 281)
Métalangage	Nous appelons métalangage le langage sur le langage, l'utilisation du langage 'de tous les jours', le langage ordinaire dont disposent les élèves à un moment donné pour parler de la langue. Il s'agit, pour Jakobson (1963 : 217) de « l'interprétation d'un signe linguistique au moyen d'autres signes de la même langue, homogènes sous certains rapports ».	Définition personnelle
Métalangue	Le lexique de la métalangue a pour seule fonction de décrire une langue.	Benveniste (1974)

Modélisation interne à la didactique	Ch. Puren distingue trois niveaux : un premier niveau "méthodologique" qui correspond à toutes les activités relatives aux méthodologies constituées. C'est le travail d'élaboration et de mise en pratique sur le terrain, comme les méthodologies directes, audiovisuelles et audio-orales, et même l'approche communicative qu'il considère en partie comme une méthodologie constituée ² . Le deuxième niveau "didactique" correspond à un niveau méta- méthodologique, ce qu'il appellera "le champ didactique". Le troisième niveau, qui correspond au niveau "didactologique" ou niveau "méta-didactique", concerne les activités de recherche, comme le "fonctionnement du champ didactique" par rapport au contexte institutionnel et social, les problèmes de politique linguistique, l'élaboration des curricula, l'évolution de la didactique et « toutes les questions d'ordre épistémologique, idéologique ou déontologique en didactique des langues » (Galisson, Puren, 1999 : 51).	Benhamla, (2012 : 17)
Multilinguisme	Le 'multilinguisme' renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée - quelle que soit sa taille - à plus d'une 'variété de langues', c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue.	Conseil de l'Europe (2000)
Nativisation	On parle aujourd'hui de nativisation (Robinson 2002) pour désigner un phénomène qui consiste à traiter de nouvelles données selon des données déjà intériorisées en LM, et c'est dès l'âge de 6 ou 7 ans que les filtres deviennent prépondérants.	Tardieu (2010 : 2)
Niveau didactique	Le niveau didactique peut donc être défini en tant que niveau "métaméthodologique", le champ ou domaine didactique étant constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le "comment enseigner", le "comment apprendre" et les relations entre le "comment enseigner" et le "comment apprendre".	Puren (1999 : 5)
Niveau didactologique	Réflexion menée par le didacticien sur sa pratique et sur le discours qu'il produit à ce sujet (ce qui requiert une 'contextualisation' de la pratique d'enseignement/ apprentissage).	Galisson (1986)
Opération	[Toute] action concrète faite selon une méthode, par la combinaison d'un ensemble de moyens et pour obtenir un résultat précis	Larousse
Opérations cognitives	Par opérations cognitives nous entendons les activités psycholinguistiques (traduire, analyser, lancer des hypothèses, etc.) effectuées par les apprenants pour réaliser une tâche. Par opérations discursives nous comprenons les formes d'organisation et de développement de l'interaction dans le groupe.	Cots, Baiget, Irun, Llurda & Arno (1997 : 78)
Plurilinguisme	Le 'plurilinguisme' se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme 'langue maternelle' ou 'première langue', ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues.	Conseil de l'Europe (2000)
Pratiques de référence	L'élève se réfère à toutes les situations sociales (qu'elles soient vécues, connues ou imaginées) lorsqu'il veut donner du sens à ce qu'il apprend. Par conséquent, cette réalité vécue (ou imaginée) de manière cognitive et affective lui permet de mettre en relation les nouvelles connaissances avec ses pratiques familiales ou sociales qui lui sont plus familières.	Martinand (2003)
Procéduralisation	Remplacement progressif de l'utilisation de connaissances explicites lors de la construction de phrases, ce qui peut être réalisé grâce à l'utilisation d'une compétence implicite nouvellement acquise (de manière indépendante).	Paradis (2009)

Processus	Parler de processus, c'est envisager un « enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose » (Larousse). Il s'agit donc de prendre en compte l'aspect dynamique de l'apprentissage, qui requiert l'attention, c'est-à-dire « l'attribution de ressources cognitives à des processus en cours » (Anderson, 1995 : 221).	Définition personnelle avec sources
Processus de bas niveau (<i>bottom-up</i>)	<i>Bottom-up</i> ou <i>Data-driven</i> signifie « du bas niveau (caractéristiques du stimulus qui sont perçues) vers le haut niveau (l'intégration et le traitement cognitif) ».	Site définitions de psychologie
Processus de haut niveau (<i>top-down</i>)	<i>Top-down</i> ou <i>Theory-Driven</i> signifie à l'inverse, du haut vers le bas, renvoyant au traitement d'un stimulus perçu fondé sur les connaissances et expériences passées.	Site définitions de psychologie
Quasi-expérimentation	Dans le cadre des sciences humaines, on choisira de ne considérer qu'un nombre limité de variables et de recueillir des données aussi explicites que possible. On constituera des groupes quasi équivalents pour faire subir à l'un d'eux l'action expérimentale et comparer ensuite les résultats obtenus avec le maximum d'objectivité.	Grosbois (2007 : 71)
Recherche-action	La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables.	Macaire (2007 : 94)
Réflexion métalinguistique	Activités effectuées consciemment par le sujet [...dont] l'émergence suppose de la part de l'enfant une capacité de réflexion et d'auto-contrôle délibéré.	Gombert (1990 : 20)
Résolution de problème	Toute recherche met en œuvre une démarche en cinq étapes : 1/ la perception du problème ; 2/ sa détermination ou construction ; 3/ la suggestion de solutions possibles ; 4/ l'examen raisonné des suggestions et leurs conséquences ; 5/ le test des hypothèses (Dewey, 1925).	Fabre (1999 : 50)
Résolution de problème	Mettre en place des activités de résolution de problèmes, c'est être conscient de l'importance de l'activité métacognitive, ou 'métapensée', qui serait « une sorte de mécanisme d'orchestration, de gestion et de régulation des apprentissages ».	Sagnier (2012 : 410)
Ressources ou capacités	Les « ressources » sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous retiendrons le terme ressources, car c'est celui qui est le moins connoté et qui préjuge le moins de ce que l'on sera amené à y placer.	Candelier <i>et al.</i> (2010 : 16)
Savoir	Contenu d'enseignement et d'apprentissage, tel qu'il est représenté dans le triangle didactique et/ou pédagogique.	Chevallard (1985) ; Houssaye (1988).
Savoir à enseigner	Savoirs qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes 'officiels' (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes.	Audigier (1988 : 14)
Savoir déclaratif (1)	Savoir constitué d'un assemblage d'informations indispensables pour générer une action.	Griggs, Carol et Bange (2002)

Savoir déclaratif (2)	Le savoir déclaratif est un savoir dont l'apprenant a conscience ; il peut donc en parler. Pour Oxford (2011 : 50), ce sont soit des connaissances sémantiques qui incluent des faits, des concepts, des noms, des dates ou des règles ou alors il s'agit de connaissances épisodiques (basées sur le souvenir d'un événement). Les apprenants organisent et représentent mentalement le savoir déclaratif sous forme de schèmes qui peuvent aisément être oubliés dès lors qu'ils ne sont plus pratiqués.	Oxford (2011 : 50)
Savoir enseigné	Savoir que l'enseignant a construit et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours.	Audigier (1988 : 14)
Savoir explicite	Le savoir explicite en L2 est la connaissance des règles et des objets qui existent dans une forme analysée afin que les apprenants soient en mesure de rapporter ce qu'ils savent.	R. Ellis (2008 : 962)
Savoir implicite	Le savoir implicite d'une langue est une connaissance qui est intuitive et tacite. Elle ne peut pas être directement signalée. [...]. L'étude de la compétence linguistique est l'étude de la connaissance implicite d'un locuteur-auditeur.	R. Ellis (2008 : 965)
Savoir procédural	Savoir constitué de procédures de mise en œuvre de l'action.	Griggs, Carol et Bange (2002)
Savoir savant	Corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent.	Le Pellec (1991 : 40)
Savoir savant	Savoirs sociaux particuliers, produits de méthodes plus soignées de leur validation rigoureuse que de leur utilisation efficace.	Perrenoud (1998 : 495)
Savoir-être ou attitudes	Savoir-être : attitudes, opinions, réactions qui manifestent la façon dont on appréhende sa propre personne, en fonction d'une attente liée à la situation. En L2, le savoir-être suppose une ouverture à l'altérité.	Deyrich (2007 : 227)
Savoir-faire ou aptitudes	Savoir-faire : aptitude acquise qui suppose une connaissance des processus à mettre en œuvre. En L2, on parle de savoir-faire langagiers.	Deyrich (2007 : 227)
Savoirs ou connaissances	Par convention, nous appelons ici 'les savoirs' ce qui concerne les connaissances sur la L2, c'est-à-dire celles qui portent sur la grammaire, le lexique, les tournures 'fonctionnelles' de la communication et les 'blocs lexicalisés' qui peuvent s'y rattacher, ainsi que les connaissances qui ont trait à l'organisation réglée de la langue orale.	Bailly (1998 : 199)
Situation-problème (1)	Toute situation à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponibles chez le sujet ne permet pas à celui-ci de fournir une réponse appropriée.	Oléron, Piaget, Inhelder et Gréco (1963 : 54)
Situation-problème (2)	La multiplicité des définitions citées permet de souligner les caractéristiques suivantes de la situation-problème : - l'élève doit déceler un but précis dans la situation-problème à traiter, - il ne doit pas disposer de procédures toutes faites, - il doit donc avoir recours à des stratégies ou inventer des procédures qui lui permettront d'atteindre son but.	Définition personnelle
Situation a-didactique	Situation dans laquelle le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation.	Brousseau (1998)
Stratégie d'inférence (1)	Inférer, c'est utiliser l'information disponible pour deviner le sens de nouveaux items, pour prédire des résultats ou pour compléter des informations manquantes.	O'Malley et Chamot (1990 :120)

Stratégie d'inférence (2)	Situations dans lesquelles les élèves s'appuient sur plusieurs éléments de la phrase pour faire sens.	Définition personnelle
Stratégie de comparaison	La stratégie que nous choisissons de nommer 'de comparaison' se distingue de la stratégie de traduction directe par le degré de conscience que demande sa mise en œuvre. Lorsque les apprenants relèvent la ressemblance entre deux langues, ils font preuve d'une activité métalinguistique, par définition même 'consciente'. Ils expriment clairement leur appui sur leurs connaissances antérieures en L2 ou en L1 puisque leurs réponses font apparaître le repérage de la proximité linguistique. Même si les processus sous-jacents de la traduction peuvent inclure des procédés de comparaison (passage par le lien L3-L2 pour permettre la compréhension des nouvelles données puis traduction), la prise de conscience exprimée lors de la stratégie de comparaison mérite d'être comptabilisée en ce qu'elle permet la transférabilité de la stratégie. Si l'élève ne décompose pas la tâche effectuée de manière consciente, il ne pourra activer les schèmes nécessaires lorsqu'il se retrouvera confronté à une situation présentant uniquement des similarités de structure.	Définition personnelle
Stratégie de déduction	O'Malley et Chamot (1990 : 119) considèrent la déduction comme « l'application de règles pour comprendre ou produire la L2 ou pour inventer des règles basées sur l'analyse de la langue ». Toute activité d'appui sur une règle ou un principe sera, dès lors, considérée comme un recours à la stratégie de déduction.	Définition personnelle
Stratégie de déduction de bas niveau (bottom-up)	Le repérage de majuscules indiquant des noms propres ou l'association de chiffres à l'âge permettra de reconnaître une stratégie de déduction type <i>bottom-up</i> (qui part de l' <i>input</i>).	Définition personnelle
Stratégie de déduction de haut niveau (top-down)	L'appui sur un savoir extérieur à l' <i>input</i> désigne une stratégie de déduction mettant en œuvre des processus descendants (type <i>top-down</i>).	Définition personnelle
Stratégie de traduction	Mettre en œuvre la stratégie de traduction revient, pour O'Malley et Chamot (1990 : 120), à utiliser la première langue comme une base à la compréhension et/ou à la production de la L2. Il ne s'agit donc pas, per se, d'une traduction mot à mot, immédiate ; il peut également s'agir d'une mise en relation effectuée entre un élément linguistique issu de la L3 avec un élément issu de la L1 ou de la L2. Nous choisissons, contrairement à O'Malley et Chamot, de restreindre la stratégie de traduction à l'activité de traduction directe.	Définition personnelle
Stratégie globale d'analogie	Une personne confrontée à un problème nouveau peut parfois le résoudre en effectuant une analogie avec un problème similaire dont la solution est connue. L'analogie est une forme centrale d'induction utilisée pour générer des inférences dans des situations ayant une importance pragmatique.	Holyoak et Koh (1987 : 332)
Stratégies	Plan d'opérations didactiques et mise en œuvre pratique des conduites et activités afférentes, visant à atteindre un objectif donné d'enseignement-apprentissage.	Bailly (1998 : 204)
Stratégies d'apprentissage	Les stratégies d'apprentissage sont des procédures complexes que les individus appliquent aux différentes tâches ; par conséquent, elles peuvent être représentées en tant que connaissances procédurales qui peuvent être acquises à travers les étapes d'apprentissage cognitif, associatif et autonome.	O'Malley et Chamot (1990 : 52)
Stratégies d'apprentissage	Les stratégies d'apprentissage sont les comportements et pensées dans lesquels l'apprenant s'engage lors de l'apprentissage et qui visent à influencer le processus d'encodage de l'apprenant.	Weinstein et Mayer (1986 : 315)

Stratégies de communication	Les stratégies de production sont utilisées pour atteindre des buts de communication et cherchent avant tout à optimiser l'utilisation du système linguistique en économisant les efforts. Les stratégies de communication sont une adaptation à l'échec de mise en œuvre d'une stratégie de production. Tarone (1981) considère les stratégies de communication comme essentielles à la négociation de sens entre individus.	Tarone (1981)
Stratégies de la dimension cognitive (Modèle d'Oxford (2011))	Les six stratégies de la dimension cognitive, telles que définies par Oxford (2011 : 16) sont les suivantes : – utiliser les sens pour comprendre et se rappeler – activer les connaissances – raisonner – conceptualiser en détail – conceptualiser de manière plus large – aller au-delà des données immédiates.	Oxford (2011 : 16)
Système didactique	Le triangle didactique (Chevallard, 1985) s'inscrit dans une structure systémique, appelée système didactique. Le système didactique détermine également trois axes, toujours à partir des relations nouées entre les trois pôles, mais ces interactions vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Elles vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires : . approche épistémologique : sur l'axe Savoir – Enseignant . approche psychologique : axe Enseignant – Élève . approche pédagogique : axe Élève – Savoir.	Duplessis (2007 : 7)
Tâche	Unité de sens au sein de l'*agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un *dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, *processus, *procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. (Signes dans le texte d'origine).	Puren (2009 : 10)
Tétraèdre pédagogique	Le tétraèdre décrit un modèle pédagogique fondé sur les rapports entre quatre pôles (Faerber, 2002) : l'enseignant, l'apprenant, le savoir et le groupe. Au centre du tétraèdre se trouve le support de médiation permettant de garantir les interactions et les échanges entre les quatre pôles.	Site Idées ASH
Traitement de l'information	L'approche de traitement de l'information est fréquemment utilisée en psychologie cognitive pour comprendre les processus mis en œuvre. Il s'agit de décomposer une tâche cognitive en une série d'étapes abstraites de traitement de l'information.	Définition personnelle
Transfert ou influence interlinguistique	L'étude du transfert a pour objectif d'expliquer comment et sous quelles conditions la connaissance linguistique préalable influence la production, la compréhension et le développement d'une langue cible.	Sharwood-Smith (1983) ; Kellerman (1984).
Transfert des apprentissages	Le transfert des apprentissages, tel que présenté par Tardif (1999), constitue un mécanisme cognitif essentiel : l'apprenant acquiert des compétences et des capacités dans une situation donnée qui vont lui permettre d'en affronter de nouvelles.	Tardif (1999)
Transposition didactique (1)	Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit ... un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les <i>objets d'enseignement</i> . Le 'travail' qui d'un objet de savoir fait un objet d'enseignement est appelé la <i>transposition didactique</i> .	Verret (1975 : 39)
Transposition didactique (2)	Chevallard (1985) considère que [la transposition didactique est] une transformation normale auquel nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir.	Chevallard (1985 : 39)

Transposition didactique (3)	Malgré une volonté de dépersonnaliser les savoirs savants, puisqu'ils sont inscrits dans un cadre scientifique, Perrenoud (1998) considère qu'ils n'échappent pas à la condition commune. Par conséquent, cet auteur envisage la transposition didactique comme une « décontextualisation, qui affranchit le savoir scolaire des traces de son enracinement originel dans des pratiques et des rapports sociaux ».	Perrenoud (1998 : 498)
Triangle didactique	Le triangle didactique représente les relations existant entre les trois éléments du système didactique (Chevallard, 1985) : le savoir, le professeur et l'élève. Chacun de ces éléments représente un pôle du triangle didactique (cf. figure p. 123) qui prend sa source dans la modélisation pédagogique proposée par Houssaye en 1979 (publiée en 1988).	Duplessis (2007 : 7)
Triangle pédagogique (1)	Le triangle pédagogique, à partir d'une vision macroscopique des situations pédagogiques, permet avant tout de s'intéresser à la relation pédagogique et à la place du professeur.	Develay (1992)
Triangle pédagogique (2)	Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.	Définition donnée sur le site 'Competice'
Triangulation	Pour certains chercheurs, la triangulation n'est pas seulement la confrontation des données, mais, dans l'idéal, la confrontation des chercheurs, la confrontation des théories, la confrontation des lieux, la confrontation des modèles.	Raby (2009 : 54)

Index notionnel

A

approches plurielles fondées sur les langues
inconnues (APLI) · 5, 19, 20, 22, 30, 32, 34, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 53,
54, 74, 77, 87, 88, 103, 105, 122, 124, 125, 126,
133, 137, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154,
159, 161, 162, 167, 169, 170, 172, 187, 188, 203,
205, 206, 208, 209, 210, 214, 216, 217, 224, 225,
244, 245, 248, 254, 255, 257, 259, 269, 276, 277,
284, 310, 311, 312, 320, 328, 329, 330, 333, 334,
336, 337, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 349,
350, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 363,
365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374,
375, 376

approche actionnelle · 27, 35, 53, 70, 71, 73, 127,
371

approche communicative · 35, 71, 95, 127

approche interculturelle · 26

approches plurielles · 5, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28,
29, 30, 36, 37, 39, 51, 66, 71, 73, 75, 76, 88, 99,
100, 102, 103, 104, 105, 132, 133, 135, 137, 143,
147, 151, 153, 155, 157, 158, 162, 167, 169, 171,
172, 182, 189, 194, 196, 199, 205, 207, 208, 209,
210, 212, 213, 214, 215, 221, 223, 224, 230, 246,
249, 252, 254, 289, 330, 371

approches plurilingues · 30

approches singulières · 26, 28, 30, 39

appropriation didactique · 22, 162, 363, 374

C

Cadre européen commun de référence (Cadre ou
CECR) · 23, 26, 27, 28, 30, 35, 37, 49, 51, 56,
58, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 94, 95, 98, 99,
103, 105, 127, 175, 233, 350, 351, 371

Cadre de référence pour les approches plurielles des
langues et des cultures (CARAP) · 26, 37, 76, 77,
99, 100, 209, 277, 281, 312, 316, 320, 325, 328,
329

compétence · 3, 5, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 30, 34, 35,
36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 63, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78,
82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108,
113, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 131, 133,
135, 138, 147, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 171,
172, 173, 174, 177, 179, 182, 187, 188, 189, 191,
193, 196, 197, 198, 205, 206, 209, 212, 221, 224,
230, 241, 252, 254, 257, 276, 277, 281, 292, 304,
305, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 317,
325, 330, 331, 333, 334, 338, 340, 344, 345, 350,
351, 353, 359, 363, 366, 367, 368, 370, 371, 372,
374, 375

compétence à communiquer langagièrement · 27,
39, 95, 98, 103, 104

compétence linguistique · 89, 90, 95, 102, 103, 104,
105, 368, 372

compétence métalinguistique · 39, 89, 102, 104,
105, 131, 313, 330, 368

compétence plurilingue · 5, 27, 39, 88, 89, 98, 102,
104, 105, 131, 189, 311, 330, 331, 340, 359

compétence plurilingue et pluriculturelle · 27, 28,
29, 73, 98, 99, 105

conceptualisation · 5, 6, 21, 36, 38, 42, 91, 124, 126,
130, 131, 133, 135, 146, 187, 209, 230, 231, 232,
233, 253, 316, 321, 322, 323, 366

connaissances (*cf.* savoirs)

savoirs · 33, 34, 37, 46, 53, 56, 67, 71, 73, 75, 76,
77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 96,
97, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114,
115, 116, 118, 120, 121, 124, 126, 131, 132, 134,
136, 137, 140, 142, 144, 149, 150, 151, 152, 153,

161, 180, 184, 187, 188, 189, 192, 195, 196, 207,
215, 316, 317
contrat didactique · 22, 137, 138, 221, 245, 246,
247, 255, 333, 335, 370

D

dévolution · 21, 22, 42, 43, 124, 137, 138, 145, 163
didactique · 5, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32,
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 53,
65, 66, 73, 74, 75, 81, 89, 92, 99, 101, 102, 106,
123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 135, 136,
137, 138, 143, 144, 145, 147, 148, 153, 162, 163,
167, 170, 205, 208, 214, 216, 221, 223, 224, 244,
245, 248, 250, 255, 311, 312, 313, 314, 341, 343,
344, 345, 346, 350, 352, 359, 360, 363, 365, 366,
367, 368, 371, 372, 373, 375
didactique de l'anglais · 5, 19, 20, 22, 29, 32, 34, 35,
37, 38, 39, 51, 74, 344, 371
didactique du plurilinguisme · 22, 29, 30, 38, 39, 66,
102, 312
didactique intégrée · 26, 37, 65, 99, 147
dimension axiologique (valeurs) · 20, 52, 56, 59, 61,
62, 98, 131, 350
dimension épistémologique · 22, 88, 89, 123, 124,
125, 163, 203, 206, 350, 371
dimension praxéologique · 22, 52, 123, 124, 125,
136, 163, 203, 206, 207, 218, 241, 243, 350, 370
dispositif didactique métacognitif · 124

E

élaboration didactique · 5, 22, 52, 123, 125, 135,
217, 243, 341, 343, 345, 363
ERR · 19, 47, 177, 189, 193, 206, 207, 208, 209,
212, 224, 227, 231, 232, 236, 241, 242, 244, 245,
254, 292, 341, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 353,
359, 369, 371
étayage · 21, 42, 52, 124, 134, 138, 139, 145, 163,
179, 198, 209, 251, 315
étayage par les pairs · 52
éveil aux langues · 25, 26, 37, 65, 99

I

intercompréhension entre les langues parentes · 26,
37, 99

L

Language Awareness · 25, 28, 36, 78
langue-cible · 29, 32, 33, 117, 155, 182, 273, 280,
281, 283, 284, 288, 299, 300, 303, 304, 310, 340
langue-source · 29, 32, 33

M

médiation · 124, 137, 138, 139, 145, 160, 163, 209,
216, 221, 224, 244, 245, 250

P

plurilinguisme · 29, 31, 35, 38, 41, 52, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 80, 116,
117, 131, 191, 205, 208, 209, 358

Q

quasi-expérimentation · 5, 19, 21, 44, 45, 47, 169,
170, 193, 200, 203, 215, 216, 217, 221, 348, 359

R

recherche-action · 19, 21, 44, 45, 47, 174, 205, 206,
207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221,
223, 244, 254, 255, 344, 348, 349, 359
réflexion métalinguistique · 21, 33, 36, 37, 38, 77,
84, 85, 86, 87, 102, 103, 234, 251, 265, 312, 350,
368, 372
résolution de problème · 5, 20, 21, 22, 42, 43, 101,
102, 110, 114, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 135,
139, 142, 145, 146, 157, 171, 188, 190, 191, 209,
210, 211, 230, 232, 235, 237, 238, 240, 244, 254,

285, 294, 299, 309, 321, 322, 323, 330, 331, 332,
339, 359, 367, 371, 372

S

savoir enseigné · 21, 41, 42, 43, 52, 54, 132, 352

savoir savant · 21, 41, 42, 52, 54, 92, 126, 131, 163

savoirs · 7, 20, 27, 32, 33, 34, 36, 39, 52, 53, 67, 75,
76, 77, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95,
100, 101, 102, 104, 105, 125, 126, 130, 131, 132,
134, 137, 141, 149, 150, 152, 153, 160, 171, 178,
179, 187, 188, 189, 196, 201, 226, 241, 245, 251,
258, 259, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284,
285, 286, 287, 288, 289, 292, 312, 313, 315, 316,
317, 318, 319, 320, 323, 328, 329, 330, 331, 333,
339, 340, 358, 359, 367, 370, 374

savoirs (ou connaissances) · 125

situation adidactique · 136, 141, 248

stratégies d'apprentissage · 5, 19, 20, 22, 34, 36, 39,
42, 43, 44, 45, 64, 75, 80, 101, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 124,
126, 127, 130, 133, 134, 135, 138, 143, 145, 152,
153, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180,
182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 195,
196, 197, 200, 201, 209, 221, 223, 225, 227, 228,
229, 236, 237, 238, 239, 240, 257, 258, 259, 263,
266, 267, 268, 269, 270, 273, 275, 276, 277, 278,
282, 283, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299,

300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309,
310, 311, 312, 314, 316, 317, 329, 330, 333, 334,
335, 336, 337, 338, 339, 344, 345, 346, 348, 360,
363, 366, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 375

stratégies d'apprentissage · 125, 258

stratégies d'apprentissage · 5, 20, 22, 34, 39, 44, 52,
75, 80, 106, 107, 108, 109, 121, 125, 138, 145,
171, 172, 178, 182, 183, 188, 189, 195, 196, 209,
221, 224, 254, 257, 258, 259, 275, 277, 283, 293,
299, 302, 309, 310, 311, 329, 330, 333, 334, 336,
338, 339, 344, 346, 348, 360, 366, 368, 370, 372,
374

système didactique · 1, 19, 40, 41, 51, 76, 123, 143,
245, 247, 341, 363, 366

T

tétraèdre pédagogique · 21, 143, 144, 145, 248, 359

transposition didactique · 5, 6, 19, 21, 22, 41, 42, 52,
76, 124, 125, 130, 132, 134, 135, 137, 144, 209,
216, 221, 224, 230, 232, 245, 314, 352, 365, 366,
372

triangle didactique · 20, 21, 40, 41, 42, 43, 44, 51,
75, 360, 365

triangulation · 21, 46, 47, 200, 201, 202, 215, 216,
360

trois heuristiques de la recherche didactique · 19, 22,
40, 123, 124, 205, 217

Table des matières

Résumé.....	5
Abstract.....	6
Remerciements.....	7
Sommaire du Premier Volume.....	9
Table des illustrations	11
Table des transcriptions et extraits de fiches de groupe	12
Liste des illustrations et sigles	12
Introduction Générale	17
Chapitre 1. Une recherche fondée sur un questionnement heuristique.....	25
1.1. Du <i>Language Awareness</i> aux approches plurielles	25
1.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle dans le Cadre	27
1.3. Un parcours de formation linguistique élargi ?	28
1.4. Point de départ : Synthèse.....	29
Chapitre 2. Un questionnement terminologique	29
2.1. Didactique du plurilinguisme	29
2.2. L1, L2, Ln : de quelles langues parle-t-on ?	31
2.3. Langue-source et langue-cible : quelle est la source, quelle est la cible ?.....	32
2.4. Savoirs et connaissances : deux termes pour un même concept ?	33
Chapitre 3. Un questionnement autour des didactiques	34
3.1. Le champ de la didactique des langues.....	34
3.2. Objectifs de la didactique de l'anglais ou didactique singulière	35
3.3. Spécificités de l'approche plurielle envisagée.....	36
3.4. Inscription des APLI dans la didactique de l'anglais	37
3.5. Un questionnement autour des didactiques : synthèse	39
Chapitre 4. Du questionnement à la problématique.....	39
4.1. Une prise en compte holistique.....	40
4.2. Les trois pôles du triangle didactique	41
4.3. Synthèse des hypothèses inscrites dans la problématique	43
4.3.1. Effets des APLI sur l'élève et son apprentissage	43
4.3.2. Effets des APLI sur l'enseignant et son enseignement	44
4.4. Du questionnement à la problématique : synthèse	44
Chapitre 5. De la problématique aux choix méthodologiques	45
5.1. Objectif méthodologique de l'expérimentation	45
5.2. Mise en œuvre de l'expérimentation	46
5.3. La recherche-action	47
5.4. De la problématique aux choix méthodologiques : synthèse.....	48

Première Partie : cadre institutionnel et conceptuel	51
Chapitre 1. Le contexte institutionnel	53
1.1. Valeurs véhiculées par les politiques linguistiques européennes.....	54
1.1.1. <i>Le Conseil de l'Europe</i>	54
a. Valeurs véhiculées par le Conseil de l'Europe	55
b. Les vecteurs de transmission des valeurs	56
c. Valeurs véhiculées par la politique linguistique du CoE : synthèse	58
1.1.2. <i>Valeurs véhiculées par la politique linguistique de l'Union européenne</i>	58
a. Valeurs véhiculées par la Commission européenne	59
b. Valeurs véhiculées par le Parlement européen	60
c. Valeurs véhiculées par le Conseil européen	61
d. Valeurs véhiculées par la politique linguistique de l'UE : synthèse	61
1.1.3. <i>Choix terminologique : plurilinguisme ou multilinguisme ?</i>	62
1.1.4. <i>Valeurs véhiculées par les politiques linguistiques européennes : synthèse</i>	63
1.2. La politique linguistique française marquée par le monolinguisme	64
1.2.1. <i>La France, démocratie historiquement monolingue</i>	64
1.2.2. <i>Promouvoir le plurilinguisme ou défendre la diversité</i>	64
1.2.3. <i>Effets de la politique linguistique sur la recherche en didactique</i>	65
1.2.4. <i>Le monolinguisme au cœur de la politique linguistique française : synthèse</i>	66
1.3. Les programmes français d'enseignement des langues vivantes.....	67
1.3.1. <i>La Loi d'orientation et de programme (2005)</i>	67
1.3.2. <i>Le Plan de rénovation pour l'enseignement des langues (2006).....</i>	68
1.3.3. <i>Les Programmes d'enseignement des LVE (2005-2007).....</i>	68
1.3.4. <i>Les manuels d'enseignement de l'anglais : les programmes en miroir</i>	70
1.3.5. <i>Valeurs véhiculées par les programmes d'enseignement des langues</i>	71
1.3.6. <i>Les compétences plurilingues au sein des programmes nationaux</i>	72
1.3.7. <i>L'anglais : frein ou atout pour le plurilinguisme ?</i>	72
1.3.8. <i>Les programmes français d'enseignement des langues vivantes : synthèse</i>	73
1.4. Conclusion du Chapitre 1	74
Chapitre 2. Les concepts liés à l'apprentissage	75
2.1. Du savoir aux savoirs.....	75
2.2. Mobiliser la conscience	77
a. La conscience métalinguistique	79
b. La conscientisation ou prise de conscience	81
2.2.1. <i>Concepts liés aux processus</i>	82
a. Savoir déclaratif et savoir procédural	83
b. Mémoire déclarative et mémoire procédurale	84
c. Savoir explicite et savoir implicite.....	85
2.2.2. <i>Objectifs didactiques de la conscientisation</i>	86
2.2.3. <i>Mobiliser la conscience : synthèse</i>	87
2.3. Construire sa compétence	88
2.3.1. <i>Le concept de « compétence »</i>	89
a. Conceptualisation scientifique	89
b. Conceptualisation politique.....	92
c. Compétence ou compétences ?.....	97
2.3.2. <i>La compétence plurilingue.....</i>	98
a. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures	99
b. La compétence plurilingue : une focalisation sur des processus situés	101
2.3.3. <i>La compétence métalinguistique, au centre de notre recherche</i>	102
2.3.4. <i>De la compétence métalinguistique à la compétence linguistique</i>	102

2.3.5. Construire sa compétence : synthèse	105
2.4. Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage	106
2.4.1. Caractérisation du concept de stratégie	106
2.4.2. Les stratégies d'apprentissage	107
a. Focalisation sur les processus	108
b. La conscience, élément-clé de la mise en œuvre des stratégies	109
2.4.3. Les stratégies d'apprentissage utilisées au sein de l'expérimentation	109
a. La stratégie de traduction	110
b. La stratégie de comparaison	110
c. La stratégie d'inférence	111
d. La stratégie de déduction	111
e. La stratégie globale d'analogie	113
2.4.4. Transfert de stratégies	114
a. Le concept de transfert	115
b. Facteurs influençant le transfert interlinguistique	116
c. Niveaux de transfert interlinguistique	119
d. Conditions inhérentes à la transférabilité	120
2.4.5. Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage : synthèse	121
2.5. Conclusion du chapitre 2.....	122
Chapitre 3. Les concepts liés à l'enseignement	123
3.1. Étude de l'élaboration didactique ou axe épistémologique.....	125
3.1.1. Élaboration d'un dispositif didactique métacognitif	126
a. De la tâche au problème	127
b. Les situations-problèmes	129
3.1.2. De la conceptualisation à la résolution de problème	130
a. La dimension axiologique du savoir	131
b. La transposition didactique au sein de notre expérimentation	132
c. Caractérisation de la transposition didactique au sein de l'expérimentation	134
3.1.3. Étude de l'élaboration didactique : synthèse	135
3.2. Étude de l'intervention didactique ou axe praxéologique.....	136
3.2.1. De la situation didactique à la situation adidactique	136
3.2.2. De la dévolution au travail de groupe par les approches plurielles	137
a. La dévolution et le contrat didactique	137
b. Médiation, ZPD, étayage et cognition distribuée	138
c. Le travail de groupe	141
d. Représentation du système didactique s'appuyant sur les APLI	143
3.2.3. Étude de l'intervention didactique : synthèse	145
3.3. Étude de la dimension située des APLI ou axe psycholinguistique	145
3.3.1. Modélisations des schémas cognitifs	146
a. Schéma cognitif de l'apprentissage de l'anglais	148
b. Schéma cognitif lié aux APLI	151
c. Complémentarité des démarches utilisées	153
d. Modélisation des schémas cognitifs : résumé	154
3.3.2. Dimension affective de la cognition	155
3.3.3. L'anxiété et l'estime de soi	156
a. Les effets de l'anxiété sur l'enseignement/apprentissage	156
b. Les effets de l'estime de soi sur l'enseignement/apprentissage	157
3.3.4. Attitudes et croyances	158
a. Effets des attitudes sur l'enseignement/apprentissage	158
b. Les effets des croyances sur l'enseignement/apprentissage	159
3.3.5. La perméabilité de l'ego	160
3.3.6. Étude de la dimension située des APLI : synthèse	162
Conclusion de la première partie.....	164

Deuxième partie : cadre méthodologique et outils d'analyse	167
Chapitre 1. Comment mesurer les effets des APLI sur l'apprentissage ?	169
1.1. Construction de l'objet d'étude	170
1.2.1. <i>Les hypothèses de départ</i>	<i>171</i>
1.2.2. <i>Construction des objets d'expérience</i>	<i>171</i>
a. Les langues observées	172
b. Les activités métalinguistiques proposées	177
1.2.3. <i>Les objets observables</i>	<i>182</i>
a. Stratégies d'apprentissage : variables et indicateurs	182
b. Compétences métalinguistiques : variables et indicateurs	187
c. Transfert des stratégies et compétences	188
1.2.4. <i>Construction de l'objet d'étude : synthèse</i>	<i>189</i>
1.2. Mise en place du dispositif	189
1.2.1. <i>Le public ciblé</i>	<i>189</i>
a. Choix des classes-support	190
b. Profil des apprenants	190
1.2.2. <i>Constitution du corpus</i>	<i>194</i>
a. Les supports issus des séances	194
b. Les supports pré-expérimentation	195
c. Les supports post-expérimentation	197
1.2.3. <i>Constitution des groupes</i>	<i>198</i>
a. Constitution de groupes hétérogènes	198
b. Mise en œuvre du travail de groupe	199
1.2.4. <i>Présentation du dispositif : synthèse</i>	<i>199</i>
1.3. Les outils d'analyse	201
1.3.1. <i>L'analyse qualitative</i>	<i>201</i>
1.3.2. <i>L'analyse quantitative</i>	<i>201</i>
1.3.3. <i>La triangulation des données</i>	<i>202</i>
1.3.4. <i>Les outils d'analyse : résumé</i>	<i>203</i>
1.4. Conclusion du chapitre 1	204
Chapitre 2. Comment mesurer l'effet des APLI sur la pratique d'enseignement ?	205
2.1. Construction de l'objet d'étude	207
2.1.1. <i>Les hypothèses de départ</i>	<i>207</i>
2.1.2. <i>Retour sur le dispositif : organisation des séances</i>	<i>210</i>
a. Atelier de recherche 1 (9 octobre 2011)	210
b. Atelier de recherche 2 (10 janvier 2012)	211
c. Atelier de recherche 3 (30 mars 2012)	211
d. Atelier de recherche 4 (16 juin 2012)	212
2.1.3. <i>Constitution du corpus</i>	<i>212</i>
a. Le questionnaire d'entrée dans l'ERR	212
b. Le questionnaire intermédiaire	213
c. Le questionnaire final	213
d. Le questionnaire sur les valeurs	213
2.2. Les outils d'analyse	213
2.3. Conclusion du chapitre 2	214
Chapitre 3. Une nécessaire triangulation des données et méthodes	215
Conclusion de la deuxième partie	217

Troisième partie : un enseignement/apprentissage revisité	221
Chapitre 1. Vers de nouvelles stratégies d'enseignement.....	223
1.1. Comment élaborer un dispositif didactique métacognitif ?	224
1.1.1. <i>Les ateliers de recherche : prise de conscience des concepts</i>	224
a. Premières expériences, premières stratégies	224
b. Conceptualiser, plusieurs façons de l'envisager	230
1.1.2. <i>De la prise de conscience à la conception</i>	234
a. Activités de compréhension écrite ou tâches de résolution de problème ?	235
b. Concevoir une situation-problème, progressivement.....	236
c. Conditions <i>sine qua non</i> pour pouvoir concevoir une situation-problème	240
1.1.3. <i>Apports de l'ERR sur la maîtrise des concepts</i>	244
1.2. L'intervention didactique, ou comment revoir le rôle de l'enseignant .	245
1.2.1. <i>Un contrat didactique revu</i>	245
1.2.2. <i>La gestion du travail de groupe</i>	248
1.2.3. <i>Modification du rôle de l'enseignant</i>	250
1.3. Conclusion du chapitre 1.....	255
Chapitre 2. Vers de nouvelles formes d'apprentissage.....	257
2.1. Mise en œuvre de stratégies d'apprentissage	257
2.1.1. <i>Conscientisation des processus</i>	259
a. Mises en perspectives de l'interaction et de la trace écrite	260
b. Les effets de l'interaction sur la conscientisation	270
c. Conscientisation des processus sous-jacents : synthèse.....	277
2.1.2. <i>Mobilisation des savoirs</i>	278
a. Mobilisation de savoirs déclaratifs	278
b. Mobilisation de savoirs procéduraux	284
c. Recours aux processus de haut niveau et de bas niveau	290
d. Mobilisation des savoirs : synthèse.....	293
2.1.3. <i>Les stratégies de prédilection</i>	294
a. Stratégies déclarées et stratégies effectivement mises en œuvre	294
b. Stratégies privilégiées	299
c. Discussion	302
d. Le transfert des stratégies.....	309
e. Les stratégies de prédilection : synthèse	310
2.2. Développement des compétences plurilingues	311
2.2.1. <i>Éléments d'appui au développement de compétences métalinguistiques</i>	313
a. La conscientisation.....	313
b. Résolution de problèmes	314
c. Mise en œuvre de stratégies	314
2.2.2. <i>Des choix pédagogiques</i>	315
a. Le dispositif expérimental.....	315
b. Méthodologie de la recherche	316
<i>Résultats</i>	317
a. Mobilisation des savoirs.....	317
b. Mobilisation des savoir-faire	321
c. Mobilisation des savoir-être.....	326
2.2.3. <i>Développement de compétences plurilingues : synthèse</i>	331
2.3. Le transfert des apprentissages	332
a. Le transfert des apprentissages au sein de l'expérimentation.....	333
b. Transfert de compétences vers la L2 ?.....	334
c. Transfert de stratégies vers la L2 ?	335
2.3.4. <i>Transfert des apprentissages : synthèse</i>	339

2.4. Conclusion du chapitre 2	340
Chapitre 3. Effets des APLI sur les acteurs de la relation pédagogique.....	343
3.1. Effets sur les enseignants.....	343
3.1.1. <i>Modification du regard porté sur les élèves</i>	343
3.1.2. <i>Modification de la pratique professionnelle</i>	345
a. Évolution de la perception des concepts	346
b. Intérêt accordé aux concepts	347
c. Évolution de la pratique d'enseignement	349
3.1.3. <i>Un nouveau regard sur les valeurs de l'enseignement</i>	352
3.1.4. <i>Les effets sur l'enseignant : synthèse</i>	354
3.2. Effets sur les élèves	355
3.3.1. <i>Anxiété et estime de soi</i>	355
3.3.2. <i>Attitudes et croyances</i>	356
3.3.3. <i>Motivation et désir d'apprendre à apprendre</i>	357
a. Travailler ensemble pour mieux apprendre	357
b. Perception de l'utilité de l'expérimentation	357
c. Utilisation des démarches	358
3.3.4. <i>Les effets sur l'élève : synthèse</i>	360
Conclusion de la troisième partie	361
Conclusion générale	363
1. Effets sur l'enseignement/apprentissage des langues	367
1.1. Effets sur les pôles du triangle pédagogique	367
1.2. Effets au niveau du système didactique	368
1.3. Valeur ajoutée spécifique de l'APLI	369
2. Effets sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2.....	370
3.Limites de la recherche.....	370
4.Préconisations pour l'intégration des APLI dans l'enseignement L2.....	374
4.1. Préconisations épistémologiques	374
4.2. Préconisations praxéologiques.....	375
5. Une nécessaire formation des enseignants	376
Bibliographie.....	379
Glossaire.	399
Index notionnel	411
Table des matières.....	415