

## **The explicit teaching of reading comprehension strategies in foreign language secondary-school classes**

**Auteur :** Cutaia, Claire

**Promoteur(s) :** Simons, Germain; Ledent, Benedicte

**Faculté :** Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme :** Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

**Année académique :** 2020-2021

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/13097>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

2020 – 2021

# The explicit teaching of reading comprehension strategies in foreign language secondary-school classes

CUTAIA Claire

Appendixes

**PROMOTEUR: G. SIMONS**

**CO-PROMOTRICE: B. LEDENT**

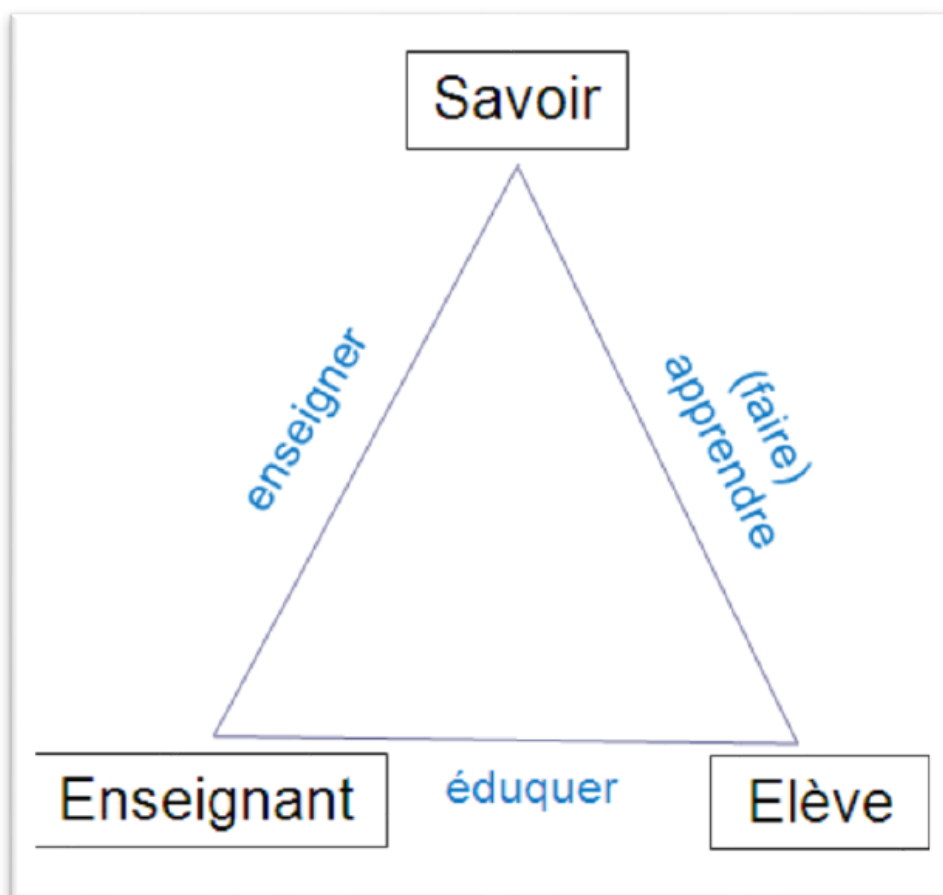
## **TABLE OF CONTENTS**

APPENDIX A: RCS'S CHECKLIST TO BE FOUND IN ANDERSON (1999).....	1
APPENDIX B: THE PEDAGOGICAL TRIANGLE.....	2
APPENDIX C: OPERATIONAL DEFINITION OF RCS AS CAN BE FOUND IN THIS THESIS'S QUESTIONNAIRE .....	3
APPENDIX D: ILLUSTRATIVE SCALE OF THE STRATEGIES USED DURING READING ACTIVITIES AT EACH LEVEL OF THE CEFR.....	4
APPENDIX E: QUESTIONNAIRE ON THE USE OF COMPREHENSION STRATEGIES IN WBF'S CLASSROOMS .....	7
APPENDIX F: TRANSCRIPT OF THE INTERVIEW WITH ALICE MEURICE AND REMY DECORTE ABOUT STRATEGIES, IN COLLABORATION WITH MÉGANE BAUVIR, ANOTHER STUDENT.....	32
APPENDIX G: SEGEC SEQUENCE ON RCS TO BE FOUND IN 'DÉVELOPPER LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION AU CŒUR DE LA SÉQUENCE DE COURS' P 154-161 .....	48

## ***Appendix A: RCS's checklist to be found in Anderson (1999)***

<b>COGNITIVE READING STRATEGIES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Predicting the content of an upcoming passage or section of the text.</li><li>2. Concentrating on grammar to help you understand unfamiliar constructions.</li><li>3. Understanding the main idea to help you comprehend the entire reading.</li><li>4. Expanding your vocabulary and grammar to help you increase your reading.</li><li>5. Guessing the meanings of unfamiliar words or phrases to let you use what you already know about English.</li><li>6. Analyzing theme, style, and connections to improve your comprehension.</li><li>7. Distinguishing between opinions and facts in your reading.</li><li>8. Breaking down larger phrases into smaller parts to help you understand difficult passages.</li><li>9. Linking what you know in your first language with words in English.</li><li>10. Creating a map or drawing of related ideas to enable you to understand the relationships between words and ideas.</li><li>11. Writing a short summary of what you read to help you understand the main ideas.</li></ol>
<b>METACOGNITIVE READING STRATEGIES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>12. Setting goals for yourself to help improve areas that are important to you.</li><li>13. Making lists of relevant vocabulary to prepare for new reading.</li><li>14. Working with classmates to help you develop your reading skills.</li><li>15. Taking opportunities to practice what you already know to keep your progress steady.</li><li>16. Evaluating what you have learned and how well you are doing to help you focus your reading.</li></ol>
<b>COMPENSATING READING STRATEGIES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>17. Relying on what you already know to improve your reading comprehension.</li><li>18. Taking notes to help you recall important details.</li><li>19. Trying to remember what you understand from a reading to help you develop better comprehension skills.</li><li>20. Reviewing the purpose and tone of a reading passage so you can remember more effectively.</li><li>21. Picturing scenes in your mind to help you remember and understand your reading.</li><li>22. Reviewing key ideas and details to help you remember.</li><li>23. Using physical action to help you remember information you have read.</li><li>24. Classifying words into meaningful groups to help you remember them more clearly.</li></ol>

## *Appendix B: The pedagogical triangle*



Adapted from Houssaye (1993), cited by Beckers, J. (2003). *Didactique générale et gestion des apprentissages en contextes scolaires*. Syllabus de cours. Université de Liège.

## ***Appendix C: Operational definition of RCS as can be found in this thesis's questionnaire***

### **DÉFINITION DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION À LA LECTURE TELLES QU'ELLES SONT ENVISAGÉES DANS CE QUESTIONNAIRE :**

Dans le contexte de cette recherche, je propose la définition opérationnelle suivante des stratégies de compréhension à la lecture :

Il s'agit de démarches parfois conscientes et parfois inconscientes faites par l'élève selon ses besoins et sur la base de ses compétences pour réguler, mieux comprendre, et donner un sens à l'ensemble d'un texte et aux mots que celui-ci contient. Ces démarches sur l'action de lire ont lieu tout au long de chaque activité de compréhension à la lecture : avant, quand elles permettent à l'élève de cadrer et planifier la tâche de lecture, pendant, quand elles invitent l'élève à réfléchir sur ce qu'il lit pour optimiser sa compréhension, et après la lecture, quand elles permettent à l'élève de réévaluer et contrôler ses résultats. Il est possible d'entraîner ces démarches chez les élèves en vue de les automatiser par le biais d'activités spécifiques telles que :

- émettre des hypothèses sur le contenu du document sur base des connaissances préalables du sujet, après avoir lu le titre et/ou la consigne de la tâche de lecture, après avoir observé les illustrations etc. ;
- repérer les différentes idées développées dans le texte en observant la structure de celui-ci (découpage en paragraphes, sous-titres...);
- donner du sens au texte en repérant les mots-clés (ou le champ lexical général) ou en schématisant ceux-ci (sous forme de carte mentale par exemple);
- réévaluer et vérifier la plausibilité des réponses finales à la tâche de lecture en les confrontant aux hypothèses émises.

Une meilleure compréhension des stratégies de compréhension à la lecture est importante car celle-ci peut aider l'enseignant à comprendre la façon dont l'élève gère son interaction avec le texte et comment son choix de stratégies influence sa compréhension de celui-ci.

N.B: Tout au long de ce questionnaire, veuillez garder à l'esprit cette définition opérationnelle des stratégies de compréhension à la lecture.

Définition opérationnelle basée sur le croisement des sources suivantes :

Barnett, M. A. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

Kong, J. (2019). Theories of Reading Comprehension. In J. Kong, *Investigating the Role of Test Methods in Testing Reading Comprehension*. Singapore: Springer, 9-29.

Wallonie-Bruxelles enseignement. (2019). *Programme d'études « Langues Modernes 2e et 3e degrés des humanités générales et technologiques »*. Bruxelles: FWB

***Appendix D: Illustrative scale of the strategies used during reading activities at each level of the CEFR***

	<b>OVERALL READING COMPREHENSION</b>
<b>C2</b>	<i>Can understand and interpret critically virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.</i>
<b>C1</b>	<i>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</i>
<b>B2</b>	<i>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low frequency idioms.</i>
<b>B1</b>	<i>Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension.</i>
<b>A2</b>	<i>Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.</i>
	<i>Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.</i>
<b>A1</b>	<i>Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.</i>

	<b>READING CORRESPONDENCE</b>
<b>C2</b>	As C1
<b>C1</b>	<i>Can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary.</i>
<b>B2</b>	<i>Can read correspondence relating to his/her field of interest and readily grasp the essential meaning.</i>
<b>B1</b>	<i>Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend.</i>
<b>A2</b>	<i>Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics.</i>
	<i>Can understand short simple personal letters.</i>
<b>A1</b>	<i>Can understand short, simple messages on postcards.</i>

	<b>READING FOR ORIENTATION</b>
<b>C2</b>	As B2
<b>C1</b>	As B2
<b>B2</b>	<p><i>Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details.</i></p> <p><i>Can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.</i></p>
<b>B1</b>	<i>Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task.</i>
	<i>Can find and understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents.</i>
<b>A2</b>	<p><i>Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables.</i></p> <p><i>Can locate specific information in lists and isolate the information required (e.g. use the 'Yellow Pages' to find a service or tradesman).</i></p> <p><i>Can understand everyday signs and notices: in public places, such as streets, restaurants, railway stations; in workplaces, such as directions, instructions, hazard warnings.</i></p>
<b>A1</b>	<i>Can recognise familiar names, words and very basic phrases on simple notices in the most common everyday situations.</i>

	<b>READING FOR INFORMATION AND ARGUMENT</b>
<b>C2</b>	As C1
<b>C1</b>	<i>Can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, identifying finer points of detail including attitudes and implied as well as stated opinions.</i>
<b>B2</b>	<p><i>Can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within his/her field.</i></p> <p><i>Can understand specialised articles outside his/her field, provided he/she can use a dictionary occasionally to confirm his/her interpretation of terminology.</i></p>
	<i>Can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints.</i>
<b>B1</b>	<p><i>Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts.</i></p> <p><i>Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail.</i></p>
	<i>Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.</i>
<b>A2</b>	<i>Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.</i>
<b>A1</b>	<i>Can get an idea of the content of simpler informational material and short simple descriptions, especially if there is visual support.</i>



	<b>READING INSTRUCTIONS</b>
<b>C2</b>	As C1
<b>C1</b>	<i>Can understand in detail lengthy, complex instructions on a new machine or procedure, whether or not the instructions relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</i>
<b>B2</b>	<i>Can understand lengthy, complex instructions in his field, including details on conditions and warnings, provided he/she can reread difficult sections.</i>
<b>B1</b>	<i>Can understand clearly written, straightforward instructions for a piece of equipment.</i>
<b>A2</b>	<i>Can understand regulations, for example safety, when expressed in simple language.</i>
	<i>Can understand simple instructions on equipment encountered in everyday life – such as a public telephone.</i>
<b>A1</b>	<i>Can follow short, simple written directions (e.g. to go from X to Y).</i>

*Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:*

- for what purposes the learner will need, or wish/be equipped/be required to read;*
- in which modes the learner will need or wish/be equipped/be required to read.*

## ***Appendix E: Questionnaire on the use of comprehension strategies in WBF's classrooms***

This is a compilation of screen captures taken from the online survey carried out in the context of this MA thesis. Are included in these screenshots the introduction, the respondent's profile, and the questionnaire on RCS. This questionnaire can still be accessed with the following link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGAGj\\_0b\\_tb0c6ZVB-mQOy08bsAKudiPwtf6oeDLU9C7gFpg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGAGj_0b_tb0c6ZVB-mQOy08bsAKudiPwtf6oeDLU9C7gFpg/viewform?usp=sf_link)



### Questionnaires à destination des enseignants de langues étrangères en Fédération Wallonie-Bruxelles

Bonjour,

Nous sommes Mégane Bauvir, Célia Berg, Claire Cutaia, Ebru Dagci, Paul Simon, et Maximilien Spataro, six étudiants de master 2 en langues et lettres modernes, à finalité didactique de l'ULiège. Nous rédigeons notre mémoire (Promoteur : G. Simons) en didactique des langues modernes sur des thèmes très différents.

Ce questionnaire est composé de 6 parties distinctes portant sur :

- L'utilisation des stratégies (méta)cognitives en compréhension à l'audition
- L'enseignement explicite des stratégies de compréhension à la lecture
- L'accès libre, l'enseignement en tandem, et les plateformes de visioconférences
- Les utilisations de la vidéo dans les cours de langues étrangères pour optimiser l'apprentissage des élèves
- La vidéopoésie au cours de langue étrangère
- L'utilisation du jeu vidéo comme outil didactique

Nous vous serions très reconnaissants si vous pouviez répondre aux six sections de ce questionnaire afin de nous aider dans notre travail. La durée du questionnaire a été évaluée entre 25 à 40 minutes. Cependant, en fonction de certaines de vos réponses, le système vous passera automatiquement certaines parties du questionnaire et cela rendra votre collaboration plus courte.

Il est possible de revenir en arrière mais il n'est cependant pas possible de s'arrêter et de continuer plus tard car les réponses ne sont enregistrées qu'au moment de valider à la fin du questionnaire. Il faut donc répondre au tout en une fois.

Cette enquête et ses résultats sont anonymes et ne seront utilisés qu'à des fins de recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Merci de répondre de la manière la plus spontanée possible ; vous collaborerez ainsi à la réussite de nos différents projets.

D'avance merci pour votre aide.

**\*Obligatoire**

### Messages personnels des étudiants :

Claire CUTAIA

Mon questionnaire porte sur les stratégies de compréhension à la lecture et leur enseignement explicite (ou non) dans les classes de langues étrangères de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ma recherche vise à comprendre pourquoi les professeurs enseignent (ou non) ces stratégies à leurs classes ainsi que les avantages ou inconvénients d'un tel enseignement pour les élèves. Si vous n'enseignez pas ces stratégies, vos réponses m'intéressent tout de même. Dans ce cas, vous ne devez répondre qu'à quelques questions, ce qui ne vous prendra que quelques minutes. Merci d'avance pour votre collaboration.

### Fiche signalétique: Profil du répondant

Cochez la/les réponse(s) qui vous concerne(nt). Plusieurs choix sont parfois possibles.

Depuis combien d'années enseignez-vous? (une seule réponse possible) \*

- ☐ 5 ans ou moins
- ☐ Entre 6 et 10 ans
- ☐ Entre 11 et 20 ans
- ☐ Entre 21 et 30 ans
- ☐ Entre 31 et 40 ans
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

Dans quel(s) réseau(x) enseignez-vous? (plusieurs réponses possibles) \*

- ☐ Officiel organisé par Wallonie-Bruxelles Enseignement (exemple: Athénée)
- ☐ Officiel subventionné (PO: Provinces, communes)
- ☐ Libre subventionné confessionnel
- ☐ Libre subventionné non-confessionnel
- ☐ Libre non-subventionné

A quel niveau(x)/degré(s) enseignez-vous? (plusieurs réponses possibles) \*

- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire inférieur
- ☐ Secondaire supérieur
- ☐ Promotion sociale
- ☐ Haute école
- ☐ Université
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

Dans quel(s) type(s) d'enseignement enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles) \*

- ☐ Général
- ☐ Technique de transition
- ☐ Technique de qualification
- ☐ Artistique de transition
- ☐ Artistique de qualification
- ☐ Professionnel
- ☐ Promotion sociale
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles) \*

- ☐ Allemand
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Italien
- ☐ Néerlandais
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

#### Légende pour le tableau suivant

A = anglais / N = néerlandais / D = allemand / I = italien / E = espagnol

1 = première langue étrangère / 2 = deuxième langue étrangère / 3 = troisième langue étrangère / i = immersion

Cette année, j'enseigne à des élèves de ... dans le cadre d'un cours de ...  
(plusieurs réponses possibles, un curseur est disponible au bas du tableau pour faire apparaître les autres langues)

	A1	A2	A3	Ai	N1	N2	N3	Ni	D1
5e primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6e primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1ere secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2e secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3e secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4e secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5e secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6e secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7e secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Si vous enseignez en haute école, vous donnez cours de ... à des élèves de ...  
(plusieurs réponses possibles)

	1er bachelier	2e bachelier	3e bachelier	1er master	2e master
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espagnol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Néerlandais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous enseignez à l'université, vous donnez cours de ... à des élèves de ...?  
(plusieurs réponses possibles)

	1er bachelier	2e bachelier	3e bachelier	1er master	2e master
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espagnol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Néerlandais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous enseignez en promotion sociale, vous donnez cours de ... à des élèves du niveau ... ? (plusieurs réponses possibles, un curseur est disponible au bas du tableau pour faire apparaître les autres niveaux)

	unité d'enseignement 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE 5	UE 6	UE 7	UE 8
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espagnol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Néerlandais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### L'enseignement explicite des stratégies de compréhension à la lecture par les enseignants de langue étrangère

Merci de répondre à ce questionnaire en cochant la/les réponse(s) qui s'applique(nt) à votre expérience professionnelle.

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants du fondamental et du secondaire, enseignez-vous à ces niveaux ? \*

- ☐ Oui
- ☐ Non

Définition des stratégies de compréhension à la lecture telles qu'elles sont envisagées dans ce questionnaire

→ See [Appendix C](#)



Si la définition que je propose ne correspond pas (totalement) à votre définition personnelle des stratégies de compréhension à la lecture, l'espace ci-dessous vous permet d'ajouter une nuance ou toute autre remarque sur celle-ci.

Votre réponse \_\_\_\_\_

J'organise des compréhensions à la lecture formatives, comme exercice d'entraînement, non-cotées. \*

(Un seul choix possible)

- ☐ Plusieurs fois par séquence didactique/chapitre
- ☐ Une fois par séquence didactique/chapitre
- ☐ Une fois par période (au bulletin)
- ☐ Une fois par semestre
- ☐ Une fois par an
- ☐ Avant chaque compréhension à la lecture certificative
- ☐ Jamais
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

J'organise des compréhensions à la lecture certificatives, cotées. \*

(Un seul choix possible)

- ☐ Plusieurs fois par séquence didactique/chapitre
- ☐ Une fois par séquence didactique/chapitre
- ☐ Une fois par période (au bulletin)
- ☐ Une fois par semestre
- ☐ Une fois par an
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_



L'enseignement de telles stratégies a sa place dans le cadre d'un cours de ... en classe de ...

(Plusieurs réponses possibles, certaines lignes peuvent rester vides)

	Langue moderne 1	Langue moderne 2	Langue moderne 3	Immersion
5e primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6e primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1ère secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2ème secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3ème secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4ème secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5ème secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6ème secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7ème secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaire(s) et justification(s) :

(éventuels)

Votre réponse

Je travaille certaines de ces stratégies en classe. \*

(Un seul choix possible)

☐ Oui

☐ Non

**Je travaille certaines des stratégies de compréhension à la lecture en classe.**

Les questions suivantes concernent l'enseignement des ressources stratégiques en classe. Si vous y avez accès, c'est parce que vous avez répondu « Oui » à la question précédente.

Si besoin, vous pouvez retrouver la définition des stratégies de compréhension à la lecture telle qu'elles sont envisagées dans ce questionnaire au bas de cette page.

Pour me permettre de mieux interpréter les résultats de ce questionnaire, veuillez garder à l'esprit une seule classe quand vous répondrez aux questions ci-après. Pouvez-vous préciser cette classe qui vous servira de référence ? \*

Exemple: Anglais première langue étrangère 5e secondaire

Votre réponse

---

À quelle fréquence proposez-vous les exercices suivants à vos élèves lors d'une compréhension à la lecture formative ? \*

Cochez une réponse par ligne dans le tableau suivant. Merci de n'omettre aucun élément.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
J'invite les élèves à exploiter leurs connaissances sur le sujet abordé dans le document écrit qu'ils vont lire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les élèves à exploiter ce qu'ils comprennent sans se focaliser sur ce qu'ils ne comprennent pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les élèves à formuler des hypothèses sur le contenu du document (à partir du titre, de photos, de dessins).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les élèves à vérifier leurs hypothèses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les élèves à réviser leurs hypothèses (après une première lecture) si nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les élèves à résumer le texte sous forme d'un dessin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite les élèves à résumer le texte sous forme d'une carte mentale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces déclarations ?**

Choisissez un chiffre de 1 à 4 sur l'échelle graduée allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord". Merci de n'omettre aucun élément.

L'enseignement des stratégies de compréhension prend trop de temps. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Je travaille les stratégies de compréhension à la lecture lors d'exercices ciblés formatifs (par exemple : émettre des hypothèses sur le contenu d'un texte à partir d'images...). \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Je travaille les stratégies de compréhension à la lecture lors d'évaluations de compréhension à la lecture formatives. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Comme le travail métacognitif sur les stratégies de compréhension à la lecture se fait le plus souvent dans la langue de scolarisation (français), c'est une perte de temps pour le cours de langue étrangère. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

J'ai été familiarisé-e avec les stratégies de compréhension à la lecture grâce aux documents officiels (programmes, référentiels de compétences...). \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

J'ai été familiarisé-e avec les stratégies de compréhension dans ma formation pédagogique initiale. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

J'ai été familiarisé-e avec les stratégies de compréhension dans ma formation pédagogique continue. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Je trouve essentiel d'enseigner aux élèves les trucs et astuces nécessaires pour lire et comprendre un texte. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

L'apprentissage d'une stratégie de compréhension se fait sans devoir la démontrer explicitement. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Les élèves possèdent déjà les stratégies nécessaires à la compréhension à la lecture grâce au cours de français. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Pour bien comprendre un texte, il est plus important d'avoir un très bon bagage lexical plutôt que de bien maîtriser des stratégies de CL. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Les élèves trouvent ce type d'activités qui se concentrent sur les stratégies de compréhension à la lecture puéril. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Les élèves apprécient les activités qui se concentrent sur les stratégies de compréhension à la lecture. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Les élèves apprennent les stratégies de compréhension de manière spontanée en faisant énormément de compréhension à la lecture. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Lorsque je travaille sur les ressources stratégiques dans le cadre de la compréhension à la lecture ... \*

Une seule réponse possible. Cochez la réponse « Autre » si plusieurs réponses vous correspondent et indiquez-y l'ordre (à l'aide des lettres a. b. et c.) dans lequel vous réalisez les différentes propositions.

- ☐ a. J'exécute la tâche devant les élèves et décris ce que je fais pendant que je le fais.
- ☐ b. Je guide les élèves dans la réalisation de la tâche par le biais d'exercices ciblés.
- ☐ c. Les élèves réalisent spontanément la tâche dans une nouvelle tâche de lecture.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

### À quelle fréquence travaillez-vous les stratégies suivantes en classe ?

Cochez une colonne dans le tableau suivant. Merci de n'omettre aucun élément.

Lors d'une compréhension à la lecture formative, j'invite les élèves à identifier la fonction de communication principale du document (descriptif, narratif, incitatif, injonctif, argumentatif) en... \*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
exécutant la tâche devant eux et décrivant ce que je fais pendant que je le fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les guidant dans la réalisation de la tâche par le biais d'exercices ciblés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les laissant réaliser spontanément la tâche mobilisant la stratégie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Lors d'une compréhension à la lecture formative, j'invite les élèves à identifier le genre textuel (publicité, récit, article de journal...) en... \*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
exécutant la tâche devant eux et décrivant ce que je fais pendant que je le fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les guidant dans la réalisation de la tâche par le biais d'exercices ciblés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les laissant réaliser spontanément la tâche mobilisant la stratégie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lors d'une compréhension à la lecture formative, j'invite les élèves à porter une attention particulière aux indices non-linguistiques (titre, images, mise en page...) en... \*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
exécutant la tâche devant eux et décrivant ce que je fais pendant que je le fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les guidant dans la réalisation de la tâche par le biais d'exercices ciblés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les laissant réaliser spontanément la tâche mobilisant la stratégie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lors d'une compréhension à la lecture formative, j'invite les élèves à porter une attention particulière aux indices linguistiques (mots-clés, connecteurs...) en... \*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
exécutant la tâche devant eux et décrivant ce que je fais pendant que je le fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les guidant dans la réalisation de la tâche par le biais d'exercices ciblés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les laissant réaliser spontanément la tâche mobilisant la stratégie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lors d'une compréhension à la lecture formative, j'invite les élèves à faire autre chose. Quelle est cette « autre chose » ?

Vous serez amenés à préciser votre fréquence et manière d'enseignement plus bas.

Votre réponse \_\_\_\_\_

Lors d'une compréhension à la lecture formative, j'invite les élèves à faire cette « autre chose » en...

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
exécutant la tâche devant eux et décrivant ce que je fais pendant que je le fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les guidant dans la réalisation de la tâche par le biais d'exercices ciblés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les laissant réaliser spontanément la tâche mobilisant la stratégie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces déclarations ?

Choisissez un chiffre de 1 à 4 sur l'échelle graduée allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord". Si vous ne travaillez pas la stratégie présente dans l'affirmation, vous pouvez toutefois laisser la ligne sans réponse.

Exploiter les connaissances préalables des élèves sur un sujet dans le but de les aider à réaliser une tâche de lecture est problématique.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Formuler des hypothèses sur le contenu d'un document écrit est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Identifier la fonction principale d'un document écrit est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Identifier le type de document sur lequel se base une tâche de lecture est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Repérer le champ lexical du document de la tâche de lecture est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Repérer les indices linguistiques liés à la structure d'un document écrit (sous-titres, connecteurs) est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Repérer les indices non-linguistiques liés à la structure d'un document écrit (images, découpage en paragraphes) est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Corriger des hypothèses sur le contenu du document de la tâche de lecture est problématique pour les élèves.

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Vérifier des hypothèses sur le contenu du document de la tâche de lecture est problématique pour les élèves.

Pas du tout d'accord      1      2      3      4      Tout à fait d'accord

☐      ☐      ☐      ☐

Justification(s) éventuelle(s) ou ajout éventuel d'activité(s) problématique(s) pour les élèves:

Votre réponse \_\_\_\_\_

Travaillez-vous les stratégies de compréhension à la lecture dans d'autres classes que celle utilisée comme référence pour ce questionnaire? Si oui, laquelle ou lesquelles?

Exemple: Néerlandais deuxième langue moderne 3e secondaire

Votre réponse \_\_\_\_\_

### Je ne travaille pas les stratégies de compréhension à la lecture en classe.

Les questions suivantes concernent les enseignants qui ne travaillent pas les ressources stratégiques en classe. Si vous y avez accès, c'est parce que vous avez répondu « Non » à la question précédente.

#### Je ne travaille pas les stratégies de compréhension à la lecture en classe car...

Choisissez un chiffre de 1 à 4 sur l'échelle graduée allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord" pour exprimer la mesure dans laquelle vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes. Merci de n'omettre aucun élément.

... l'enseignement de ces stratégies prend trop de temps. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... je ne vois pas l'utilité d'un tel enseignement. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... les élèves possèdent déjà les stratégies nécessaires à la compréhension à la lecture grâce au cours de français. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... je ne connais pas l'existence de telles stratégies de compréhension à la lecture. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... je n'ai pas été familiarisé-e avec les stratégies de compréhension dans ma formation pédagogique initiale. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord



... je n'ai pas été familiarisé-e avec les stratégies de compréhension dans ma formation pédagogique continue. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... les élèves n'apprécient pas le type d'activités métacognitives qui se concentrent sur les stratégies de compréhension. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... les élèves trouvent ce type d'activités puéril. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... ce travail métacognitif se fait le plus souvent dans la langue de scolarisation (français) et c'est donc une perte de temps pour le cours de langue étrangère. \*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

... il est plus important d'avoir un très bon bagage lexical plutôt que de bien maîtriser les stratégies de compréhension à la lecture. \*

Pas du tout d'accord      1      2      3      4      Tout à fait d'accord

☐      ☐      ☐      ☐

... l'apprentissage d'une stratégie de compréhension se fait seul, sans devoir la démontrer. \*

Pas du tout d'accord      1      2      3      4      Tout à fait d'accord

☐      ☐      ☐      ☐

S'il existe d'autres raisons pour lesquelles vous ne travaillez pas les stratégies de compréhension à la lecture en classe, veuillez les préciser ci-dessous.

Votre réponse

---

**Vous avez terminé!**

Merci pour vos réponses, celles-ci me seront précieuses.

Si cette thématique de recherche vous intéresse et que vous êtes disposé-e à m'aider davantage, n'hésitez pas à me contacter via mon adresse e-mail : [claire-cutaia@outlook.com](mailto:claire-cutaia@outlook.com)  
(Par souci de respect de votre vie privée (RGPD), je ne peux pas vous demander votre adresse e-mail et vous contacter moi-même.)

Remarques éventuelles sur la thématique de ce questionnaire :

Votre réponse

---

## ***Appendix F: Transcript of the interview with Alice Meurice and Remy Decorte about strategies, in collaboration with Mégane Bauvir, another student***

A = Alice Meurice ; C = Claire Cutaia ; M = Mégane Bauvir ; R = Rémy Decorte

- C Bonjour à vous deux. Je suis Claire et voici Mégane. Nous sommes toutes les deux étudiantes à l'ULiège en langues et littératures germaniques à finalité didactique. Nous réalisons toutes les deux nos TFE avec Monsieur Simons qui nous a proposé de réaliser cette petite interview. Il trouvait en effet que vos sujets de doctorats étaient intéressants pour nos sujets de TFE. Il se disait donc que nous pouvions profiter de vos réponses autant que vous pourriez peut-être après profiter de nos travaux dans vos recherches. Nous voudrions commencer par vous remercier de nous accorder un peu de votre temps. Avez-vous peut-être des questions avant que nous démarrions l'interview à proprement parlé ?
- R Par curiosité, quel est exactement votre sujet ? Pouvez-vous expliquer un petit peu comment vous fonctionnez dans vos TFE pour qu'on puisse avoir des infos plus précises ?
- M Je travaille sur les stratégies d'audition. Je cherche à savoir comment elles sont utilisées sur le terrain, si elles sont utilisées et comment, pourquoi certains professeurs les utilisent et pourquoi d'autres ne les utilisent pas, ce que les élèves en pensent... Donc j'ai réalisé une enquête professeurs et une enquête élèves. Les élèves je leur demandais leur ressenti par rapport à l'audition en général et par rapport à l'utilisation des stratégies. Les professeurs, je leur demandais si oui ou non ils les utilisaient, si oui pourquoi, si non, pourquoi, quelles étaient les stratégies les plus dures pour les élèves, etc...
- A Intéressant tout ça.
- C Pour ma part, je me suis plus concentrée sur l'autre penchant du réceptif, les stratégies de lecture. Ma question de recherche est : Comment implémenter les stratégies de lecture de manière explicite dans les classes ? J'ai aussi fait passer une enquête aux professeurs de la Fédération Wallonie Bruxelles. Pour voir s'ils les enseignaient en classe, s'ils ne les enseignaient pas pourquoi, comment ils le faisaient, les problèmes qu'ils avaient rencontrés. Et puis, j'ai analysé les prescrits légaux et ce que ceux-ci disaient par rapport à ces stratégies. Notamment le CECRL, et alors tous les programmes et référentiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le but de voir et comparer la réalité théorique et la réalité sur le terrain. Malheureusement, je n'ai pas pu aller observer dans les classes, ce que je voulais de base faire, pour à la fin de mon TFE créer une séquence de travail qui se baserait sur les stratégies de lecture pour les enseigner de manière explicite. Je le ferai quand même mais cette séquence ne sera pas expérimentée.
- A D'accord. Super.
- C A nous de vous poser nos questions alors.
- M Pouvez-vous vous présenter en quelques mots et présenter votre parcours ?
- A Alors, je m'appelle Alice Meurice. J'ai commencé par faire des études en anglais et français, une combinaison un peu particulière qu'il est possible de faire à l'UCLouvain. J'ai fait le bachelier en anglais/français. J'ai ensuite fait un master en anglais/français des affaires qui m'a conduite pendant trois ans à travailler dans l'expatriation et dans l'interculturel. Après j'ai décidé d'enseigner, donc pendant trois ans, j'ai enseigné dans le secondaire de la première à la sixième. Il y a eu une réforme des titres et fonctions dont vous avez peut-être entendu parler mais qui a relisté les diplômes nécessaires à l'enseignement et mon master en langues des affaires n'était pas dedans. J'ai donc refait en 2016 jusqu'en 2018 un master en didactique en anglais et français. Ce qui m'a amenée en même temps à répondre à une offre d'emploi pour faire de la recherche avec Fanny Meunier. Depuis 2017, je fais de la recherche sur

l'enseignement et je me suis aussi beaucoup intéressée au numérique pour les apprentissages en langue. Mais il y a toujours eu une question chez moi qui concerne le ressenti des élèves. C'est une question qui me vient de mon enseignement ; je me suis dit « Pourquoi les élèves sont-ils aussi stressés quand on appuie sur la touche *play* pour faire une audition par exemple, quand on leur demande de s'exprimer dans la langue étrangère... Et donc j'en ai fait un projet de thèse en 2019. Et depuis septembre 2019, je suis dans un projet qui se termine sur l'accompagnement personnalisé des élèves. Ce projet englobe pas mal de choses mais le nœud de ce projet, c'est la différenciation en cours de langue. Nous y avons mis plein d'ingrédients, les stratégies notamment, et, pour ce qui m'intéresse particulièrement, les émotions des élèves.

- R A mon tour je suppose. Moi j'ai commencé par faire un bachelier en haute école pour être professeur AESI. J'ai ensuite fait une année de passerelle et le master en langues germaniques à l'UCLouvain avec la finalité didactique à nouveau. J'ai donc l'AESI et l'AESS. J'ai commencé ma carrière ensuite à la fois en promotion sociale et en haute école. Je donnais cours dans différents domaines de la haute école et au fur et à mesure, je me suis retrouvé à la formation initiale des enseignants. Je forme donc les futurs enseignants AESI là où j'ai fait mon propre bachelier. Sur le côté, via ma haute école, je travaille sur le même projet de recherche qu'Alice. Ce projet de recherche nourrit alors en même temps ma thèse qui me permet de voir comment la collaboration entre chercheurs et enseignants peut faire évoluer les représentations des enseignants et faciliter l'innovation. L'innovation en question, ce sont les stratégies voire la différenciation parce qu'on a aussi travaillé la différenciation dans le cadre du projet. En fait, l'idée consiste à différencier l'enseignement des stratégies.
- C Ok, merci. Du coup, si je peux me permettre de réagir, je pense que le TFE de Mégane pourrait plus se lier à certaines idées de Alice, alors que le mien plus à certaines idées de Remy. Après, forcément, les idées de toute le monde pourront être intéressantes pour tout le monde.
- A Oui, d'autant qu'à ce projet nos thèses viennent se greffer mais on y participe tous pleinement. On est d'ailleurs 4 chercheurs/chercheuses et donc on a tous rencontré des enseignants. Remy a aussi parlé à des élèves. On a donc tous une vision globale, je pense, de la chose.
- R Dans ce que Mégane disait tout à l'heure, il y a des choses qui seront intéressantes pour elle aussi. Tu parlais des enseignants et des stratégies d'audition et essayer de les mettre en place, j'ai notamment des données intéressantes par rapport à ça. J'ai des verbatims d'enseignants avec lesquels j'ai fait des focus groupes ; en particulier avec l'audition parce que la lecture dans notre projet, en fait, on travaillait l'oralité, y compris l'audition. Il y a donc moins de choses en lien avec la lecture, mais je pense que les stratégies de lecture et d'audition restent les mêmes. J'ai en effet des avis d'enseignants assez tranchés sur l'utilisation des stratégies, voilà.
- C Vous avez donc déjà répondu à notre deuxième question, qui vous demandait de nous parler un peu de votre recherche. Je vais donc directement vous poser la question suivante. C'est une question qui se concentre un peu plus sur l'enseignement explicite. Nos recherches nous ont permis d'apprendre qu'une grande majorité des professeurs déclarent utiliser les stratégies en classe. Mais, on est incapables de vraiment tirer des conclusions concernant le degré d'explicitation de ces stratégies en classe. Par exemple, certains professeurs pourraient tenir un discours sur les stratégies, du genre : « essaie de découvrir le sens du nouveau mot grâce au contexte », mais ne démontrent pas le fonctionnement de cette stratégie et ne démontrent pas comment l'appliquer. Donc, à notre questionnaire ils ont répondu qu'ils utilisaient les stratégies mais on n'a pas su découvrir le côté explicitation ni voir sur le terrain, ni Mégane, ni moi. Est-ce que vos recherches vous ont permis de tirer d'autres conclusions à ce sujet ?
- R En fait, notre recherche à nous ne nous a pas permis de tirer des conclusions par rapport à ça parce qu'on est venu avec des exercices sur les stratégies. On a en quelques sortes montrés aux enseignants comment les enseigner explicitement. On a donc des infos déclaratives sur « Est-ce qu'ils le faisaient avant/Est ce qu'ils connaissaient déjà » mais on n'a pas d'infos concrètes sur « Est-ce qu'ils le mettaient en place vraiment en classe ».
- A J'ai quand même l'impression qu'on a des profs qui nous disent : « On le faisait déjà, mais oralement ». C'est ça qui revient : oralement, en grands groupes... Parce que nous, ce qu'on a

proposé c'est de faire ça de manière très explicite, du coup, par écrit et d'amener même les élèves à tenir une sorte de carnet dans lequel ils allaient garder des traces de ces stratégies. Puisque l'objectif était de différencier, on disait : « D'abord, on va demander à chaque élève de réfléchir un petit peu sur lui-même, sur comment lui a abordé cette stratégie, si elle lui est utile ou pas. » Donc, quand certains professeurs nous disent « on le faisait déjà oralement » - je pense d'ailleurs à un focus groupe qu'on a fait ensemble dans votre région – et puis, ils disaient « Le fait d'être rentré dans ce projet et d'avoir dû se plonger dedans, nous a vraiment amenés à mettre les choses par écrit, peut-être à l'intérieur des séquences ». Moi, j'interprète ça comme plus explicite. Alors, là c'est Rémy qui a fait ce focus groupe et qui nous en a fait part, mais il y a des professeurs qui disent : « On le faisait déjà oralement et donc ça ne sert à rien ».

- R C'est une perte de temps pour certains enseignants de faire par écrit par exemple.
- A Et alors, je suis en train de regarder parce que j'ai commencé hier à analyser mes focus groupes élèves. J'en ai fait qu'un tiers jusqu'à maintenant mais si vous voulez, on peut rester en contact. Les stratégies n'étaient pas mon focus mais j'ai quand même classé les infos que j'avais par rapport à ça. Il y a certains élèves qui ne comprennent toujours pas l'intérêt ; qui ne comprennent pas à quoi ça sert ce petit exercice d'anticipation, par exemple, qui planifie une expression orale ou anticipe une audition. Et certains ont bien compris : « C'est pour encadrer l'élève, le mener vers la bonne voie », « si l'élève il entend son mot clé - donc ça c'est une anticipation par mot clé pour une audition – il va pouvoir se concentrer et il pourra, par exemple, si pour l'âge il entend *jaar oud* il va plus écouter à ce moment-là et il aura plus facile pour mettre sa réponse ». Donc ils ont quand même compris. « Ton cerveau se prépare à un truc » : donc là c'est qu'ils ont quand même bien compris l'anticipation. « T'as les mots-clés, t'as les images et tu t'attends à ce que tu vas écouter ». Il y a un ou une autre élève qui dit : « Ça peut nous aider à refaire la même chose dans nos têtes pendant un contrôle. Par exemple on peut refaire les mots-clés ou les images ». Donc là clairement on a quand même des stratégies où on sent que ça a été intégré par les élèves qui sont prêts à les réutiliser de manière autonome mais, voilà, je n'ai pas encore analysé l'entièreté du truc.
- C Sur les professeurs, dont Rémy parlait qui étaient plus réticents par rapport aux stratégies et à leur enseignement, il y avait-il d'autres raisons qui revenaient, mis à part le fait qu'ils n'en voyaient pas l'utilité ?
- R En fait, ils ne voyaient pas les stratégies comme quelque chose d'innovant. Pour eux, c'est quelque chose qu'ils faisaient déjà et qu'ils connaissaient déjà. Ça prend du temps, et les élèves... Ça c'est plutôt par rapport à la différenciation et ce n'est pas la même chose... Une enseignante disait : « En fait, ils seront tous logés à la même enseigne lors du CE1D. Donc finalement, à quoi ça sert de faire des choses différentes avec les élèves ? » C'était son opinion par rapport à ça, en disant « Bah voilà, ils ont qu'à tous faire la même chose, parce qu'au CE1D, ils auront tous la même chose ». Mais j'ai choisi ce focus groupe en particulier, parce que c'est une équipe avec laquelle on sentait bien que la collaboration était moins efficace. Donc je voulais avoir leur ressenti pour comprendre pourquoi ça avait moins bien été. Maintenant, je n'ai pas encore analysé le focus groupe à 100% mais vraiment l'idée principale qui est ressortie, c'est : les stratégies sont quelque chose qui n'est pas innovant, et c'est quelque chose qu'ils faisaient déjà, et c'est une perte de temps de le faire.
- A Si je peux juste faire un commentaire, étant donné que nous on a eu, dans ce projet, plusieurs choses à travailler ; les stratégies, et puis la métacognition des élèves, donc les amener à réfléchir sur eux-mêmes pour amener à une différenciation. Il y a quand même une grande différence - qu'on ressent pour le moment mais je pense qu'on va voir dans l'analyse des données – entre la réponse des professeurs aux stratégies et la réponse des professeurs à la métacognition, ou encore pire, malheureusement, à la différenciation. Et c'était nettement plus mû pour entendre parler des stratégies, d'où, comme Rémy dit, certains disaient d'ailleurs que ce n'est pas innovant, que la différenciation. On a rencontré beaucoup plus de réticence à l'idée de différencier, qu'à l'idée d'explicitier les stratégies.

- R Même pour la différenciation, ce groupe disait : « Même la différenciation, on connaît déjà ». Je pense que le concept existe depuis très longtemps, et les enseignants l'ont entendu à toutes les sauces et donc ils disent : « Oui on connaît ».
- M Alors, en analysant nos résultats, on s'est rendus compte que les réponses des professeurs avaient peut-être été influencées par le fait qu'ils étaient volontaires à répondre, et donc ils étaient intéressés par le sujet. Fatalement, ils ont choisi de répondre à notre enquête, c'était donc peut-être un sujet qui les intéressait et donc on s'est demandé si ça n'avait pas influencé nos résultats. Et on voulait vous demander si vous aviez eu le même constat.
- A Ça dépend vraiment de la manière dont vous avez créé votre questionnaire. Est-ce que le titre c'était : « Implémentez-vous les stratégies d'audition ? » Alors là, oui vous avez créé un petit biais probablement. Mais... C'est difficile, je ne vois pas très bien comment répondre à la question. Si nous on a eu un biais... Quel serait notre biais alors ?
- C En fait, notre questionnaire était groupé avec les questionnaires d'autres mémorants. Justement pour essayer d'effacer ce biais et pour ne pas que les personnes cliquent sur notre questionnaire en se disant « Les stratégies, ça m'intéresse. D'accord je clique ». Plutôt qu'elles se disent : « Un questionnaire de mémorants, je vais y répondre et même s'il y a plusieurs sujets dedans qui ne m'intéressent pas, je vais quand même tenter d'y contribuer ». Donc c'est comme ça qu'on a essayé d'effacer notre biais, mais on voulait vous demander, d'abord, voilà, vous dites que vous avez des focus groupes ; vous avez questionné des professeurs, est-ce qu'ils étaient volontaires à participer à votre recherche ou, plutôt, avez-vous dû aller les chercher ? Comment est-ce que ça se passait ?
- R En fait, notre recherche est un projet pilote financé par le gouvernement et donc les enseignants qui participent dans ce projet sont ou bien volontaires, ou bien on leur a imposé dans leur école. Ça dépend. Pour certains enseignants, ils étaient partants sur le projet, ça dépend des écoles. C'est assez variable. On leur a présenté et ce sont des heures en plus pour eux en fait. Donc voilà, pour certains ils étaient volontaires et pour d'autres ils ne l'étaient pas. Et donc le biais ici, je ne pense pas qu'il y en ait, corrige-moi Alice si je me trompe, parce que finalement ils n'ont pas eu le choix de participer.
- A Mais il y a une double sélection. Il y a la première sélection de qui a participé au projet. Et là, comme le dit Rémy, c'est souvent les directions qui ont choisi les équipes. Donc là, nous qui pensions avoir des enseignants volontaires, on s'est vite rendu compte que non. Par contre, quand on a fait des focus groupe, forcément on leur a demandé leur autorisation. Donc ceux qui n'avaient pas envie de nous raconter ce qu'ils pensaient, ne l'ont pas fait. Alors, comme disait Rémy, il est allé vraiment chercher une équipe où il avait bien senti que le courant passait peut-être moins bien, ou qu'en tout cas les concepts qu'on proposait ne passaient pas très bien. Mais, corrige-moi si je me trompe Rémy, en général, on a avancé avec les personnes qui avaient envie d'avancer. Il y a l'une ou l'autre école dans laquelle les équipes n'ont vraiment pas accroché au concept. Ces écoles-là, au bout de un an et demi, on s'est dit : « On va arrêter d'insister ».
- C C'est ça.
- A Clairement il y a quand même un biais dans les données qu'on a récoltées.
- R En fait, je crois qu'il y a 22 écoles dans le projet et moi je dirais qu'il y a peut-être 13 écoles où vraiment on a des nouvelles et où ça a avancé et le reste où ça a stagné un peu plus ; on n'a pas trop d'infos, on n'a pas de retour des enseignants... Donc, c'est à vérifier, mais je dirais que plus ou moins 60-40. 60 avec qui on a avancé et 40 qui n'ont pas avancé.
- C D'accord. Notre question suivante concernait le ressenti des enseignants. Rémy, tu<sup>1</sup> as parlé tout à l'heure des enseignants qui ne voyaient pas l'utilité de l'enseignement des stratégies, ou en tout cas qui ne la voyait pas comme quelque chose d'innovant. Est-ce qu'il y a d'autres

---

<sup>1</sup> We had agreed beforehand on the use of *tutoyement*.



conclusions que vous avez pu tirer par rapport au ressenti des enseignants qui pourraient peut-être nous être utiles pour nos recherches ?

R Par rapport à...

C Par rapport à l'enseignement explicite. Est-ce qu'il y a des enseignants à qui vos expérimentations ont ouvert les yeux ?

R De par mes différents entretiens avec les écoles, je dirais que oui. Il y en a mais il faut faire attention parce que chez nous, il y a quand même l'expression orale en interaction qui a été aussi une des compétences travaillées. J'ai l'impression de par les focus groupe qu'ils ont plus vu l'utilité des stratégies par rapport à l'expression orale en interaction que par rapport à l'audition.

C Donc plus au niveau production que réception.

R Voilà. Dans les focus groupe que j'ai eu jusque maintenant. Maintenant, il y a des écoles, par rapport à l'audition, où on a travaillé l'audition, où ils ont dit que c'était génial et qu'ils allaient continuer. Où ils avaient l'impression que ça aidait vraiment les élèves. Mais j'avais l'impression que c'est plus en expression orale que c'était fort apprécié. Encore une fois, je n'ai pas encore analysé les données. C'est vraiment une impression personnelle ; il faut prendre ça avec des pincettes.

C Merci. Alice, tu veux partager quelque chose peut-être sur un commentaire, un ressenti que tu as pu observer de professeurs ?

A C'est une impression générale, et de nouveau je vais comparer avec la différenciation. Mais la différenciation elle a été imposée par le ministère qui a dit : « Voilà, c'est ça le thème de votre projet ». Mais nous a, en début de projet, rencontré chacune des 22 équipes. On a discuté avec eux. On leur a posé la question, « Qu'est ce qui, selon vous, est un obstacle à l'oralité (donc que ce soit en expression orale ou en audition) en cours de langue étrangère ? » Et c'est de par ce qu'ils nous ont dit, qu'on est allé chercher comme réponse : les stratégies. Donc, j'ai l'impression que ça ait favorisé le fait qu'ils étaient beaucoup plus accrocheurs et beaucoup plus réceptifs à ce concept de stratégies. Et puis après quand on a dit « Voilà, maintenant qu'on a fait les stratégies, qu'on a, comme disait Rémy, fait des exemples très didactisés de comment faire un exercice d'audition avec les stratégies, maintenant on va différencier. ». Ça a beaucoup moins bien pris. Et je pense qu'émotionnellement c'est parce que ça n'a pas été décidé en « communautarité », ça n'a pas été co-décidé avec eux.

R J'ai aussi l'impression que les stratégies, comme on disait tout à l'heure, les enseignants le faisaient déjà, pour certaines, oralement, sans s'en rendre compte, et pas explicitement. Et donc, les stratégies sont plus proches de ce que les enseignants faisaient déjà que la différenciation. Parce que la différenciation, ça demande de préparer trois types d'activités différentes, par exemple. C'est donc un autre type de travail. Ce n'est pas quelque chose avec laquelle les enseignants sont familiers. En général, on donne la même activité à tout le monde. C'est plus loin de, c'est ce que Monsieur Simons dirait, c'est loin de leur zone de développement.

A Je rebondis sur ce que tu dis Rémy. Je ne sais pas si vous vous intéressez à ce qui se fait dans les manuels, mais on a souvent eu des réflexions comme : « C'est ce qui se fait déjà dans tel ou tel manuel ». J'ai oublié les noms. Donc, ils sont plus en train de reconnaître les stratégies que la différenciation, sur laquelle ils ont plein de préconceptions. Finalement, qui ne sont pas forcément correctes et qui ne leur donne pas envie d'avancer là-dedans.

R Et puis, les stratégies, ça fait partie des documents officiels. C'est un peu leur contrat de travail finalement. Alors que la différenciation, il y a une demande mais c'est beaucoup moins... Je n'ai pas fait l'analyse des programmes par rapport à la différenciation, mais je ne pense pas que le mot différenciation revienne très souvent ; une fois je crois.

A Oui, dans le nouveau on a regardé. Je pose aussi la question à Rémy, désolée les filles : T'as l'impression que le fait que ce soit dans les référentiels, serait un levier ?

- R J'ai l'impression que, à partir du moment où on dit aux enseignants : « En fait, c'est quelque chose qui se trouve déjà dans les programmes, dans les nouveaux programmes », alors ils se disent : « Oui, en fait, je suis sensé le faire ». Et donc, ça les motive plus à le mettre en place. D'ailleurs, dans un des focus groupe, j'ai une dame qui m'a dit : « Du coup, j'ai été regarder dans les programmes pour en savoir plus sur les stratégies ». Elle voulait l'utiliser à la fois pour les stratégies de l'expression orale en interaction, mais également pour les autres compétences parce que ça lui avait plu de travailler sur ces stratégies. Je pense qu'on s'est un peu écarté du sujet donc je ne sais pas si ça répond à la question.
- C Oui, mais c'était quand même intéressant, il n'y a pas de problème.
- M Alors, dans notre enquête, on a demandé aux enseignants s'ils se sentaient suffisamment armés à l'enseignement des stratégies dans leur formation initiale ou continue et on a eu des réponses assez mitigées. Donc, on voulait savoir si vous aviez eu des résultats par rapport à ça.
- A Déjà je serais intéressée : Vous avez questionné des enseignants de tout le secondaire ? Régent et...
- C Oui. Et aussi haute école et université mais on a eu très peu de réponse de l'université, et, je pense, 3 réponses de hautes écoles.
- M Et un petit peu de primaire aussi. Les cinquième et sixième primaire mais pas grand-chose non plus.
- A Ok. Parce que nous, il faut savoir qu'on a travaillé qu'avec le premier degré. Et donc d'office des régents.
- R Je dirais de manière générale que les enseignants qui sont sortis ces dernières années sont plus armés que les enseignants qui sont sorti il y a plus longtemps. Je crois que c'est plus ou moins le constat qu'on peut poser ; ils disent : « Moi, les stratégies on m'en a parlé en formation initiale. Donc, quand ça fait 3, 4 ans, je dirais même jusque 5, 6 ans, qu'ils travaillent dans le secondaire, ils ont entendu parler des stratégies plus ou moins vaguement. Et puis, si ça fait plus longtemps, ils n'en ont pas entendu parler.
- C Est-ce que vous pensez alors que les chercheurs, pourraient ou doivent aider dans ce sens ?
- R En tout cas, c'est le postulat de ma thèse.
- C Le rôle des chercheurs dans la formation des enseignants alors ?
- R Pas dans la formation des enseignants. Je pense qu'il peut y avoir des retombées de la recherche au niveau de la formation des enseignants, mais je ne pense pas que le chercheur puisse aller intervenir à la formation initiale ; en tant que chercheur en tout cas. Je crois que pour la formation initiale, mais ça c'est un avis personnel, la meilleure forme de raisonnement c'est un enseignant du terrain qui met en place les stratégies qui vient en formation initiale et qui explique comment il fait. Je pense que c'est plus simple pour des futurs enseignants de s'identifier à quelqu'un qui est sur le terrain et qui fait exactement le même métier, qu'à un chercheur qui vient présenter ses résultats.
- A Tout à fait, je suis d'accord. C'est d'ailleurs, ce qu'on va écrire dans notre rapport parce que le ministère nous pose cette question-là : « Que faut-il faire pour faire évoluer les pratiques enseignantes ? » Je pense que ce les chercheurs, dans leur rôle de chercheurs, peuvent faire c'est venir observer avec l'accord évidemment de la personne observée, de l'enseignant observé. Dans mon cas, interroger des élèves en focus groupe, à part. Et après faire un retour sur cette observation, sur les focus groupe, aux enseignants. Parfois, c'est une discussion qui est très riche parce qu'ils entendent des choses que disent les élèves qui ne leur auraient pas dites à eux. Donc ça peut faire évoluer les représentations et des choses comme ça, mais le chercheur n'est pas un formateur. Ce n'est pas du tout la même chose.
- R Je ne pense pas que le chercheur doive aussi imposer quoi que ce soit. Je crois que c'est ça la collaboration avec le chercheur ; l'enseignant, et c'est comme ça qu'on a travaillé, a une problématique. Le chercheur prend connaissance de cette problématique et va voir ce qui existe



pour pouvoir résoudre cette problématique. Il revient ensuite avec des outils. L'enseignant dit : « Cet outil-là, ça me plaît, cet outil-là ne me plaît pas », et il le met en place dans sa classe et le teste et puis revient vers le chercheur en disant : « Ça ça fonctionne. Ça ça ne fonctionne pas ».

- A En tout cas, « Ça ça a donné ça. Ça ça a donné ça... » Des choses très factuelles.
- C Ok. Merci. Nos deux recherches à nous, vous avez pu le comprendre, se basent sur la CA et la CL alors que vos recherches se basent sur l'EOEI. Est-ce que vous avez quand même pu vous pencher sur les compétences écrites pendant votre recherche ?
- R On a eu des échanges avec certaines écoles où ils parlaient... Je pense qu'Alice avait mentionné une école en particulier, où eux avaient décidé de ne travailler que la compréhension à la lecture, c'est ça ?
- A En fait, c'est une école où ils disaient que l'oralité n'était pas un stress pour les élèves. Par contre, l'écrit était assez stigmatisé parce que le milieu familial n'était un milieu qui était à l'aise avec l'écrit. Donc, les élèves avaient très peur de s'exprimer par écrit. Il se mettaient vraiment en jeu ; tout ce qu'on pense de l'oral en fait ils le vivaient à travers l'écrit. Ils avaient, à la base, souhaité faire leur propre projet sur les stratégies d'écriture et sur aussi leur ressenti par rapport à l'écrit. Finalement, les deux années précédentes ayant été quand même assez chamboulées par le Covid, ça n'a pas été fait. Mais il y a des écoles où c'est vraiment une compétence qui pose problème plus que les autres. Alors, il y a quand même un élément de l'écrit aussi qui est entré en compte. C'est-à-dire que quand on a fait nos questionnaires pour les élèves, on a travaillé avec des questionnaires de métacognition existants, qui sont validés statistiquement. Et il y en a un pour l'audition c'est le MALQ. Pour l'expression orale, il n'y en avait pas. Par contre, il en existait un pour l'expression écrite, et donc on l'a adapté, ce questionnaire-là qui parlait de stratégies d'écriture pour en faire un questionnaire de stratégies d'expression orale. Mais sinon, c'est déjà un projet énorme, donc on a dû un petit peu compartimenter sinon on n'allait pas y arriver.
- R Mais dans les entretiens avec les enseignants, tout au long de l'année, il y a des enseignants qui ont dit : « Ce qu'on fait en audition, certaines stratégies, en fait, on le refait maintenant en classe pour la compréhension à la lecture. Il y a des choses qui sont facilement transférables et il les exploite ce qui est assez logique.
- A Maintenant que j'y pense, il y a une école aussi qui a décidé de sortir tout cet aspect stratégies, différenciation etc., du cours de langues et qui l'a fait dans des heures d'accompagnement personnalisé ; ce qu'on appelait avant remédiation. Et qui donc a décidé d'aborder les quatre compétences sous le prisme des stratégies et de la métacognition. Et qui a fait ça très bien d'ailleurs.
- C Il y a-t-il des conclusions qu'ils ont pu tirer avec cet... *[Alice and Rémy nod their heads no]* Non ? Vous n'avez pas eu écho de ça ?
- A On n'a pas... Non. On n'a pas posé cette question-là, on est resté focalisé sur notre projet.
- C Ok. Ça va. Merci.
- M Grâce à vos recherches, est-ce que vous avez pu affirmer que l'enseignement explicite des stratégies a un impact positif sur les résultats des élèves ?
- A Non.
- R Non.
- A D'autant que la question des résultats des élèves, on l'a très vite évincée. Parce que c'était une demande du ministère en début de projet mais ça aurait impliqué, pour pouvoir affirmer un impact, de faire un test au début et un test à la fin, avec ces élèves-ci et avec un groupe contrôle donc qui n'aurait pas d'enseignement explicite des stratégies, et de dire : « Il y a eu une évolution entre le début et la fin qu'on ne constate pas dans le groupe contrôle et qui, je ne sais pas par quel miracle, qu'on peut attribuer exclusivement à l'utilisation des stratégies. Or, comme on travaillait avec des élèves de première secondaire, et que les apprentissages reprenaient donc au

tout début, on s'est dit : « Comment pouvoir attribuer une évolution des résultats entre le point zéro où effectivement l'élève ne connaît absolument rien, ou d'autres connaissent peut-être déjà des choses d'ailleurs – justement il y a un énorme biais à ce niveau là – et le point fin d'année ? » C'est en fait, scientifiquement pas possible. Et même si le ministère nous le demande, et bien, on a refusé de le faire. Peut-être qu'avec des élèves plus grands...

- R En fait, je pense qu'on s'est plus focalisé sur l'évolution psychologique des élèves que sur leurs résultats. Maintenant, c'est vrai que ça pourrait être intéressant de, ce serait super intéressant de, pouvoir le montrer mais ce serait difficile parce que à ce stade-là, quand ils partent de zéro dans la langue, comme Alice disait, c'est impossible de montrer que c'est grâce aux stratégies qu'ils se sont améliorés. Mais l'anxiété langagière reste quand même une problématique qui empêche les élèves d'évoluer. Donc, si on parvient à montrer que ça a un impact sur le psychologique, normalement, en toute logique, ça devrait avoir un impact sur les résultats.
- A C'est ça, en fait c'est notre intermédiaire. Parce que l'influence de l'anxiété langagière ou, a contrario, du plaisir de la langue sur les apprentissages, elle, elle a été démontrée. Donc, nous ce qu'on a décidé de tester, c'est si avec des groupes contrôle, via notre projet et toute la partie métacognitive, toutes les prédictions que l'élève va faire par apport à lui-même associées à cet enseignement explicite des stratégies, est ce qu'il est mieux armé, du coup, dans un moment d'audition ou d'expression orale. Donc, si on sait jouer sur ses émotions, si on peut prouver ça, alors c'est qu'indirectement on peut faire le lien vers de meilleurs résultats ou un meilleur apprentissage.
- R Ici, sans aucune validité scientifique, je pense personnellement que c'est le cas.
- A Il n'y a plus qu'à faire une thèse. On en reparle dans deux trois ans. Moi, j'espère très fort aussi, mais on doit rester neutre en tant que chercheurs. On doit se préparer à l'éventualité que la réponse soit qu'on n'a pas pu le prouver.
- R En tant que formateur d'enseignant mon opinion c'est celle-là. En tant que chercheur, je n'ai pas d'opinion *[laughs]*.
- C Alors, avec nos enquêtes, nous avons tenté de découvrir le ressenti des élèves par rapport aux stratégies. Selon notre enquête, plus les élèves les travaillent, plus ils les trouvent utiles. Tout à l'heure, Alice, tu parlais d'élèves qui disaient « Maintenant, je sais me préparer à ce que je vais entendre, et je pourrai faire la même chose lors d'un contrôle. » Avez-vous pu tirer des conclusions similaires concernant le ressenti des élèves ?
- A Trouver utile, ce n'est pas vraiment un ressenti donc j'ai un peu du mal à répondre à votre question.
- C En tout cas, plus ils les travaillent, plus ils sont conscients qu'ils peuvent les réutiliser de manière autonome.
- A D'accord. Ce n'est pas un facteur qu'on a pris en compte jusqu'ici. Maintenant ça va être pris en compte dans des questionnaires. On va vraiment demander aux enseignants : « Quelle partie de l'année avez-vous consacré au travail des stratégies, au travail de la métacognition, à la différenciation ? » et on va venir croiser ça avec les résultats métacognitifs des élèves sur justement ces stratégies. Donc, je ne peux pas vous donner la réponse maintenant. Mais une chose que je peux dire des focus groupe, qui ressort, c'est que les élèves qui ont travaillé ces stratégies et qui se les approprient sont maintenant capables de dire celles qui leur conviennent et celles qui ne leur conviennent pas. Donc il y a vraiment un élève qui nous dit : « Moi, faire l'anticipation avec les images, ça ne m'aide pas. J'ai besoin d'écrire les choses. » Je trouve ça génial un jeune de 12 ans qui est capable de dire : « Cette stratégie-là, elle n'est pas pour moi. Mais je vois que les autres, ils l'aiment bien donc c'est très bien » puisqu'on est évidemment en différenciation. Tout le monde a des besoins différents mais ils arrivent en tout cas à identifier leurs besoins grâce aux stratégies, ça je peux déjà vous le dire.
- C D'accord merci.

- M L'enquête sur l'audition a fait ressortir un manque d'appréciation, le grand taux d'échec et l'impact du stress chez les élèves lors des compréhensions à l'audition. Pensez-vous que ces trois éléments soient liés ?
- A Oui, tu peux aller voir chez Dewaele et MacIntyre 2014, *The two face of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. Voilà, c'est sur les émotions des élèves et les apprentissages. Donc oui clairement, c'est démontré.
- M Merci.
- C Vous parlez tous les deux votre projet d'innovation pédagogique. Est-ce que ça veut dire, ou est-ce qu'on a peut-être mal interprété, que vous pensez que des outils doivent être élaborées pour les professeurs, et si oui, quels seraient les caractéristiques principales de ces outils, les ingrédients immanquables qui doivent vraiment se retrouver dans la création des outils pour les professeurs sur l'enseignement des stratégies ?
- R Ah ok, par rapport aux stratégies ? J'allais dire : « Dans quel contexte ? » Parce que nous, on est plutôt dans la co-construction, donc ce n'est pas vraiment donner des outils directement aux enseignants, c'est co-construire avec les enseignants. Donc te dire par la suite, une fois qu'on a les retombées du projet, est-ce qu'il faudrait créer des outils mis à disposition des enseignants ?
- C Ou bien, est-ce qu'on pourrait en créer ? Et du coup, sur quoi faut-il vraiment se focaliser pour la création de ces outils ?
- R C'est notre dilemme philosophique du moment.
- A Oui, c'est un peu ce que nous demande le ministère mais sous une certaine forme. Ça amène plein de questions mais si c'est créer un outil tout fait et puis le mettre à disposition des enseignants en se disant : « Voilà, comme ça ils l'utiliseront », ce n'est pas la démarche qu'on a voulu mettre en place ici. Comme disait Rémy, on a plutôt travaillé avec quand même des exemples, donc des choses qui sont abouties. Mais dans des documents, ça paraît bête mais en format Word, qu'il est possible de modifier, la recherche a permis de démontrer que tout ce qui est ressource éducative libre, donc un document qu'on trouve sur internet, un prof qui partage ce qu'il a fait par exemple, ou nous qui partageons ce qu'on a fait, il faut que ce soit modifiable parce que ça a vraiment été démontré que les enseignants ont besoin de pouvoir adapter à leur classe, à leur contexte, ils ont vu ça, ils n'ont pas encore vu ça, ils ont envie de changer deux, trois trucs... Donc on est vraiment partis sur cette base-là. Donc proposer un exemple qui soit tout à fait adaptable. Et l'étape suivante qu'on a fait avec eux, moi je pense que c'est essentiel, c'est qu'on a co-construit avec eux leurs propres séquences sur base de nos exemples. Et c'est à ce moment-là, je trouve, que les discussions étaient les plus riches, parce que c'est quand on a vu ce qu'eux avaient fait de nos propositions qu'on s'est dit : « OK, ils l'ont compris comme ça, ils ont interprété cette partie-là comme ça et donc ce qu'ils en ont fait concrètement ». Ça nous a permis de voir que parfois, ils étaient partis sur autre chose, qu'on n'était pas d'accord sur un concept alors que théoriquement, on était tous d'accord quoi. Voilà, je ne sais pas si ça répond à votre question en fait.
- C Donc la co-construction et la possibilité de pouvoir l'adapter surtout ?
- R On a déjà eu une formation en fait, donc de proposer des formations aux enseignants sur le sujet. Maintenant, des formations sur les stratégies, il y en a. Ça existe mais le taux d'inscriptions à ces formations n'est pas très élevé. En fait, la vraie question, c'est vraiment comment inciter les enseignants à se former aux stratégies plutôt que comment former les enseignants aux stratégies.
- A Je suis d'accord mais tout dépend aussi du format de ces formations. Là, je vais un peu prêcher pour ma chapelle mais on avait écrit comme ça un article avec deux autres chercheuses qui s'appelaient 'Le numérique en deux temps trois mouvements'. Et justement pour faire changer un peu les pratiques des profs puisqu'on intégrait le numérique, on avait imaginé un dispositif où on se voyait deux fois, la première fois il y avait un côté présentation et présentation par des pairs aussi donc des enseignants qui utilisaient déjà cet outil, puis il y avait une longue période de cinq six semaines où on encourageait à aller tester dans la classe et il y avait après un retour.

Donc, quand on dit formation, je suis tout à fait d'accord mais je ne pense pas qu'une formation où on va une journée s'informer sur les stratégies et puis après retourner dans sa classe, ce soit porteur. Je pense qu'il faut vraiment quelque chose qui dure dans le temps et qui fasse plutôt office d'accompagnement.

- R Je crois qu'à ce niveau-là, vous aurez des informations aussi intéressantes dans les résultats de l'enquête TALYS, là c'est toutes les disciplines confondues et c'est une enquête qui est européenne et on a les résultats par pays et donc aussi en Fédération Wallonie-Bruxelles. Et donc là, les enseignants spécifient par exemple quelles sont les caractéristiques qu'ils préfèrent dans les formations. Donc il y a des réponses, des pourcentages, et il y a certaines caractéristiques qui sont vraiment nécessaires pour que la formation soit efficace. J'ai quelques infos dans un document que je suis en train d'ouvrir. Ça va prendre un peu de temps.
- C Je me permets alors de rebondir en attendant le document. Alice, tu parlais d'accompagnement des professeurs. Il y a un outil de la FESEC qui vient de sortir, vous en avez sûrement entendu parler, et il se concentre sur les stratégies, tant au niveau réceptif que productif, c'est un document qui est sur internet en PDF et en Word aussi et alors il propose tout plein d'activités qui sont écrites en français pour qu'on puisse justement les adapter aux langues étrangères qu'on veut.
- R On est très au courant de ça parce que la personne qui a contribué en grande partie sur l'écriture de ce document a travaillé avec nous l'année dernière dans le projet ITSI. Donc on est bien au clair avec ces documents-là. Mais tu disais qu'il est en français pour qu'on puisse l'exploiter dans les langues, je ne pense pas que ce soit l'objectif principal du document. Je pense qu'il est en français parce que la personne pense que le travail de métacognition avec les élèves et la réflexion de « Comment je fais ? », il est plus facile de le faire en français. Ce n'est pas un type de vocabulaire qu'on demande à l'élève de maîtriser de toute façon à ce stade-là et à ce niveau-là. Je dirais que ce n'est pas l'objectif de traduire tout en langue cible.
- A C'est vrai que cette question a été un peu discutée au début : « Est-ce qu'on ne ferait pas ça en langue cible puisque c'est un cours dans la langue cible ? » puis elle a vite été oubliée et les enseignants ont accepté que ce moment de réflexion, de stratégies se faisait en français.
- C Ça me fait penser à une des questions de notre questionnaire avec Mégane. Justement le fait que l'enseignement de stratégie et le travail sur la métacognition se fait souvent en français a parfois été un frein pour certains professeurs.
- R Je pense que là il y a justement un travail à faire en formation initiale. Je crois qu'en formation initiale, il y a beaucoup de « Il faut parler un maximum en langue cible dans la classe pour que les élèves aient un maximum d'input. » Mais je pense que les stratégies, c'est quelque chose d'appart et que quand on réfléchit sur comment on fait, quand on est francophone d'origine, on réfléchit en français, pas en langue étrangère.
- A C'est déjà assez compliqué comme ça, que ce soit un élève de 12 ou 18 ans d'ailleurs, de réfléchir à comment il travaille, ce qui lui convient...
- C Donc le faire en langue étrangère, ce serait trop compliqué.
- R Un constat par rapport à ce que tu dis, c'est que la FESEC a mis un outil à disposition des enseignants, il y a eu des formations qui ont été des présentations de ce dispositif, de cet outil qui ont été organisées et on constate qu'il y a en fait très peu de participations à ces formations. Donc l'outil existe, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, mais la volonté de s'initier à cet outil manque. Il y a eu une newsletter qui est passée donc les enseignants de tout le réseau libre catholique ont eu l'info mais il y a très peu de participation aux séminaires, aux webinaires organisés par le SEGEC.
- C Oui, Mégane et moi y avons participé et c'est vrai qu'on était 6 ou 7, pas plus, et dont nous deux.
- R Et il y avait des formateurs d'enseignants, il n'y avait pas beaucoup d'enseignants qui étaient présents à ces formations. J'ai assisté à une aussi. Et on voit que ce sont souvent les mêmes

personnes qui reviennent ou alors des gens qui sont intéressés pour leurs recherches. On a très peu d'enseignants qui disent : « J'ai envie d'en savoir plus ». Je crois qu'il y a un gap en fait entre ce qui existe, ce qui est disponible et l'intérêt des enseignants.

- C Et comment pensez-vous qu'on pourrait justement passer outre ce gap ?
- R Alors, justement, j'ai le document [enquête TALIS] devant moi. Selon les enseignants, la formation qui a le plus d'impact sur la manière d'enseigner, donc ce n'est pas les avancées qui les intéressent le plus, ça c'est encore différent mais les formations qui ont eu le plus d'impact étaient les formations avec une structure cohérente, qui est adaptée à des besoins personnels, qui prévoyaient un apprentissage actif, qui donnaient la possibilité de mettre en pratique les nouveaux concepts, qui prévoyaient aussi un apprentissage collaboratif, qui ont été construites à partir de connaissances préalables, qui se concentraient sur une façon d'innover d'enseignement et sur le contenu de la ou des disciplines qu'il enseigne. Je crois qu'il faut essayer de trouver ce type de caractéristiques pour assurer les enseignants et faire une espèce de marketing, trouver une manière de pousser les enseignants à être formés pour les stratégies ou pour autre chose. Je ne sais pas ce que tu en penses Alice mais je pense qu'il y a un problème au niveau marketing pour les formations.
- A Oui, je suis d'accord.
- R Déjà dans la sélection des formations, je ne sais pas quels sont les procédés exacts. Alice, tu sais sûrement plus que moi.
- A Oui, je viens de faire tout l'appel d'offres du marché public pour donner les formations IFC et ça a de quoi vous décourager de former des gens. Ça prend juste des mois.
- R Et je crois qu'il faut vraiment, comme Alice disait dans la formation qu'elle a donné, elle faisait appel à des personnes qui ont testé et qui viennent témoigner. Et je crois que c'est essentiel dans une formation d'avoir des gens de terrain qui mettent les choses en place parce que sinon les enseignants ne s'identifient pas et se disent : « mais qui sont ces personnes qui me disent comment faire mon boulot et qui elles même ne travaillent pas ».
- A « Ils ne se rendent pas compte qu'il y a 25-30 élèves dans ma classe, et donc ce n'est pas possible ». Et quand quelqu'un vient et dit : « Voilà, moi je le fais avec des élèves de tel âge, je le fais toutes les semaines ». Les plus réticents répondent toujours : « Oui, mais ce n'est pas la même école, ils ne connaissent pas... »
- R « Pas le même indice socio-économique ».
- A Voilà, il y a toujours bien une excuse. Mais c'est ce qui fonctionne le mieux. Ici dans le projet, ce que les professeurs demandaient le plus, c'est : « Est-ce qu'on peut parler aux professeurs des autres écoles pour savoir ce qu'ils font ? Est-ce qu'on peut voir comment ça se passe dans leurs classes ? »
- R Je crois que ça motive aussi de se dire, en tout cas dans le cadre de ce projet-ci : « Ah mais dans telle école, ils sont déjà là, ils ont déjà fait la différenciation », et alors l'enseignant se dit : « Ouf, moi je n'ai pas encore fait la différenciation donc il faut que je m'y mette ». Je crois que, et c'est aussi un truc qu'on a ressenti cette année-ci dans le projet, c'est que les enseignants ont besoin de deadlines en fait, ils ont besoin qu'on leur dise, dans pas mal de cas : « Il faut que vous ayez fait ça pour telle date », alors que nous, dans notre démarche, on est plutôt : « Faites comme vous le sentez ». Il y a un besoin de se dire que certaines choses sont imposées.
- A En même temps, ça a été apprécié qu'on n'impose pas trop, sinon on en aurait perdu d'autres peut-être.
- R Oui voilà, d'ailleurs c'est quelque chose que j'ai écrit dans le rapport hier Alice, mais j'ai l'impression que quand on parlait de la collaboration entre enseignants, donc dans le cadre du projet des enseignants, des heures de concertation où ils peuvent travailler ensemble sur le projet. Et ce qui est intéressant, c'est qu'ils sont contents d'avoir collaboré mais dans la manière dont ils le disent, c'est « On est contents d'avoir été forcés de collaborer ». Donc c'est assez



intéressant parce qu'en fait, on se rend compte que peut-être, finalement, si on force cette collaboration, ça convient mieux parce que peut-être que les enseignants ont peur d'imposer à leurs collègues de collaborer. Et donc si ça vient de la hiérarchie, si c'est imposé, ils sont dans le même bateau et il n'y a personne qui prend plus de place qu'un autre en disant : « Voilà, on va collaborer ». Et ça, je pense que c'est intéressant et peut-être que ce type d'heures de concertation pourraient aussi favoriser l'innovation et peut-être si l'école impose certaines thématiques de réflexion pendant ces heures...

- A En tout cas, donner un cadre à ces moments-là. On a eu aussi ceux qui nous disaient : « Oui, on connaissait bien la différenciation », c'est une équipe avec non seulement une jeune prof et un jeune prof qui est aussi maintenant lui-même enseignant ou maître de formation professionnelle en haute école et qui nous ont dit : « On connaissait bien la différenciation mais on ne prenait pas forcément le temps de faire des choses. Même chose, les stratégies, on les travaillait oralement mais le fait d'avoir eu ce projet, ça nous a permis un peu de les asseoir, de les écrire. On est contents d'avoir eu ce cadre qui nous donnait la place pour développer le projet ».
- R Donc je pense qu'il faut du temps pour les formations, mais il faut aussi donner le temps aux équipes de se concerter entre elles. Et je crois que certaines équipes, quand il y a une formation, elles y vont ensemble. Les enseignants vont ensemble dans la même école et après, ils reviennent entre eux et ils discutent. Je crois qu'il faut laisser le temps, dans les heures pendant la semaine, d'avoir des moments de concertation entre enseignants. Et ça, ça pourrait vraiment *[inaudible]*.
- A Je suis tout à fait d'accord. Quelque chose qui me frustre un petit peu dans ce projet, c'est que, il y a deux ans qui se sont passés, le projet se termine maintenant, et on a parfois l'impression qu'au-dessus de nous, on pense que du coup la différenciation c'est acquis, les stratégies les profs connaissent. Mais il y a tout ce processus évolutif qu'on vient stopper alors qu'il est en cours qu'il faut lui donner, je pense, encore la place pour évoluer, parce que c'est dans les discussions que tout se passe, c'est quand les profs se mettent à trois en se disant « Allez, on essaie tous les trois un truc, on le construit ensemble, la chercheuse vient, on en discute, on réajuste et puis ok, on va tout mettre en place et puis on se retrouve et on en discute. » C'est là que ça se passe. C'est quand il y en a une qui dit « Moi, ça j'ai fait comme ça. Ah oui, et toi, pourquoi ... ? Et ça a marché. Oh je n'avais pas pensé. » Et c'est comme ça qu'on avance pas à pas. Ce n'est pas, on va faire des stratégies, on donne l'outil et paf, ils font des stratégies. C'est plus évolutif que ça.
- R Un autre constat, donc une des questions que j'ai posée dans mon focus groupe, c'est : « Si vous aviez un nouveau collègue qui arrivait dans l'équipe, quels conseils vous lui donneriez pour mettre en place les stratégies ? » Et ce qui est ressorti dans une équipe, c'était : « Collaborer avec moi, qu'on travaille ensemble » et il y a une des enseignantes qui a dit : « Moi je suis une jeune enseignante, je suis arrivée dans le projet, et j'avais ma collègue qui a beaucoup plus d'expérience qui moi et le fait de travailler ensemble, j'ai appris de cet échange avec ma collègue qui a beaucoup plus d'expérience ». Pas seulement au niveau des stratégies mais à d'autres niveaux, ça lui a permis de se développer grâce à l'expérience d'une collègue. Peut-être qu'elle n'aurait pas eu ce développement professionnel s'il n'y avait pas eu ces heures de concertation.
- M J'ai une question qui m'est venue en tête quand on parlait du fait que l'enseignement des stratégies doit se faire en français. Dans mon TFE, j'ai analysé le référentiel en langue maternelle, donc en français, pour l'école primaire pour l'audition pour voir ce qu'il disait. Il parle de stratégies. Et donc je me demandais « Est-ce que vous pensez que le fait de déjà travailler les stratégies dans la langue maternelle à l'école primaire a un impact sur les stratégies dans le secondaire et est-ce que les stratégies peuvent être les mêmes entre la langue maternelle et la langue étrangère ? »
- R Possiblement, je dirais. Je ne suis pas un expert en développement cognitif en primaire chez les enfants. Mais je crois que ce type de réflexions qu'on met en place, un type de méthodologie en fait, le plus tôt possible peut être utile par la suite.
- A Si jamais, dans mon comité de thèse, il y a Stéphane Colognesi qui travaille sur ça, même qui a écrit des manuels sur les stratégies en français langue maternelle dans le primaire. C'est plutôt

une impression parce que ce n'est pas quelque chose qu'on a démontré ou sur lequel on a travaillé avec de données, mais l'intérêt de travailler les choses de manière transversale et d'explicitement les réutiliser d'une matière à l'autre, pour moi il est certain. Et je me rapporte toujours à cette équipe qui a sorti, comme je vous disais, le projet des cours de langues et qui a d'ailleurs collaboré avec les profs de français, math et sciences, et il y a eu plus de connivences avec le français et math, sciences, et ils ont en effet travaillé les stratégies avec un module où il y avait aussi bien du français que du russe, de l'arabe, justement pour aller décortiquer ce qui se passait en audition. Donc les parallèles certainement existent.

R Il faut une certaine adaptation. Je pense que réfléchir sur ce qu'on fait avec des élèves du primaire, c'est déjà difficile avec des élèves du secondaire, je pense que ça doit être pensé d'une façon plus simpliste et plus ludique. Je ne sais pas ce que tu en penses.

A J'avais été voir justement les manuels de Stéphane Colognesi et c'est très parlant, ça ressemble vraiment à ce qu'on fait. Mais je pense, puisque ta question était : « Est-ce que ça peut être positif de travailler dans une matière puisque ça peut avoir des répartitions par exemple sur les langues ? ». Je pense qu'il faut faire le lien explicitement avec les élèves. Ça, c'est issu de mon expérience où je me suis retrouvée avec des rhétos à dire : « Allez les gars, comment on rédige un texte, qu'est-ce qu'un paragraphe ?, Et puis : « Qu'est-ce que c'est que les mots-lien ? On parle de ça depuis le début de l'année » Et puis il y a un élève qui m'a dit : « C'est comme en français en fait ? C'est comme une dissertation ? », « Oui, c'est ça ». Et donc, peut-être que je n'avais jamais dit explicitement : « C'est une langue et donc ce que vous faites dans votre langue maternelle, toutes les méthodes que vous apprenez, on les applique ici. On ne peut pas apprendre deux choses différentes, ça se rejoint. » Et donc je pense que, pour que ça marche, il qu'il y ait des contacts et de la collaboration entre toutes ces personnes. C'est un peu fou mais imaginer avoir une collaboration entre enseignants de différentes matières dans la même année, mais même aller réfléchir et aller demander ce qui s'est fait dans les années d'avant, faire des points un petit peu plus verticaux comme ça, ce n'est malheureusement pas une pratique qui est encouragée et qui existe beaucoup pour le moment mais je pense que ça, ce serait très porteur.

R Et je crois que là aussi, la collaboration entre enseignants devient alors essentielle, indépendamment du niveau où ils enseignent la langue, si c'est en 1-2-3 ou en 4-5-6, il faudrait que les enseignants discutent de ce qu'ils voient mais qu'il y ait une certaine continuité mais je pense que ça, c'est beaucoup plus rare.

M Et donc vous pensez que les stratégies qui sont utilisées par exemple en français pourraient être utilisées aussi pour les langues étrangères ? Qu'on pourrait utiliser les mêmes ?

A Ah oui, il suffirait d'aller voir les stratégies telles qu'elles sont référencées en langues et puis aller voir ce qui se fait dans le primaire en français et je suis persuadée que tu vas trouver des parallèles.

M Oui, il y en a beaucoup de parallèles. Question suivante, selon vous, faut-il programmer l'enseignement des stratégies en fonction du niveau des élèves ? En d'autres termes, certaines stratégies ne pourraient être abordées qu'avec un niveau linguistique plus élevé ou un niveau métacognitif plus élevé. Par exemple, peut-on enseigner les mêmes stratégies en 4e secondaire qu'en rhéto ?

R Je ne pense pas qu'il y ait un niveau pour les stratégies en particulier. Je pense que toutes les stratégies peuvent être travaillées à n'importe quel niveau mais différemment en fonction du niveau peut-être. Et je crois qu'il ne faut pas non plus se mettre en tête : « Voilà, je vais travailler toutes les stratégies ». Je pense qu'on travaille une stratégie quand elle arrive à point nommé donc c'est quand on fait un texte par exemple, ou une audition, on se dit : « Ok, là je peux travailler cette stratégie-là ». Mais je ne pense pas qu'il y ait, pour les stratégies, des niveaux. Ce n'est pas comme la grammaire ou le vocabulaire où on voit certains points à certains niveaux, je pense que c'est ça ta question. Je ne dirais pas ça. Je dirais qu'on peut travailler des stratégies différemment en fonction du niveau mais toutes les stratégies, comme ça de mémoire, je dirais, sont abordables peu importe le niveau.

- A J'irais même plus loin ; je dirais que c'est plutôt essentiel de travailler les stratégies dès le début du contact avec les langues étrangères. Ça n'aurait pas de sens d'attendre que l'élève soit rentré dans sa cinquième année d'apprentissage d'une langue pour dire : « Maintenant on va voir qu'on peut anticiper un moment d'audition ». Ce serait contreproductif. Je pense qu'au contraire, il faut les instaurer dès le début. L'idée étant que ça devienne une sorte de routine chez l'élève et si tout se passe bien, on n'aurait même plus besoin de les expliciter plus tard, alors quand je parle de niveau, je dirais après plusieurs années d'apprentissage.
- R J'ai le constat d'un enseignant dans un focus groupe concernant cela. En fait il y a une enseignante dans un focus groupe, elle donne cours en 4-5-6 et elle a dit : « Voilà, cette année-ci j'ai explicité à mes étudiants de 4-5-6 comment utiliser les stratégies, mais, moi, je trouve ça un peu 'gaga' de faire ça avec eux ». Et elle dit : « Mais j'espère que, puisque maintenant les premières générations, donc les premières-deuxièmes, ont fait ces stratégies, on pourra leur rappeler plus tard sans devoir repasser par tout le processus d'explicitation qui est trop 'gaga' ».
- A On a quand même des enseignants qui avaient commencé le projet en 2019 avec leurs premières qui nous ont dit : « Maintenant, avec mes deuxièmes, ceux avec qui j'avais travaillé certaines stratégies l'année passée, ils sont au taquet : On voit les images, on voit le titre, on a déjà des mots-clés qui nous viennent en tête ». Et donc, elle ne doit plus y passer quinze minutes en début d'audition. C'est ça l'idée.
- C Notre prochaine question concerne les effets pervers par rapport à l'enseignement des stratégies. On a parlé du fait que c'était intéressant de travailler les stratégies au début de l'apprentissage pour justement gagner du temps. Ne pensez-vous pas que si un élève s'en sort pour communiquer ou comprendre un message grâce à des stratégies, il ne serait pas tenté de moins s'investir dans l'acquisition de la langue ? Par exemple, en expression orale, on dit 'Si tu n'arrives pas à t'exprimer, tu peux mimer les choses. » Mais du coup, si c'est mimer, il n'y a peut-être plus besoin d'apprendre le vocabulaire pour pouvoir s'exprimer.
- R Alice a des retours des élèves à ce niveau-là dans ses focus groupe. Je suis désolée, j'ai une autre réunion qui va commencer. Donc je vais devoir partir mais je pense que c'est plus pertinent que ce soit toi, Alice, qui réponde à cette question-là. Je vous remercie donc et si jamais, vous avez besoin de plus d'infos ou si jamais il y a des choses sur lesquelles vous voulez revenir n'hésitez pas à m'envoyer un mail.
- C Merci beaucoup !
- M Merci beaucoup !
- C Une bonne journée alors, aurevoir !
- R Aurevoir !
- A Donc la question était « Est-ce que ça aurait potentiellement un effet pervers qui ferait que l'élève serait un petit peu plus fainéant et s'intéresserait moins à l'acquisition et à la mémorisation de certaines choses justement parce qu'il a les stratégies. »
- C C'est ça.
- A C'est une bonne question. Alors, je ne l'ai pas posée explicitement donc je ne peux pas répondre à la place des élèves mais je n'ai vraiment pas l'impression. Et je vais prendre, par contre, des extraits de réponses qui viennent de la différenciation où il y avait trois on va dire niveaux de tâches, notamment avec plus ou moins d'aide, de référents. Donc ils avaient une tâche à réaliser en expression orale et ils avaient le choix, la version 1, version 2, version 3, et s'ils prenaient la 2 ou la 3, ils avaient des sortes de cartes mémo où il y avait soit des images, dans la version 2 pour se rappeler de quoi ils pouvaient bien parler, soit il y avait carrément le mot, par exemple dans la langue cible ou des petites phrases toutes faites, etc. Et il n'y en a pas un qui a dit : « Je prendrai toujours le 3, c'est beaucoup plus facile ». Ils ont tous dit : « Non mais moi, c'est vrai que j'avais besoin d'aide au début mais la prochaine fois, j'ai envie de savoir si j'arrive à faire en passant au niveau 2 ». Et en tout cas, je n'ai pas vu un élève me dire qu'il avait envie d'être fainéant, ça c'est une chose. Et puis c'est vrai que ton exemple avec le mime et avec mon référent



du coup va un peu dans ce sens-là parce que c'est des stratégies ou en tout cas de la différenciation ici qui fournit justement un peu du travail à la place de l'élève, de mémorisation, mais en général, je pense que les stratégies ne compensent pas une mémorisation. C'est-à-dire que mimer tu peux le faire pour un mot que tu as oublié mais l'élève se rend très vite compte qu'oublier un mot, ça veut aussi dire avoir à mémoriser 99% du reste. Je ne pense vraiment pas que ça puisse donner ce message-là. Je ne pense pas non plus que les profs aient fait cette opposition entre stratégies et mémorisation. On est d'accord, certains profs avaient envie que le projet tourne autour de ça, comment mémoriser du vocabulaire, mais ce n'était pas l'idée et on a bien dit que ce n'était pas parce qu'on mettait en place des stratégies que ça empêchait l'élève de faire ce travail-là, au contraire. La stratégie 'anticiper par mots-clés' par exemple, ça implique d'avoir en tête ces mots-clés sinon on ne sait rien anticiper du tout. Donc je pense que c'est deux choses parallèles et que ça ne se marche pas dessus, l'un sur l'autre.

M Selon vous, est-il possible de travailler la différenciation dans l'enseignement des stratégies de compréhension ? Si oui, comment ?

A Ça c'est tout notre projet. Donc justement, on a travaillé trois grands moments on va dire. Il y avait un premier moment où on recommandait de travailler la stratégie de manière très explicite avec tout le monde, donc pas différencier mais s'assurer qu'avec chaque élève, on explicite très bien ce qu'on est en train de faire au niveau de la stratégie et une à la fois, voire on peut la découper en mini stratégies. Donc vraiment avoir ce moment où très clairement on s'assure que les élèves ont compris de quoi il s'agissait. Phase deux, cette fameuse métacognition où là on avait proposé un carnet où l'élève consigne un petit peu ce qu'il a fait, où il réexplique en quoi consistait la stratégie et il essaie de dire si ça lui convenait ou pas. Comme on était avec des élèves assez jeunes, nos professeurs nous ont rapidement dit : « L'écrit ce n'est pas évident pour eux ». Donc on a travaillé avec des smileys ou des petites cases à cocher ou des choses plus simples. Ils ont vraiment fait un chouette travail et ils ont simplifié le truc. Et après venait donc cette phase de différenciation. Et ça, c'est assez intéressant parce que les élèves, c'est vraiment moitié moitié. Il y a une moitié qui dit : « C'est au prof de voir comment on fonctionne et de nous assigner un type de stratégie ou un type de tâche qui nous correspond ou qui est à notre niveau ». Et on a l'autre partie des élèves qui disait : « Non, le prof il ne sait pas comment on fonctionne, c'est nous qui savons et donc c'est nous qui choisissons ». Et si je prends la version bleue cette fois-ci, peut-être que je me serais trompé et que la prochaine fois je prendrai la rouge mais ce sera à moi de m'autoévaluer finalement et de choisir en fonction de mes besoins. Et comme je vous le disais, certains élèves arrivent vraiment bien à dire « Moi l'anticipation par mots-clés, ça ne m'aide pas, l'anticipation sur base d'images, je n'aime pas, j'ai besoin de... » En fait, très souvent, ils disent qu'ils ont besoin de l'enseignant mais quand on leur pose la question directement : « Mais toi, tu ferais quoi ? », ils savent très bien dire de quoi ils ont besoin. J'ai aussi un élève qui m'a dit : « Moi, la version la plus facile, il faudrait qu'il y ait une consigne en ça, ça, ça et ça ». Mais en fait, il avait très bien décortiqué lui-même la consigne puisqu'il savait dire : « Dans la consigne, on doit me dire que je dois mettre autant de pièces dans la maison, puis que je dois commencer par la cuisine, que je dois commencer par saluer mon copain et puis je dois lui expliquer ça et puis une question à la fin ». En fait, il a réussi à décortiquer tout ce qu'on lui demande de faire. Donc parfois, ils sont plus loin dans l'autonomie qu'ils ne le pensent. Je ne sais pas si ça répond à ta question.

C Oui, c'est très bien comme réponse. Voilà, c'était donc notre dernière question. Merci beaucoup !

A C'est des supers projets en tout cas. Je suis intéressée, et je suis sûre que Rémy aussi, d'avoir les résultats de vos travaux. Là, on termine de récolter tous les questionnaires. C'est assez massif mais à la fin de l'été, on devrait avoir de nouvelles informations du coup. Donc voilà, si vous voulez, on peut rester en contact.

C C'est super gentil ! Nous, si ça vous intéresse, on rend toutes les deux notre TFE en août. La date limite pour rendre la partie écrite est le 17 août, donc une fois qu'il sera finalisé et relu, on

peut vous les faire parvenir, que ce soit le travail écrit, moi je le rédige en anglais et Mégane en néerlandais, ou simplement les résultats de notre enquête ou le fichier Excel avec les graphiques.

- A Je pense que, enfin si vous voulez bien en tout cas, votre mémoire en lui-même, ça permet d'avoir une vision plus globale si on se pose des questions sur votre méthodologie ou quelque chose comme ça.
- C On fera comme ça alors.
- A C'est avec plaisir qu'on lira les résultats. Bonne fin d'année du coup !
- C Merci pour la participation !
- A Avec plaisir !
- C Bonne journée ! Au revoir !
- M Au revoir !
- A Au revoir !

***Appendix G: SEGeC sequence on RCS to be found in ‘Développer les stratégies de communication au cœur de la séquence de cours’ p 154-161***

**Instagram : *Why do teenagers love the photo app ?* - Niveau A2+ / B1-**

Sur la base d'une séquence réalisée par Nathalie DELVIGNE- HELHA

**Contexte**

Ta meilleure amie ne voit pas l'utilité de se créer un compte Instagram.

Tu as trouvé un article sur les jeunes et Instagram et tu décides de l'informer des possibilités qu'offre ce réseau social.

**Tâche**

Lis l'article.

Note en français 8 fonctionnalités de l'application.



Exploiter les éléments du paratexte pour anticiper le contenu du message.

Activer ses connaissances antérieures pour identifier le type de document et le sujet du texte pour en prédire le contenu.

**Objectifs :**

*Faire prendre conscience aux élèves que certains éléments du paratexte peuvent les aider à établir un cadre de référence dans lequel ils pourront ensuite venir articuler les nouvelles informations qu'ils auront décodées.*

*Accompagner les élèves pour qu'ils prennent conscience qu'ils ont déjà des connaissances sur le type de support et son sujet et que le fait d'activer leurs connaissances va leur permettre d'anticiper les informations contenues dans le texte.*

**Matériel**

le titre et la question associée (annexe 1)

le texte (annexe 2)

**Déroulement de l'activité**



**Exploiter les éléments du paratexte et activer ses connaissances antérieures pour anticiper le contenu du message**

Étape 1 : Partir du titre et de l'accroche (question) pour formuler des hypothèses sur le contenu

Donner aux élèves le titre du texte et l'accroche (les projeter ou distribuer les bandelettes) (annexe 1) :  
*Instagram : Why do teenagers love the photo app ?.*

Inviter les élèves, individuellement, à répondre à la question posée dans l'accroche en se basant sur ce qu'ils connaissent déjà du sujet.



1.1 Avant de lire le texte, anticipe les réponses à la question « Instagram : *Why do teenagers love the photo app ?* »

Individuellement, liste les raisons pour lesquelles les jeunes aiment Instagram.

.....

.....

Placer les élèves en sous-groupes et leur demander de comparer leurs idées.



1.2 Compare tes réponses avec celles des autres membres du sous-groupe.

Échangez vos idées quant aux raisons pour lesquelles les jeunes aiment Instagram.

Dressez une liste de raisons pour votre sous-groupe.

Organiser une mise en commun et réaliser une liste collective de raisons.

Étape 2 : Vérifier des hypothèses

Distribuer le texte

Demander aux élèves de lire les sous-titres et d'établir le lien entre les sous-titres et l'accroche

Exemple de réponse possible :

*Les sous-titres sont les réponses à la question posée dans l'accroche.*

Inviter les élèves à revenir aux raisons listées au préalable et à marquer d'un ☒ celles qui sont communes au texte.



1.3 Quelle(s) raison(s) aviez-vous anticipée(s) ?

Cochez dans la liste collective les raisons qui sont communes au texte.



## Formuler / vérifier des hypothèses : série d'activités n°2



Exploiter les éléments du paratexte pour anticiper le contenu du message.

Activer ses connaissances antérieures pour identifier le type de document et le sujet du texte pour en prédire le contenu.

### Matériel

le texte

la vidéo : faire des prédictions : <https://vimeo.com/177106821>

le guide de lecture visuel <sup>2</sup> (annexe 3)

### Déroulement de l'activité :



**Exploiter les éléments du paratexte, activer sa connaissance du monde et formuler des hypothèses sur le contenu**

Demander aux élèves de survoler le texte et de compléter le tableau.



2.1 Avant de lire le texte, complète les 2 premières colonnes du tableau.

Dans la colonne de gauche, liste en détails tous les éléments visuels ou caractéristiques textuelles que tu observes.

Dans la colonne du milieu, note ce que tu sais déjà sur l'information contenue dans ces éléments visuels/caractéristiques textuelles

### Structuration et traces :

Organiser une mise en commun.

Inviter les élèves à revenir sur l'activité.



2.2 Réfléchis à ce que tu viens de faire.

Comment as-tu procédé ?

As-tu rencontré des difficultés lors de cette activité ?

Que retiens-tu concernant ce que tu viens de faire ?

En quoi cela t'aide-t-il pour la suite ?

Demander aux élèves de regarder la vidéo « faire des prédictions » et de noter tous les conseils qui leur semblent utiles.

2.3 Comment faire des prédictions sur le contenu d'un texte avant de le lire ?

Regarde la vidéo.

Prends notes des conseils utiles pour anticiper le contenu d'un texte.

<sup>2</sup> Kartchner, C. 2009, p. 79.

Organiser une mise en commun des conseils.

Sur la base des conseils relevés, demander aux élèves de revoir leur tableau et de le compléter si nécessaire.



2.4 Revois tes hypothèses en t'aidant de la liste de conseils.



#### Vérifier les hypothèses

Demander aux élèves de lire le texte afin de confirmer ou pas la présence dans l'article des informations listées au préalable.



2.5 Revois tes hypothèses en t'aidant de la liste de conseils.

Dans la colonne de droite, coche ☒ les informations de la colonne B si elles sont présentes dans le texte.



#### Vérifier la logique et la cohérence des informations retenues

##### Déroulement de l'activité :

Demander aux élèves de

surligner parmi les infos validées celles qui sont utiles pour la tâche.

relire le texte pour vérifier s'il n'y a pas d'autres informations utiles.



2.6 Réalise la tâche.

Sélectionne dans ton guide de lecture les informations validées, utiles pour la tâche.

Relis le texte pour identifier d'éventuelles informations supplémentaires, utiles pour la tâche.

## Annexes

### Annexe 1

Le titre et la question associée





# SUCCESS STORY

Text by Lesley Ormal-Grenon



# Instagram

## Why do teenagers love the photo app?

More than one billion\* users have fun sharing\* photos and videos on Instagram. Here are 4 reasons why teenagers love it!



### You can create a cool self-image

**32%** of teenagers in the USA say that Instagram is their favourite social\* network. Why? Well, because Instagram is one of the best places\* (with rival Snapchat) to share\* your photos and videos! But Instagram does more than that. It lets\* you project the image you choose to project, which might not be 100% reality. So you can be the cool person you'd like to be!



### It's creative

**T**oday, people take photos with smartphones more than with cameras: 10% of all photos ever\* taken were snapped\* in the last twelve months! Instagram's tools\* encourage you to be creative. For example, it has more than 30 filters, which enhance\* the contrast and lighting\* of your photos. Instagram makes it easy for you to create spectacular photos in just a few\* clicks!



Selena Gomez (centre) has the most Instagram followers: 139 million! Cristiano Ronaldo has 134 million followers, Ariana Grande 122 million, Beyoncé 116 million, and Kim Kardashian has 113 million.

**Did you know?**  
Instagram was created in 2010 by an American, Kevin Systrom, and a Brazilian, Mike Krieger. In 2012, they sold\* it to Facebook for one billion\* dollars!



18

12<sup>th</sup> English n° 266 • October 2013



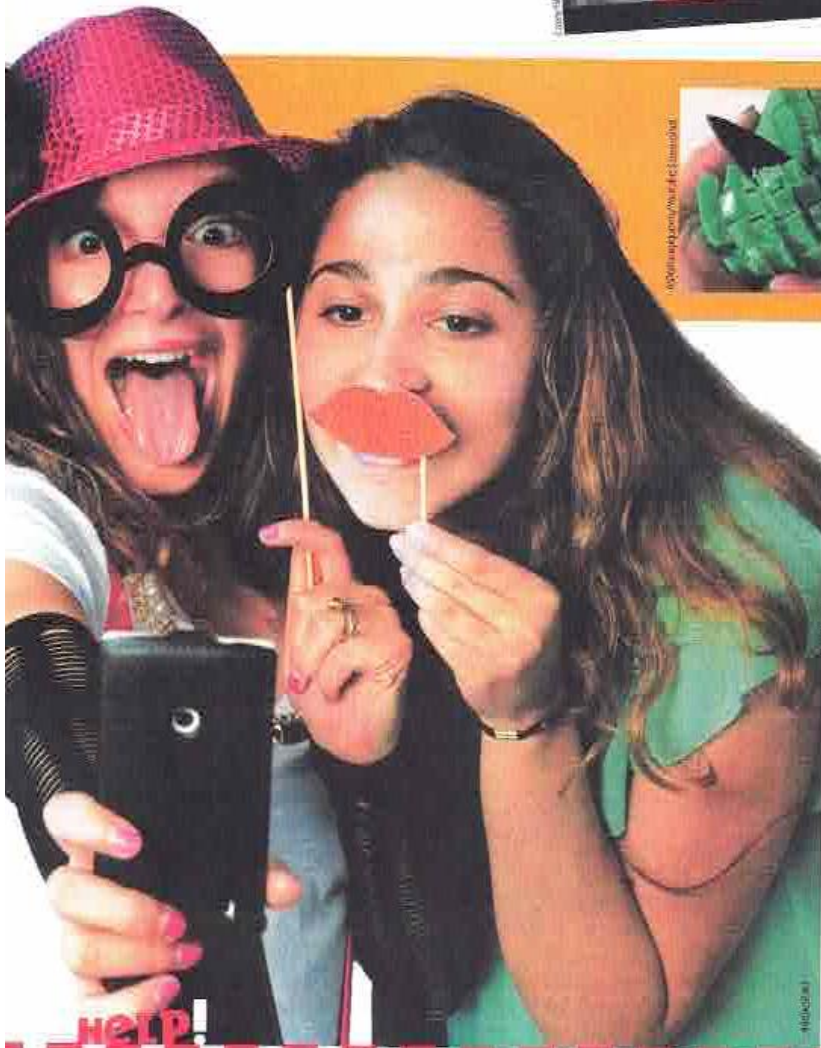


**Did you know?**  
Instagram was launched with this photo of a dog and a foot. Photos of feet are still popular, and there are hashtags like #myfeet to find them. Some people consider their feet to be art!



## It's inspiring

Instagram can be a good place\* to make money. Social\* networks have created a new profession, "online influencers", people who get paid by companies for showing brands\* in their posts. Kim Kardashian receives up to \$500,000 for promoting a product on Instagram! "Micro-influencers" are ordinary people who get paid (not as much as Kim!) for promoting products they like. It's tempting\*!



Instagram starts new trends\* In 2017, some enterprising teenagers made and sold "slime" online. This year's fashion is soap carving. People make videos showing their soap-carving techniques. Apparently, it's very relaxing!



## It has lots of new ideas

At first, Instagram users only shared\* photos but, in 2013, private messaging and videos were added\* to the app. Then, in 2016, a story function appeared to compete\* with Snapchat. The app's interface became\* simpler and clearer... teenagers preferred it to Facebook! Now Instagram has launched a video platform, IGTV, to compete with another rival, YouTube. It always has great new ideas!

### HELP!

**add to:** ajouter à  
**became (p) become (inf):** devenir  
**billion:** milliard  
**brand:** marque

**compete with:** concurrencer  
**enhance:** embellir  
**ever taken:** prises jusqu'à  
**few:** quelques

**let:** permettre  
**lighting:** lumière  
**place:** lieu, endroit  
**share:** partager  
**slime:** pâte visqueuse

**snap:** faire une prise de vue rapide  
**soap carving:** sculpter du savon

**social network:** réseau social  
**sold (p) sell (inf):** vendre

**still:** toujours  
**tempting:** tentant  
**tool:** fonctionnalité  
**trend:** tendance

## Le guide de lecture visuel

A. Indices visuels ou caractéristiques textuelles	B. Ce que je sais déjà	C. <input checked="" type="checkbox"/>
Sous-titres :		
Intertitres :		
Mots en gras ou en italique		
Illustrations, photographies, légendes		
Tableaux, graphiques et diagrammes		