

De l'enseignement à l'apprentissage des langues : quelles stratégies ?

Coordination : Michèle Valentin

Calendrier :

- Publication de l'appel : juillet 2018
- Soumission des propositions d'articles (3000 signes maximum y compris les indications bibliographiques) à la coordonnatrice et à la rédactrice en chef : **15 octobre 2018**
- Réponse de la coordonnatrice et de la rédactrice en chef : 02 novembre 2018
- Retour des tapuscrits à la coordonnatrice et à la rédactrice en chef : 30 janvier 2019
- Examen des articles par le comité de lecture des *Langues Modernes* : mars 2019
- Retour des articles finalisés selon les commentaires du comité de lecture : 1^{er} juin 2019
- Publication du numéro : septembre 2019

Contacts :

Michèle Valentin : michele.valentin3@gmail.com

Copie à la rédactrice en chef des *Langues Modernes* :

Émilie Perrichon : redaction.languesmodernes@gmail.com

Depuis les années 1960 le nombre d'élèves dans le secondaire s'est considérablement accru, provoquant ce que l'on a appelé la « massification de l'enseignement ». Dans ce contexte, l'institution scolaire a rapidement pris conscience des difficultés particulières rencontrées par certains élèves et s'est fixé comme objectif de faire entrer chacun des apprenants dans un parcours d'apprentissage réussi. Cette nécessité implique une meilleure gestion de la pluralité comme donnée inhérente à tout groupe humain.

Aussi, les injonctions institutionnelles concernant la prise en compte des élèves se sont multipliées et des dispositifs de nature très diverse se sont succédés. Par exemple, dans les programmes de collège de 1987 pour les langues vivantes (p. 22), on trouve le terme de « pédagogie différenciée », définie comme suit :

Elle est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ou en partie communs.

Plus récemment, dans les textes de la réforme du collège, on peut lire :

Le collège offre, conformément au principe d'inclusion [...], un enseignement et une organisation pédagogique appropriés à la diversité des élèves, afin de leur permettre d'acquérir, au niveau de maîtrise le plus élevé possible, les connaissances et compétences du socle [...]. L'enseignement repose sur des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées qui visent à permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages et qui intègrent les aides appropriées aux difficultés rencontrées¹.

Cette insistance sur la reconnaissance de la diversité et la nécessité de la prendre en compte renvoie en creux à une interrogation : s'agirait-il de manières de faire si peu partagées qu'elles doivent être réitérées et maintenues au cœur des préoccupations institutionnelles et didactiques ? Certes, les professeurs enseignent ; mais cela se traduit-il par un apprentissage réel de la part des élèves ? S'en assurent-ils ? Quelles stratégies et aménagements imaginent-ils le cas échéant pour y remédier ?

1. Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves. En ligne : www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/18/MENE1418381D/jo.

En effet, la littérature fait état d'écarts parfois importants entre ce qui est enseigné et ce qui est appris. Les recherches dans ce domaine, pour n'en citer que quelques-unes, ont par exemple exploré les notions de curriculum réel et de curriculum caché (Perrenoud, 1986, 1993), de malentendu scolaire, ou encore de pédagogie visible et invisible (Bernstein, 1975, 2000 ; Bautier, 2008 ; Forquin, 2009).

Si la question de l'apprentissage est centrale dans les textes institutionnels, comme dans la recherche en didactique des langues ou en éducation, c'est que dans notre société contemporaine caractérisée par une montée des inégalités sociales, l'échec scolaire peut peser lourdement sur l'avenir des élèves. Des concepts, des approches et des dispositifs, dont les dénominations peuvent recouvrir des postures pédagogiques très différentes (Lescouarch, 2018), sont apparus et se sont multipliés ces dernières décennies. Quelles significations donner à des termes tels qu'aide, soutien, accompagnement, différenciation, individualisation, personnalisation ou étayage ? En quoi se distinguent-ils les uns des autres ? À quels usages renvoient-ils ?

Dans le champ de l'enseignement des langues vivantes, force est de constater que la littérature sur les manières d'accompagner les apprenants reste peu développée, exception faite de l'enseignement à distance qui s'est trouvé confronté à cette question quasiment d'entrée de jeu. Mais en milieu scolaire, que font les enseignants pour aider leurs élèves et les accompagner sur le chemin de l'autonomie, non seulement langagière et communicationnelle mais aussi intellectuelle ?

Les propositions de contributions s'inscriront dans l'un des trois thèmes suivants

Thème 1 – L'apprentissage de la langue : mémorisation, enrichissement, réflexion sur la langue

L'influence du behaviorisme et du structuralisme a pendant plusieurs décennies fortement marqué les manuels scolaires sous la forme de batteries d'exercices structuraux visant par la répétition à fixer les savoirs, généralement grammaticaux. Or, depuis quelques années, ce type d'exercices se fait beaucoup plus rare, ce qui traduit un changement dans les conceptions de l'apprentissage.

On peut dès lors se demander comment la mémorisation des savoirs est accompagnée. La grammaire reste-t-elle un objet d'étude privilégié ? Quelle est l'importance accordée à l'analyse grammaticale ? Parallèlement, qu'en est-il de l'apprentissage du lexique, de la phonologie et de l'enrichissement de la langue ?

La place et le rôle des savoirs linguistiques sont également à interroger, alors même que dans les dernières générations de programmes l'approche par compétences a été privilégiée : selon quelles modalités la langue est-elle mobilisée pour communiquer ? Les professeurs ont-ils recours à des stratégies spécifiques visant à accompagner le transfert des savoirs ? Comment procèdent-ils pour amener leurs élèves vers les niveaux du CECRL visés par les textes officiels ?

Thème 2 – L'apprentissage par le faire

Il s'agit avec ce second thème d'interroger la nature et la fonction de l'activité des élèves en classe de langue, mais la mise en activité suffit-elle à initier et à développer un parcours d'apprentissage ?

La pédagogie de projet, la perspective actionnelle (CECRL, 2001, p.15) sont considérées comme des approches privilégiées pour mettre en apprentissage les élèves. Elles permettent, quand elles sont sollicitées, de contribuer activement à la conception de séquences d'enseignement aboutissant à la réalisation d'une tâche de production orale ou écrite complexe, susceptible d'être scénarisée.

Ces approches font-elles pour autant toujours l'objet d'une préparation progressive en amont et si tel est le cas, de quel type de préparation s'agit-il ? Plus précisément, quelles composantes de la tâche de production finale sont préparées et comment ? Par composantes, nous entendons les savoirs linguistiques et culturels, les stratégies à mobiliser dans le cadre des activités langagières à réaliser ou encore de situations de communication, et, selon le cas, les capacités liées à l'analyse, à la résolution de problèmes, à la prise de décision ou de position.

Les élèves disposent-ils d'outils durant la réalisation de leur tâche, puis à la fin de celle-ci, par exemple pour une vérification ciblée ? Ces tâches sont-elles effectuées seuls ou en groupes et

comment sont-elles évaluées si elles le sont : à l'aide des niveaux du CECRL ? En ayant recours uniquement à des critères de performance ou en faisant aussi appel à des critères comportementaux ?

Thème 3 – Le développement de l'esprit critique et l'éducation interculturelle : la part de l'entrée culturelle des programmes dans la formation des élèves ; quelles étapes, quels éléments de progressivité ?

Ce troisième axe de réflexion s'intéresse à la dimension éducative de l'enseignement des langues vivantes, à sa contribution pour mettre les élèves en situation d'établir une distance entre eux et le monde, espace indispensable à l'analyse et à l'étude.

Au même titre que d'autres disciplines scolaires, les LV se sont traditionnellement intéressées à la formation intellectuelle des élèves. Cette préoccupation est plus que jamais d'actualité avec la génération actuelle des programmes dont l'organisation autour d'entrées culturelles vise à amener les élèves vers une compréhension du monde plus approfondie.

L'invitation à traiter les notions des programmes de manière problématisée participe des mêmes finalités, selon une méthodologie propre à l'origine à la démarche philosophique. Cette démarche a pour ambition d'initier à la complexité des sujets sociétaux étudiés en les éclairant de différentes manières. Elle doit aussi guider l'enseignant dans l'élaboration de ses séquences.

Parallèlement, les travaux européens ont mis l'accent sur l'éducation interculturelle (Byram, Gribkova et Starkey, 2002). Celle-ci pose aussi de manière centrale la question des valeurs, de leur traduction en attitudes, en savoir-être et insiste sur la capacité à adopter une attitude/posture réflexive comme moyen de mettre à distance les objets soumis à l'étude.

Comment les professeurs du secondaire, mais aussi du primaire, procèdent-ils pour accompagner leurs élèves dans le développement progressif de leurs compétences intellectuelles ? Comment créent-ils cette distance nécessaire à la décentration et à l'analyse comme leviers de la gestion de la complexité du monde dans lequel ils devront trouver leur place ?

Ce numéro accueillera deux types de contributions :

- des articles de recherche, portant sur des développements conceptuels et méthodologiques : études de cas, analyses de manuels et de matériel didactique, analyse de pratiques enseignantes déclarées et/ou constatées en classe de langues vivantes ;
- des récits et analyses d'expériences pédagogiques : analyses d'activités et de tâches comportant des aides, diverses formes d'accompagnement ou d'étayage apportés aux élèves pour construire leurs apprentissages, menés en cours de langue, de DNL ou dans le cadre de projets pluridisciplinaires incluant les LV. Ces textes préciseront les objectifs et les thématiques traitées, la genèse des projets, le déroulement des séquences, la nature et la fonction des modalités d'aide/accompagnement/étayage, la répartition du travail, les consignes données, les difficultés rencontrées, les plus-values, et feront part des résultats et des prolongements envisagés.