

**Aider les apprenants à apprendre:  
à la recherche de stratégies d'enseignement et  
d'apprentissage dans les classes de langues en Europe**

Vee Harris

*avec la collaboration de*

Alberto Gaspar, Barry Jones, Hafdís Ingvarsdóttir,  
Renate Neuburg, Ildikó Pálos, Ilse Schindler

Centre européen pour les langues vivantes

Éditions du Conseil de l'Europe

Édition anglaise:

*Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms  
across Europe*

ISBN 92-871-4714-0

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche.

À ce jour, le Conseil de l'Europe a publié divers ouvrages relatifs à la planification et à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes. Toutefois, les opinions exprimées dans cette publication ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur Graz  
Traduction: Philippe F. Lorre

Editions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5022-3  
© Conseil de l'Europe, septembre 2002  
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

## Sommaire

Avant-propos	5
Préface	7
Introduction 11	
Chapitre 1: Pourquoi enseigner les stratégies d'apprentissage?	15
<b>Partie 1: Enseignement des stratégies d'apprentissage dans le secondaire</b>	<b>31</b>
Chapitre 2: Les stratégies de mémorisation	35
Chapitre 3: Les stratégies de lecture	47
Chapitre 4: Les stratégies de communication	61
<b>Partie 2: Enseignement des stratégies d'apprentissage au niveau universitaire</b>	<b>81</b>
Chapitre 5: Les stratégies de lecture	85
Chapitre 6: Les stratégies de compréhension orale	101
Chapitre 7: L'acquisition de stratégies métacognitives – Les professeurs stagiaires et leurs élèves	131
Chapitre 8: Résumé des projets – Quels enseignements en tirer?	145
<b>Partie 3: Voies et perspectives pour l'avenir</b>	<b>171</b>
Chapitre 9: Les réalités de l'enseignement en salle de classe et les préoccupations des enseignants	175
Chapitre 10: La formation continue	191
Chapitre 11: La formation initiale	211
Annexe: Et maintenant? Listes de contrôle des stratégies	225
Bibliographie	241
À propos des contributrices	245



## Avant-propos

La présente publication a été conçue par des enseignants pour des enseignants. Elle décrit le travail réalisé par un groupe de personnes issues de cinq pays différents, avec le soutien du Centre européen pour les langues vivantes. Vee Harris et ses collègues y présentent à la fois les arguments plaidant pour une intégration de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage de la langue seconde et les résultats de leurs projets de recherche d'action. Le cadre théorique et les expériences pratiques de ces enseignants-chercheurs constituent pour les jeunes enseignants une base solide qui leur permettra une première approche des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde. Ayant eu en janvier 1999 le privilège de travailler avec ce groupe dans le cadre d'un échange d'idées et d'expériences sur la conceptualisation de l'enseignement des stratégies d'apprentissage linguistique, je suis heureux de voir les résultats de ces travaux trouver leur aboutissement dans cette publication.

Il est désormais généralement reconnu que les stratégies d'apprentissage linguistique constituent la clé de l'apprentissage autonome. Les enseignants qui souhaitent promouvoir l'autonomie de leurs élèves, mais pour qui l'idée d'intégrer l'enseignement de ces stratégies dans les cours de langue est nouvelle, trouveront dans ce livre des aides multiples et variées. Cette publication nous met à l'écoute des enseignants et des apprenants de langues. Apprendre aux apprenants à apprendre n'apporte pas toujours des résultats immédiatement perceptibles. Nous découvrons les réelles difficultés avec lesquelles se débattent les enseignants et les formateurs d'enseignants pour mettre en place un nouveau concept dans leur enseignement linguistique. Nous les entendons expliquer ce qui les décourage de s'engager dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage linguistique. Nous tirons des leçons de leurs erreurs, nous profitons de leurs conseils pratiques et nous apprenons à faire face aux objections formulées à l'égard des formations en stratégie. L'ouvrage propose des activités à réaliser et des questions de réflexion destinées à établir une relation directe entre ces expériences et notre pratique de l'enseignement. Bref, nous sommes guidés par des enseignants, nous apprenons à partir de leurs erreurs et nous sommes amenés à concevoir un plan concret de mise en pratique pour nos propres classes de langue.

Ce n'est pas uniquement des apprenants et des enseignants qu'il s'agit, mais également d'une pédagogie possédant une assise théorique. Les arguments en faveur de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, les projets de recherche et le cycle recommandé de formation de Vee Harris et de ses collègues sont solidement ancrés dans le cadre cognitif de Chamot et O'Malley. Ils mettent d'emblée l'accent sur l'importance de la métacognition et le développement d'une conscience métastratégique. Ils présentent dans un premier temps un cycle

de formation aux stratégies qui a pour fonction de favoriser le développement métacognitif. Ils poursuivent ensuite leur propos par la description des projets réalisés, tout en intégrant étroitement l'ensemble dans les directives sur la formation initiale et continue. Les auteurs font référence tout au long de la publication à la recherche didactique et établissent le lien entre les projets réalisés et les autres recherches pertinentes effectuées dans ce domaine.

Les perspectives ouvertes par ce livre, ainsi que les conseils pratiques et concrets qu'il contient, en font un ouvrage particulièrement utile pour les enseignants et les formateurs d'enseignants. Il a été rédigé de manière à être accessible à tous ceux qui souhaiteraient intégrer les stratégies d'apprentissage dans leurs cours de langue, notamment aux enseignants et formateurs d'enseignants travaillant sur la base du Cadre européen commun de référence (CECR), mais aussi de façon plus générale à des publics internationaux intéressés par un manuel pratique sur l'intégration de l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

*Larry Vandergrift*  
*Université d'Ottawa, septembre 2000*

## **Préface**

### **Pourquoi un ouvrage sur les stratégies d'apprentissage?**

#### **L'atelier du Conseil de l'Europe**

En février 1998, un groupe de personnes qui jusqu'alors ne se connaissaient pas s'est réuni à Graz, en Autriche, pour un atelier organisé conjointement par la Division des politiques linguistiques<sup>1</sup> de Strasbourg et le Centre européen pour les langues vivantes. L'atelier se proposait de travailler à la réalisation du deuxième projet de Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes (CECR), en mettant l'accent en particulier sur la formation des enseignants. Comme le suggère le titre, ce document a été conçu pour permettre à tous les acteurs de l'enseignement des langues en Europe de réfléchir à leur pratique pédagogique et de partager leur expérience. Il pourvoit des descriptions communes ou compatibles qui nous permettent, en tant qu'enseignants de langue, de discuter et de comparer nos objectifs, notre méthodologie et les procédures d'évaluation utilisées. Le texte du projet étant très long et quelque peu pesant, des guides de l'utilisateur distincts ont été rédigés qui s'adressent à des publics spécifiques tels que les enseignants ou les formateurs d'enseignants.

L'un des objectifs de l'atelier était de mettre en place pour l'année suivante des réseaux qui devaient permettre de gérer des projets traitant de sujets différents, dans des contextes nationaux distincts, l'un de ces thèmes étant les stratégies d'apprentissage.

#### **Le groupe «stratégies d'apprentissage»**

Sur les neuf pays ayant à l'origine manifesté leur intérêt, cinq ont pu poursuivre le projet. Les délégués étaient originaires du Portugal, de Hongrie, d'Islande, de Grande-Bretagne et d'Autriche, tous étant des enseignants et formateurs d'enseignants expérimentés. Bien que ne nous connaissant pas, nous avons rapidement constaté que nous avions énormément de choses en commun et une étroite relation de travail s'est instaurée pendant la durée de l'atelier. Nous sommes très vite tombés d'accord pour dire que, aussi valable que puisse être le CECR, il ne s'agit pas d'un document qui permettra aux enseignants et élèves-enseignants de saisir combien les stratégies d'apprentissage sont fondamentales à la promotion d'un apprentissage efficace, ou encore de savoir comment procéder pour enseigner ces stratégies. Pour des raisons facilement compréhensibles, les références aux stratégies d'apprentissages étaient très dispersées. Pour connaître

---

1. Anciennement «Section des langues vivantes».

certaines raisons de l'importance de ces stratégies, les enseignants devaient ainsi consulter le point «Apprendre à apprendre» (6.7.4). Pour comprendre à quoi correspondent ces stratégies, il leur fallait par exemple se reporter non seulement à la section spécifique «Stratégies» (4.8), mais aussi par exemple aux points «Aptitudes à l'étude» (4.7.1.4.3), «Activités interactives» (4.4.3) et «Opérations de communication langagière» (4.5). Plus important encore, le groupe avait le sentiment que, même si le document parvenait à convaincre les enseignants et futurs enseignants de l'utilité des stratégies dans l'apprentissage des langues et dans le développement de l'autonomie de l'apprenant, il fallait leur proposer des conseils sur la façon d'engager cet enseignement. Il fallait également leur prouver concrètement que le jeu en vaut la chandelle.

C'est donc la tâche que nous nous sommes fixée: produire un ouvrage se fondant sur notre expérience de l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Nous avons convenu que chaque délégué s'engagerait à enseigner les stratégies d'apprentissage en tenant compte des spécificités nationales. Les délégués pouvaient ainsi être amenés à enseigner ces stratégies directement à leurs apprenants, ou bien à travailler avec les futurs enseignants ou les enseignants en exercice afin de leur permettre de transmettre ces stratégies à leurs apprenants.

La mise en œuvre des projets, le rassemblement des informations et la mise en forme rédactionnelle de nos résultats se sont avérés être des tâches décourageantes, et nous nous sommes rendu compte qu'il nous faudrait partager nos expériences et nous soutenir mutuellement tout au long de ce travail. Nous avons eu la chance de pouvoir bénéficier du soutien financier du Centre européen pour les langues vivantes pour les réunions qui se sont tenues à Londres (janvier 1999) et à Graz (novembre 1999).

La présente publication est le compte rendu d'un périple exploratoire à travers les stratégies d'apprentissage.

## **Remerciements**

Nous souhaitons remercier nos élèves-enseignants d'avoir bien voulu prendre en compte les idées sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage que nous leur avons présentées, ainsi que pour l'enthousiasme et l'imagination dont ils ont su faire preuve lors de la conception de supports et d'approches pédagogiques destinés à l'enseignement des compétences d'apprentissage aux apprenants.

Nous sommes par ailleurs reconnaissants à Larry Vandergrift pour nous avoir soutenus et fait partager de façon aussi sensible sa considérable expérience, autant théorique que pratique, dans le domaine des stratégies d'apprentissage.

Nous souhaitons également exprimer notre vive gratitude à Sue Pritchard Francis pour s'être chargée de la relecture du présent ouvrage et pour nous avoir

dispensé des suggestions aussi abondantes qu'utiles afin de coller au plus près aux attentes et aux besoins des enseignants en exercice.

Enfin, ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de l'ensemble de l'équipe du Centre européen pour les langues vivantes, et en particulier sans les conseils judicieux et l'encouragement permanent de Josef Huber.



## Introduction

Nous avons par tradition le sentiment qu'un livre doit être lu de la première à la dernière page. Ce n'est nullement le cas pour cette publication. Notre intention est au contraire que vous, lecteur, débutez par le chapitre que vous jugerez le plus utile. Si cette lecture éveille votre intérêt et que vous recherchez davantage d'informations, vous pourrez alors passer à d'autres chapitres. Nous vous conseillons toutefois de commencer par le chapitre 1. Afin de vous retrouver dans les différentes parties de l'ouvrage, voici une brève présentation qui vous donnera une meilleure vue d'ensemble de chacun des chapitres.

**Pourquoi enseigner les stratégies d'apprentissage?** Il est fort probable que vous êtes un bon apprenant de langues. Très souvent, les enseignants de langues vivantes ont pris plaisir aux cours de langue à l'école et obtenu de bonnes notes aux examens. Ce chapitre vous en expose tout d'abord les raisons. Vous y trouverez une activité de lecture à faire dans une langue qui ne vous est pas familière et on vous demandera de réfléchir à votre performance, ainsi qu'aux stratégies et outils mis en œuvre pour la compréhension du texte. On y récapitulera ensuite quelques-unes des raisons pour lesquelles il peut être important de faire partager ces stratégies à vos apprenants, en particulier aux plus faibles. Le chapitre s'achève sur une présentation des principes généraux de mise en œuvre des stratégies d'apprentissage.

Chapitre 1

Le contexte de l'enseignement secondaire

### Enseignement des stratégies d'apprentissage

Partie 1

Dans les chapitres qui suivent, nous exposons quelques études de cas illustrant de façon détaillée l'approche des stratégies d'apprentissage que nous avons adoptée pour les jeunes apprenants.

---

Angleterre	Les stratégies de <b>mémorisation</b> .	Chapitre 2
Angleterre	Les stratégies de <b>lecture</b> .	Chapitre 3

---

Angleterre	Les stratégies de <b>communication</b> et un récapitulatif des questions soulevées par les études de cas dans les écoles secondaires.	Chapitre 4
Le contexte universitaire	<b>Enseignement des stratégies d'apprentissage</b> Les études de cas exposées ici abordent les stratégies d'apprentissage à l'usage des apprenants plus avancés.	<b>Partie 2</b>
Autriche	Les stratégies de <b>lecture</b> .  Les stratégies de <b>compréhension orale</b> et un récapitulatif des questions soulevées par les études de cas dans le cadre de l'enseignement universitaire. Ce chapitre fournit également quelques idées pour l'enseignement de la compréhension orale à des élèves du secondaire.	Chapitre 5  Chapitre 6
Élèves des écoles secondaires et élèves-enseignants	<b>L'acquisition de stratégies métacognitives</b> Cette étude de cas fait le lien entre les parties 2 et 3. Elle décrit dans un premier temps la présentation des stratégies d'apprentissage aux enseignants en formation initiale et expose ensuite les méthodes appliquées pour la mise en œuvre des idées dans le cadre des cours. Bien que couvrant les stratégies <b>de lecture et d'écriture</b> , ce chapitre a pour objet majeur les stratégies globales <b>métacognitives</b> d'organisation et d'évaluation.	Chapitre 7
Portugal		
	<b>Résumé des projets – Quels enseignements en tirer?</b> Nous exposons ici non seulement les succès obtenus, mais également les problèmes rencontrés et ce que nous en avons retiré.	Chapitre 8

---

### Voies et perspectives pour l'avenir **Partie 3**

Islande,  
Angleterre

**Les réalités de l'enseignement et les préoccupations des enseignants.** Il s'agit d'un chapitre «Questions-réponses» élaboré à partir de ce qui, au dire des enseignants, ne les encourage pas à se lancer dans les stratégies d'apprentissage.

Chapitre 9

---

Islande,  
Angleterre

**La formation continue.** Nous proposons des orientations et des exemples concernant la formation continue des enseignants. Nous présentons également les résultats d'un questionnaire soumis à des enseignants à la suite d'une séance de formation continue.

Chapitre 10

---

Angleterre

**La formation initiale.** Nous décrivons ici comment les stratégies d'apprentissage peuvent constituer un fil conducteur tout au long de l'année aidant au développement linguistique des élèves-enseignants et à leur compréhension de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Le chapitre se termine par la présentation des résultats d'un questionnaire et avec quelques suggestions de collaboration entre enseignants expérimentés et élèves-enseignants.

Chapitre 11

---

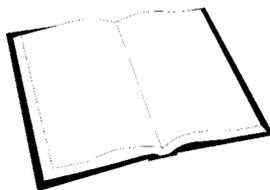
**Et maintenant? Listes de contrôle des stratégies.** Vous trouverez dans cette annexe des listes de stratégies d'apprentissage entrant en jeu dans chaque compétence langagière. Elles pourront vous aider à pousser un peu plus loin les idées exposées dans cette publication.

Annexe

Vous remarquerez que les chapitres sont régulièrement entrecoupés par deux sortes de symboles:



Ce symbole indique une activité que vous pouvez réaliser. Souvent, au cours de la lecture, nous nous interrogeons: *«Oui, d'accord. Mais qu'est-ce que cela signifie pour moi et mes apprenants, dans le contexte de mes cours?»* Nous espérons que les activités proposées vous aideront à établir le lien entre ce que vous lisez et votre propre réalité d'enseignement.



Ce symbole signale que vous pourrez consulter un court récapitulatif des recherches les plus intéressantes effectuées dans le domaine des stratégies d'apprentissage. On ne nous demande pas, à nous enseignants, de tout réinventer. Nous pouvons en effet puiser dans les résultats de la recherche didactique. Théorie et pratique ne devraient pas être considérées comme deux entités séparées et nous espérons que nos projets pourront permettre d'établir un lien entre ces deux aspects de la didactique. Réalisés par des enseignants ou des formateurs d'enseignants très occupés, et souvent dans des conditions difficiles, ces projets ne peuvent prétendre être une recherche systématique et rigoureuse. Ils viennent plutôt s'intégrer dans la récente tendance allant dans le sens d'une recherche en classe basée sur des activités dans le cadre de laquelle les enseignants examinent leur propre pratique pédagogique (cf. par exemple Hopkins, 1993). Nous reconnaissons certes les limites des projets réalisés, mais nous jugeons néanmoins intéressant de constater qu'il semble y avoir des conclusions comparables au sujet des stratégies d'apprentissage, et ce en dépit de la variété des pays, des contextes éducatifs, des groupes d'âge et des langues enseignées.

## Chapitre 1:

### Pourquoi enseigner les stratégies d'apprentissage?

#### Quelques-uns des problèmes rencontrés quotidiennement dans nos classes

Si les élèves faisaient davantage usage de leur bon sens, ils n'auraient pas à rechercher le sens de chaque mot dans le dictionnaire et cela leur permettrait de gagner du temps pendant les examens (*enseignant britannique à propos des élèves du secondaire*).

Lorsqu'on leur donne du vocabulaire à apprendre, même les élèves les plus consciencieux ne parviennent pas à obtenir de bonnes notes, tout simplement parce qu'ils n'ont pas de méthode d'apprentissage lexical. Cela les démotive, car même s'ils pensent y avoir consacré beaucoup de temps, les mots ne leur viennent pas à l'esprit lors des contrôles (*enseignant britannique à propos des élèves du secondaire*).

Lorsqu'il leur manque un terme, mes élèves se sentent embarrassés et ils ne peuvent plus sortir un mot. Ils n'essaient même pas de recourir aux gestes, de trouver une autre formulation, voire d'utiliser un mot ou une expression «bouche-trou» tel que «heu, enfin, vous savez...» qui leur donnerait un temps de répit pour réfléchir (*enseignant britannique à propos des élèves du secondaire*).

À l'université, mes étudiants jugent qu'ils doivent plutôt se concentrer sur l'amélioration de la lecture et de l'écrit, la compréhension orale étant une compétence qui s'acquiert «facilement» (*enseignant hongrois*).

Mes étudiants ne se préoccupent que de leur réussite aux examens. Ils sont de toute manière persuadés d'être «bons en langues» et, sachant qu'il n'y aura pas de contrôle de connaissances, ils ne voient pas l'utilité de cours «d'aptitude à l'étude» qui leur permettraient d'augmenter par eux-mêmes l'efficacité de leur apprentissage linguistique (*enseignant autrichien*).

J'ai le sentiment d'être obligé de pratiquer un enseignement centré sur le professeur; je ne peux pas faire confiance à mes élèves et attendre d'eux qu'ils travaillent par eux-mêmes de façon judicieuse (*enseignant portugais à propos des élèves du secondaire*).

Dans une enquête réalisée dans ma région auprès de 227 élèves du secondaire, 97 ont affirmé que travailler par eux-mêmes ne les aidait pas à apprendre une langue étrangère (*enseignant britannique du secondaire*).

Ces propos d'enseignants expérimentés vous sont-ils familiers? D'une façon ou d'une autre, nous connaissons tous la frustration qui naît de la constatation qu'en dépit de tous nos efforts, la progression de nos élèves ne répond pas à nos

attentes. Peut-être nous faut-il, à l'instar d'Allwright (1984), nous poser la question de savoir pourquoi les apprenants n'apprennent pas ce qu'on leur enseigne.

Bien que consacrant une énergie considérable à leur *enseigner* la langue étrangère, quand leur apprenons-nous en fait la manière de l'*apprendre*? Peut-être s'agit-il là d'une amorce d'explication.

Le présent ouvrage porte sur l'enseignement d'un apprentissage plus efficace, ainsi que sur les outils et la confiance à donner à nos apprenants pour leur permettre d'avoir une maîtrise indépendante de leur apprentissage — qu'il s'agisse de la lecture d'un texte, de la mémorisation du lexique ou des exigences posées par la communication orale, l'intention étant de leur donner le sentiment de contrôler la situation afin qu'ils ne soient pas constamment dépendants de l'enseignant.

En tant que spécialistes des langues, nous présumons trop souvent que nos apprenants connaissent ces stratégies puisque nous les avons nous-mêmes employées à maintes reprises de façon automatique et inconsciente.

### **En quoi consistent les stratégies d'apprentissage?**

Pour mieux vous faire prendre conscience de votre capacité à utiliser ces stratégies, essayez, autant que possible, de traduire ce poème néerlandais dans votre langue maternelle.

*Een* appel is rood,  
de zon is geel,  
de hemel is blauw,  
een blad is groen,  
een wolk is wit . . .  
en de aarde is bruin.

*En* zou je nu kunnen  
antwoorden  
op de vraag . . .



### **Welke kleur de liefde?**

Essayez ensuite d'établir une liste des stratégies auxquelles vous avez recouru pour retrouver le sens d'un texte rédigé dans une langue qui vous est complètement inconnue. Nous vous avons fourni un exemple, mais vous pouvez probablement en rajouter au moins trois autres.

### **Traduction du poème néerlandais**

Une pomme est rouge,  
Le soleil est jaune,  
Le ciel est bleu,  
Une feuille est verte.  
Un nuage est blanc...  
Et la terre est marron.  
Pourriez-vous maintenant répondre  
à la question...

Quelle est la couleur de l'amour?

*Le poème est tiré de «Welke kleur de liefde?» de Joan Walsh Anglund, publié par Zomer et Keuning, à Wageningen aux Pays-Bas.*

## Les stratégies de lecture

- J'ai cherché par associations (mots similaires dans une langue que je connais).
- 
- 

Vous avez vraisemblablement combiné certaines des stratégies suivantes:

1. reconnaissance du type de texte (dans le cas présent, un poème tiré d'un livre pour enfants) et déductions sur le contenu possible, sur la structure d'ensemble, etc.;
2. survol du texte afin de repérer les mots familiers;
3. utilisation de l'image;
4. recours à votre bon sens ou à vos connaissances pour en déduire des hypothèses plausibles (une pomme n'est pas violette!);
5. analyser la structure des phrases pour en tirer des déductions plausibles («un *quelque chose* est + *couleur*»);
6. lecture du texte à haute voix;
7. découpage des mots en sous-éléments;
8. exploitation des indices grammaticaux qui peuvent apparaître à l'analyse d'une phrase plus complexe comme la dernière phrase.



- Quelles stratégies avez-vous appliquées?
- Y a-t-il des stratégies que vous n'avez pas employées? Certains par exemple n'exploitent pas les indices contenus dans les images se trouvant derrière la petite fille.
- Y a-t-il des stratégies pour lesquelles vous avez une préférence ou que vous jugez particulièrement utiles?
- Quelle est la fréquence d'utilisation de ces stratégies chez vos élèves?

- Quels sont les élèves qui y ont le plus recours? Ceux qui réussissent le mieux?

Avant de poursuivre votre lecture, réfléchissez aux stratégies que vous appliquez pour d'autres compétences telles que la compréhension orale, la vérification de travaux écrits ou la mémorisation du vocabulaire. Et qu'en est-il des stratégies de communication? Comment procédez-vous lorsque vous cherchez vos mots, que vous avez besoin d'un temps de réflexion, mais que vous voulez éviter un temps mort? Vous trouverez en annexe une liste des stratégies correspondantes.

## **Quelques arguments en faveur de l'enseignement des stratégies d'apprentissage**

### **1. En quoi se différencient les stratégies mises en œuvre par les apprenants performants de celles employées par les apprenants peu performants?**

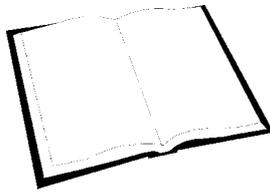
Notre capacité à faire appel à ces outils et stratégies est l'une des raisons qui explique notre réussite dans l'apprentissage des langues. Pourquoi alors ne pas partager ce savoir avec nos apprenants? Nous avons en effet eu la chance de mettre en place un vaste répertoire de stratégies. Les études menées sur l'apprentissage des langues (O'Malley et Chamot, 1990) laissent cependant apparaître que les apprenants faibles disposent d'un choix de stratégies nettement plus restreint et qu'ils en font en outre un usage moins fréquent que les bons apprenants. La question est donc de savoir si nous nous satisfaisons de cette situation ou bien si nous intervenons pour enseigner explicitement ces stratégies. En Grande-Bretagne, le programme national pour l'enseignement des langues vivantes (1999, p. 16) précise qu'il faut enseigner aux élèves:

- les techniques de mémorisation de mots, de phrases et de courts extraits;
- à utiliser le contexte et d'autres indices pour l'interprétation du sens;
- comment apprendre à faire la part entre l'essentiel et les détails.

Ces critères sont également pertinents en ce qui concerne les programmes nationaux d'autres pays.

### **2. La motivation**

Enseigner des méthodes d'apprentissage aux apprenants peu performants semble être une manière très efficace d'accroître leur degré de motivation.



Dans un résumé très utile sur la théorie d'imputation, Dickinson (1995) explique que si les apprenants attribuent la faiblesse de leur progression à des facteurs invariables (capacités personnelles par exemple), ils tendent alors à capituler dès la première difficulté, convaincus de toute façon de leur inaptitude à l'apprentissage des langues. Ils seront plus susceptibles de persister dans leurs efforts s'ils ont le sentiment que leurs résultats ne sont pas prédéterminés et qu'ils sont en mesure de les influencer. Les stratégies peuvent jouer un rôle déterminant en donnant aux apprenants l'impression de maîtriser leur apprentissage et en changeant la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Souvent, les apprenants faibles ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants pour parvenir à leurs réponses et ils estiment qu'ils ne seront jamais de bons apprenants. C'est en mettant cette méthode à jour qu'on pourra démythifier cet a priori.

Rubin (1990, p. 282)

L'enseignement des stratégies d'apprentissage peut donc les aider à comprendre qu'ils ne sont pas condamnés à être de «mauvais apprenants de langues» et qu'il leur est possible à cet égard de prendre des contre-mesures pratiques et concrètes.

### **3. Les difficultés rencontrées dans certaines compétences**

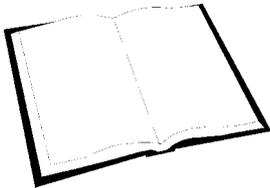
Certains apprenants peuvent éprouver une certaine facilité pour une compétence particulière, en lecture par exemple, mais être aux prises avec les plus grandes difficultés pour une autre comme la compréhension orale. Il est nécessaire de trouver des moyens de les aider. Plutôt que de constater que «vos notes à l'épreuve de compréhension orale sont décevantes», on pourra faire appel à des stratégies qui offriront des moyens concrets de rehausser la progression.

### **4. Les différences de styles d'apprentissage**

Certains apprenants ont besoin, même lorsqu'il s'agit d'une activité orale, d'avoir devant eux un texte écrit qui joue en quelque sorte un rôle de «béquille». D'autres sont en revanche plus à l'aise à l'oral (compréhension et expression): ils aiment écouter et parler la langue sans être dérangés par un support écrit. Certains apprenants aiment qu'on leur explique les règles de grammaire, alors que d'autres trouvent cela déroutant et préfèrent les déduire et les comprendre par eux-mêmes, inconsciemment parfois, à travers l'écoute de la langue, la

lecture et la mise en pratique personnelle. D'autres se montrent heureux lorsque l'enseignant prend totalement en charge les cours: «le professeur parle et les élèves écoutent». D'autres préfèrent par contre y prendre part activement et travailler à deux ou en groupe.

On a constaté au cours des dernières années un intérêt croissant pour les styles d'apprentissage (Kolb, 1971; Honey et Mumford, 1986; Gardner, 1993). Que l'on explique ces différences en termes de visuel/auditif ou de types actifs, réfléchissants, théoriques et pragmatiques, on reste confronté au problème de devoir répondre à ces besoins divers. Il faudrait pour cela — et nous sommes en mesure de le faire — concevoir différents types d'activités, ce qui exige cependant beaucoup de temps et qui, au mieux, ne nous permettra d'offrir qu'un choix de trois ou quatre activités distinctes. Rubin (1990, p. 279) aborde ce problème sous un autre angle:



[...] Puisque chaque apprenant ne peut apprendre qu'en faisant appel à des méthodes qui ont pour lui un sens, et puisque chacun apprend d'une manière sensiblement différente, on en déduit que la même approche ne pourra être entièrement efficace pour la totalité des élèves. Si l'on veut aider les apprenants à accroître le degré d'efficacité de leur apprentissage, les enseignants devront intervenir activement auprès de leurs élèves pour les aider à apprendre.

Ceci nous amène à ce qui est peut-être l'argument le plus important en faveur de l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

## **5. La conscience métacognitive**

La compréhension que l'on a de son style d'apprentissage préféré, ainsi que le sentiment de maîtrise et de contrôle éventuels de celui-ci sont souvent désignés par le terme de conscience métacognitive. Pourquoi ces stratégies métacognitives revêtent-elles une telle importance?

Il est communément admis que l'école a pour mission de former des citoyens autonomes et responsables. En ce début de millénaire, dans une société où les structures sociales et économiques connaissent des mutations rapides, la mission traditionnelle de l'éducation, en l'occurrence la transmission des savoirs, est désormais insuffisante. L'école n'est plus en mesure de prévoir à long terme et de pourvoir les élèves des compétences qui leur seront nécessaires pour toute la

durée de leur vie professionnelle. Il lui faut donc promouvoir la plus essentielle des compétences: apprendre à apprendre.

À partir du début des années 1970, psychologues et éducateurs ont manifesté un intérêt grandissant pour notre aptitude à réfléchir sur notre propre pensée. Cette aptitude, exclusivement humaine, est connue sous le terme de métacognition (Flavell, 1971 et 1976). Les stratégies métacognitives — *les méthodes mises en œuvre par les apprenants pour réguler et superviser leur apprentissage* — représentent une dimension importante de la métacognition. Alors que les stratégies cognitives sont les méthodes directement appliquées lorsque nous sommes aux prises avec la langue elle-même (quand il s'agit de saisir le sens d'un texte par exemple), les stratégies métacognitives correspondent quant à elles aux mécanismes mis en œuvre pour déployer les premières et à la manière dont nous organisons, contrôlons et modifions nos modes de pensée. Le risque de considérer les stratégies comme des outils isolés et individuels destinés à des tâches spécifiques ne peut pas être exclu. Toutefois, ces «compétences de pensée», à la fois globales et primordiales, semblent être la clé de l'utilisation efficace des stratégies. L'apprenant pourra donc disposer des stratégies ou compétences cognitives nécessaires à la réalisation d'une tâche «sans être cependant capable de les employer de manière appropriée, c'est-à-dire dans l'incapacité de sélectionner ou d'activer la compétence adéquate lorsque la situation l'exige» (Nisbet et Shucksmith, 1984, p. 5). Certains spécialistes vont effectivement jusqu'à dire que l'exécution inefficace des tâches s'explique davantage par des déficiences sur le plan métacognitif que par des déficits de connaissance ou d'aptitude intellectuelle (Culleen, 1985; Nisbet et Shucksmith, 1984; Torgesen, 1987). Les études réalisées laissent également à penser que les apprenants qui bénéficient de cette conscience métacognitive sont plus à même de transposer ces stratégies d'une compétence ou d'un contexte à un(e) autre.

Le CECR souligne l'importance de ces stratégies métacognitives — au caractère à la fois général et supérieur — en regroupant toutes les autres stratégies dans quatre catégories:

- organisation (ou planification);
- exécution;
- évaluation;
- remédiation.

Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999) les répartissent en catégories légèrement différentes — organisation, contrôle, résolution de problème et évaluation. On constate néanmoins dans les deux cas la place centrale donnée aux catégories suivantes:

- Organisation (ou planification) – Réfléchir à la tâche avant de l'exécuter et décider de la procédure à employer. Pour une activité de compréhension orale par exemple, on pourra décider, pour la première écoute, de saisir

l'essentiel du contenu (une technique souvent appelée stratégie d'«attention sélective»).

- Évaluation – Il peut s'agir de la réflexion menée une fois la tâche réalisée afin de juger de la qualité de l'exécution. Il arrive ainsi que l'on réfléchisse à une conversation passée et que l'on souhaite avoir formulé certaines choses différemment ou corrigé une erreur. On décidera alors éventuellement d'essayer de faire mieux la fois suivante. Il peut aussi s'agir de contrôler que les stratégies employées entraînent l'effet désiré et, le cas échéant, d'opter pour une autre approche qui pourrait apporter de meilleurs résultats.
- Remédiation / résolution de problème – Cela renvoie à la façon dont nous pallions les mauvais fonctionnements; par exemple lorsque nous ne comprenons pas ce que quelqu'un vient de dire, ou bien lorsque notre répertoire linguistique s'avère trop limité pour répondre, ou encore lorsque ce que nous pensions être le fil conducteur d'un texte semble perdre son sens au fur et à mesure de la lecture.



En quoi cela concerne-t-il votre pratique de l'enseignement? En tant qu'expert linguistique, vous reconnaîtrez sans doute faire usage de ces stratégies métacognitives avancées, mais il se peut que vous soyez sceptique sur la capacité de vos apprenants à les mettre en œuvre. Nous aborderons cette question au chapitre 8 lorsque nous tirerons les conclusions des projets réalisés. Écoutons cependant dans un premier temps ce que nous disent nos apprenants après avoir appris quelques-unes de ces stratégies.

Jusqu'à présent, apprendre le vocabulaire m'ennuyait. Maintenant que j'utilise les stratégies, c'est plus rapide, plus facile et j'y prends plus de plaisir. Je les ai aussi appliquées à d'autres matières, par exemple pour apprendre des formules mathématiques (*élève britannique du secondaire*).

Les stratégies des mots apparentés et des formulations d'hypothèses m'ont permis de gagner du temps. Je comprends mieux les textes français maintenant (*élève britannique du secondaire*).

Lorsqu'on utilise des mots «bouche-trou», ça fait plus français; on a l'air moins idiot et puis ça permet de maintenir la conversation plus longtemps (*élève britannique du secondaire*).

Auparavant, personne ne m'avait expliqué comment faire ce qu'on nous demandait. On ne m'avait pas dit de réfléchir à la façon de le faire – à la méthode plus efficace ou la plus rapide (*élève portugais du secondaire*).

Avant, on n'était pas conscient d'utiliser déjà certaines de ces stratégies. Maintenant qu'on sait comment les employer, ça simplifie les choses (*étudiant hongrois*).

Ça m'intéresserait beaucoup d'améliorer et d'élargir mes stratégies d'apprentissage pour faciliter les choses (*étudiant autrichien*).

Voici maintenant certains des propos recueillis auprès de leurs enseignants:

Les élèves sont plus conscients de ce qu'ils savent et ils sont en mesure d'appliquer les stratégies à d'autres matières (*enseignant islandais à propos des élèves du secondaire*).

Même si je n'ai pas fait d'enquête sur la question, je suis sûr cependant qu'il y a eu une baisse du nombre d'élèves échouant aux examens (*enseignant islandais à propos des élèves du secondaire*).

Les élèves ont pris plaisir à réfléchir sur leur travail et leur apprentissage, et cela les a aidés à prendre conscience de leur style d'apprentissage personnel (*élève-enseignant britannique*).

Cela les a rendus plus confiants, ils ont davantage de repères et ils ont cessé de se décourager. Dans un groupe faible, cela peut renforcer le sentiment d'amour-propre des apprenants et les aider à se rendre compte que le français, après tout, est une langue facile (*élève-enseignant britannique*).

Les stratégies de mémorisation peuvent s'appliquer en dehors de la classe de langue, voire du contexte scolaire (*élève-enseignant britannique*).

Les élèves ont apprécié la possibilité de partager leurs difficultés à apprendre une langue. Cela les a rendus plus confiants et ils ont eu le sentiment de mieux contrôler leur apprentissage (*enseignant britannique à propos des élèves du secondaire*).

Cela a aidé les élèves à devenir plus indépendants et à prendre en charge leur apprentissage (*élève-enseignant britannique*).

Dans les parties 1 et 2, nous examinerons de plus près la façon dont les enseignants ont abordé les stratégies d'apprentissage. Avant de passer à la description détaillée de chacun des projets, il peut cependant paraître important:

1. d'élucider les questions liées aux recherches didactiques que nous envisageons d'examiner;
2. de fournir une brève présentation du modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage pour lequel nous avons opté.

## Quel était l'objectif de notre recherche?

Nous souhaitons examiner quatre questions se trouvant en rapport avec les ouvrages liés aux recherches théoriques. Étant donné que nous y reviendrons à plusieurs reprises tout au long de cette publication, nous pensons qu'il est judicieux d'en fournir ici le résumé, parallèlement aux résultats de la recherche didactique. Cela vous permettra ainsi, quelle que soit la section choisie pour commencer votre lecture, d'être déjà familiarisé avec nos références théoriques.

1. *Qui utilise déjà les stratégies d'apprentissage et lesquelles?* Les recherches didactiques nous indiquent que les apprenants performants disposent d'un éventail de stratégies plus large et qu'ils en font plus souvent usage que les apprenants moins performants (cf. par exemple O'Malley et Chamot, 1990). Elles soulignent également le fait que les bons apprenants ne se distinguent pas uniquement par un nombre de stratégies plus important, mais aussi par leur aptitude à les combiner et à savoir choisir les stratégies qui seront les plus efficaces pour réaliser une tâche donnée (Graham, 1997). En d'autres termes, ils disposent d'une meilleure conscience métacognitive.
2. *Comment développons-nous ces stratégies au fil du temps?* Les recherches menées ont permis de conclure à un développement d'ordre «naturel». Certaines stratégies s'acquièrent plus facilement et se manifestent donc plus tôt. D'autres sont plus élaborées et se développent plus tard, voire pas du tout. Les apprenants débutants ont donc tendance à adopter des stratégies relativement simples et mécaniques, éventuellement liées aux compétences réceptives. Les apprenants plus avancés évoluent vers des stratégies facilitant l'interaction, et vers celles qui leur permettent de conduire une réflexion sur leur apprentissage et sur le fonctionnement de la langue (Chesterfield et Chesterfield, 1985).
3. *Comment les apprenants réagissent-ils à l'enseignement des stratégies d'apprentissage?* Certains se montrent-ils plus réceptifs et davantage disposés à tester ces nouvelles stratégies? D'après O'Malley et Chamot (1990, p. 161), on peut supposer que:

L'enseignement des stratégies d'apprentissage serait particulièrement profitable aux élèves peu performants, mais ce sont justement ceux-là mêmes qui ne disposent sans doute pas de la motivation suffisante pour les mettre à l'essai. En effet, ils n'ont probablement pas assez confiance en leur aptitude à bien apprendre — ils ne sont pas «bons en langues» ou ils n'ont pas «l'oreille linguistique» — et, de ce fait, ils ne jugent peut-être pas nécessaire de faire l'effort d'améliorer leurs méthodes d'apprentissage.
4. *Mis à part les niveaux de compétence atteints par les apprenants, quels sont les autres facteurs susceptibles de déterminer à la fois l'emploi de stratégies existantes et l'acquisition de nouvelles stratégies?* Les résultats divergent dans ce domaine, mais ils semblent toutefois suggérer que les femmes utilisent un éventail de stratégies plus large que les hommes (Oxford, 1993).

Cela pourrait éventuellement expliquer les résultats d'autres études (Macaro, 1997) qui montrent que certains garçons du secondaire, bien qu'ayant un répertoire de stratégies plus réduit, réagissent de façon plus positive à l'enseignement des stratégies d'apprentissage que les filles.

Voilà donc les questions que nous souhaitons approfondir, même si tous les participants à l'étude ne les ont pas abordées en totalité. On remarquera que, lorsque nous citons les études et recherches réalisées, nous ne nous sommes pas tenus aux conventions d'écriture habituelles («op. cit.» ou «ibid.») pour faire référence à un ouvrage déjà mentionné. Comme il se peut que vous ne lisiez pas ce livre de la première à la dernière page, nous avons pensé qu'il serait plus judicieux de donner à chaque fois la référence complète.

### **Sur quels principes se fonde le modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage que nous avons adopté?**

À l'occasion de notre première réunion à Graz, en 1998, nous nous sommes penchés sur les orientations possibles en matière d'enseignement des stratégies d'apprentissage, en nous fondant sur le cadre présenté par O'Malley et Chamot (1990) qui fait la synthèse de leurs propres résultats et de ceux obtenus par de nombreux autres chercheurs. Nous avons pu, sur cette base, nous mettre d'accord sur une série d'étapes communes que tous s'engageaient à suivre, indépendamment du type de public (étudiants ou élèves du secondaire) et de la langue enseignée (anglais, français, allemand ou espagnol). Nous avons donné à cette série d'étapes (ou phases) le nom de «cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage».

### **Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage**

Voici les règles que nous avons tâché d'observer pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Nous aborderons de façon plus approfondie au chapitre 8 certaines des difficultés rencontrées chaque fois que nous n'avons pas pu les respecter ou que nous n'avons pas su exactement comment les appliquer.

Tableau 1.1: Quelques règles pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage

À ne pas faire	À faire	Explication	Phase
Ne considérez pas l'enseignement des stratégies d'apprentissage comme un cours à part qu'on intitulerait par exemple «Compétences d'apprentissage».	Intégrez-le entièrement au programme de travail et faites le rapport avec les activités effectuées d'habitude par les élèves.	Lorsque nous enseignons une langue étrangère, nous n'attendons pas des élèves une assimilation immédiate de la grammaire et du lexique uniquement parce que nous leur avons expliqué les règles grammaticales ou donné des listes de mots. Dans un premier temps, nous donnons aux apprenants l'occasion de s'exercer. Suivent ensuite des activités leur permettant une mise en pratique indépendante. De la même façon, il nous faut opérer graduellement si l'on veut que les apprenants atteignent un niveau où ils seront en mesure de choisir les stratégies appropriées, quelle que soit la tâche à effectuer.	Un cycle de phases
Tenter de couvrir plus d'une compétence.	Se concentrer sur une seule compétence, par exemple la mémorisation du vocabulaire.	Chaque compétence met en jeu un éventail complexe de stratégies. Les élèves seront dépassés si on leur présente trop de choses à la fois.	Focalisation sur une compétence

<b>À ne pas faire</b>	<b>À faire</b>	<b>Explication</b>	<b>Phase</b>
Débuter la séquence en discutant avec les élèves de leur façon d'apprendre.	Donner aux élèves une tâche à réaliser «à froid», donc sans leur indiquer qu'ils devront ensuite parler de la façon dont ils ont procédé.	Une fois la tâche terminée, faites un remue-méninges collectif pour essayer de cerner la méthode de travail adoptée et les stratégies utilisées pour contourner les difficultés. Venant juste de réaliser la tâche, ils seront plus susceptibles de se souvenir de la façon dont ils ont procédé. Le remue-méninges permet aux apprenants de faire partager les stratégies appliquées par chacun d'entre eux.	Sensibilisation
Supposer qu'il suffira de leur exposer les stratégies pour qu'ils comprennent ce dont il s'agit.	Donnez-leur pour chaque nouvelle stratégie un certain nombre d'exemples clairs.	Beaucoup de stratégies sont difficiles à comprendre si les apprenants ne les connaissent pas. Ils ont alors besoin de voir exactement comment elles fonctionnent.	Présentation d'exemples
Supposer que les élèves sauront comment et quand les employer.	Donnez-leur l'occasion d'exercer chaque stratégie.	Apprendre à employer de nouvelles stratégies demande du temps. Ainsi, lorsque nous apprenons à conduire, il nous faut aussi du temps pour nous habituer à regarder dans le rétroviseur ou à signaler avant de faire une manœuvre.	Mise en pratique générale

<b>À ne pas faire</b>	<b>À faire</b>	<b>Explication</b>	<b>Phase</b>
Supposer que les élèves sélectionneront parmi les nouvelles stratégies celles qui leur seront les plus utiles.	Expliquez-leur bien quelle stratégie peut les aider à surmonter telle ou telle difficulté personnelle ou à effectuer la tâche qu'ils souhaitent accomplir. Encouragez-les à se fixer des objectifs personnels réalistes.	Si nous comprenons sans doute pour notre part le processus d'apprentissage linguistique, il se peut que ce ne soit pas le cas de nos apprenants. Il se peut par exemple qu'ils aient besoin qu'on leur dise quelles stratégies pourront les aider à mémoriser le genre d'un mot nouveau en fonction de sa prononciation.	Élaboration d'un plan d'action
Supposer que les élèves sauront utiliser les stratégies en temps voulu.	Donnez-leur la possibilité de prévoir et d'exercer les stratégies choisies.	Lorsque nous apprenons à conduire, le moniteur nous rappelle au début de signaler chaque fois que nous changeons de direction. Au fur et à mesure que notre compétence et notre confiance augmentent, ses interventions se font graduellement plus discrètes.	Pratique ciblée et disparition progressive des structures de rappel
Oublier de donner aux apprenants l'occasion de discuter de la façon dont ils mettent ces nouvelles stratégies en application.	Discutez avec eux pour savoir si les nouvelles stratégies leur ont apporté quelque chose ou non. Essayez de leur montrer des preuves concrètes de leur progrès (meilleurs résultats aux contrôles par exemple).	Il peut arriver que les élèves n'emploient pas ces stratégies de façon appropriée et qu'ils aient besoin qu'on les oriente en leur montrant ce qui ne va pas. Ils doivent se fixer de nouveaux objectifs dès qu'ils constatent une amélioration.	Évaluation et élaboration de nouveaux plans d'action



Reprenez le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage et déterminez les phases qui seront le mieux à même de développer les stratégies métacognitives des apprenants et de les aider à maîtriser leur progression. Quels sont les points qui vous préoccupent quant à la mise en œuvre de ces phases? Cette question sera abordée au chapitre 8. Nous allons dans un premier temps nous attacher à présenter les activités pratiques employées pour tenter de mettre en application ce cycle, à la fois dans l'enseignement secondaire (partie 1) et dans un contexte universitaire (partie 2).

*Partie 1:*  
*Enseignement des stratégies d'apprentissage*  
*dans le secondaire*



## Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons cerné le terme de «stratégies d'apprentissage» et tenté d'expliquer pourquoi leur enseignement peut être important pour nos apprenants. Nous avons également fixé les règles à appliquer pour l'enseignement de ces stratégies et l'ordre des phases que nous nous sommes accordés à suivre dans tous nos projets. Les études de cas présentées ici étaient des projets menés par des professeurs stagiaires travaillant dans des écoles secondaires britanniques. Elles sont regroupées dans la partie 1 en fonction du domaine de compétence concerné: stratégies de mémorisation, de lecture et de communication.

Avant de passer à la description des projets, il n'est sans doute pas inutile d'exposer brièvement les raisons qui ont encouragé les professeurs stagiaires à faire avec leurs élèves l'expérience de l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

### **Le contexte britannique: les projets de conception de programmes**

En Angleterre, les futurs enseignants doivent avoir achevé une formation dans une langue étrangère avant de pouvoir entamer le troisième cycle de formation pédagogique des enseignants d'une durée d'un an. Sur les trente-six semaines que dure la formation, vingt-quatre se déroulent en environnement scolaire et le reste à l'université. Au cours du dernier trimestre, les élèves-enseignants du Goldsmiths College de l'Université de Londres sont tenus de réaliser dans leur établissement un projet de conception de programme — *curriculum development project (CDP)*. Celui-ci prévoit que les étudiants se penchent sur une pratique pédagogique innovante dans l'enseignement des langues vivantes, par exemple qu'ils créent des supports pédagogiques, qu'ils fassent certains cours et qu'ils évaluent la réaction des élèves. Les thèmes des CDP sont définis à l'occasion d'une réunion entre les mentors scolaires et les tuteurs universitaires. En 1999, sept élèves-enseignants avaient décidé de se concentrer sur les stratégies d'apprentissage. À l'université, plusieurs séances avaient été consacrées à l'enseignement de ces stratégies afin de les préparer à la réalisation des projets, en mettant l'accent sur l'importance de l'observation systématique du cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage. Vous noterez sans doute qu'en dépit de cette donnée, certaines phases du cycle ont été omises dans quelques-uns des projets, cet «oubli» s'expliquant en grande partie par des contraintes de temps. Les CDP sont résumés ici sous forme d'études de cas par les tuteurs universitaires.

Si les études de cas n'apportent pas à proprement parler de résultats véritablement fiables sur le plan de la recherche, elles proposent en revanche des idées pratiques de stratégies d'enseignement et soulèvent quelques questions pertinentes.

- La présentation des études de cas indique tout d'abord la compétence, le contexte, ainsi que les éventuelles contraintes ou difficultés spécifiques qui auraient pu se manifester en cours du projet.
- Suit la description de la mise en œuvre du cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage.
- Nous récapitulons ensuite les méthodes employées pour l'évaluation du projet. Notre intention n'est pas seulement d'exposer la façon dont nous avons établi les succès et les problèmes éventuellement rencontrés, mais également d'indiquer les méthodes que vous, lecteur, pourrez vous-mêmes utiliser pour le cas où vous souhaiteriez évaluer un projet similaire.
- L'étude de cas s'achève sur quelques observations où nous soulignons quelques-uns des aspects particulièrement intéressants du projet ou certaines des difficultés rencontrées, et où nous faisons le lien avec la littérature issue de la recherche didactique.
- Nous fournissons pour chaque étude de cas les supports pédagogiques employés pendant le projet.
- Dernière remarque: les apprenants du secondaire sont désignés par le terme «élèves», par opposition à ceux de l'université (partie 2) que nous appellerons «étudiants».

## Chapitre 2:

### Les stratégies de mémorisation

Il nous arrive souvent de donner en devoir à nos apprenants une liste de vocabulaire à apprendre. Combien de fois nous demandons-nous si nos élèves savent comment s'y prendre? À quelles stratégies faisiez-vous vous-même appel à l'école lorsque vous deviez apprendre des listes de vocabulaire? Avant d'entamer la lecture du compte rendu concernant la méthode adoptée par les professeurs stagiaires pour enseigner ces techniques à leurs élèves, comparez vos stratégies à celles indiquées dans le document 2.1, à la page suivante. Pouvez-vous y ajouter d'autres éléments?

#### □ Étude de cas n° 1

<b>Compétence</b>	Stratégies de mémorisation.
<b>Professeurs stagiaires</b>	Cécile Talon et Kylea McGovern.
<b>Contexte</b>	Établissement mixte d'enseignement secondaire général situé dans South London et à public multiethnique issu de la classe ouvrière.
<b>Groupe cible</b>	Deux classes d'élèves de 11-12 ans présentant des aptitudes hétérogènes. C'était leur première année d'espagnol et ils étaient en général motivés et enthousiastes.
<b>Nombre et durée des cours</b>	Une leçon par semaine pendant six semaines. Durée de chaque cours: 1 heure.
<b>Contraintes</b>	Le projet a dû être interrompu en raison d'une semaine d'examens, puis d'une semaine de vacances.

## Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage

### Sensibilisation

Les professeurs stagiaires avaient donné aux élèves dix mots à apprendre chez eux. Au cours suivant, après le test de vocabulaire, un remue-méninges a été réalisé afin de déterminer les méthodes utilisées pour apprendre le vocabulaire. Les enseignants ont ensuite introduit le concept de «stratégie» en demandant aux élèves de le définir. Les garçons ont expliqué qu'il leur fallait employer différentes stratégies pour tuer les protagonistes de leurs jeux informatiques. Les professeurs stagiaires les ont ensuite aiguillés pour leur faire découvrir que les stratégies correspondent en fait aux «tactiques» auxquelles on a recours pour atteindre un objectif. Ils leur ont fait comprendre que les diverses manières d'aborder les devoirs étaient également des stratégies, que d'une personne à l'autre nous employons des méthodes d'apprentissage différentes, et qu'il était important pour eux d'essayer toute une série de stratégies afin de trouver celles qui leur conviennent le mieux. Les enseignants ont donné aux élèves une liste (fig. 2.1) établie à partir des données recueillies lors du remue-méninges, en leur demandant de l'utiliser dans les prochains devoirs de ce type (A, B) afin de noter les nouvelles stratégies mises à l'essai. Ils ont éventuellement pu ajouter d'autres stratégies à cette liste. La discussion s'est faite entièrement en langue maternelle.

Figure 2.1: Liste de contrôle des stratégies de mémorisation

	Nom:	Classe:	A	B
1	Lire les mots à haute voix.			
2	Lire les mots plusieurs fois en silence.			
3	Cacher les mots.			
4	Demander à quelqu'un de vous interroger.			

5	Commencer par apprendre les mots difficiles.		
6	Écrire les mots.		
7	Répéter les mots de façon rythmique.		
8	S'enregistrer.		
9	Écrire les mots sur des étiquettes que l'on répartira dans l'ensemble de la maison.		
10	Enseigner à un de vos proches ou à un ami.		
11	Faire rimer les mots.		
12	Les mélanger et faire ensuite correspondre les mots anglais et espagnols.		
13	Découper les mots.		
14	En faire une chanson.		

## **Présentation d'exemples et mise en pratique**

Les élèves ont reçu une longue liste de vocabulaire à apprendre en préparation du prochain contrôle. Après avoir choisi dix mots, ils ont noté les termes espagnols sur une carte de couleur et leur équivalent anglais sur une autre. Ils avaient cinq minutes pour les apprendre en appliquant une nouvelle stratégie de la liste de contrôle, puis pour s'interroger mutuellement.

Ils ont ensuite joué au Memory avec les cartes. Les élèves-enseignants leur ont tout d'abord expliqué les règles du jeu: les cartes sont placées sur la table, face cachée; le premier joueur tire deux cartes de couleurs différentes. Si les mots anglais et espagnol correspondent, il les garde, sinon il les replace sur la table et le jeu continue. Le gagnant est celui qui aura recueilli le plus grand nombre de cartes correspondantes. Les enseignants ont expliqué aux élèves qu'ils pouvaient préparer ce genre de cartes chez eux pour les aider à apprendre le vocabulaire et que cela pouvait constituer une stratégie supplémentaire.

Après le deuxième test de vocabulaire, les professeurs stagiaires ont demandé aux élèves quelles stratégies ils avaient utilisées et ce qu'ils en pensaient, et ils leur ont rappelé que si le résultat obtenu n'était pas satisfaisant, ils devraient essayer d'appliquer une stratégie différente.

## **Évaluation**

Lors du dernier cours, les élèves ont fait un autre test de vocabulaire qui a été noté en classe. Ils ont ensuite reçu les résultats des autres tests et leur progression a fait l'objet d'une discussion.

## **Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet**

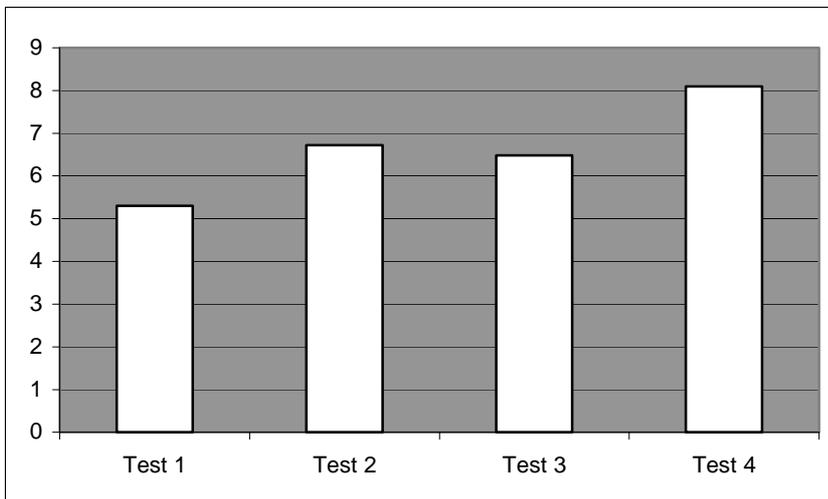
- Comparaison des résultats du premier test avec ceux des trois tests qui ont suivi l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Chaque test portait sur dix mots à apprendre chez soi, tous ayant une longueur, un genre et un nombre de mots apparentés similaires.
- Questionnaire leur demandant s'ils jugeaient que l'enseignement des stratégies d'apprentissage avait été profitable.
- Interview de quatre élèves sélectionnés sur la base de leurs résultats aux tests ou des commentaires fournis dans le questionnaire.

## Les résultats du projet

### Résultats aux tests

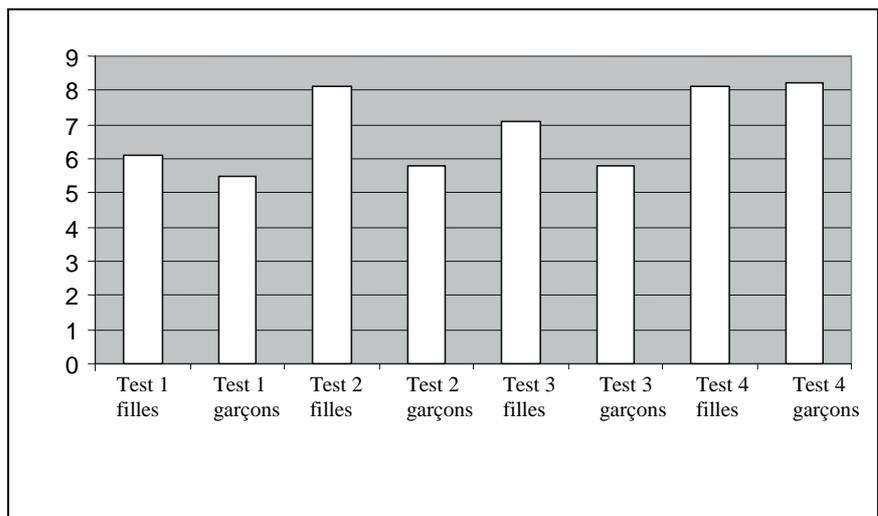
La moyenne des notes est passée de 5,34 à 8,12 sur 10 (fig. 2.2). Les résultats du test n° 3 sont toutefois semblables à ceux du test n° 2. Les enseignants ont remarqué à partir des listes de contrôle du test n° 3 que la moitié des élèves n'avait pas pris la peine d'apprendre les mots et que presque tous les autres avaient appliqué les stratégies qui leur étaient déjà familières, telles que la lecture ou l'écriture du vocabulaire à apprendre. Les quelques élèves qui avaient recouru à des stratégies nouvelles (faire une chanson, s'enregistrer...) avaient amélioré leurs résultats. Les enseignants ont pensé que cette absence de progrès tenait peut-être au fait que les stratégies n'avaient plus été mentionnées après le deuxième cours et qu'ils avaient délaissé trop rapidement les structures de rappel. Avant le test n° 4, ils ont donc procédé à une révision générale des stratégies, ce qui peut expliquer l'amélioration constatée au niveau des résultats.

Figure 2.2: Moyenne des résultats aux tests pour l'ensemble des élèves



La figure 2.3 montre les résultats obtenus aux tests par les filles et les garçons. Les enseignants ont en effet observé que «les filles semblaient obtenir de meilleurs résultats au début et rester ensuite à un niveau constant. Les garçons commencent avec des notes plus basses, progressent d'une note à chaque test pour finalement dépasser les filles au test final». Les enseignants n'ont pas pu s'expliquer ce «phénomène»; en effet, les filles s'étaient montrées plus enthousiastes tout au long du projet, alors que les garçons faisaient preuve de «plus d'insouciance et reconnaissaient impudemment qu'ils ne se souciaient pas d'apprendre pour les tests».

Figure 2.3: Moyenne des résultats aux tests (filles et garçons)



## Questionnaire

Seuls 15 questionnaires ont été complètement remplis. Onze élèves déclarent que, grâce aux stratégies enseignées, ils prenaient désormais plus de plaisir à apprendre le vocabulaire, et quatre jugent que cela n'a apporté pour eux aucun changement — «C'est pareil; je n'ai jamais aimé cela et ça ne changera pas». Néanmoins, si certains ont trouvé les tests réguliers quelque peu déconcertants, tous avaient le sentiment d'avoir appris plus d'espagnol que d'habitude: «J'ai appris plus d'espagnol parce que nous avons appris à la fois à l'école et chez nous». Parmi les commentaires positifs sur ce qu'ils ont trouvé facile ou utile, citons: «Les stratégies me conviennent. Et je les ai toutes essayées. Il y a plus de stratégies que je ne le pensais». Le même élève a ajouté: «(la difficulté, c'est) qu'elles étaient très différentes de ce que j'ai l'habitude de faire». Les élèves ont souvent souligné l'utilité des listes de contrôle. Certains ont fait remarquer que «quelques stratégies (avaient) demandé du temps» et qu'ils auraient aimé disposer de plus de temps pour les pratiquer à l'école plutôt que chez eux. Ils auraient également souhaité qu'on les aide davantage pour la prononciation.

## Interviews

*Renee* (notes des tests: 5, 10, 9, 10) a reconnu qu'auparavant l'apprentissage du vocabulaire l'ennuyait car cela lui demandait beaucoup de temps. Désormais, avec les stratégies, c'était plus simple, plus rapide, et elle y prenait davantage de plaisir.

*Viet*: Bien qu'étant un élève faible et que ses notes n'aient pas été très élevées (0, 2, 4, 5), il a fait des progrès réguliers et essayé d'appliquer chaque semaine de nouvelles stratégies. Il a indiqué qu'avant de connaître les stratégies d'apprentissage, il ne savait pas comment s'y prendre pour apprendre le vocabulaire et qu'il n'avait pas songé à appliquer pour l'espagnol la méthode du «lire-cacher-tester-vérifier» qu'il employait déjà pour l'anglais.

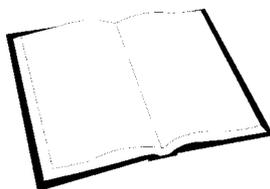
*Rochelle* (2, 9, 7, 9) n'avait utilisé aucune stratégie pour le premier test, mais avait ensuite recouru au Memory et à la méthode du «lire-cacher-tester-vérifier». Pour elle, les stratégies étaient amusantes, et quand quelque chose est amusant, elle apprend davantage. Elle a également précisé qu'elle utiliserait les stratégies dans d'autres matières pour apprendre l'orthographe ou les formules mathématiques.

### Les enseignements du projet

Les commentaires des deux derniers élèves illustrent clairement les avantages d'une approche cohérente et interdisciplinaire de l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, les enseignants ont conclu que l'utilisation permanente de structures de rappel s'avérait essentielle dans les premières phases du cycle. Ils pensent également que la motivation des élèves aurait pu être plus grande si, au lieu d'attendre la fin du projet, on les avait informés chaque semaine des résultats aux tests et de leur progression.

### Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- La préférence manifestée par les élèves pour les stratégies relativement simples (lecture et écriture des mots, etc.) nous rappelle l'étude de Chesterfield et Chesterfield (1985) mentionnée au chapitre 1. Ils suggéraient en effet la possibilité d'un «ordre de développement» et d'acquisition des stratégies, certaines — comme les stratégies mécaniques de base des compétences réceptives — étant acquises plus tôt que d'autres.
- L'amélioration progressive des résultats chez les garçons pourrait venir corroborer les conclusions de Macaro (1997) selon lesquelles ceux-ci trouvent l'enseignement des stratégies d'apprentissage particulièrement profitable. Les enseignants ont cependant noté qu'ils paraissent faire preuve d'une insouciance et d'une désinvolture plus grandes à l'égard du travail. L'explication de cette apparente contradiction réside peut-être dans la pression mutuelle engendrée chez les garçons par le fait qu'il n'est pas très

«cool» de prendre son travail au sérieux — cf. Grenfell et Harris (1999), ainsi que Barton (à paraître).

- Les enseignants ont jugé n'avoir pas disposé de suffisamment de temps pour tenir compte de la phase «Élaboration d'un plan d'action». Ces plans d'action auraient-ils aidé les élèves à se concentrer sur les stratégies dont ils ont le plus besoin (par exemple pour les problèmes de prononciation) et les garçons à prendre davantage en charge leur apprentissage?

## □ Étude de cas n° 2

Ce projet étant très similaire au premier, nous ne jugeons pas utile d'en fournir une description détaillée. Cependant, contrairement au projet précédent, celui de *Johanna Smith* incluait l'élaboration de plans d'action, en particulier pour les stratégies de mémorisation. Elle a travaillé avec une classe d'élèves de 11-12 ans, aux aptitudes faibles à moyennes, dans un établissement pour garçons dont la plupart sont issus du milieu ouvrier. La figure 2.4 présente les plans d'action élaborés par deux de ses élèves. Elle a songé après coup qu'il aurait peut-être fallu conseiller davantage les apprenants lors de la réalisation des plans d'action. Au mieux, certains auront, comme Darren, opté pour une stratégie simplement parce que «ça doit être marrant». D'autres, comme Simon, n'auront au pire «pas su» pourquoi ils ont choisi telle ou telle stratégie. Une meilleure prise de conscience de la part des élèves pourra, entre autres, les aider à se rendre compte que si la prononciation leur pose des problèmes, écrire les mots ne leur servira à rien, et qu'ils devraient plutôt essayer d'en faire une chanson ou un morceau de rap. À l'inverse, s'ils ont des difficultés à mémoriser le sens des mots, la mise en musique n'aura sans doute pas le résultat escompté et il faudra recourir à des images ou à des mots anglais présentant des consonances analogues. Nous reviendrons au chapitre 8 sur la question des plans d'action.

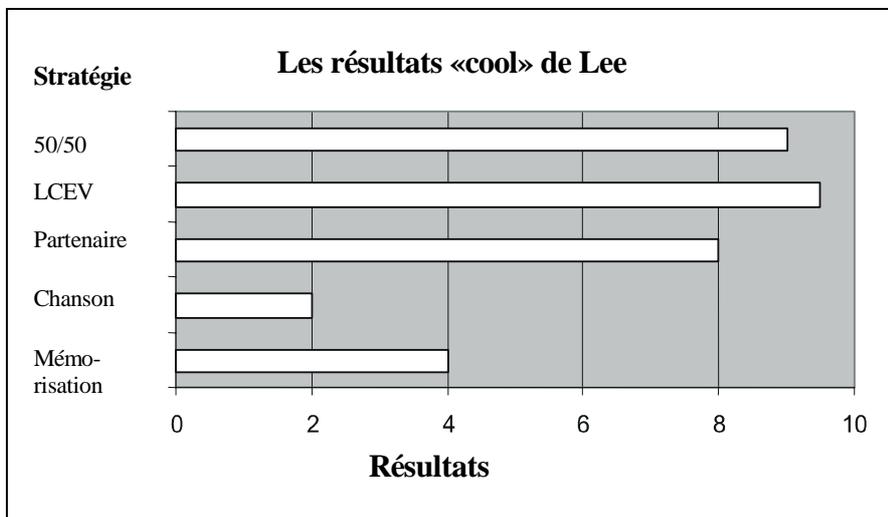
Figure 2.4: Plan d'action de deux élèves

Nom:	Darren
Classe:	7 WD
Date:	Jeudi, le 13 mai 1999
Test n° 1:	
Date:	Le 12 mai 1999
Résultat au test:	7/10
Comment avez-vous appris votre vocabulaire?	I learnt my vocab with a partner We tested each other spelling it out
Pensez-vous que cette méthode vous convienne? Essayez d'expliquer pourquoi.	I think this method suits me because it's easier. [sic]
Plan d'action:	
La prochaine fois, j'essaierai de...	To do a 50/50 cover up because it sounds easy.
Pourquoi?	Because it also looks fun and interesting.

Nom:	Simon
Classe:	7 RN
Date:	13 - 5 - 99
Test n° 1:	
Date:	12 - 5 - 99
Résultat au test:	9/10 Good scor [sic]
Comment avez-vous appris votre vocabulaire?	I tested my partner and they tested me.
Pensez-vous que cette méthode vous convienne? Essayez d'expliquer pourquoi.	Yes because I need help here and thir [sic].
Plan d'action:	
La prochaine fois, j'essaierai de...	'Look, cover, wright [sic] check'
Pourquoi?	I do not know.

Le projet de Johanna comporte également un autre aspect intéressant, puisqu'elle a informé régulièrement les élèves de leurs résultats et qu'elle les a même poussés à utiliser l'ordinateur pour réaliser leurs propres graphiques (fig. 2.5) permettant de visualiser les résultats en fonction des stratégies employées. On sera sans doute peu surpris de constater que Lee a obtenu de meilleurs résultats avec la stratégie du «lire-cacher-écrire-vérifier» (LCEV) que par une simple lecture des mots à apprendre (mémorisation). Moins la stratégie utilisée a un caractère mécanique, plus le mot sera susceptible d'être mémorisé.

Figure 2.5: Graphique présentant les résultats de l'un des élèves



Nous avons décrit plusieurs activités destinées à l'enseignement des stratégies de mémorisation. Prenez une de vos classes pour laquelle ces stratégies vous paraîtraient particulièrement utiles, puis remplissez le tableau ci-dessous.

Classe	
À votre avis, à quelles stratégies ont-ils déjà recours?	
Quelles sont selon vous les nouvelles stratégies qui pourraient leur être profitables?	
Activités de sensibilisation	
Activités de présentation d'exemples	
Activités de mise en pratique	
Utiliserez-vous un plan d'action?	

Après avoir lu le chapitre 8, revenez éventuellement à ces questions et demandez-vous si vous souhaitez y apporter des modifications.

## Chapitre 3:

### Les stratégies de lecture

Nous nous sommes penchés dans le chapitre précédent sur les stratégies de mémorisation. L'étude de cas qui suit est consacrée aux stratégies de lecture et va nous permettre de retrouver certaines des questions déjà évoquées précédemment. Pour connaître les stratégies dont il sera question, veuillez vous reporter aux listes correspondantes du chapitre 1 ou de l'annexe.

#### □ Étude de cas n° 1

<b>Compétence</b>	Les stratégies de lecture, l'un des principaux objectifs étant d'éviter que les élèves ne perdent du temps à rechercher inutilement les mots dans le dictionnaire lors des contrôles et examens.
<b>Professeurs stagiaires</b>	Nathalie Mendes et Augusta Viera.
<b>Contexte</b>	Établissement catholique pour jeunes filles situé dans une banlieue londonienne dont la population est issue principalement des classes moyennes.
<b>Groupe cible</b>	Élèves de 13-14 ans en troisième année de français. Classe motivée, disciplinée et présentant de bonnes aptitudes.
<b>Nombre et durée des cours</b>	Sept cours d'1h10 chacun répartis sur cinq semaines.

### Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage

#### Sensibilisation

Les élèves ont reçu un texte (court document publicitaire pour un produit de beauté) qu'on leur a demandé de lire en notant les étapes par lesquelles elles passaient pour saisir le sens des mots inconnus. Le terme «stratégie» n'a pas été

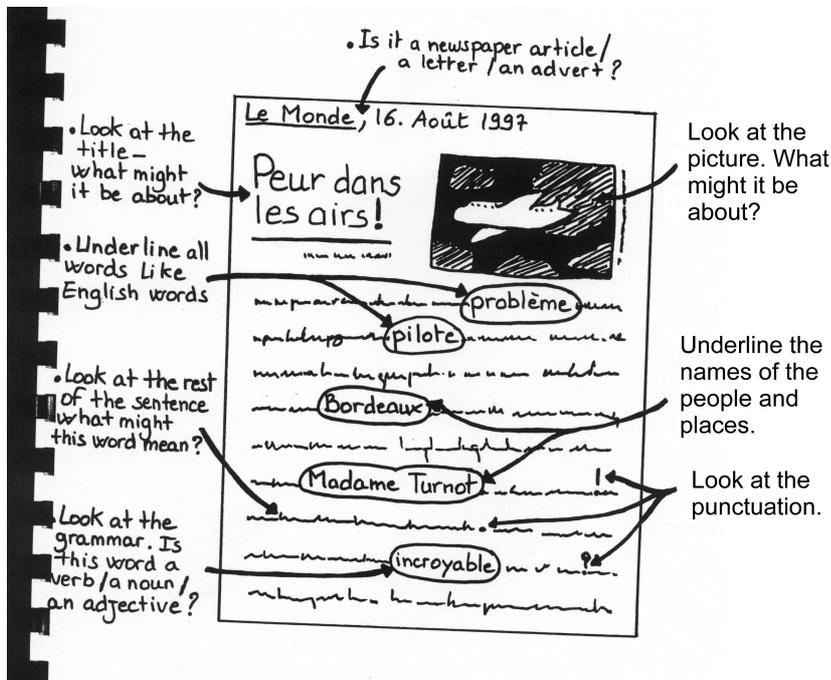
évoqué. On leur a également demandé de préciser par écrit de combien de temps elles avaient eu besoin et si elles avaient eu recours au dictionnaire. Au cours suivant, les professeurs stagiaires ont passé en revue, sous forme de remue-méninges, les stratégies employées par les élèves et ont expliqué que l'objectif était d'en élargir l'éventail afin de ne plus perdre autant de temps à consulter le dictionnaire. Les enseignantes ont pris soin de souligner que, en utilisant plus de stratégies, les bons apprenants pourraient encore accroître leurs performances, et que les problèmes auxquels se heurtent les mauvais apprenants tiennent peut-être à l'absence de stratégies plutôt qu'au manque d'aptitudes personnelles.

### **Présentation d'exemples**

Les élèves se sont vu accorder trois minutes pour lire, par groupes de deux, le poème en néerlandais (cf. fig. 1.1) et pour essayer d'en comprendre le sens. Les images avaient été coloriées et la dernière ligne, plus complexe, avait été cachée afin de ne pas décourager les apprenants les plus faibles. Les enseignantes ont ensuite interrogé les élèves sur les stratégies mises en œuvres, celles-ci étant notées au tableau. Elles ont constaté que la traduction du poème rencontrait un franc succès, d'autant que les élèves apprenaient également l'allemand et étaient donc capables d'émettre des hypothèses sur des mots semblables dans cette langue. Elles ont par ailleurs eu le sentiment que les élèves avaient été stimulés en constatant tout ce qu'elles pouvaient traduire sans recourir à un dictionnaire.

Les professeurs stagiaires sont ensuite passés à la feuille de travail qui leur a servi à présenter toutes les stratégies requises pour la compréhension du texte «Peur dans les airs» (cf. fig. 3.1).

Figure 3.1: Présentation d'exemples de stratégies de lecture



Comme devoir, les élèves ont reçu un autre texte publicitaire à lire, ainsi qu'une liste de contrôle des stratégies de lecture (fig. 3.2), la consigne étant d'utiliser les stratégies n° 1, 2, 3, 4, 5 et 8.

Figure 3.2: Liste de contrôle des stratégies de lecture

<b>Stratégies de lecture</b>	
<b><u>Avant la lecture</u></b>	
1. <b>Reconnaître le type de texte</b>	Examiner la mise en page pour voir si vous pouvez en déduire le type de texte. Exemple: un article de presse, une publicité, un poème
2. <b>Etudier les illustrations, les en-têtes et le titre</b>	Ils vous aideront à identifier le type de texte.
3. <b>Remue-méninges</b>	Essayer de se souvenir du plus grand nombre de termes possible se rapportant au thème.
<b><u>Durant la lecture</u></b>	
4. <b>Lire le texte intégral</b>	Essayer d'en saisir le sens général et ne pas paniquer face à de nouveaux termes.
5. <b>Chercher des termes apparentés ou d'autres termes familiers</b>	Des associations sont des mots similaires à l'anglais. Par exemple: «capitale», «sport»
6. <b>Entendre les sonorités des mots dans sa tête</b>	Un mot peut ne pas ressembler à un mot en anglais, mais avoir une sonorité similaire. Se répéter le mot continuellement. Par exemple: «musique», «couleur», «attaquer»
7. <b>Reconnaître les noms de personnes et de lieux</b>	Par exemple: «Madame Dunant», «Paris»
8. <b>Utiliser la ponctuation</b>	Par exemple: les points d'interrogation et d'exclamation, les lettres capitales...
9. <b>Substituer des termes inconnus à des termes anglais</b>	Par exemple: «Elle porte <i>quelque chose</i> sur sa tête»
10. <b>Se poser des questions ressortant logiquement du contexte</b>	Faites appel à votre culture générale.
11. <b>Rechercher les indices grammaticaux</b>	Analyser les terminaisons, l'ordre des mots et leur catégorie grammaticale.
<b><u>Utilisez les mots-clés et N'ABANDONNEZ JAMAIS!</u></b>	

## Mise en pratique

Pendant les deux cours suivants, les stratégies ont été mises en pratique à l'intérieur d'un groupe de travail afin de permettre aux élèves de faire part aux autres des stratégies employées et de les inciter à lire davantage de façon indépendante. Douze textes tirés de grands magazines avaient été choisis, photocopiés en couleur et plastifiés. Les élèves ont été divisés en groupes de quatre, chaque groupe devant compléter au moins deux textes. Avant qu'ils ne partagent leurs idées au sein du groupe entier, chacun devait sélectionner une stratégie particulière et indiquer ensuite, à l'aide d'exemples, ce qu'elle leur avait permis de comprendre. Les commentaires fournis par les élèves ont montré qu'elles n'étaient pas sûres d'avoir saisi ce qu'on attendait d'elles. Pour le cours suivant, les enseignantes ont donc décidé de structurer davantage le travail de groupe en donnant aux élèves les consignes suivantes:

1. dans un premier temps, aidez la personne ayant choisi la stratégie de remue-ménages (stratégie d'activation des acquis) à mettre en commun tous les termes connus par le groupe sur le sujet (5 minutes);
2. dans un deuxième temps, lisez le texte en silence en vous concentrant sur la stratégie que vous allez essayer d'appliquer (5 minutes);
3. faites un tour de table, chacun faisant part des résultats obtenus en employant la stratégie qui lui est assignée (10 minutes);
4. rédigez un résumé du texte (10 minutes).

Comme devoir, les professeurs stagiaires leur ont donné à lire un petit fascicule contenant deux textes à lire, ainsi que deux feuilles de questions à compléter. Le premier texte était relativement simple et comportait un nombre important d'illustrations et de mots apparentés afin d'encourager les apprenants faibles. Le second texte — un poème sans illustrations («Déjeuner du matin» de Jacques Prévert) — était plus ardu et avait été choisi délibérément afin d'inciter les élèves à faire des hypothèses en se basant uniquement sur le vocabulaire et les structures grammaticales. Le poème adopte le point de vue d'une femme observant son amant qui se prépare à la quitter et qui boit une tasse de café (fig. 3.3). L'utilisation du second poème de Prévert sera exposée à la page 53.

Figure 3.3: Deux poèmes français

Jacques Prévert

DÉJEUNER DU MATIN

Il a mis le café  
Dans la tasse  
Il a mis le lait  
Dans la tasse de café  
Il a mis le sucre  
Dans le café au lait  
Avec la petite cuiller  
Il a tourné  
Il a bu le café au lait  
Et il a reposé la tasse  
Sans me parler  
Il a allumé  
Une cigarette  
Il a fait des ronds  
Avec la fumée  
Il a mis les cendres  
Dans le cendrier  
Sans me parler  
Sans me regarder  
Il s'est levé  
Il a mis  
Son chapeau sur sa tête  
Il a mis  
Son manteau de pluie  
Parce qu'il pleuvait  
Et il est parti  
Sous la pluie  
Sans une parole  
Sans me regarder  
Et moi j'ai pris  
Ma tête dans ma main  
Et j'ai pleuré.

POUR TOI MON AMOUR

Je suis allé au marché  
aux oiseaux  
Et j'ai acheté des oiseaux  
Pour toi  
mon amour  
Je suis allé au marché aux  
fleurs  
Et j'ai acheté des fleurs  
Pour toi  
mon amour  
Je suis allé au marché  
à la ferraille  
Et j'ai acheté des chaînes  
De lourdes chaînes  
Pour toi  
mon amour  
Et puis je suis allé au marché  
aux esclaves  
Et je t'ai cherchée  
Mais je ne t'ai pas trouvée  
Mon amour.

Jacques Prévert, «Déjeuner du matin» et  
«Pour toi mon amour», dans *Paroles*.  
(c) Editions GALLIMARD

### Faire face aux difficultés des élèves – Exploitation des indices grammaticaux afin de déceler le sens

Il peut paraître utile de préciser ici que dans de nombreuses écoles anglaises, les enseignants ont interprété l'enseignement des langues orienté vers la communication comme une forte mise en valeur de l'oral, au détriment de

l'enseignement grammatical. Le programme national récemment remanié donne désormais à la grammaire une place plus importante, les problèmes rencontrés par les élèves-enseignants étant caractéristiques de la situation que l'on trouve dans de nombreuses classes.

Un seul élève (de niveau moyen) est parvenu à saisir la quintessence du poème. Les autres ont pensé qu'il y était question de ce que les gens mangent au petit-déjeuner! Les enseignantes se sont rendu compte que les élèves ne songeaient même pas à s'appuyer sur des indices grammaticaux aussi simples que les pronoms *je* ou *il* pour comprendre qu'on y parle de deux personnes, ou sur l'utilisation du passé composé pour en déduire qu'il s'agit d'un événement bien défini situé dans le passé. Elles en ont donc conclu qu'elles allaient devoir consacrer le cours suivant à présenter des exemples d'exploitation des indices grammaticaux lors du déchiffrement d'un texte. Elles ont fait une révision rapide des pronoms, puis ont demandé aux élèves d'en fournir des exemples dans le texte, en précisant bien que le *je* pouvait aussi être éliidé (*j'*). Elles leur ont montré qu'il devait donc être question de deux personnes. Enfin, elles ont révisé la formation des verbes au passé composé. Au cours suivant, elles ont repris le poème en détail afin de faire comprendre aux élèves chacune des stratégies qu'ils auraient pu appliquer pour trouver le sens du poème. Dans un premier temps, elles leur ont demandé de venir jusqu'au rétroprojecteur pour souligner sur le transparent tous les mots apparentés et les termes familiers. Elles ont ensuite passé les questions suivantes en revue:

- Qu'est-ce qui vous indique qu'il s'agit d'un poème?
- Soulignez les pronoms personnels. Combien y a-t-il de personnages? Qui sont-ils ?
- Soulignez les verbes. À quels temps sont-ils?
- Quelles sont les principales actions dans ce texte?
- Que signifient les mots *dans* et *sans*? De quel type de mots s'agit-il?

Les élèves ont paru prendre plaisir à cette activité et ont déclaré que «*cela a rendu les choses plus claires*».

### **Exercices supplémentaires d'exploitation des indices grammaticaux afin de déceler le sens**

Les enseignantes ont distribué un second texte du même auteur (fig. 3.3), mais les élèves ont cette fois-ci reçu un document de travail leur donnant pour consigne de suivre une série de questions semblables à celles qui avaient été discutées lors du cours précédent. Les professeurs stagiaires ont constaté avec déception que près de 50% des élèves ne comprenaient toujours pas que le poème comportait deux personnages et 42% ont déclaré que le texte était rédigé

au présent. Il se peut que, bien qu'ayant éventuellement saisi à l'aide du premier poème le sens de *je, tu, il/elle*, ils n'aient pas reconnu le pronom *toi* dans le second. Par ailleurs, le fait que très peu d'entre elles aient compris *chaînes* ou *esclaves* (mots-clés pour appréhender le sens général du poème) n'a sans doute fait qu'accentuer les problèmes. On peut en déduire que l'établissement de rapports entre des mots qui nous apparaissent, à nous, manifestement apparentés est un exercice qui est parfois loin d'être aussi évident pour nos élèves.

Chose intéressante, alors qu'on leur demandait de faire la liste des stratégies employées, 23% seulement déclaraient avoir analysé la grammaire, et ce bien que la moitié des questions qui leur étaient soumises portaient justement sur ce point! On peut donc s'interroger sur ce que les élèves entendent par grammaire et cela impose de forger des termes aisément compréhensibles pour désigner les stratégies. Pour faire face aux difficultés rencontrées par les élèves, les enseignantes ont, pour le cours suivant, modifié en profondeur l'exercice et expliqué, en s'appuyant sur des exemples, comment les stratégies auraient pu les aider à mieux comprendre le sens du texte.

Pour finir, les professeurs stagiaires ont distribué un texte analogue à celui qu'ils avaient donné en début du projet (publicité pour un produit cosmétique), ce texte présentant un nombre comparable de mots apparentés et de mots familiers, ainsi qu'un niveau de difficulté grammaticale sensiblement similaire. Là encore, on a demandé aux élèves d'indiquer le temps qui leur a été nécessaire pour comprendre le texte et en faire le résumé, de signaler s'ils avaient eu recours au dictionnaire, et d'énumérer les stratégies utilisées en se référant à la liste de contrôle qu'ils avaient reçue.

### **Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet**

- Comparaison de l'usage du dictionnaire et du temps requis pour la lecture du texte donné au début du projet et pour un texte analogue distribué après la formation aux stratégies d'apprentissage.
- Comparaison de l'utilisation des stratégies indiquée par les élèves avant et après la formation aux stratégies d'apprentissage.
- Questionnaire demandant aux élèves s'ils pensaient que cette formation leur avait été profitable.
- Interview de cinq élèves.

## Les résultats du projet

**Résultats aux tests** Le temps moyen consacré à la lecture du texte est demeuré inchangé (20 minutes), mais seuls 20% des élèves ont dû recourir au dictionnaire (contre 73% la première fois).

**Emploi des stratégies** Pour le texte final, deux élèves sur trois ont indiqué avoir utilisé au moins deux des nouvelles stratégies:

- déduction d'hypothèses à partir du contexte: augmentation de 89% par rapport au premier texte;
- recherche de mots apparentés: augmentation de 40% par rapport au premier texte;
- utilisation des images et des titres: là aussi augmentation de 40% par rapport au premier texte;
- substitution de mots inconnus par des mots anglais: 72% ont essayé cette méthode, mais 40% ont déclaré que cela ne les avait pas aidés; donc augmentation de 28% par rapport au premier texte;
- prononciation des mots dans sa tête: technique essayée par 76% des élèves, mais 50% ont déclaré que cela ne les avait pas aidés; donc augmentation de 18% par rapport au premier texte;
- analyse de la grammaire: augmentation de 16%;
- lecture complète du texte: augmentation de 14%.

**Questionnaire** A été rempli par 14 élèves seulement alors que la classe en comptait près du double. Vous trouverez en figure 3.4 les réponses fournies par un des élèves.

Figure 3.4: Réponses données par l'un des élèves au questionnaire



Name: Patricia.



### Questionnaire

- 1) Are you regularly using any new strategies that you were not using before? Yes / ~~No~~
- 2) If No, Why?  


---

---

---
- 3) If Yes, which new strategies?


  - Picking out cognates and other familiar words. - I never use to do this.
  - Substituting unknown words with English words.
  - Analyzing Grammar.
  - Recognising names and Places.
- 4) Do you find those strategies useful? Yes / ~~No~~  
Why?  
 because it is so much easier to work out which type of text it is and what it is about without taking time with a dictionary.
- 5) Do you find reading: easier / ~~harder~~ / the same?

- 6) Do you enjoy reading: ~~less~~ / more / the same?
- 7) Do you use the dictionary: less / ~~more~~ / the same?

- 8) Have the new strategies helped you save time? Yes / ~~No~~  
 Between 5 and 10 mins.
 

CDP Project  
Miss Mendes/ Miss Vieira

- 88% des élèves ont indiqué utiliser régulièrement au moins trois nouvelles stratégies qu'ils n'employaient pas jusqu'à présent. Les 12% restants estimaient que les stratégies auxquelles ils avaient recours auparavant étaient suffisantes dans le cadre des activités de lecture.
- 88% ont jugé que la lecture était devenue plus facile. Pour 12% d'entre eux, cette activité restait inchangée.
- 12% prenaient davantage plaisir à lire, 84% lisaient avec autant de plaisir qu'avant, et 4% disaient lire avec moins de plaisir.
- 72% ont déclaré que les stratégies les aidaient à gagner du temps, 12% disaient ne constater aucune différence, et 16% pensaient qu'elles demandaient davantage de temps.

## Interviews

*Anne Marie:* une élève faible qui a trouvé que les nouvelles stratégies ne lui apportaient aucune aide, qui n'a fait aucun progrès et qui, dans son travail, ne semble même pas recourir aux stratégies les plus simples – «*Je ne comprends pas les mots; même les stratégies ne m'aident pas parce je n'arrive pas à les comprendre. J'essaie au début, mais après, c'est trop difficile*».

*Helen:* une élève faible qui a fait d'énormes progrès et qui a déclaré que les nouvelles stratégies s'avéraient très utiles, en particulier la reconnaissance de termes semblables à des mots anglais, et lui permettaient de gagner du temps.

*Victoria:* une élève moyenne qui a employé un nombre limité de stratégies, sans utiliser cependant celle faisant appel aux indices grammaticaux – «*Les stratégies d'élaboration d'hypothèses et d'utilisation des mots apparentés m'ont aidée à gagner du temps. Désormais, j'arrive à mieux comprendre les textes français*».

*Rianna*: une élève moyenne qui a fait des progrès importants et a considérablement élargi son répertoire de stratégies, ou tout au moins l'utilisation de celles-ci.

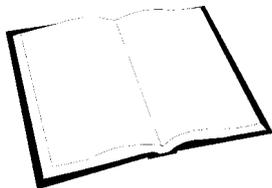
*Lisa*: une bonne élève qui n'a pas beaucoup progressé et ne s'est pas non plus forcée à appliquer la stratégie de l'analyse grammaticale – «*Il me faut plus de temps pour le comprendre [le texte], car je dois passer par toutes les stratégies. J'ai moins de plaisir à lire parce que cela demande trop longtemps et c'est ennuyeux*».

*Amy*: une bonne élève qui a fait des progrès notables – «*Cela me demande à peu près autant de temps, car les stratégies sont différentes de celles que j'employais auparavant. Avant, je considérais le texte comme un tout; les stratégies m'ont montré que je peux le diviser en plusieurs sections et me concentrer sur différentes parties. C'est ce qui explique que cela me demande autant de temps; par contre, je rentre plus dans les détails et j'ai une meilleure compréhension du texte*».

### **Les enseignements du projet**

Les enseignantes ont le sentiment que les élèves auraient eu besoin de davantage de temps pour intérioriser les stratégies progressivement et sur une période plus étendue afin de savoir automatiquement comment et quand les employer. Cela explique peut-être pourquoi seulement 12% des élèves ont déclaré prendre plus de plaisir à lire. Elles en sont encore au niveau où elles doivent faire l'effort conscient de recourir à telle ou telle stratégie et, comme le signale Lisa, cela peut prendre du temps. Toutefois, le temps consacré à intérioriser des stratégies pouvant être appliquées à n'importe quel texte est probablement, à long terme, plus productif que le temps passé à chercher les mots dans le dictionnaire. Les professeurs stagiaires ont été particulièrement surpris par les lacunes grammaticales des élèves et ils en ont conclu qu'il faudrait consacrer davantage de temps à consolider ces connaissances avant que les élèves puissent véritablement utiliser la stratégie des indices grammaticaux.

## Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- Les préférences manifestées par les élèves pour les stratégies relativement simples (mots apparentés, images, etc.) et les difficultés posées par les stratégies plus complexes, comme l'analyse des indices grammaticaux, nous rappellent l'hypothèse de Chesterfield et Chesterfield (1985) selon laquelle il y aurait un ordre de développement «naturel». Ceci dit, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants s'expliqueraient simplement par le fait qu'ils n'avaient pas bénéficié d'un enseignement grammatical très intensif.
- Amy est un très bon exemple d'une utilisation combinée réussie des stratégies d'apprentissage, telle que l'ont étudiée O'Malley et Chamot (1990), ainsi que Graham (1997). La recherche didactique opère habituellement une distinction entre les stratégies mises en œuvre pour le décodage descendant (par exemple, essayer de saisir le sens général du texte, ou bien utiliser les illustrations comme des indices permettant d'émettre des hypothèses sur le contenu) et celles employées pour le décodage montant (traduction mot à mot, recherche d'indices grammaticaux, etc.). Après la formation aux stratégies d'apprentissage, Amy semblait être en mesure d'appliquer les deux types de décodage.
- De la même manière que pour l'étude de cas sur la mémorisation, il semble que certains apprenants ont manifesté une plus grande motivation que d'autres et étaient plus disposés à tester les stratégies. Comment procéder pour amener des élèves faibles comme Anne Marie à élargir leur répertoire de stratégies? En effet, en dépit de la formation aux stratégies, elle persistait apparemment à traduire mot à mot (décodage montant) plutôt que d'essayer de saisir le sens général du texte. Elle continuait donc à se décourager très rapidement et à abandonner la lecture. Dans cette étude de cas, les professeurs stagiaires n'ont pas utilisé les plans d'action. Cela aurait-il permis à Anne Marie de se rendre compte que la stratégie la plus appropriée aurait été de lire dans un premier temps la totalité du texte, ce qui l'aurait aidée à émettre des hypothèses sur la signification des mots?
- Se pose enfin la question du rapport aptitude-performance. Anne Marie et Helen sont toutes deux des élèves faibles. L'une est cependant davantage disposée à adopter de nouvelles stratégies. Lisa et Amy sont quant à elles des élèves performantes, mais seule Amy exploite véritablement les stratégies d'apprentissage proposées. D'aucuns ont suggéré (cf. Grenfell et Harris, 1999) que certains facteurs, tels que la personnalité, pourraient jouer

un rôle important dans la réceptivité des élèves aux stratégies d'apprentissage.



Prenez une de vos classes et choisissez trois élèves dont vous pensez qu'ils seraient disposés à adopter de nouvelles stratégies, ainsi que trois autres que vous estimez être plus réticents lorsqu'il s'agit d'essayer quelque chose de nouveau. Que trouvez-vous de commun dans chacun des deux groupes — performance d'apprentissage, sexe, personnalité?

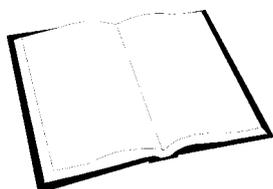
3 élèves réceptifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪</li> <li>▪</li> <li>▪</li> </ul>
3 élèves réticents	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪</li> <li>▪</li> <li>▪</li> </ul>
Facteurs en commun	
Instruments de persuasion!	Que feriez-vous pour tenter de persuader l'élève le plus réticent? Vous pourrez revenir à cette question après avoir lu le chapitre 8.

Si vous vous intéressez particulièrement aux stratégies mises en œuvre lors de la lecture, vous pouvez consulter l'étude de cas réalisée avec des étudiants et présentée au chapitre 5 (les stratégies de lecture), ainsi que le projet mené dans des écoles secondaires portugaises et décrit au chapitre 7.

## Chapitre 4:

### Les stratégies de communication

Avant de passer à la description des études de cas suivantes, il n'est sans doute pas inutile de définir les stratégies de communication, à savoir les stratégies auxquelles nous recourons pour pallier les difficultés de la communication en L2 (c'est-à-dire en langue étrangère), et en particulier l'utilisation de mots ou expressions «de remplissage»<sup>1</sup>, ou encore les techniques de temporisation, sur lesquelles les élèves-enseignants ont concentré leur travail.



Certains parviennent à communiquer efficacement en L2 avec seulement 100 mots. Comment font-ils? Ils s'aident de leurs mains, ils imitent le son ou le mouvement des choses, ils mélangent les langues, ils créent de nouveaux mots, ils font des descriptions ou des périphrases pour exprimer les choses dont ils ne connaissent pas le nom. En d'autres termes, ils ont recours aux stratégies de communication.

Dans leur fonction, les stratégies de temporisation (ou de gain de temps) sont différentes des précédentes en ce sens qu'elles ne servent pas à compenser d'éventuelles déficiences linguistiques, mais à gagner du temps et à maintenir la communication pendant les phases difficiles.

Elles donnent aux apprenants un certain sentiment de sécurité en L2, car elles leur permettent de bénéficier d'une marge de manœuvre dans les situations délicates. Ainsi, au lieu de capituler, les apprenants tenteront peut-être de maintenir la conversation et de mener à bien leur intention de communication.

Dornyei (1995, p. 57)

Les stratégies de temporisation correspondent à ces petits mots tels que «oui, enfin, vous savez» qui nous accordent un temps de répit pour réfléchir.

---

1. N.D.T.: les éléments du discours que l'on nomme en linguistique «phatèmes» (mots ou expressions servant à établir ou à maintenir la communication orale).

## □ Étude de cas n° 1

<b>Compétence</b>	Les stratégies de communication, en particulier les techniques de temporisation et les phatèmes.
<b>Professeurs stagiaires</b>	Katherine Moulds et Claire Sykes.
<b>Contexte</b>	Établissement mixte d'enseignement secondaire général situé dans South London et à public issu principalement de la classe ouvrière.
<b>Groupe cible</b>	Une classe d'élèves de 13-14 ans en troisième année de français. Les classes sont constituées par niveaux, les élèves les plus performants étant placés dans les classes «de niveau supérieur» et les élèves faibles dans les classes «de niveau inférieur». Il s'agissait en l'occurrence d'une classe «de niveau supérieur», cependant bruyante et bavarde.
<b>Nombre et durée des cours</b>	Six cours d'une heure chacun répartis sur quatre semaines.
<b>Contraintes</b>	Le projet a dû être interrompu en raison de l'annuel «Festival artistique» de l'école qui a empêché de suivre l'emploi du temps habituel pendant deux semaines. La classe n'était pas habituée à ce que les cours aient lieu dans la langue cible et leur enseignant attiré concentrait davantage son travail sur l'écrit que sur l'oral. Le niveau de compétence orale des élèves était donc plutôt élémentaire.

## Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage

### Sensibilisation

Des groupes de trois ont été constitués et on a demandé aux élèves de choisir un interviewer, une personne interviewée et un juge. Les interviewers ont reçu une feuille d'interview avec les questions à poser, celles-ci portant par exemple sur les matières préférées ou les projets d'avenir. L'exercice comportait une grande

part de vocabulaire inconnu. Ils avaient pour consigne de trouver le plus de choses possible sans avoir recours à la langue maternelle. Au début du cours, les juges ont été placés à part dans la classe et on leur a demandé d'observer comment l'information était transmise, et de contrôler également les interventions en langue maternelle. Les autres élèves n'étaient pas informés de ces consignes. Au cours suivant, les professeurs stagiaires ont interrogé les élèves afin de savoir ce qui leur avait paru difficile pendant l'interview et d'essayer de déterminer les stratégies qu'ils avaient mises en œuvre lorsqu'ils se trouvaient à court de vocabulaire. Parmi les stratégies mentionnées, citons l'emploi des gestes et l'utilisation de mots anglais prononcés avec un accent français. Les enseignantes ont présenté d'autres stratégies, telles que «l'emploi de mots-clés» même lorsqu'on n'est pas capable de faire une phrase complète, ou le fait d'amener l'interlocuteur à prendre le relais en demandant «*et toi?*». Puis, elles ont expliqué que l'emploi des phatèmes — ces petits mots, tels que «*oui, enfin, je ne sais pas*», qui nous accordent un instant de répit pour réfléchir lorsque nous ne savons pas exactement comment exprimer quelque chose — était également une stratégie fort utile. Elles ont informé les élèves que c'est sur cette stratégie particulière qu'elles concentreraient principalement leur travail au cours des semaines à venir. La classe a ensuite effectué un remue-méninges afin d'établir une liste de phatèmes anglais. Sur les quelque quarante mots ainsi trouvés, certains, particulièrement originaux (par exemple *dust*), ont suscité une discussion sur l'argot local. Les élèves ont été intéressés d'apprendre qu'il existait également un argot français. Les enseignantes ont expliqué que l'emploi de phatèmes donne l'impression que le locuteur est plus à l'aise et qu'ils lui permettent de ménager des instants de réflexion.

## Présentation d'exemples

Les enseignantes ont donné à écouter aux élèves une conversation en français dans laquelle deux amis parlent de leurs groupes de rock préférés et s'interrogent pour savoir s'ils iront au cinéma. Ces sujets faisaient partie du programme de travail, mais les enseignants avaient prié deux locuteurs natifs de réaliser un document audio en y intégrant délibérément des phatèmes. Les élèves avaient pour consigne de prendre note des phatèmes qu'ils pourraient repérer. On leur a ensuite distribué la transcription du texte parlé dans laquelle les phatèmes étaient remplacés par des blancs, une liste de phatèmes étant proposée au-dessous. Ils devaient ensuite procéder à une nouvelle écoute et tenter de compléter les blancs. Les élèves-enseignantes ont été surprises de constater combien les élèves prenaient plaisir à essayer d'imiter l'intonation des locuteurs natifs et que certains d'entre eux parvenaient à identifier aussi bien les phatèmes assez simples, tels que *euuh* et *mmm*, que les plus difficiles, comme *alors* ou *d'accord*. Cet exercice a permis d'engager une discussion sur les principes de fonctionnement des conversations, sur la façon dont un locuteur prend le relais en répondant à une question ou bien en apportant un commentaire d'approbation ou de désapprobation, ce qui constitue aussi un phatème. Comme devoir à la

maison, les élèves ont dû compléter la conversation en y ajoutant quatre lignes contenant des phatèmes.

### Mise en pratique

Au cours suivant, les élèves ont été répartis en groupes de trois, premièrement pour juger quel devoir était le meilleur, et deuxièmement pour s'exercer à dire le texte de la conversation avant de l'enregistrer sur cassette. Le devoir à la maison consistait à regrouper les phatèmes dans des catégories, telles que positif/approbation et négatif/désapprobation. Après coup, les enseignantes ont songé qu'il serait peut-être bon que les élèves sachent à l'avance que le but de cet exercice était de leur faire comprendre quels phatèmes ils peuvent employer presque indépendamment du contexte pour bénéficier d'un temps de réflexion (*eh bien, alors*, etc.), et lesquels exigent que l'on tienne davantage compte du contexte (*pas du tout, tout à fait*). Cette seconde catégorie correspond aux termes qui présentent un contenu affectif plus prononcé, qui servent à exprimer l'approbation ou le désaccord, et qu'il est sans doute plus difficile d'employer de façon spontanée, dans la mesure où les élèves doivent davantage réfléchir pour sélectionner le phatème approprié.

En examinant la catégorisation des phatèmes telle qu'elle avait été effectuée par les élèves, les enseignantes se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas encore pleinement conscients de la signification de certains d'entre eux. Alors qu'on leur demandait de citer les plus difficiles, leur choix s'est porté sur *tiens, tout à fait, franchement, enfin*. Au fur et à mesure, les professeurs stagiaires ont fourni des exemples d'emploi et ont ensuite demandé aux élèves de mettre ces termes en pratique par groupes de deux. Ainsi, pour le phatème *tiens*, l'un tendait un crayon, un stylo, etc., l'autre répondant par *merci*. Après cette activité, les enseignantes ont posé aux élèves une série de questions délibérément provocantes, telles que «*Gary, tu es bavard?*», auxquelles ceux-ci devaient répliquer par «*tout à fait*» ou «*mais non*». Les expressions «*franchement oui*» et «*franchement non*» ont été mises en pratique de façon similaire. Certains élèves ont fait preuve de précision et d'imagination dans l'emploi des phatèmes. D'autres restaient incertains quant à leur signification et à la manière exacte de les utiliser. Les élèves-enseignantes en ont déduit qu'elles auraient dû fournir d'emblée une traduction exacte de chaque phatème, d'autant que certains — comme *ben, alors* — s'avèrent particulièrement difficiles à traduire de but en blanc.

Une liste correspondante a donc été préparée pour le cours suivant et les élèves s'en sont montrés ravis — «*Génial! On pourra emporter ça en France avec nous pour parler aux Français*».

Diverses autres activités ont été entreprises pour la pratique des phatèmes. Dans l'une d'entre elles par exemple, les élèves devaient lancer un ballon à quelqu'un

d'autre et poser une question. Celui qui l'attrapait devait y répondre par un phatème, puis lancer à son tour le ballon à une autre personne. Si la plupart n'ont pas rencontré de difficultés particulières, les réponses sont néanmoins restées peu variées, le choix se portant principalement sur «*mais oui*» et «*mais non*». Pour une autre activité, chaque groupe tirait d'un sac un objet mystérieux que le reste de la classe devait découvrir à partir de la description qui en était faite. Ils avaient 10 minutes pour réfléchir à la description qu'ils en donneraient, l'usage du dictionnaire ou d'un manuel étant proscrit. Ils devaient en outre essayer de combler les pauses par des phatèmes. Là encore, ils ont semblé s'exprimer avec confiance devant la classe, même si leurs énoncés tendaient à se limiter à des mots-clés combinés à l'expression gestuelle, tels que *c'est fruit, c'est vert, c'est manger* (pour la pomme), *c'est œuf, euh...* (gestes pour montrer comment cuire un œuf), *euh... tasse* (pour le coquetier).

Pendant ces activités, les élèves se sont véritablement efforcés d'utiliser les phatèmes. Cependant, le discours spontané exige de réagir en l'espace de quelques secondes lorsqu'il s'agit de:

- comprendre la question posée;
- trouver la réponse appropriée;
- trouver le phatème adéquat — avez-vous juste besoin d'un terme qui vous donne un instant de répit ou bien de quelque chose à connotation plus affective?

C'est ce qu'illustre la remarque de Rebecca: «*Je voulais dire "franchement oui", mais au moment voulu, j'ai perdu les pédales et j'ai oublié*».

## **Plans d'action**

Pour terminer, les élèves ont dû réaliser une interview, une tâche analogue à celle effectuée en début de projet, mais avec cette fois-ci des sujets qui ne leur étaient pas familiers. Le principe restait identique: un interviewer, une personne interviewée et un juge, ce dernier attribuant des notes à la fois pour l'emploi des stratégies et la qualité de transmission de l'information.

Une fois la tâche achevée, les élèves ont reçu un bref questionnaire destiné à les aider à préparer leur plan d'action. Ceci a été fait en groupes, les élèves discutant entre eux afin de savoir s'ils avaient fait des progrès et pourquoi. Ils ont ensuite élaboré leur plan avec enthousiasme et semblaient être sincères quant aux nouvelles stratégies qu'ils prévoyaient de mettre en œuvre.

## Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet

- Les interviews réalisées avant et après la formation aux stratégies d'apprentissage ont malheureusement été notées par les élèves eux-mêmes et les enseignantes n'ont pas effectué d'enregistrements qui leur aurait permis de comparer leurs performances. Elles ont cependant pris des notes informelles et invité le professeur attitré à assister aux derniers cours et à faire des observations sur les différences éventuellement constatées.
- Les plans d'action.
- Les interviews de six élèves (trois garçons et trois filles).

## Les résultats du projet

**Notes informelles** Bien que tous se soient efforcés d'effectuer correctement la dernière interview, les enseignantes ont noté que les erreurs étaient fréquentes et que beaucoup de phatèmes, hormis *eah* et *mmm*, n'étaient pas utilisés spontanément. Les élèves essayaient cependant dans toute la mesure du possible de recourir au français et, par rapport au début du projet, ils semblaient aussi davantage disposés à prendre des risques. Shakira, une bonne élève, mais en général peu motivée, est venue ensuite voir les enseignantes pour déclarer fièrement: «*non parler anglais, pas du tout!*».

**Commentaires apportés par l'enseignant attitré** Celui-ci a été surpris de constater que tous les élèves faisaient des efforts pour réaliser correctement les tâches, qu'ils affichaient une plus grande confiance à l'oral et qu'ils étaient *plus disposés à intervenir*. Il a observé qu'*ils ne se figeaient plus autant lorsqu'on leur posait une question, mais qu'ils se donnaient un temps de réflexion en s'aidant du «eah»*. Il a estimé que deux bons apprenants qui prenaient des risques avaient fait des progrès remarquables, et il s'est montré impressionné par le fait que des élèves qui manquaient avant de motivation participaient ensuite aux cours. Il a également remarqué que Sarah, une élève très timide, commençait à *prendre plus d'assurance* et avait obtenu de très bons résultats au dernier contrôle, tandis qu'Ashley, une apprenante faible, parvenait désormais à communiquer.

## Plans d'action

---

Ils ont été remplis par 9 garçons et 18 filles. Tous ont déclaré vouloir utiliser à l'avenir les phatèmes, les plus cotés étant *mmm, euh, d'accord, bref, enfin, franchement, tiens, pas du tout, bof, je sais pas, tout à fait*. Les enseignantes ont constaté qu'il s'agit soit de phatèmes courts, soit de ceux ayant une forte charge affective, tel que *pas du tout*. Le commentaire apporté par l'un des élèves semble indiquer qu'il était, d'une façon ou d'une autre, conscient de la nécessité d'une longue pratique pour pouvoir pleinement intérioriser ces stratégies. A la question «Comment sauras-tu que tu progresses?», il a répondu: «*Je commencerai à utiliser toutes ces techniques sans même m'en rendre compte. Et il se peut même que cela sonne plus français.*» Un autre élève a souligné que les nouvelles stratégies lui permettraient de «*suivre plus longtemps la conversation, car il pourra la faire "traîner" en employant des phatèmes*». Les filles en particulier ont indiqué, à part les phatèmes, certaines stratégies de communication qu'elles prévoyaient de tester. Selon les enseignantes, cela pourrait signifier que les filles sont davantage disposées à essayer de nouvelles stratégies, mais, de leur propre aveu, cela pourrait tout aussi bien vouloir dire que les filles ont pris leur travail, et en particulier les plans d'action, plus au sérieux que les garçons.

## Interviews

---

Les réactions des garçons et des filles interviewés ont paru positives.

*Mathew*, un garçon extroverti, mais n'affichant pas jusque-là une grande motivation, a déclaré: «*pass'qu'on sait que quand les Français parlent, ils disent "euh, euh", et tout ça; maintenant, nous aussi on peut le faire.*»

*Rebecca* (une élève moyenne, ouverte et sociable) souligne le contenu émotionnel des phatèmes et la façon dont très souvent nous nous raccrochons à eux: «*J'adore le mot "franchement". Je ne me sens pas suffisamment sûre de moi pour aborder un Français dans la rue et engager la conversation avec lui, mais si j'en avais l'occasion, j'utiliserais sûrement le mot "franchement". Et comme on peut y mettre plus de sentiment, cela fait aussi plus authentique.*»

*Shakira* estimait que cela lui avait donné nettement plus confiance en elle: «*Ça sonne plus français, et en plus, on a l'air moins idiot*». Elle et *Nathalie* (une élève timide) trouvaient que «*ceux qui normalement n'auraient pas dit un mot ont tous essayé de parler*».

*Gary*, un élève moyen et timide, a déclaré: «*quand on essaie de demander quelque chose et qu'on ne s'exprime pas très bien, c'est assez difficile et avec les phatèmes, on a le temps de réfléchir à ce qu'on va dire*».

D'après les enseignantes, les phatèmes semblent rehausser le niveau de motivation, autant chez les timides que chez ceux qui sont plus extrovertis. Les interviews ont également montré chez les élèves le désir de paraître authentique. On a presque le sentiment qu'ils sont conscients du fossé qu'il peut y avoir d'une part entre la communication réelle et le caractère artificiel et guindé de beaucoup de jeux de rôles, et d'autre part entre leur capacité à communiquer en langue maternelle et leur répertoire limité en L2.

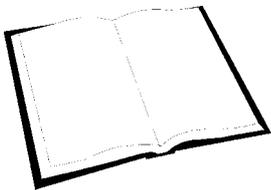
### **Les enseignements du projet**

Les élèves-enseignantes ont estimé qu'elles auraient dû concevoir davantage de tâches orales brèves à faire par groupe de deux, afin que les élèves puissent s'exercer à employer chaque phatème et à saisir véritablement leur contexte d'utilisation. Si la confiance à l'oral s'est améliorée, les enseignantes ont été déçues que, hormis *Andrew* (un très bon élève), aucun élève n'ait évoqué comment le projet a pu les aider à conduire une réflexion sur leur apprentissage linguistique et à prendre davantage

sur leur apprentissage linguistique et à prendre davantage la responsabilité de travailler de manière indépendante.

Les élèves n'ont par exemple pas révisé les phatèmes à la mi-trimestre comme on le leur avait demandé. Cependant, les enseignantes se sont rendu compte qu'elles auraient sans doute dû leur donner des tâches plus concrètes et peut-être par exemple leur enseigner quelques stratégies élémentaires de mémorisation.

### Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- Les difficultés rencontrées par les élèves dans l'utilisation spontanée des phatèmes même les plus simples semblent concorder avec l'ordre «naturel» de développement des stratégies — celles nécessitant une interaction apparaissant plus tard que les stratégies de base intervenant dans les compétences réceptives. Elles reflètent également les conclusions de Bialystock (1990) selon lesquelles la formation aux stratégies d'apprentissage réussit moins bien pour les stratégies de communication que pour d'autres compétences. Plus récemment, en 1995, Dornyei a cependant fait état de quelques succès dans l'enseignement des stratégies de communication et fait remarquer par exemple que des apprenants ayant des capacités relativement limitées à l'oral étaient en mesure d'employer des éléments de discours phatique et d'acquérir ainsi une plus grande aisance (terme pris dans sa définition la plus simple). Il est intéressant de constater que, bien que les enseignantes n'aient pas mesuré l'aisance linguistique des apprenants, leur assurance semble dans beaucoup de cas avoir augmenté, et ce bien que le nombre et le type de phatèmes utilisés soit assez limité.
- Le projet met en lumière les problèmes spécifiques à l'enseignement des stratégies de communication, par opposition aux stratégies de lecture et de mémorisation. Peut-être est-il relativement simple pour les apprenants de comprendre comment employer par eux-mêmes les stratégies de lecture et de mémorisation. Les stratégies de communication, et notamment les phatèmes, sont plus difficiles à enseigner et à employer individuellement. En effet:

- a) Il est nécessaire d'apprendre les phatèmes (en appliquant par exemple des stratégies de mémorisation).
- b) Ils nécessitent une certaine mise en pratique. S'il est possible de passer par la compréhension orale et l'expression écrite, comme l'ont fait les professeurs stagiaires, il n'en demeure pas moins que les phatèmes sont par nature interactifs.
- c) Plus que pour tout autre domaine des stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication doivent être pleinement intériorisées afin d'en permettre une utilisation automatique, le discours spontané ne laissant pas le temps de la réflexion.

Nous reviendrons sur ces points au chapitre 8 lorsque nous tâcherons de savoir quelles stratégies enseigner à quel moment.

- Il semble que la formation aux stratégies d'apprentissage ait été bien perçue, autant par les bons élèves que par les plus faibles, et autant par les timides que par les extrovertis, tout au moins si l'on considère la hausse de motivation et de confiance en soi, et que l'on fait abstraction de la taille encore limitée du répertoire phatique mis en jeu.
- Il est malaisé de déterminer si les garçons se montrent plus réceptifs à l'enseignement des stratégies d'apprentissage que les filles. Cette question sera abordée de façon plus détaillée dans le cadre du projet suivant. D'un côté, les filles ont semblé prendre plus au sérieux les plans d'action et ont davantage mentionné les stratégies qu'elles utiliseraient en dehors des phatèmes. En revanche, si l'on s'appuie sur les interviews et les commentaires du professeur attitré, la réaction des garçons paraît avoir été positive. Comme pour les études de cas sur les stratégies de mémorisation, nous n'entrerons pas autant dans les détails du second projet, de nombreuses activités étant similaires à celles du premier.

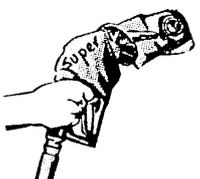
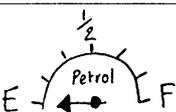
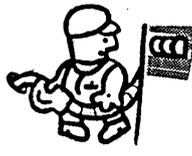
## □ Étude de cas n° 2

Le projet mené par *Leanda Reed* et *Fabrice Bana* visait à promouvoir l'interaction orale spontanée entre les élèves, l'enseignement des phatèmes devant être l'un des éléments de cette approche. Leur travail a porté sur une classe d'élèves de 14-15 ans, dans un établissement mixte accueillant en grande partie un public local issu des communautés ethniques minoritaires. Les aspects spécifiques du projet étaient les suivants:

- Les enseignants ont délibérément porté leur choix sur un sujet particulièrement ennuyeux (acheter de l'essence à la station-service et expliquer certains problèmes tels qu'un pare-brise cassé, un pneu crevé, etc.) afin de voir si certaines techniques, comme le théâtre ou les phatèmes, pouvaient permettre de lui insuffler un peu d'animation.

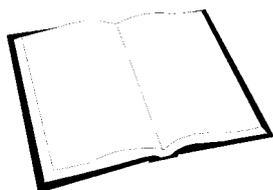
- Ils ont également prévu des activités destinées à aider les apprenants à comprendre la nature et la fonction des phatèmes. Ainsi, les élèves devaient jouer en anglais une situation de panne sur l'autoroute. Un «agent secret chargé d'une mission secrète» devait prendre note des phatèmes employés, les autres élèves du groupe n'étant pas informés de la tâche qui lui avait été attribuée. Les «agents» ont ensuite présenté la liste de phatèmes qu'ils avaient établie et une discussion a été lancée sur leur fonction dans la communication orale.
- Les enseignants leur ont ensuite fait visionner un extrait d'un soap-opéra anglais à succès en leur demandant de noter les phatèmes. Les élèves ont ensuite pu indiquer quelques phatèmes (certes assez stéréotypés) qu'ils connaissaient déjà en français, tels que *zut, bien, oh là là*.
- Tout comme Claire et Katherine, les élèves-enseignants n'avaient pas véritablement réfléchi à l'avance à la traduction exacte de chaque phatème, ce qui leur a posé quelques difficultés.
- Pour la mise en pratique des phatèmes, ils ont conçu un plateau de jeu: lorsque les élèves arrivaient sur une case, ils devaient expliquer le problème mécanique indiqué tout en veillant à utiliser le phatème accompagnant l'illustration (fig. 4.1). Le projet s'est achevé par un jeu de rôles qui a été enregistré sur vidéo.

Figure 4.1: Plateau de jeu pour la mise en pratique des phatèmes

j'ai gagné	tu triches!	j'ai fini	à toi à moi
<b>Départ</b> 	 alors	 zut!	1
 mince!	 .....quoi	3	 ah oui
 voilà	2	 ..vous savez	 uhm
4	 ...quand même!	 bon	 oh! là!
 alors	 ...vous voyez ...	2	<b>Arrivée</b> 

Les enseignants ont constaté, comme dans le projet de Claire et Katherine, que les élèves tendent à se concentrer sur un nombre réduit de phatèmes (*mince, zut, euh, mmm, oh là là*), certains leur étant déjà connus, tout au moins passivement. Là encore, les professeurs stagiaires ont cependant été étonnés par la forte hausse générale de confiance en soi dans les activités orales, les filles semblant toutefois être plus sûres d'elles que les garçons. Dans le questionnaire, rempli par 13 filles et 6 garçons, 36% des filles disaient avoir gagné en assurance à l'oral, contre seulement 11% pour les garçons.

Dans une interview, l'une des filles déclare: *«En quelque sorte, je m'exprimais plus facilement. Et puis, c'était marrant de pouvoir rajouter des phatèmes. Avec eux, on est plus sûr de soi pour parler.»* Les garçons les plus faibles se montraient cependant moins enthousiastes: *«de toute façon, moi, je n'utilise pas de phatèmes en anglais»* ou *«moi, j'ai tout mélangé»*. Les enseignants ont malgré tout eu le sentiment que la pression collective et la nécessité de montrer que l'on sait être «cool» ont joué un rôle, ainsi que nous l'avions indiqué précédemment pour la première étude de cas sur les stratégies de mémorisation.



La réticence manifestée par certains garçons, notamment par les plus âgés, à participer à des activités orales a été examinée par Harris (1998, p. 61):

Peut-être éprouvent-ils un sentiment particulier de frustration face à leur blocage oral, surtout à l'approche de l'adolescence où l'image que l'on donne de soi est tellement importante. Commentaire d'un élève de 13 ans: *«Ça fait maintenant deux ans que j'apprends et je parle encore comme un enfant de deux ans»*.

Les garçons peu performants ont enfin déclaré qu'ils auraient souhaité avoir plus de temps pour s'exercer à l'utilisation des phatèmes, un aspect qui est aussi apparu dans le projet de Claire et Katherine et d'ailleurs dans l'ensemble des projets.



Les projets abordés ici portaient sur l'enseignement des phatèmes dont nous avons fourni quelques exemples en français. Comme chacun sait, il est difficile de les traduire, en grande partie parce que leur sens est étroitement lié au contexte discursif.

Voici cependant quelques suggestions auxquelles vous pourrez apporter des ajouts, des modifications ou des traductions supplémentaires dans la langue que vous enseignez.

<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Allemand</i>	<i>Espagnol</i>
Er	Euh	Ahm	hmm
Well yes	Ben oui	Hmm ja	Pués sí
Well no	Ben non	Hmm nein	Pués no
Yes, of course	Mais oui	Ja, natürlich	Claro que sí
No, of course not	Mais non	Natürlich nicht	Claro que no
Oh really?	Ah bon?	Wirklich? Echt?	Ah sí
So what?	Et alors?	Na und?	Y qué
Absolutely, completely	Tout à fait	Selbstverständlich, absolut	Por supuesto
Not at all! No Way!	Pas du tout	Gar nicht, überhaupt nicht	Para nada
I don't know/care	Bof, je ne sais pas	Na und?	No me importa
Hey	Tiens	He	Eh
Basically	En bref, en somme	Im Grunde	En breve
So, anyway	Alors, de toute façon	Und überhaupt	Pués, entonces

Vous pouvez également consulter la liste des stratégies de communications en annexe. Y a-t-il d'autres stratégies de communication, mis à part les phatèmes, que vous jugeriez être à la fois plus pertinentes et plus accessibles à vos élèves?

## **Enseignement des stratégies d'apprentissage dans le contexte des écoles secondaires**

### **Récapitulatif des questions et thèmes communs aux projets**

Les trois derniers chapitres ont permis d'illustrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans divers contextes scolaires en Grande-Bretagne. La partie 2 sera consacrée à l'enseignement des stratégies d'apprentissage au niveau universitaire. Avant de poursuivre, il peut paraître utile d'effectuer un récapitulatif des questions et des thèmes communs qui semblent émerger des projets réalisés dans les écoles. Nous serons ensuite mieux à même d'établir une comparaison avec le contexte universitaire et de déceler d'éventuelles analogies ou divergences clés.

### **Les retombées positives de l'enseignement des stratégies d'apprentissage**

Il est évident que ces projets scolaires ne peuvent être considérés comme une recherche rigoureuse et que les conclusions que l'on pourra en tirer auront nécessairement un caractère spéculatif. Ils fournissent néanmoins quelques indications sur certaines retombées positives de l'enseignement des stratégies d'apprentissage:

- amélioration des notes obtenues aux tests (premier projet sur la mémorisation);
- meilleure assurance et plus grande disposition à la prise de risque (projets sur les stratégies de communication);
- élargissement du répertoire des stratégies mises en œuvre et recours moins fréquent au dictionnaire (projet sur la lecture);
- transfert interdisciplinaire des stratégies: passage des langues vivantes à d'autres matières (premier projet sur la mémorisation);
- motivation en hausse, tout au moins pour certains élèves.

## **Les enseignements des projets réalisés**

Les enseignants ont mis l'accent sur les points suivants:

- Le besoin de temps – Tous les professeurs stagiaires ont constaté qu'il fallait accorder aux élèves davantage de temps pour assimiler pleinement les stratégies.
- Le besoin d'un entraînement approfondi – Les élèves ont besoin qu'on leur donne l'occasion de continuer à utiliser les stratégies par le biais d'un certain nombre de tâches et que les enseignants leur rappellent explicitement de les mettre en application. Les stratégies de communication peuvent poser des problèmes spécifiques et nécessiter une mise en pratique encore plus approfondie que pour les autres stratégies.
- La nécessité de travailler par groupes de deux ou plus – Les professeurs stagiaires qui ont abordé dans leur projet les stratégies de communication auraient souhaité donner davantage aux élèves l'occasion de s'exercer par groupes de deux ou plus. On a également pu constater, dans le cadre du projet sur la lecture, que les élèves paraissaient réagir de façon très positive aux tâches effectuées en groupes.

## **Autres points évoqués**

D'aucuns ont suggéré que les résultats obtenus venaient corroborer la notion d'ordre de développement de Chesterfield et Chesterfield dans la mesure où les élèves observés tendent à adopter des stratégies relativement «simples», telles que la recherche de mots apparentés ou la technique d'écriture répétée des mots, et à éprouver plus de difficultés face à d'autres stratégies comme l'exploitation des indices grammaticaux.

## Questions

### Disposition à adopter de nouvelles stratégies

#### Motivation

Bien que l'on ait constaté chez certains élèves des signes de motivation accrue, d'autres semblaient ne pas être disposés à tester les nouvelles stratégies ou à faire face aux difficultés. Ainsi, quelques-uns ont jugé que l'emploi de nouvelles stratégies leur prenait trop de temps. Tenir les élèves régulièrement informés de leurs résultats aux tests (cf. Johanna Smith) peut leur donner un sentiment immédiat de réussite et leur prouver que cela vaut la peine de tester les nouvelles stratégies.

On remarquera que la phase des plans d'action a été omise par quelques-uns des professeurs stagiaires. Cependant, comme nous l'avons indiqué au chapitre 3, si Anne Marie ne s'est pas montrée convaincue de l'utilité de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, cela tient peut-être au fait qu'elle a persisté à employer des stratégies montantes. L'application de plans d'action qui aident les élèves à adopter les stratégies répondant le mieux aux problèmes rencontrés pourrait leur permettre de faire l'expérience d'une performance réussie. *Quelles autres approches peuvent permettre d'obtenir un accroissement de motivation?*

#### Personnalité et performance

Aucune des constatations qui ont pu être faites ne permet de corroborer véritablement les conclusions de la recherche didactique selon lesquelles les élèves performants seraient davantage disposés à adopter les nouvelles stratégies que les apprenants faibles. Certains ont soutenu que ces derniers pourraient se montrer plus réticents du fait qu'ils estiment «être de

toute façon mauvais en langues» et qu'il n'y a donc aucune raison à leurs yeux d'essayer quelque chose de nouveau. Cependant, pour reprendre l'exemple du projet sur la lecture, nous avons remarqué que Lisa, une bonne apprenante, refusait d'appliquer les nouvelles stratégies, contrairement à Helen qui était pourtant une élève faible. *La personnalité est-elle un facteur déterminant dans l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage?*

---

**Le critère de l'appartenance sexuelle**

---

Sur ce point, les résultats se sont avérés déroutants. D'un côté, dans le projet sur la mémorisation ainsi que dans le second projet sur les stratégies de communication, les garçons ont paru — superficiellement en tout cas — être moins convaincus que les filles de l'utilité de l'enseignement des stratégies d'apprentissage. En revanche, dans le premier projet sur les stratégies de communication, les garçons ont réagi de façon très positive et, à la fin du projet sur la mémorisation, ils sont même parvenus à dépasser les filles sur le plan de la progression. Est-ce là une question de performance? En effet, dans le cas du premier projet sur les stratégies de communication, les garçons concernés étaient de bons apprenants, tandis que, dans le second cas, c'était principalement les garçons faibles qui se montraient apparemment réticents à adopter de nouvelles stratégies. *Les garçons réagissent-ils de manière plus positive à l'enseignement des stratégies d'apprentissage, même si la pression collective qui les pousse à se montrer «cool» peut amener certains jeunes adolescents à ne pas l'admettre?*

Les projets réalisés en contexte universitaire pourront-ils nous permettre de débrouiller ces questions ou bien la situation est-elle si différente que l'on ne pourra pas les comparer avec les résultats obtenus en contexte scolaire? Nous reviendrons à la fin du chapitre 6 aux questions que nous avons soulevées dans ce récapitulatif.

Nous avons observé dans la partie 1 que les professeurs stagiaires étaient capables de modifier leur programme initial afin de réagir aux difficultés rencontrées par les élèves, de mener une réflexion critique sur leur propre pratique pédagogique et de proposer des améliorations, et ce pendant la courte période de cinq à six semaines sur laquelle s'étendaient les projets. La partie 2 nous montrera un processus d'autoanalyse comparable, mais cette fois-ci dans un contexte où les enseignants stagiaires avaient la possibilité de reprendre une deuxième fois le même projet avec une nouvelle classe.



*Partie 2:*  
*Enseignement des stratégies d'apprentissage*  
*au niveau universitaire*



## **Introduction**

### **Apprendre par l'expérience**

Lorsque nous entreprenons d'explorer une nouvelle voie pédagogique, jamais la première tentative ne nous mène au résultat escompté. Il nous faut du temps pour venir à bout des problèmes initiaux. Il n'est pas rare que nous devions remettre notre travail trois ou quatre fois sur le métier avant d'en être à peu près satisfait. Les trois chapitres précédents nous ont montré comment les professeurs stagiaires abordaient l'enseignement des stratégies d'apprentissage avec leurs élèves et les enseignements qu'ils avaient tirés de l'évaluation de leurs projets. Une chose néanmoins ne nous est pas dite: nous ne savons pas s'ils se sont par la suite, dans leur premier poste, lancés à nouveau dans l'expérience des stratégies d'apprentissage; et s'ils l'ont fait, nous ne connaissons pas les changements qu'ils ont pu y apporter.

Dans les deux études de cas suivantes, nous avons eu la chance de voir l'enseignement des stratégies d'apprentissage réalisé par des formateurs d'enseignants travaillant dans un contexte universitaire. Ils ont été suffisamment francs et honnêtes pour percevoir les limites de ce qu'ils avaient réalisé la première année et pour affiner leur approche de l'enseignement des stratégies d'apprentissage l'année suivante. Nous rendons ici compte de leurs découvertes.

La présentation des études de cas suit le même schéma que celui adopté dans la première partie.

- Chaque étude débute par l'indication de la compétence, du contexte ainsi que d'éventuelles contraintes ou difficultés spécifiques qui auraient pu se manifester en cours de projet.
- Suit la description de la mise en œuvre du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage.
- Nous récapitulons ensuite les méthodes employées pour l'évaluation du projet. Notre intention n'est pas seulement d'exposer la façon dont nous avons rassemblé les informations sur les succès et les problèmes rencontrés, mais également d'indiquer les méthodes que vous-mêmes, en tant que lecteurs, pouvez vouloir utiliser pour le cas où vous souhaiteriez évaluer un projet similaire.
- L'étude de cas s'achève sur quelques observations où nous soulignons quelques-uns des aspects particulièrement intéressants du projet ou certaines des difficultés rencontrées, et où nous faisons le lien avec la littérature issue de la recherche didactique.

- Pour faciliter la consultation des documents, les apprenants universitaires sont désignés par le terme «étudiants», par opposition à ceux du secondaire (partie 1) que nous avons appelés «élèves».

## Chapitre 5:

### Les stratégies de lecture

Avant de lire ce chapitre, vous pouvez consulter la liste des stratégies de mémorisation (fig. 2.1) et des stratégies de lecture (fig. 3.2). Ces listes ont été réalisées à l'usage d'élèves du secondaire et il est évident que les étudiants feront appel à des répertoires de stratégies plus larges. Elles peuvent néanmoins vous donner une idée générale de certaines des compétences que les enseignants ont tenté de développer dans le cadre de l'étude de cas présentée ci-dessous. Vous trouverez en annexe la liste complète de ces stratégies.

#### □ Étude de cas n° 1: Renate Neuburg et Ilse Schindler (Autriche)

**1<sup>re</sup> année: comment (ne pas) enseigner les stratégies!**

**Groupe n° 1 – mars 1998**

**Compétence** Aptitude à l'étude, stratégies de lecture et de mémorisation.

**Contexte** Nous travaillons toutes les deux à la *Pädagogische Akademie des Bundes* (Institut de formation des maîtres de l'enseignement obligatoire) de Vienne où nous assurons l'enseignement de l'anglais langue étrangère à l'attention des enseignants en formation initiale destinés à exercer dans le premier cycle du secondaire (10-15 ans). L'unité d'enseignement «Aptitudes à l'étude» est obligatoire en première année, la réussite à ce cours requérant assiduité et participation active.

**Groupes cibles** Deux groupes d'élèves-enseignants. Au total 25 personnes: 20 futurs enseignants autrichiens et 4 étudiants ERASMUS, tous de niveau intermédiaire supérieur (en moyenne 8 ans d'anglais à l'école), ainsi qu'un locuteur natif anglais. La moyenne d'âge était légèrement supérieure à 25 ans et donc assez élevée pour des étudiants de première année qui débutent généralement immédiatement à 18 ans, après le baccalauréat.

**Nombre et durée des cours** Un cours par semaine pendant 12 semaines. Durée d'un cours: 45 minutes. Déroulement: mars à juin 1998.

---

## **Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage**

Nous avons choisi pour ce groupe cible d'axer notre démarche sur les compétences de lecture et l'apprentissage du vocabulaire. Nous avons en effet constaté dans les classes de langue que les étudiants rechignaient à lire, qu'ils se révélaient inexpérimentés dès lors qu'il s'agissait d'élargir leur vocabulaire et qu'ils ne mettaient en œuvre qu'un répertoire de stratégies d'apprentissage fort limité. De manière plus générale, ils ne semblaient pas réfléchir aux méthodes qui leur permettraient d'apprendre de façon indépendante et plus efficace, ce qui nous a amenées à vouloir aborder avec eux certaines questions particulières telles que la «gestion du temps».

### **Sensibilisation**

Nous nous sommes appuyées sur plusieurs questionnaires, complétés en anglais, afin de les aider:

- à identifier leur style d'apprentissage;
- à comparer les succès et les échecs rencontrés par le passé en matière d'apprentissage;
- à gérer leur temps et à savoir comment mettre en place un environnement d'apprentissage personnel positif (cf. Waters et Waters, 1996).

### **Présentation d'exemples**

Les étudiants ont reçu:

- des documents de lecture en anglais décrivant différentes stratégies d'apprentissage du vocabulaire;
- «Que se passe-t-il lorsque nous lisons: savoir poser les bonnes questions» (cf. Montgomery, Durant *et al*, 1992).

Les discussions qui ont suivi se sont également déroulées en anglais.

### **Mise en pratique**

Nous n'avons pas disposé d'assez de temps pour véritablement mettre en pratique les stratégies.

## Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet

- Un questionnaire.
- Les notes et les observations de l'enseignant.

## Les résultats du projet

### Observations de l'enseignant

Les progrès visibles ou les indices signalant chez les étudiants une utilisation des nouvelles stratégies se sont avérés assez maigres. Dès le début, la motivation des étudiants a été faible, ce qui s'explique par le fait que la plupart d'entre eux avaient derrière eux un parcours d'apprenant de langues assez réussi et qu'ils ne voyaient pas la nécessité d'apprendre de nouvelles techniques uniquement parce qu'ils suivaient une formation d'enseignant de langues. Le niveau de motivation n'a pas évolué par la suite. Nous avons commis l'erreur de sélectionner des matériaux pédagogiques trop ardu, autant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Les étudiants se sont donc heurtés simultanément à deux types de difficultés: d'une part comprendre l'anglais employé dans les textes étudiés, et d'autre part assimiler la nouvelle approche d'apprentissage qu'implique la formation à ces stratégies. En outre, les 45 minutes des unités de cours n'ont pas favorisé le travail de réflexion ou le partage des expériences. Ce problème a peut-être été exacerbé par notre insistance à exiger des étudiants qu'ils utilisent l'anglais pendant les discussions. Le sentiment général était apparemment que les stratégies d'apprentissage n'avaient pas grand-chose à voir avec leur future carrière d'enseignant ou même avec leur réussite aux examens. Ils ont également indiqué que la lecture devenait rebutante lorsqu'on leur demandait de faire tout ce travail supplémentaire de stratégies afin de mieux saisir le sens des textes.

### Questionnaires

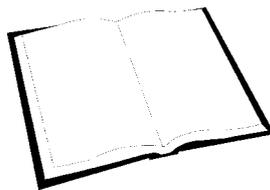
Seuls six étudiants ont jugé bon de rendre le court questionnaire d'évaluation. Il est peut-être révélateur que, sur ces six personnes, quatre aient donné un avis positif et fait remarquer qu'ils voyaient un rapport entre ce qui avait été fait en cours et leur future activité d'enseignant.

## Les enseignements du projet

L'attitude négative affichée par les étudiants a été très décevante et nous avons tenté d'en déterminer les causes. Mis à part le manque de motivation générale des étudiants en ce qui concerne l'amélioration des compétences linguistiques et des contraintes de temps, il nous a semblé qu'un autre facteur négatif pouvait être le choix d'une approche trop universitaire et trop exigeante sur le plan linguistique. Il nous faudrait dorénavant:

- définir un objectif plus restreint et ne pas attendre des étudiants qu'ils appréhendent immédiatement les aptitudes à l'étude, les stratégies de lecture et les stratégies de mémorisation de vocabulaire;
- prévoir des tâches ayant un côté plus pratique, ne donnant pas aux étudiants le sentiment d'être dépassés sur le plan linguistique, donc des activités de cours plus classiques avec lesquelles ils puissent s'identifier — ceci afin de leur permettre d'établir un lien à la fois avec leurs examens et avec les activités qu'ils pourront utiliser avec leurs élèves;
- prévoir davantage de temps pour les discussions en groupes et le partage des expériences;
- autoriser le recours à la langue maternelle.

## Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



Holec (1996, p. 99) a examiné les avantages apportés par l'intégration de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans les activités de cours habituelles, ces stratégies permettant à l'apprenant de «faire appel à ce qu'il a appris sur les mécanismes d'apprentissage, d'expérimenter avec ce savoir et de l'appliquer immédiatement à son apprentissage linguistique». Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999, p. 99) ont pour leur part souligné que:

une formation efficace aux stratégies d'apprentissage ne constitue pas une option complémentaire, mais plutôt un moyen de soutenir l'apprentissage linguistique

dans le cadre d'un programme existant. Les apprenants devraient mettre ces stratégies en pratique pendant les cours de langues, dans le cadre d'activités linguistiques authentiques et constructives.

Pour ce qui est des tâches mises en œuvre, ils précisent:

Pour être véritablement efficace et permettre d'assimiler une nouvelle stratégie, une tâche linguistique doit être authentique et présenter un niveau de difficulté moyen. En effet, si l'activité est trop simple, les apprenants n'auront pas besoin de recourir aux stratégies d'apprentissage pour réussir à l'effectuer et ils les considéreront éventuellement comme une perte de temps. En revanche, si elle est trop difficile, il se peut qu'ils ne parviennent pas à effectuer le travail demandé, même en appliquant les stratégies adéquates.

Ils font enfin remarquer qu'il est malaisé de discuter des stratégies d'apprentissage dans la langue étrangère, notamment avec les débutants ou avec des apprenants dont la culture et l'expérience scolaire ne laissent pas vraiment de place aux approches individuelles d'apprentissage. Bien que n'étant pas des débutants, les étudiants ici concernés, dont l'apprentissage est axé sur les examens, ont pu se sentir déroutés qu'on leur demande pour la première fois dans leur parcours éducatif de parler ouvertement de leurs styles d'apprentissage, et qui plus est en langue étrangère.

## **2<sup>e</sup> année – Groupe n° 2 – mars 1999**

<b>Compétence</b>	Les stratégies de lecture.
<b>Contexte</b>	Identique à celui de l'année précédente.
<b>Groupes cibles</b>	Deux groupes d'élèves-enseignants. Au total, 24 étudiants autrichiens (18 femmes et 6 hommes) de niveau intermédiaire supérieur et ayant eu en moyenne 8 ans d'anglais à l'école. La proportion hommes-femmes est représentative de la population étudiante fréquentant notre institut de formation des maîtres. La plupart de nos étudiants ayant passé leur baccalauréat l'année précédente, la structure d'âge était nettement plus homogène qu'en 1998.
<b>Nombre et durée des cours</b>	Deux cours par semaine pendant six semaines. Durée d'une unité de cours: 45 minutes; elles avaient cependant été regroupées par deux de façon à disposer de séances de 90 minutes. Déroulement: mars à mai 1999.

## **Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage**

Nous avons de nouveau choisi d'axer notre démarche sur les compétences de lecture, non pas pour répondre aux besoins spécifiques du groupe, mais pour voir si nous avons bien assimilé les enseignements de l'année précédente. Si la langue la plus souvent utilisée a été l'anglais, nous avons néanmoins décidé que la présentation d'exemples et les discussions en groupes se feraient en allemand.

### **Sensibilisation**

Au lieu de leur donner des questionnaires à remplir, nous les avons confrontés dans un premier temps à une expérience directe des stratégies d'apprentissage. Nous leur avons tout d'abord demandé de traduire en langue maternelle le court poème néerlandais pour enfants (cf. fig. 1.1), une tâche relativement simple pour des germanophones. Veillant à garder à l'esprit notre expérience de l'année précédente, nous nous sommes attachées à réduire l'appréhension des étudiants et à concentrer leur attention davantage sur les stratégies que sur la langue employée pour en discuter.

Nous avons également joué le «jeu des stratégies imbriquées» (Oxford, 1990) en leur demandant de déterminer quelles stratégies seraient les plus efficaces dans différentes situations pratiques. Exemple: un lycéen anglophone apprenant l'italien et aimant les histoires drôles a acheté une bande dessinée en italien. Quelles stratégies applique-t-il pour lire le livre et expliquer quelques-unes des histoires à ses copains anglais qui ne connaissent pas un mot d'italien?

### **Présentation d'exemples**

Nous avons choisi d'appliquer la méthode de la «pensée à haute voix» à une chanson populaire suédoise (fig. 5.1). Il s'agit d'essayer d'expliquer à haute voix les mécanismes de pensée au fur et à mesure que l'on tente de déchiffrer le texte et, ce faisant, de mettre à jour les stratégies qui aident à déceler du sens. Exemple: *«On dirait un peu un poème parce que ce n'est pas un texte continu. "Klass" ressemble au mot allemand "Klasse" et "samma" au mot anglais "same". Alors, ça veut peut-être dire "la même classe à l'école" ou quelque chose comme ça. Je me demande si "år" veut dire "année", comme "Jahr" en allemand. Il est peut-être question d'être dans la même classe pendant un an? Je vais continuer à lire pour voir si ça correspond au sens.»* Aux dires des étudiants, nous écouter procéder ainsi et nous voir nous débattre avec la traduction du texte les a certes amusés, mais ils ont également trouvé cela encourageant. En effet, ils ont pu constater qu'il n'existe pas une seule et unique bonne méthode pour arriver à comprendre un texte en langue étrangère.

Figure 5.1: Chanson pop suédoise

**I mörkret hos dig**

Vi har gått i samma klass i snart ett år.  
Jag har döljt mina känslor så gott det går.  
Men när jag tittar på dig  
Ibland så river du muren,  
Som jag byggt upp.

*Traduction anglaise:*

**In Darkness with You**

We have now been in the same class for almost a year.  
I have been hiding my feelings as well as it goes.  
But when I look at you  
Sometimes then you knock down the wall  
that I built up.

*Traduction allemande (afin de permettre aux lecteurs de repérer les mots apparentés, comme l'ont fait nos étudiants):*

**Im Dunklen bei dir**

Wir sind nun fast ein Jahr in dieselbe Klasse gegangen.  
Ich habe meine Gefühle verborgen so gut das geht.  
Aber wenn ich dich anschaue  
reißt du manchmal die Mauern nieder  
die ich aufgebaut habe.

### Mise en pratique

Les observations faites en nous voyant traduire la chanson ont aidé les étudiants à s'attaquer à leur tour à la traduction en allemand d'un conte de fées catalan consigné par écrit par un collègue de l'Université de Palma de Majorque (fig. 5.2). Nous avons demandé aux étudiants de former des groupes de deux ou trois personnes et de traduire le texte par écrit en allemand. Nous avons proposé que les étudiants connaissant une langue romane autre que le latin jouent le rôle d'observateurs et prennent note des stratégies adoptées. Le texte aurait pu en effet leur paraître trop simple. L'un des groupes a demandé si on pouvait leur lire le texte, ce que le collègue de Majorque s'est volontiers empressé de faire. Une fois la lecture terminée, 8 des 24 étudiants ont déclaré que cette écoute les avait beaucoup aidés à en comprendre le sens; pour 6 d'entre eux, cela n'avait fait

aucune différence et le reste a jugé que cela avait été une perte de temps. Cette expérience nous a fourni une précieuse occasion de débattre des différences entre les styles d'apprentissage préférés de chacun.

*Figure 5.2: Conte de fées catalan*

### **En Pere de sa gerra**

Hi havia un home que havia nom Pere i tenia una dona i set fills. Eren tan pobres que vivien tots ells dins una gerra. Una vegada va trobar una fava i la va sembrar. Va créixer una favera tan alta que va pujar fins al cel. En Pere va enfilat-s'hi fins al cap damunt i quan va arribar a dalt va tocar a la porta. Sant Pere va obrir-li i quan va demanar-li què volia, en Pere li digué que era tan pobre que vivia amb tota la seva família dins una gerra. Sant Pere li respongué que miraria lo que podia fer per a ell i la seva família, i en Pere se'n tornà per avall. Quan va arribar a baix va trobar que la seva família ja no vivia dins la gerra, sino dins una casa ben ampla i arreglada. Sa dona va demanar-li què havia passat i quan en Pere va haver-li explicat tot, l'envià totd'una per amunt cap al cel per què demanàs a Sant Pere que els fes senyor i senyora d'una possessió ben gran i ben rica. Així ho va fer en Pere, i quan tornar a ser a baix, va trobar tot tal com ho havia demanat. Després la dona el tornà a enviar cap al cel per demanar que Sant Pere els fes batle i batlessa, i així va ser talment; després va demanar que els fes rei i reina, i així talment va ser; va acabar per demanar que els fes al seu home Bon Jesús, a ella la Verge Maria, i als seus fills àngels... Sant Pere, que ja estava ben enfadat, va acabar d'enfadar-se del tot i va enviar en Pere immediatament per avall. Quan en Pere va tornar a ser abaix va tornar a trobar la seva família dins la gerra, però ara sense la favera i, fins i tot, sense la fava.

*Traduction anglaise*

### **Peter of the jug**

There was a man whose name was Peter and he had a wife and seven children. They were so poor that they lived altogether in a jug. Once he found a bean and planted it. It grew into a plant so high that it reached heaven. And Peter climbed up to heaven and when he got to the top he knocked at the door. St Peter opened it and asked him what he wanted and Peter answered that he was so poor that he and his family lived in a jug. St Peter answered that he would see what he could do for him and for his family, and Peter went back down. When he came down he found that his family no longer lived in a jug but in a spacious and well arranged house. His wife asked him what had happened and when Peter had explained everything to her she sent him to heaven again to ask St Peter to make them the lord and lady of a big and rich estate. Peter did as he was told and when he came back down again he found that everything had happened as he had requested. Later his wife sent him again up to heaven to ask St Peter to make them Lord and Lady Mayor and this too happened; and later she sent him to ask St Peter to make them king and queen and that was what happened, and eventually she sent him up again to ask to make them Jesus and Mary and their children seven angels... St Peter was really annoyed and he sent Peter immediately back down. When Peter arrived on the ground, he found that his family was again living in the jug, but without the plant and, of course, without the bean.

Nous avons encouragé les étudiants à traduire le conte de fées en réfléchissant à haute voix, comme ils nous avaient vu le faire précédemment. Aucune limite de temps explicite ne leur avait été donnée et ils pouvaient décider librement de la quantité à traduire. Quelques groupes avaient un observateur qui prenait des notes, d'autres enregistraient leurs «réflexions à haute voix». Dans la discussion qui a suivi, nous avons invité les étudiants à commenter lesquelles de leurs stratégies ou de celles appliquées par leurs partenaires semblaient apporter de meilleurs résultats que d'autres.

### **Plans d'action**

Au cours de l'avant-dernière séance, nous leur avons demandé de signer et de nous remettre un «contrat» écrit déclarant: «Je m'engage à améliorer mes compétences de ..... en veillant à .....». Bien que nous étant concentrés sur la lecture, nous leur avons également présenté un ensemble d'autres stratégies, les étudiants ayant toute latitude de choisir les stratégies qu'ils voulaient essayer. Pour la dernière séance, nous avons prévu de vérifier s'ils

avaient tenu leurs engagements, et lesquels. En fin de compte, les contraintes de temps nous ont empêchés de le faire de façon systématique.

### **Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet**

- Utilisation des enregistrements des «réflexions à haute voix», ainsi que des observations et des notes faites par les enseignants.
- Contrats.
- Questionnaire destiné à savoir s'ils jugeaient que la formation aux stratégies d'apprentissage avait été profitable.

#### ***Les enregistrements sur cassette et les notes sur les «réflexions à haute voix»***

Certains étudiants avancés de cette classe paraissent être capables de recourir à la stratégie, plus complexe, d'exploitation des indices grammaticaux. Parmi ceux qui ont été enregistrés, trois avaient fait au moins quatre ans de latin à l'école et ils ont semblé tirer parti de ces connaissances pour la traduction du texte catalan (même si leurs déductions étaient parfois erronées). Ils se sont également appuyés sur la concordance des temps en allemand pour structurer l'histoire et lui conférer du sens.

Ligne 1: «... *tenia* doit être un adjectif, car il est proche du mot *dona* et a la même terminaison que lui...»

Ligne 2: «*va* doit être un verbe. Il suffit de parcourir tout le texte et on constate qu'il apparaît dans presque chaque phrase. Cela doit vouloir dire quelque chose comme "il est allé", "il a fait", "il fait"; ça pourrait être "a, il a..."».

Ligne 2: «*una vegada* est de toute évidence féminin». Le groupe s'est fondé sur des mots apparentés pour en déduire, à tort, que *vegada* était «eine Wanderin», une randonneuse, ce qui les a ensuite conduits à effectuer une correction (erronée) dans la première phrase où PERE avait dans un premier temps été identifié comme étant un homme.

Ligne 2: «*tots* – totus – tots est au pluriel»

Ligne 4: «... *obrir-li*... "li" est certainement du passif...»

Dans un autre groupe, la traduction du titre «*En Pere de sa gerra*» a fait l'objet d'une longue discussion. Deux filles, s'appuyant sur leurs notions de français, s'étaient arrêtées sur «guerre» comme traduction de «*gerra*». Philipp, un étudiant notoirement faible et paresseux, avait attentivement écouté leur discussion. Les filles ont ignoré sa remarque lorsqu'il leur a suggéré de continuer la lecture avant de décider du sens du titre. En arrivant à la deuxième ligne, elles ont considéré que leur hypothèse se voyait merveilleusement confirmée par le mot *pobres* – pauvre. Constatant que la plupart des groupes étaient arrivés à des conclusions erronées quant au sens du mot *gerra*, les enseignantes leur en ont donné la traduction (*cruche*). Philipp a été le seul de son groupe à accepter cette aide.

Prenant courage, il a alors suggéré que Pere et sa famille vivaient dans une cruche. Cette fois-ci, non seulement on a ignoré sa proposition, mais il a aussi écopé de remarques condescendantes – «Enfin, Philipp!...». Le fait que Philipp, apprenant de langues notoirement faible et de surcroît un homme, ait accepté automatiquement la traduction proposée rendait cette information invalide et elle a par conséquent été ignorée par le reste du groupe pendant toute la durée de la tâche. Ce groupe n'a pas pu aller au-delà de la moitié du texte. On peut déceler ici d'éventuelles implications quant à l'importance de mettre en place de bonnes compétences de collaboration au sein du groupe. La discussion qui a suivi l'activité de traduction et de «réflexion à haute voix» semble souligner de manière générale l'utilité du travail de groupe. Pour reprendre les termes d'un étudiant: *«il est intéressant de découvrir les stratégies que nous employons, et aussi de voir en plus les stratégies utilisées par les autres et d'en essayer une ou deux.»*

### **Les contrats**

Il semble y avoir quelques différences entre les deux sexes quant aux stratégies adoptées, les hommes choisissant celles qui exigent le moins d'efforts. Dans leur contrat, trois étudiants (sur les six du groupe) ont opté uniquement pour les stratégies «sociales» ou celles nécessitant d'aller au cinéma ou d'écouter la radio.

*Peter: Je m'engage premièrement à parler anglais avec un ami américain et deuxièmement à écouter Jay Leno sur NBC pendant plus de 10 minutes.*

Si quelques étudiantes ont également évoqué les stratégies «sociales» et «de loisirs», sept commentaires sur dix-huit laissent transparaître une approche plus rigoureuse et détaillée du travail, intégrant parfois la mémorisation par cœur ou l'analyse grammaticale. Elles tendaient également à être plus précises quant aux nouvelles stratégies qu'elles envisageaient de tester.

*Sabine: Je m'engage à lire la totalité du manuel d'anglais et à noter sur de petites feuilles les mots qu'il faut que j'apprenne. Stratégies cognitives; mise en pratique, répétitions, analyse, traduction et raisonnement, création de structures pour la réception et l'émission d'informations, prise de notes, surlignage.*

*Amira: J'écouterai tous les jours Blue Danube Radio. Lundi prochain, j'irai au Burgkino voir un film en anglais. Je lirai cinq à dix pages d'un livre anglais. J'apprendrai trois nouveaux mots par jour.*

*Elisabeth: Je pense choisir une stratégie cognitive, en particulier la comparaison des sons et des systèmes d'écriture dans l'apprentissage du vocabulaire. La deuxième chose sera de créer plus de structures pour la réception et l'émission d'informations: prise de notes, rédaction de résumés, surlignage dans les textes journalistiques anglais.*

Il n'est sans doute pas inutile de préciser que les deux dernières personnes sont des apprenants performants. Il est difficile de percevoir dans quelle mesure la personnalité de chacun influe sur l'adoption de nouvelles stratégies, mais la remarque d'un apprenant moyen, prudent mais pragmatique, nous permet une fois de plus de constater les avantages que présente le partage des expériences entre les étudiants: «*J'essaierai les représentations mentales parce que c'est assez étrange pour moi; et pourtant, Dani réussit très bien avec cette technique*».

### ***Les questionnaires***

D'après les réponses apportées par les 13 étudiants ayant répondu au questionnaire, douze d'entre eux ont estimé que la formation aux stratégies les avait rendus plus confiants dans leur apprentissage, tandis que douze avaient par ailleurs le sentiment d'avoir amélioré leur performance.

Parmi les nouvelles stratégies adoptées se trouvaient:

- la mise par écrit des mots nouveaux;
- le collage de notes grammaticales sur le mur;
- la schématisation conceptuelle;
- l'utilisation de représentations mentales pour la mémorisation des mots nouveaux.

Voici quelques-unes des raisons fournies pour expliquer leur utilité:

- elles permettent de ne pas se décourager aussi rapidement;
- elles aident à structurer l'apprentissage;
- elles permettent d'apprendre plus rapidement les mots nouveaux;
- elles aident à mémoriser;
- il m'est plus facile de travailler avec les images qu'avec le son uniquement.

Les réponses à la question «*Quelles stratégies avez-vous testées sans toutefois les adopter?*» ont fait apparaître à nouveau — comme cela s'était déjà manifesté en contexte scolaire — le fait que certaines stratégies exigent beaucoup de temps. C'est par exemple pour cette raison qu'un des étudiants a rejeté le recours aux images mentales. L'enregistrement des mots sur cassette a, pour la même raison, été rejeté par trois étudiants, en ajoutant une observation sur leur style d'apprentissage personnel, à savoir pour deux d'entre eux qu'ils ne sont pas des «*types auditifs*».

La question de la nécessité de prévoir une mise en pratique suffisante est, elle aussi, apparue, comme cela avait déjà été le cas en contexte scolaire. Six étudiants ont estimé avoir disposé d'assez de temps pour s'exercer à utiliser les

stratégies, les sept autres ont jugé en revanche qu'ils auraient eu besoin de davantage de temps.

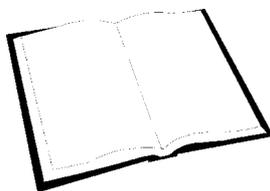
À la question leur demandant s'ils seraient intéressés par un approfondissement de la formation aux stratégies d'apprentissage, les étudiants ont généralement répondu par l'affirmative: «*Ça m'intéresserait beaucoup d'améliorer et d'élargir le champ de mes stratégies d'apprentissage pour faciliter les choses*», ou encore «*Cet enseignement est très intéressant et extrêmement constructif*». Quelques-uns des commentaires nous ont paru confirmer la justesse des changements que nous avons apportés à notre cours, en l'occurrence le fait de prévoir davantage d'activités de groupes et suffisamment de pratique directe:

- oui, mais uniquement en travail d'équipe;
- oui, mais uniquement les activités qui me permettent de tester moi-même les stratégies d'apprentissage;
- pas maintenant parce que je veux essayer plusieurs stratégies que je ne connaissais pas auparavant.

## **Les enseignements du projet**

- Le fait que la moitié des étudiants ait estimé avoir besoin de davantage de pratique est à notre sens un indice supplémentaire de la nécessité d'intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans les cours de langue consécutifs, et non pas de le réduire à un bref cours isolé que l'on intitulerait «Aptitudes à l'étude».
- Plutôt que de présenter brièvement aux étudiants une palette de stratégies, il semble plus judicieux de se concentrer sur un petit nombre, et de leur proposer des tâches pratiques et explicites pour la présentation d'exemples et la mise en pratique de ces stratégies.
- Ces tâches permettent également aux professeurs stagiaires de voir quel usage ils peuvent faire de la formation aux stratégies d'apprentissage avec leurs élèves, et d'établir ainsi un rapport avec leur future activité d'enseignant.
- Le travail de groupe est précieux en ceci qu'il donne un aperçu du fonctionnement de la pensée des autres. Un étudiant pourra se sentir poussé à essayer une nouvelle stratégie après en avoir constaté les résultats chez ses collègues.
- Le recours occasionnel à la langue maternelle réduit les appréhensions et atténue les différences entre bons et mauvais apprenants.

## Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- La capacité des étudiants plus avancés à rechercher les indices grammaticaux rappelle l'ordre de développement décrit par Chesterfield et Chesterfield (1985), en particulier lorsque l'on compare cette aptitude aux difficultés rencontrées par les élèves sur le plan grammatical (cf. chapitre 3).
- Les différences hommes-femmes constatées sur le plan du respect des engagements (contrats) évoquent l'étude réalisée par Graham (1997) sur les stratégies d'apprentissage employées par un groupe d'élèves de 16-17 ans entamant un cours d'année de terminale dans un établissement secondaire britannique. Elle remarquait (p. 81) que:

Quelles que soient les tâches réalisées, les filles paraissaient avoir une approche plus réfléchie et minutieuse [...] que ce soit à l'écrit ou à l'oral, les activités de grammaire, l'organisation, le contrôle, l'évaluation, l'application de schémas et de règles étaient en outre plus répandus chez les filles que chez les garçons. Les filles semblaient également plus susceptibles d'apprendre des points de grammaire par cœur. [...] Il est possible que, dans la partie compréhension écrite, les garçons soient davantage disposés à ignorer des éléments qu'ils ne comprennent pas et que les filles jugeaient en revanche essentiels pour saisir le sens.

- Ces différences hommes-femmes se sont aussi très nettement manifestées dans les stratégies appliquées par les filles du groupe de Philipp. Les lecteurs et auditeurs performants emploient indistinctement les décodages de type descendant (recherche du sens général du texte) et montant (traduction mot à mot). Les filles paraissaient privilégier la seconde approche (passant par exemple beaucoup de temps à discuter sur le sens du titre), tandis que Philipp, qui usait d'une méthode caractéristique de la première approche, était prêt à passer sur les termes qu'il ne comprenait pas et à voir s'il pouvait découvrir d'autres indices en allant plus loin dans sa lecture. Des observations similaires se trouvent dans le prochain chapitre concernant les stratégies de compréhension orale. Il fallait donc que ces étudiants adoptent les stratégies utilisées par les autres afin de pouvoir mettre en œuvre les décodages de type à la fois montant et descendant.
- En raison de la faible dynamique au sein du groupe, et notamment de l'hostilité manifestée par les filles, les étudiants ont été dans l'incapacité d'apprendre les uns des autres. D'autres études ont également montré qu'on ne peut pas attendre des étudiants qu'ils sachent à la fois travailler en commun dans un groupe et apprécier à leur juste valeur les suggestions émises par les autres plutôt que de les qualifier de «stupides» ou de

«typiquement masculin / féminin». Ainsi, Marshall, dans Broady et Kenning (1996), notait que les personnes qui tenaient à tirer profit des possibilités offertes par l'autonomie se montraient frustrées par le mauvais fonctionnement du travail de groupe, ce qui engendrait des tensions.

Il est possible que les étudiants aient besoin d'un enseignement explicite des mécanismes qui entrent en jeu dans un travail de groupe réussi et nous proposons à ce sujet quelques lignes directrices au chapitre 8.

Les observations effectuées dans le cadre de la présente étude de cas ne concernent pas uniquement le cycle de formation aux stratégies d'apprentissage, mais aussi le cycle de recherche d'actions. Dans ce dernier, les enseignants commencent par identifier les difficultés spécifiques auxquelles se heurtent leurs apprenants et mettent ensuite en place de nouvelles approches ou activités qui leur permettront de surmonter ces problèmes. Lors de la mise en œuvre de leur plan d'actions, ils observent attentivement les réactions des apprenants et tentent par la suite, dans la phase finale d'évaluation, de déterminer «ce qui a fonctionné ou pas». Ils pourront y puiser les conclusions (voire l'énergie!) nécessaires pour relancer le cycle en y apportant les modifications qui s'imposent en fonction de ce qu'ils ont appris. Nous aborderons à nouveau au chapitre 6 cette manière de procéder, certes exigeante, mais aussi gratifiante.



- Avez-vous parfois échoué dans vos tentatives de formation aux stratégies d'apprentissage? Cela tient-il peut-être au fait que vous avez voulu enseigner trop de stratégies à la fois?
- Songez à la quantité de lecture exigée de vos étudiants pour de nombreux cours. Pensez-vous qu'il puisse être profitable, à long terme, de consacrer deux ou trois cours à une sensibilisation aux stratégies de lecture et à une présentation comparable à celle faite par nos enseignants? Parmi les activités réalisées, lesquelles pourriez-vous envisager d'emprunter et lesquelles nécessiteraient des modifications? En ce qui concerne le cycle de formation, quels sont les aspects que vous appréhendez le plus?
- Les étudiants ont remarqué qu'ils n'avaient pas disposé d'une mise en pratique suffisante. Reportez-vous aux comptes rendus de l'enseignement des stratégies de lecture dans le contexte de l'école secondaire (chapitres 3 et 7). Parmi les activités présentées, pourriez-vous en intégrer certaines dans vos cours habituels?



## Chapitre 6:

### Les stratégies de compréhension orale

Nous avons traité au chapitre précédent des stratégies de lecture. Nous abordons maintenant l'autre étude de cas, réalisée en contexte universitaire et axée sur les stratégies de compréhension auditive. Nous verrons là aussi comment l'enseignante a adapté et modifié son approche d'une année sur l'autre. Dans cette étude de cas, nous nous attacherons en particulier à comparer deux choix: celui d'annoncer aux étudiants dès le début du cours qu'ils s'engagent dans une formation aux stratégies d'apprentissage, et celui de repousser ces explications à une phase du cours plus tardive.

#### □ Étude de cas: Ildikó Pálos, Hongrie

##### Raisons ayant poussé l'enseignante à opter pour les stratégies de compréhension orale

*Si j'ai décidé de proposer un cours de compréhension orale à l'université, c'est parce que j'étais extrêmement hésitante sur la manière de l'enseigner. J'avais même des doutes quant à la possibilité d'enseigner véritablement cette compétence, hormis bien sûr le fait de les faire s'exercer encore et encore et de les voir, grâce à cette pratique, et de façon naturelle, en acquérir une maîtrise croissante.*

*Mis à part mon travail à l'université, je codirige une école de langues où j'assure un nombre considérable d'heures d'enseignement, et je donne également quelques cours particuliers à des étudiants. J'ai eu affaire dans ces trois contextes à un certain nombre d'apprenants qui présentent des déficiences manifestes en compréhension orale. Avant d'entendre parler des stratégies, je donnais à ces étudiants ou groupes l'occasion d'une pratique accrue de la compréhension orale (exposition intensifiée) et leur fournissais par ailleurs des suggestions et explications brèves et ponctuelles sur la façon dont ils auraient pu comprendre tel ou tel point. Les suggestions étaient très comparables à des stratégies individuelles appliquées, mais cette façon de procéder était loin d'être suffisamment structurée et d'avoir suffisamment de principes sous-jacents pour avoir un effet réel et être véritablement convaincante.*

*J'ai donc décidé de me lancer dans ce cours de compréhension orale, car je voulais m'obliger à effectuer une recherche dans ce domaine. Une démarche très scrupuleuse d'ailleurs, puisque j'ai lu trois ouvrages méthodologiques sur cet aspect didactique particulier. Ces lectures m'ont été très utiles, car elles m'ont permis de mieux comprendre la nature du processus de compréhension*

*orale et m'ont conforté dans mon sentiment premier qui avait été de fournir aux apprenants des occasions supplémentaires d'exercer leur compétence d'écoute et de compréhension.*

*Je me suis ensuite rendue à Graz où j'ai eu l'occasion de me familiariser avec la notion de stratégies d'apprentissage ainsi qu'avec l'une des potentielles méthodes d'enseignement, à savoir le cycle de formation aux stratégies d'apprentissage. C'est ainsi que ce mélange d'expériences de l'enseignement et de connaissances théoriques puisées dans les livres, que je n'avais cessé de tourner et de retourner dans mon esprit, a donné naissance à un cocktail puissant, sinon explosif!*

### **1<sup>re</sup> année – Groupes 1, 2, 3 – Automne 1998, printemps 1999**

**Compétence** Compréhension orale.

**Contexte** J'enseigne à l'Université de Szeged, dans le cadre du diplôme universitaire d'anglais. En deuxième année, les étudiants peuvent opter pour le programme de formation des enseignants qui implique de suivre des cours supplémentaires en dehors de l'anglais, ainsi qu'un stage en établissement au cours de la dernière année. L'enseignement linguistique est divisé en domaines de compétence définis en fonction des éléments de l'examen de langue global ayant lieu en fin d'année.

**Groupes cibles** Étudiants en première année d'anglais (18 ans ou plus). Le groupe comportait une majorité d'étudiantes. Il s'agissait d'apprenants avancés ayant toutefois des expériences diverses en compréhension orale. Certains ne connaissaient que quelques exercices de compréhension des manuels, d'autres avaient bénéficié à un moment donné de leur scolarité de cours tenus par des locuteurs natifs, tandis que quelques-uns avaient même séjourné pendant une période assez longue dans un pays anglophone. Les étudiants étaient hautement motivés en vue de la réussite à l'examen, mais ils ne partageaient pas nécessairement mon opinion concernant la meilleure façon de s'y préparer (cf. section «Les enseignements du projet»).

---

**Informations complémentaires**

Quatre groupes ont pris part à la première phase du projet.

---

*Automne 1998*

Groupe n° 1 (avec ESA<sup>1</sup>): Les étudiants se sont vus demander leur avis sur le projet et ont donné leur accord pour y participer. Ensuite, réalisation du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage. Il y a également eu ce trimestre-là un groupe de «contrôle» (groupe C) pris en charge par un collègue.

*Printemps 1999*

Groupe n° 2 (avec ESA): De nouveau, les étudiants se sont vus demander leur avis sur le projet et ils ont donné leur accord pour y prendre part. Ensuite, réalisation du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage.

Groupe n° 3 (sans ESA): Les étudiants se sont vus demander leur avis sur le projet, mais ils ont déclaré préférer suivre le même type de préparation que celle effectuée dans la classe parallèle — en l'occurrence, uniquement une exposition à des documents de compréhension orale et l'exécution de tâches lacunaires, avec occasionnellement des conseils brefs sur la méthode permettant d'exécuter les tâches de façon optimale.

---

**Nombre et durée des cours**

Un cours par semaine pendant douze semaines. Durée d'un cours: 90 minutes.

---

**Contraintes**

L'enseignante avait pour responsabilité majeure de préparer les étudiants à l'examen de fin d'année, c'est-à-dire de les former à comprendre certains types de textes et à accomplir certaines tâches. À mon avis, les types de textes et d'activités proposés ne correspondent pas nécessairement aux besoins des étudiants en «situation réelle de compréhension orale».

---

1. ESA: enseignement des stratégies d'apprentissage.

## **Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage**

L'enseignement des stratégies d'apprentissage s'est déroulé à la fois en langue maternelle (L1) et dans la langue cible (L2). La première a été utilisée pour examiner les stratégies et l'emploi de celles-ci par les apprenants, la seconde pour la désignation des stratégies sur la liste de contrôle.

### **Sensibilisation**

Les étudiants se sont vus demander s'ils seraient disposés à prendre part à un projet qui viserait à expérimenter une «bonne idée permettant d'aboutir à une amélioration sensible et durable de leur compétence en compréhension orale». Cette proposition ayant reçu leur approbation, l'enseignante leur a donné sans plus de détours une tâche de compréhension orale. Ils ont entrepris un remue-méninges afin de cerner les stratégies utilisées, ce qui a mené à une discussion sur l'utilité d'élargir le répertoire individuel des stratégies employées en compréhension orale.

### **Présentation d'exemples**

Des enregistrements audio ont été ensuite passés, accompagnés des exercices suivants:

- L'écoute étant interrompue à des endroits jugés pertinents, l'enseignante interrogeait les étudiants sur les stratégies employées pour comprendre le sens;
- Recours à la «réflexion à haute voix» de la part de l'enseignante chaque fois qu'elle n'obtenait aucune réaction et qu'elle devait fournir la réponse en expliquant comment elle y était parvenue.
- Remue-méninges rétrospectif. Exercice demandant aux étudiants «d'essayer l'impossible», à savoir d'accomplir une tâche de compréhension orale tout en réfléchissant aux stratégies mises en œuvre, ceci étant suivi d'une discussion sur le processus de travail. L'enseignante examine les réponses. Si celles-ci sont correctes, elle leur demande comment ils y sont parvenus — pour cette phase, les étudiants ont souvent besoin qu'on les aide à formuler leurs processus de pensée. Si les réponses sont incorrectes, elle examine avec eux dans quelle mesure le choix de stratégies appropriées aurait pu les aider à éviter certaines erreurs. Vous trouverez dans le document 6.1 des exemples de déclencheurs de discussion possibles et typiques. Ces déclencheurs sont conçus non seulement pour présenter les stratégies spécifiques, mais aussi pour aider à mettre en place les stratégies métacognitives qui permettront aux étudiants de faire une utilisation combinée des stratégies, tout en confrontant en permanence leur hypothèse première concernant le sens du texte aux nouveaux éléments d'information.

Figure 6.1: Proposition de déclencheurs de discussion pour un remue-méninges rétrospectif. Les activités utilisées sont tirées de Jones (1986), exercice 2.8, «Qui parle?».

**Enregistrement:**

... Oh, but look! They're all over the place! Oh, I'm fed up with it, really I am. If I've told you once, I've told you a thousand times. Why should I have to do it for you? You're the one who put them there and they're yours not mine. Oh yes, I know, you're 'going to do it later'. If I had a pound for every time I've heard that excuse, I'd be a millionaire. Look, I've got better things to do. Don't look like that, of course it matters, it's symptomatic of your whole attitude. Oh God, it's almost time to pick them up now and I've got nothing done at all this afternoon, thanks to you. Yes, it is your fault and don't pretend it's not and they're just as bad. They think if you can get away with it, so can they. It's just not fair. I'm warning you, if you don't make an effort to...

**Tâche:**

Répondez aux questions suivantes:

1. Quelle est l'humeur du locuteur? Où se trouve-t-elle?
2. À qui s'adresse-t-elle?
3. Elle dit: «... *they're all over the place...*» – À qui ou quoi se rapporte le pronom «*they*»?
4. Elle dit: «*it's almost time to pick them up...*» – À qui ou quoi se rapporte le pronom «*they*»?
5. Elle dit: «... *don't look like that...*» – Quelle est l'expression de l'interlocuteur?
6. Pourquoi l'interlocuteur n'intervient-il pas?

**Déclencheurs de discussion:**

1. «*fed up*» – C'est la seule question dont la réponse est indiquée dans le texte. Essayez donc de repérer les réponses «toutes faites». *at home* – Qu'est ce qui nous permet de le savoir? Tout d'abord le ton employé. On n'utiliserait pas ce ton ou ce registre familier dans un lieu public, ni avec une personne qui ne ferait pas partie de la famille ou éventuellement du cercle d'amis très proches. Il est également question de choses qui «traînent partout»; cela pourrait être à la maison ou sur le lieu de travail, cependant on ne s'adresse pas à ses collègues de cette manière. Les indices sont donc: le ton adopté ainsi que les connaissances générales que nous avons des relations entre personnes

et des registres de langue (ces termes seront inscrits au tableau sous forme de liste de contrôle).

2. *Enfant ou mari?* Tenez compte à nouveau du ton employé, mais remarquez aussi la vitesse d'élocution et le niveau de difficulté de langue: peut-il vraiment s'agir d'un enfant? S'adresse-t-on ainsi à de jeunes enfants? Non. Nous pouvons donc réduire notre champ d'investigation: mari ou adolescent.
3. Livres, jouets, vêtements? Cela dépend de l'interlocuteur: mari ou enfant. Il faut donc combiner les stratégies. Récapitulez les informations que vous avez recueillies à partir du contexte, du ton choisi par le locuteur et en vous fondant sur vos connaissances générales et votre bon sens. Que laissent traîner les maris, comparés aux enfants?
4. De quels indices au pluriel disposons-nous jusqu'à présent? Les choses qui «traînent partout» (*all over the place*). Peut-il s'agir de ce qu'il est «*almost time to pick up*»? Oui, dites-vous? Réfléchissez un instant: y a-t-il un moment fixé d'avance pour ramasser des livres qui se trouvent par terre? Non, bien sûr. Le pronom «*them*» doit donc se référer à quelque chose d'autre. Citez-moi certaines choses qu'une femme doit «*pick up*» à une heure précise de la journée. — Oui, bien sûr! Les enfants! À l'école. Regardez maintenant ce qui suit: «... *and I have nothing done, thanks to YOU* ». La femme est énervée: les enfants reviennent à la maison et elle n'a pas terminé ce qu'elle avait à faire pendant qu'ils étaient absents et qu'elle était tranquille à la maison. Là encore, il est question de stratégies combinées: indices grammaticaux (ajoutés à la liste du tableau), mais aussi le bon sens, la connaissance que nous avons du monde environnant et le contexte situationnel.  
Revenons maintenant en arrière et reprenons notre réponse à la question n° 2. Pouvons-nous maintenant dire avec certitude à qui elle s'adresse: adolescent ou mari? Non? Toujours deux possibilités? Avez-vous d'autres idées? Non. Il arrive donc parfois que nous ne soyons pas en mesure d'apporter une réponse directe à une interrogation. Il faut alors recourir aux stratégies «Poursuivre», «Attendre de trouver d'autres indices», puis «Contrôler» et «Revenir en arrière» pour vérifier lesquelles des hypothèses étaient correctes.
5. Regardez ce qui suit: «... *of course it matters!*». Alors, quelle est son expression? Comme si cela n'avait pas d'importance. Allez, donnez-moi un joli mot pour cela... «indifférent» — noté au tableau.
6. En général, les réponses données sont nombreuses: il est intimidé, il sait que cela ne ferait que jeter de l'huile sur le feu, le locuteur ne lui laisse aucune chance de placer un mot, il a déjà entendu cela des milliers de fois — il connaît déjà la phrase qui va suivre: mauvaise relation de couple, il est indifférent, il sait être patient — il sait qu'elle a besoin de «se défouler» de temps en temps et qu'ensuite, tout revient dans l'ordre. Lorsque je leur demande comment ils savent cela, ils me

répondent par un large sourire et mentionnent une personne de leur famille, ou un enseignant, qui se comporte ainsi et que dans ce cas-là, la réaction de certains — que ce soit eux-mêmes ou quelqu'un d'autre, c'est de se taire. On ajoute alors à la liste du tableau «Culture générale et acquis» — ce qui recouvre les expériences personnelles de chacun.

## Mise en pratique

Les devoirs à la maison et les activités de compréhension orale réalisées en cours, en se basant sur le manuel et des supports pédagogiques du TOEFL, ont donné aux étudiants d'autres occasions de mettre en pratique les stratégies. Ces tâches s'accompagnaient:

- d'une liste de contrôle des stratégies (à cocher);
- d'échanges de points de vue sur la façon dont on aurait pu comprendre telle ou telle chose, ou bien éviter certains malentendus («astuces»);
- d'un retour d'informations sur le travail des étudiants. Une fois l'activité de compréhension orale terminée, les étudiants ont reçu la transcription de l'enregistrement. En fonction du temps dont on dispose, l'enseignant peut:
  - a) établir une liste des erreurs courantes, la distribuer aux étudiants et les laisser discuter en groupe de deux sur la façon dont on pourrait éviter ce genre de fautes;
  - b) [*exige moins de temps*] entourer sur leurs copies les erreurs qu'ils auraient pu aisément éviter et leur demander de donner à leurs voisins les conseils appropriés; ou bien écrire au tableau un certain nombre d'erreurs, les étudiants essayant ensuite d'indiquer comment elles auraient pu être évitées.

## Plan d'action

### Liste de contrôle

Suite à ce que nous avons discuté avec le Professeur Vandergrift lors de la réunion de notre groupe en janvier, j'ai adapté sa «liste de contrôle de performance pour la compréhension orale» (1999). La liste que j'avais établie à l'origine s'est ainsi trouvée enrichie pour le groupe n° 2 (trimestre de printemps): d'une simple liste de stratégies, j'étais passée à un document divisé en deux parties — «Avant écoute» et «Après écoute» — auxquelles venait s'ajouter la section «Afin d'améliorer ma performance, j'adopterai la prochaine fois les mesures suivantes...» (cf. fig. 6.2). J'ai pris soin de souligner qu'il ne s'agissait pas de me faire plaisir et qu'ils ne devaient donc cocher que les stratégies qu'ils avaient vraiment employées. Je leur demandais également de ne mentionner les stratégies qu'ils utiliseraient la fois suivante que si l'intention était sincère.

Figure 6.2: Liste de contrôle des stratégies de compréhension orale – inspirée de Vandergrift (1999)

Nom de l'étudiant(e): ..... Date: .....

Titre du texte: ..... Note: .....

<b>Avant l'écoute</b>	
Je comprends la tâche (ce que je dois faire une fois l'écoute terminée)	
Je sais ce à quoi je dois prêter attention pendant l'écoute	
J'ai essayé de me remémorer tout ce que je connais sur le sujet	
J'ai tenté de repenser à tous les types d'informations que je pourrais probablement entendre	
J'ai fait des hypothèses sur ce que j'allais entendre	
Je suis prêt(e) à faire attention et à me concentrer	
Je me suis motivé(e)	
<b>Après l'écoute</b>	
Je me suis concentré(e) sur la tâche à accomplir	
J'ai tenté de vérifier mes hypothèses	
J'ai corrigé mes hypothèses lorsque cela s'imposait	
J'ai concentré mon attention sur les informations nécessaires pour pouvoir accomplir la tâche	
J'ai fait appel à mes acquis et à ma connaissance du monde environnant pour tenter de deviner ce que je ne comprenais pas:	
– mes connaissances d'anglais	
– le ton de la voix	
– les mots-clés	
– le contexte	
– autres	
J'ai fait appel à mes acquis et à ma connaissance du monde environnant pour en déduire les informations qui n'étaient pas mentionnées explicitement dans le texte:	
– mes connaissances d'anglais	
– autres	

Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à:

.....  
.....

### ***Le contrat***

Au tout début du semestre, après le test initial qui est très analogue à l'examen sur le plan de la difficulté et des tâches demandées, nous opérons toujours de la manière suivante:

1. Nous déterminons leurs acquis en compréhension orale.
2. Nous passons en revue, grâce à un remue-méninges, les ressources auxquelles nous pourrions faire appel pour améliorer la compétence en compréhension orale: télévision, films, ou cassettes de manuels disponibles à la bibliothèque.
3. Nous demandons aux étudiants de remplir un «contrat» relatif à la mise en pratique en dehors des cours. Ils décident des ressources qu'ils utiliseront et du temps qu'ils sont prêts à y consacrer (une heure par semaine, etc.) pour faire progresser leur compétence en compréhension orale. J'accepte également les «contrats zéro» qui indiquent «*Je suis satisfait de ma compétence en compréhension orale et je prévois ce semestre de me concentrer sur autre chose*», et ce même si c'est pour se consacrer à d'autres matières ou mener joyeuse vie! À la fin du trimestre, dans le cadre d'un processus d'auto-évaluation, les étudiants reprennent leur contrat et doivent évaluer les progrès réalisés, ainsi que les efforts dont ils ont fait preuve pendant le cours.

### **Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet**

#### ***Pour les trois groupes et le groupe de référence:***

- Comparaison des tests effectués avant et après la formation aux stratégies d'apprentissage. L'enregistrement et les tâches réalisées ont été empruntés à Sue O'Connel (*Focus on Proficiency*) et choisis de manière à présenter un niveau de difficulté comparable. Les tâches sélectionnées comprenaient des exercices à trous et des exercices d'appariement d'informations et d'images. Pour le test initial par exemple (unité 1), les étudiants ont été informés qu'ils allaient entendre une conversation portant sur un bâtiment typique de la vieille ville de Sanaa au Yémen, et qu'ils devaient consulter les deux plans marqués des lettres A-O, ainsi que la liste des pièces et de leur usage. Ils devaient ensuite inscrire à côté de la pièce ou de l'utilisation qu'elle représentait la lettre correspondante. Pour le test final (unité 3), ils ont été informés qu'ils allaient entendre une conversation entre un vendeur de caravanes et un client. Ils devaient ensuite, pendant l'écoute, inscrire au bon

endroit le numéro de chaque élément (appareil de chauffage au gaz, lits superposés, etc.).

***Pour les groupes n° 1 (avec ESA), 2 (avec ESA) et 3 (sans ESA):***

- Tests habituels pendant les trimestres d'automne et de printemps. Ceux-ci étaient parfois modifiés d'un trimestre sur l'autre afin de répondre aux intérêts manifestés par les étudiants, tout en veillant néanmoins à conserver un niveau de difficulté identique.

***Pour les groupes n° 1 et 2 uniquement:***

- Observations informelles faites par l'enseignante: impression générale sur le degré de participation de chacun lors des discussions sur les stratégies d'apprentissage (il ne s'agit pas nécessairement de la prise de parole, mais de la «participation active interne» que les enseignants jugent souvent par le contact visuel, le niveau d'attention, etc.).
- Listes de contrôle.
- Contrats.

## **Les résultats du projet**

### **Tests**

#### *Automne*

Tests initial et final.

- Moyenne du test initial pour le groupe de référence (sans ESA): 66%. Moyenne du test final: 79%.
- Moyenne du test initial pour le groupe n° 1 (avec ESA): 65%. Moyenne du test final: 79%.

Si les résultats obtenus lors de la première tentative de mise en place du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage paraissaient décevants sur le plan de l'efficacité, il n'est peut-être pas inutile d'indiquer que le manque de temps n'avait pas permis de discuter pleinement des conditions d'évaluation avec le collègue chargé du groupe de référence et il peut, de ce fait, y avoir eu des divergences dans la procédure adoptée.

On fera également remarquer que, pour l'exercice à trous, le groupe de référence avait obtenu 73,5% au test initial contre 73% au test final, et semblait donc ne pas avoir progressé. En revanche, le groupe n° 1, qui avait une moyenne de 68,65% au test initial, s'était amélioré au test final (81%). Les deux groupes ont progressé pour le test des images, un type de tâche auquel ils n'avaient pas été confrontés auparavant. Des investigations supplémentaires seraient nécessaires pour tenter d'expliquer pourquoi la formation aux stratégies d'apprentissage s'est montrée profitable pour un type de tâche et sans effet pour l'autre.

### *Printemps*

Tests initial et final.

- Moyenne du test initial pour le groupe n° 2 (avec ESA): 69%. Moyenne du test final: 86%.
- Moyenne du test initial pour le groupe n° 3 (sans ESA): 74%. Moyenne du test final: 82%.

Bien que le groupe n° 2 soit parti d'un niveau inférieur à celui du groupe n° 3, les progrès réalisés ont donc été plus importants. Il est également intéressant de noter que les résultats obtenus par le groupe n° 2 au test final étaient relativement homogènes, ce qui n'était pas le cas du groupe n° 3. Les étudiants faibles et moyens du groupe n° 2 ont apparemment tous bien progressé, rattrapant ainsi les étudiants les plus performants. Une tentative d'explication serait de supposer que ces derniers n'ont pas pris la peine d'adopter de nouvelles stratégies, peut-être parce qu'ils pensaient bien réussir à l'examen et qu'ils ne visaient pas un objectif plus élevé.

*Moyenne des résultats aux tests habituels en cours de trimestre (sur une échelle de notation de 1 à 5):*

- Groupe n° 2 (avec ESA): 3,9
- Groupe n° 3 (sans ESA): 3,4

Là encore, le groupe n° 2 a dépassé le groupe n° 3.

## Observations informelles de l'enseignant

Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure le taux de progression du groupe n° 2 est imputable aux effets de la dynamique de groupe. En effet, les rapports au sein du groupe n° 3 semblaient de moins bonne qualité que dans les groupes n° 1 et 2 (avec ESA). Il s'agit certes d'un jugement tout à fait subjectif de ma part. Je souhaite néanmoins souligner les effets positifs de la formation aux stratégies d'apprentissage sur la psychologie et la dynamique de groupe:

- sincérité et volonté d'ouverture;
- le fait de ne pas se soucier du «déballage public» de nos extravagances si cela peut aider certains à comprendre quelque chose ou à éviter les mêmes erreurs;
- le fait d'accepter et d'apprécier les autres, ainsi que leurs différences en matière d'approche, de style cognitif et de méthode d'apprentissage;
- l'atmosphère détendue et enjouée en résultant, voire les liens que cela peut susciter.

Il y a également eu des répercussions positives sur le plan de la psychologie individuelle. Dans les conversations informelles que j'ai pu avoir avec eux, il me semble avoir constaté les aspects suivants:

- ils avaient davantage confiance en eux;
- ils avaient le sentiment de «maîtriser la situation». En outre, l'impression générale de faire quelque chose «de manière intelligente» — et non pas d'exécuter mécaniquement une série de corvées — leur conférait une curieuse «assurance intellectuelle»;
- meilleurs résultats lorsqu'il s'agit de saisir l'ensemble du texte (stratégie descendante): ils osent «suspendre leur jugement» et ont pris l'habitude de recourir à toutes sortes de stratégies déductives afin de compenser le manque de compréhension immédiate.

Les filles ont, en règle générale, apparemment manifesté davantage d'enthousiasme et elles ont mieux tiré profit du cours. Pour les garçons, faire preuve de négligence et de désinvolture a un côté branché. Il est néanmoins intéressant de remarquer qu'ils sont souvent des auditeurs plus performants. Cela tient-il au fait qu'ils ont à ce niveau davantage regardé la télévision et vu plus de films — au lieu de suer sang et eau à faire leurs devoirs! Ou peut-être sont-ils simplement plus flexibles. J'ai remarqué chez certains étudiants une sorte de besoin irrésistible à comprendre isolément une partie du texte. Cette stratégie montante inutile est probablement caractéristique du type d'apprenant consciencieux, conformiste, inquiet, de celui qui a tendance à apprendre par cœur, comme les filles de l'étude de cas autrichienne. Elle peut cependant aussi être caractéristique de l'apprenant agressif qui veut aboutir à la conclusion en deux secondes et ne tolère ni ambiguïtés, ni incertitudes. Les apprenants plus désinvoltes semblent obtenir de meilleurs résultats lorsqu'il s'agit de saisir l'ensemble du texte (stratégie descendante): ils osent «suspendre leur jugement» et ont pris l'habitude de recourir à toutes sortes de stratégies déductives afin de compenser le manque de compréhension immédiate.

### Listes de contrôle

L'examen informel des listes de contrôle a fait apparaître que la plupart des étudiants du groupe n° 2 employaient à la fin du cours un répertoire de stratégies plus vaste qu'au début. En revanche, le dernier élément de la liste («Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à...») n'a pas suscité grand nombre de commentaires. N'étant pas assez sûre de moi, je n'avais pas suffisamment insisté sur ce point.

## Contrats

Le «contrat» relatif à la mise en pratique en dehors des cours n'a pas du tout été pris au sérieux par le groupe n° 3 (sans ESA). Quelques-uns des commentaires des étudiants du groupe n° 2 sont cités ci-dessous. Comme pour les projets autrichiens, on constate une préférence pour les activités sociales et de loisirs; je n'ai toutefois pas analysé les commentaires sous l'angle de la répartition hommes-femmes.

*«Je demanderai des cassettes à mon ancien professeur et je les écouterai sur mon baladeur en rentrant chez moi le week-end.»*

*«Je regarderai chaque semaine à la télévision une heure d'informations et une heure d'autres émissions.»*

*«Chaque fois que cela sera possible, je choisirai un film sous-titré (cinéma ou vidéo).»*

Les réponses obtenues à l'auto-évaluation ont été assez limitées. Je souhaiterais pouvoir enseigner aux étudiants à s'évaluer plus justement en fonction de leurs objectifs personnels et à prendre en compte leurs aptitudes. En Hongrie, le contexte éducatif et politique n'encourage cependant pas l'auto-évaluation. Par conséquent, dans un cours où l'on ne voit les étudiants que treize fois sur un semestre, et peut-être plus jamais par la suite, il est difficile d'accomplir quelque chose. Mon ambition primaire est de leur faire vivre une expérience différente et de leur faire percevoir que l'auto-évaluation n'est pas une voie de facilité permettant d'obtenir de bonnes notes, mais bien une méthode rigoureuse qui exige de se regarder en face et qui n'accepte pas les faux-fuyants en cas d'échec ou de déconvenue. Et je suis rarement en mesure d'en faire davantage. Je soupçonne qu'ils sont disposés à s'évaluer par rapport aux autres, qu'ils en sont capables, et que cela a un effet négatif sur leur aptitude à s'évaluer eux-mêmes. Ils connaissent leur note moyenne et, en fonction des efforts fournis ou non, ils y ajoutent ou en retirent un point.

Toutefois, ce qu'ils entendent par «beaucoup d'efforts» se définit par rapport aux autres plutôt qu'au regard de leur propre potentiel. Je leur demande habituellement de justifier leur auto-évaluation en

quelques phrases et quelques-unes de ces «lettres confidentielles» sont riches et prometteuses. Cependant, et même s'ils avaient un avis sur la question, tous les étudiants ne sont pas capables d'en discuter ouvertement après une expérience aussi brève qui va à l'encontre de tout ce à quoi ils étaient habitués jusqu'à présent.

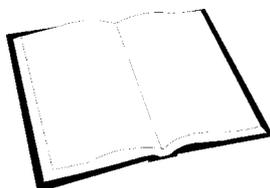
## Les enseignements du projet

---

Comparaison de types de tests. J'avais jugé que les tâches et les deux textes présentaient un degré de difficulté comparable. J'avais toutefois omis de tenir compte d'une différence évidente, à savoir le rôle non négligeable joué par les acquis et la composante culturelle dans la compréhension. Si l'on peut en effet supposer que, sous nos latitudes, chacun a déjà vu une caravane de l'extérieur et connaît les notions de chauffage au gaz, placard, lits superposés, évier, etc., aucun étudiant n'avait en revanche la moindre représentation d'une maison yéménite traditionnelle, avec ses fonctions et agencements différents d'une pièce à l'autre, avec l'étrange contexte social marqué par plusieurs générations, avec le bétail et les céréales qui y trouvent également leur place, avec les règles restrictives qui prescrivent qui est autorisé à pénétrer dans telle ou telle pièce, etc.

Mes expériences m'avaient donné matière à réflexion, en particulier sur la façon d'amener ces étudiants fixés sur les examens à prendre conscience de la valeur intrinsèque d'une réflexion sur l'apprentissage et d'une prise en charge personnelle de celui-ci. Certains étudiants semblant ne pas trouver les stratégies d'apprentissage vraiment motivantes, j'en ai déduit qu'il leur fallait peut-être des preuves plus concrètes du potentiel de celles-ci et j'ai décidé de prendre le risque de modifier les phases initiales du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage. Ainsi, au lieu de leur exposer d'emblée le projet et de les consulter afin de savoir s'ils désiraient y prendre part, j'ai songé qu'il pourrait être intéressant, l'année suivante, d'aborder les stratégies au fur et à mesure de leur émergence dans le cadre des supports de compréhension orale et de n'en exposer les raisons d'être qu'une fois qu'elles auraient véritablement fait la preuve de leur efficacité.

## Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- Certaines études ont émis l'hypothèse que la connaissance qu'ont les apprenants du référent culturel joue un rôle déterminant quant à leur aptitude à comprendre un texte écrit ou parlé. Cela est vrai des références culturelles (Parry, 1993), mais aussi des références propres à chaque sexe. Bugel et Bunk (1996) ont par exemple montré que les textes se rapportant à des sujets typiquement masculins, tels que les voitures, le sport, etc., étaient plus facilement compris par les hommes que par les femmes.
- Notre étude semble également confirmer en partie les différences constatées précédemment dans l'étude de cas autrichienne au sujet des stratégies employées: les hommes favorisent le décodage descendant et tolèrent les incertitudes, mais sont en revanche peut-être moins disposés à s'engager dans des stratégies nécessitant une analyse minutieuse et détaillée.
- Au chapitre 1, nous avons présenté brièvement la théorie d'imputation de Dickinson qui suggère que, quand les apprenants attribuent la faiblesse de leur progression à des causes invariables (capacités personnelles par exemple), ils seront moins susceptibles de faire face aux difficultés que s'ils ont le sentiment que leurs résultats ne sont pas prédéterminés et qu'ils sont en mesure de les influencer. Il est intéressant à cet égard de noter les commentaires fournis par le groupe n° 2 concernant ce sentiment de «maîtrise de la situation».

## **2<sup>e</sup> année – Groupe 4 – Automne 1999**

### **Les enseignements de la 1<sup>re</sup> année et le cycle remanié**

Le contexte, la longueur des unités de cours, etc. étaient identiques à ceux de la première année.

### **Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage**

De nouveau, l'enseignement des stratégies d'apprentissage s'est déroulé à la fois en L1 et en L2. La première a été utilisée pour examiner les stratégies et l'emploi de celles-ci par les apprenants, la seconde pour la désignation des stratégies sur la liste de contrôle.

#### **Exposition**

Les apprenants n'étaient pas informés qu'ils participaient à quelque chose d'innovateur. Ni le concept d'enseignement des stratégies d'apprentissage, ni le cycle de formation ne leur ont été expliqués. Pour les premières séances, les tâches ont été choisies de façon réfléchie afin de mettre en évidence l'utilité de certaines stratégies. Nous les avons nommées «astuces pour faire face à l'examineur et à l'examen». Ces astuces ont résulté de déductions ou de conclusions et elles ont été inscrites au tableau en tenant compte de la formulation employée dans la liste de contrôle — qui devait être introduite à un moment ultérieur. Ces astuces ont été mises en pratique et accompagnées de supports pédagogiques du TOEFL servant à tester chacune d'entre elles isolément, ainsi que de supports utilisés pour des tests globaux et tirés du *Cambridge Certificate in Advanced English* et du *Cambridge Proficiency Exam*. À aucun moment il n'a été mentionné que ces «astuces» pourraient être amenées à former un système cohérent.

#### **Sensibilisation**

Une fois toutes les stratégies que j'envisageais d'aborder examinées au moins deux ou trois fois avec les étudiants, j'ai fait à ces derniers une présentation brève du concept d'enseignement des stratégies d'apprentissage.

#### **Présentation d'exemples**

Cette phase avait déjà été réalisée dans le cadre d'activités antérieures, en recourant à la «réflexion à haute voix» ou à la discussion.

## **Mise en pratique**

Présentation de la liste de contrôle. Les étudiants ont dû effectuer une tâche de compréhension orale, compléter la partie «Après écoute» de cette liste, puis comparer leur liste avec celle de leur partenaire. L'objectif était de leur faire prendre conscience des stratégies auxquelles ils avaient déjà recours et de celles qu'ils auraient pu essayer de mettre en œuvre. Une seconde tâche de compréhension orale a suivi et, ensemble, nous avons passé en revue la partie «Avant écoute» de la liste de contrôle. Les étudiants y ont fait preuve d'une réussite exceptionnelle et ont rapidement saisi l'avantage de consacrer du temps aux «stratégies avant écoute». La liste de contrôle a servi régulièrement au cours des quatre semaines suivantes, c'est-à-dire jusqu'à la fin du semestre. Là aussi, les étudiants ont reçu un «contrat» pour la mise en pratique hors des cours.

## **Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet**

- Comparaison des tests avant et après la formation aux stratégies d'apprentissage.
- Tests habituels en cours de trimestre.
- Listes de contrôle.
- Observations informelles faites par l'enseignante et impression générale sur le degré de participation de chacun lors des discussions sur les stratégies d'apprentissage.
- Interview de trois étudiants.

## Les résultats de la seconde phase du projet

### Tests

Tests initial et final.

- Moyenne du test initial: 72%.
- Moyenne du test final: 88%.

Ce groupe a donc débuté avec un niveau situé entre celui du groupe n° 2 (69%) et celui du groupe n° 3 (74%), mais a dépassé ces deux groupes (respectivement 86% et 82%) au test final.

Tests habituels en cours de trimestre.

- Note moyenne: 4,0. La progression a été assez régulière: de 3,5 au premier test à 4,5 au dernier test (notes: 3,5; 3,7; 4,0; 3,8; 4,2; 4,4; 4,5).

La note moyenne était légèrement plus élevée que celle du groupe n° 2 (avec ESA; 3,9) et supérieure à celle du groupe n° 3 (sans ESA; 3,4).

### Listes de contrôle

Cette fois-ci, les indications portées dans la partie «Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à...» se sont avérées plus significatives que pour le groupe précédent, et ce bien que la liste de contrôle ait été introduite plus tardivement. Exemples:

*Je prendrai davantage au sérieux les tâches «Avant écoute». J'aurais déjà pu éviter quelques erreurs si je m'y étais tenu.*

*J'apprendrai 10 000 mots nouveaux!!! Il est difficile de comprendre un texte ou une partie de celui-ci si on n'en connaît pas les mots-clés.*

*Je ne me bloquerai pas et je ne m'affolerai pas si je ne comprends pas ce qui est dit; je continuerai à écouter. Telle partie du texte parlé peut ne pas être importante et même s'éclaircir par la suite.*

*Je ne prendrai aucune note lors de la première écoute!!! (I faut souligner qu'il est peu probable d'obtenir de bonnes réponses dès la première écoute et le fait de prendre des notes empêche de se concentrer sur l'audition du texte. Il vaut mieux essayer de saisir l'essentiel du texte à la première écoute et de localiser où se trouvent les réponses aux tâches demandées plutôt que de vouloir à tout prix*

*répondre aux premières questions et s'apercevoir après coup qu'on a raté la plus grande partie du texte restant.)*

*J'essaierai d'accorder une plus grande attention au contexte et de faire davantage appel à mes acquis et à ma culture générale (stratégie de «tolérance des incertitudes» dont il a été question précédemment).*

Le groupe ne comptait cette année-là que deux hommes et je n'ai observé aucune différence dans la manière dont les étudiants et les étudiantes remplissaient les listes de contrôle.

## Interviews

---

La liste de contrôle et le concept général de formation aux stratégies d'apprentissage ayant été introduits plus tardivement au cours du cycle, certains étudiants ont paru en percevoir plus rapidement la pertinence, comme semble en témoigner la discussion qui suit entre moi-même et trois d'entre eux. Néanmoins, leurs réactions présentaient parfois des divergences intéressantes qui tenaient peut-être au style d'apprentissage de chacun:

*Étudiant 1: Cela a été beaucoup mieux de travailler avec les stratégies sans être informés de ce que nous faisons. Autrement, j'aurais été découragé par l'idée que la compréhension orale a aussi une base théorique!*

*Étudiant 2: Oui, mais ça a été quand même intéressant de voir comment tout ça va ensemble, lorsque nous avons reçu la liste de contrôle. Tout est devenu plus cohérent.*

*Étudiant 1: Et je suis persuadé que ça nous restera plus longtemps en mémoire. Je crois que nous aurions oublié les astuces, mais jamais nous n'oublierons les éléments de la liste de contrôle...*

*Étudiant 2: Je ne sais pas. Je pense que j'aurais préféré savoir dès le début quel était l'objectif du cours. Avec les astuces, je me disais: «ici une astuce, là une autre» – mais qui s'en souviendra quand il faudra les appliquer. À l'examen, je pourrai me représenter la liste de contrôle mentalement — si j'ai suffisamment d'énergie mentale et de sang-froid (rire) — et j'essaierai d'en repasser le contenu dans mon esprit avant de m'attaquer aux tâches d'examen. Mais sans la liste de contrôle, j'aurais plongé la tête la première dedans et je me serais laissé porter par le texte au lieu d'essayer de nager, si vous voyez ce que je veux dire.*

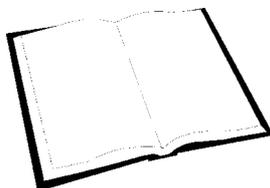
*Étudiant 1: Moi aussi, mais tu as bien reçu la liste, n'est-ce pas? Et pour ça, il n'est pas nécessaire d'avoir la liste dès le début. Sinon, ça aurait l'air un peu scolaire, un peu théorique.*

*Étudiant 3: Mais non! Simplement organisé, structuré, avec un objectif en quelque sorte! En ce qui me concerne, j'avais tout à fait l'impression que vous [l'enseignante] saviez très bien où vous vouliez en venir et que ce que nous faisons étape par étape faisait partie d'un ensemble. J'ai trouvé agaçant et énervant que vous ne nous annonciez pas la couleur dès le début et que vous ne nous ayez dévoilé le puzzle que petit à petit.*

## Les enseignements du projet

Je n'arrive pas à m'expliquer pourquoi ces étudiants sont parvenus à fournir des commentaires plus spécifiques et détaillés sur leur liste de contrôle. Était-ce parce qu'ils avaient véritablement perçu, de façon plus directe et immédiate, l'utilité des stratégies d'apprentissage? Ou bien cela tenait-il au fait que, s'agissant de la seconde année, je me suis montrée plus confiante et que j'ai davantage insisté sur la nécessité de remplir les listes correctement? Ayant déjà une première expérience, j'avais moins d'appréhension quant à CE QUE JE FAISAIS, DANS QUEL ORDRE et À QUEL RYTHME et j'étais davantage en mesure de me concentrer sur LA FAÇON de le FAIRE, ainsi que sur LA FAÇON de le PRÉSENTER.

## Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- La satisfaction manifestée par les étudiants en s'apercevant combien les stratégies «Avant écoute» pouvaient leur être utiles rappelle l'accent mis par Dickinson sur la «maîtrise», ainsi que la remarque de Graham (1997, p. 123):

Si l'on aide les élèves à établir un lien entre les stratégies employées et leurs résultats, leur impression de maîtrise de leur apprentissage pourrait s'en trouver rehaussée et permettre ainsi d'exploiter une puissante source de motivation.

- Les différences au niveau des styles d'apprentissage, exposées au chapitre 1, pourraient être déterminantes dans les préférences affichées: soit préférer avoir d'emblée une vue d'ensemble, soit préférer faire l'expérience directe des stratégies, graduellement et en contexte, et n'en aborder qu'ensuite l'aspect théorique. Peut-être est-il possible d'établir un lien avec le concept de dépendance-indépendance à l'égard du champ, étudié pour la première fois par Witkin (1962) dans le cadre de la psychologie classique. De manière générale, les apprenants manifestant une dépendance à l'égard du champ perçoivent le monde comme une entité globale et non analysée et ne se préoccupent pas des éléments qui le composent. Chez eux, la composante sociale tend à être davantage développée. Les apprenants indépendants à l'égard du champ sont plus détachés et impersonnels et sont capables d'y discerner les détails indépendamment de la structure d'ensemble (cf. Shekan [1998] pour une analyse des développements récents dans ce domaine).



Considérez vos classes et les étudiants qui les composent: pensez-vous qu'ils réagiraient de façon plus positive si on leur exposait d'emblée l'objectif de la formation aux stratégies d'apprentissage, ou bien serait-il préférable d'introduire les stratégies progressivement, sous forme d'astuces qui viendraient ultérieurement constituer un système cohérent? En tant qu'enseignant, quelle approche préféreriez-vous appliquer?

## **Les stratégies de compréhension orale dans le secondaire**

Le projet présenté dans ce chapitre avait été conçu pour des étudiants de niveau avancé. Cependant, les stratégies de compréhension orale sont également importantes pour les apprenants plus jeunes. Examinez les suggestions exposées ci-dessous pour voir s'il vous serait possible de les appliquer à un public d'élèves plus jeunes. La présentation de stratégies de compréhension orale sous formes d'exemples étant particulièrement ardue, c'est sur cette phase du cycle que nous tâcherons de nous concentrer. Nous n'illustrerons l'enseignement que de quatre stratégies. Pour des suggestions de présentation d'exemples d'autres types de stratégies, on pourra se reporter à Grenfell et Harris (1999).

### **Identification du type de texte et du sujet**

Composez votre propre enregistrement en sélectionnant de courts extraits de la cassette accompagnant le manuel — par exemple: annonces de gare, chansons, conversations et sélections d'informations radiophoniques. Lors de la première écoute, demandez juste aux élèves d'identifier le type de texte en leur suggérant de s'appuyer sur des indices tels que bruits de fond, ton de voix, vitesse d'élocution, jingles, etc. Pour la seconde écoute, demandez-leur d'essayer de saisir l'idée générale de chacun des extraits. Proposez tout d'abord quelques options: S'agit-il d'une conversation entre amis ou dans un magasin? S'agit-il d'achat de vêtements ou de produits d'alimentation? Pour les extraits qui suivent, encouragez-les cependant à prendre note des mots-clés qu'ils reconnaissent et à tenter de trouver le sujet par eux-mêmes.

### **Anticipation et recherche de mots apparentés**

Une fois que les élèves savent comment identifier le type de texte et le sujet, ils peuvent discuter avec vous en langue maternelle des mots et expressions que l'on peut s'attendre à trouver dans cette situation particulière. Par exemple, que pourrait-on entendre s'il s'agissait d'une annonce de quai de gare? Les idées sont inscrites au tableau. Les élèves procèdent alors à un remue-méninges afin de trouver en langue cible les mots relatifs au sujet qui leur sont familiers, tout en essayant de les faire correspondre, dans la mesure du possible, à la liste inscrite au tableau (en langue maternelle). Cette étape est suivie d'une autre écoute pour repérer les mots effectivement employés. Un élève pourra même venir au tableau pour cocher les mots au fur et à mesure qu'ils sont mentionnés. Un autre pourra être chargé d'ajouter les mots apparentés qu'on aura reconnus.

### **Émettre des hypothèses plausibles**

Une fois les mots familiers repérés, les élèves devront faire appel à leur bon sens pour essayer de deviner ceux qui leur sont inconnus. Il pourra être utile de

commencer par fournir quelques exemples. Ainsi: si vous reconnaissez le nombre «38» et que vous savez que la personne achète des vêtements, dans quelle phrase ce mot pourrait-il se trouver? La «réflexion à haute voix» peut être très utile pour la présentation de cette stratégie.

### **Recours aux indices grammaticaux**

Il s'agit là d'une stratégie assez difficile qui requiert une longue pratique. Selon le niveau de la classe, l'enseignant pourra, pour les premières phases, simplement énoncer des verbes au présent et au passé et demander aux élèves d'écouter attentivement et de noter ensuite le temps correspondant. Dans le cas d'un enregistrement, il pourra repasser une phrase particulièrement importante, voire l'inscrire au tableau afin d'attirer l'attention des élèves sur celle-ci. Enfin, il peut également être utile de leur donner la transcription du texte parlé et de leur demander:

- s'ils parviennent à comprendre le sens d'autres passages qu'ils n'avaient pas compris jusqu'à maintenant;
- de vérifier *«si mes premières hypothèses étaient justes ou s'il me faut réfléchir de nouveau»*;
- quelles stratégies ils auraient pu employer plus tôt pour les aider, ceci afin de leur faire prendre conscience de leurs schémas personnels d'utilisation des stratégies.

### **Mise en pratique générale**

Même si les phases de présentation d'exemples peuvent devoir être répétées à plusieurs reprises avec des enregistrements différents, les apprenants doivent, dès que possible, travailler en groupes plutôt qu'au sein de la classe en entier. Cela leur permet de décider quelle partie de l'enregistrement ils doivent réécouter, de mettre en commun leurs idées concernant le vocabulaire familier et de mettre individuellement les stratégies en application. La liste des stratégies de compréhension orale fournie en annexe pourra les aider à conserver à l'esprit les différentes stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre avant, pendant et après l'écoute. On trouvera également au chapitre 10 des idées supplémentaires pour présenter les stratégies de compréhension orale aux élèves.

## **Enseignement des stratégies d'apprentissage au niveau universitaire**

### **Récapitulatif des questions et thèmes communs aux projets**

Dans ces projets, les enseignants étaient constamment disposés à prendre des risques, à explorer et à affiner de nouvelles approches. Quelles sont les conditions qui leur ont permis de procéder ainsi? Nous examinerons dans la partie 3 quelques-unes des implications qui en découlent dans le domaine de la formation continue. Attachons-nous cependant maintenant à passer en revue les enseignements que l'on peut tirer des cinq chapitres précédents. Dans quelle mesure l'enseignement en université a-t-il été comparable ou différent de l'enseignement en contexte scolaire? Quelles ont été les réussites? Comment peut-on faire face aux questions et aux problèmes rencontrés? Ceci étant l'objet du chapitre 8, il est peut-être judicieux de récapituler tout d'abord certains aspects clés.

### **Les retombées positives de l'enseignement des stratégies d'apprentissage**

Certes, si les projets de cours se démarquent des programmes de recherche rigoureux, il nous semble néanmoins que la formation aux stratégies d'apprentissage (tout comme dans le cas des projets réalisés dans le secondaire) peut amener:

- à une amélioration des résultats aux tests et interrogations — si l'on pouvait certes s'attendre à ce que les étudiants du projet hongrois progressent de toute façon, compte tenu qu'il s'agissait d'un cours intensif de compréhension orale, il n'en demeure pas moins que les apprenants qui ont été formés aux stratégies d'apprentissage ont paru faire davantage de progrès que ceux qui n'y ont pas été formés;
- à davantage de confiance en soi et à un sentiment de maîtrise de son apprentissage;
- à un élargissement du répertoire de stratégies;
- à une hausse de motivation chez certains apprenants.

### **Les enseignements des projets réalisés**

Parmi les aspects soulignés par les enseignants universitaires et analogues à ceux mentionnés par les professeurs du secondaire, citons notamment:

- l'utilité du travail à deux ou en groupe. Ainsi, dans le projet hongrois, nous avons observé que la formation aux stratégies d'apprentissage paraissait stimuler la dynamique de classe. Dans le deuxième projet autrichien, les

étudiants ont semblé tirer profit de la quantité accrue de travail à deux ou en groupe. Ils ont apprécié la possibilité de partager leurs stratégies, par exemple lors de l'activité de traduction du texte catalan, et l'un des étudiants a déclaré qu'il souhaiterait un enseignement plus poussé des stratégies d'apprentissage, «*mais uniquement sous forme de travail d'équipe*». Nous avons néanmoins également observé que l'on ne peut pas attendre des apprenants qu'ils sachent coopérer entre eux.

- Un emploi judicieux de la langue maternelle paraît justifié. Une approche souple est sans doute plus sensée. Voici la remarque faite à ce sujet par l'enseignante hongroise: *Il s'agit d'une pratique habituelle à l'université, tout au moins dans mes cours. Lorsque nous abordons ces questions-là, je les encourage à exprimer en anglais ce qui leur vient spontanément à l'esprit, même lorsque cela implique d'expérimenter avec la langue. Je leur conseille de se concentrer sur ce qu'ils veulent dire plutôt que sur la façon de le dire. Qu'importe le nombre d'erreurs, tout est accepté. Le recours au hongrois est également autorisé, de même que toute sorte d'alternance entre les deux langues. Cette dernière forme est la manifestation la plus courante de l'approche que je pratique, la terminologie et les lieux communs étant exprimés en anglais et le reste, en général, à la va-vite, en hongrois. Il y a toujours quelques étudiants suffisamment sûr d'eux ou consciencieux pour n'avoir recours qu'à l'anglais, ce qui, bien sûr, est également autorisé!*

### **Autres points évoqués**

- Les étudiants du projet autrichien sur la lecture ont semblé être mieux en mesure de s'appuyer sur les indices grammaticaux que les apprenants du secondaire, ce qui paraîtrait corroborer l'idée d'un ordre d'acquisition évolutif.

## **Les nouvelles questions soulevées par les projets universitaires**

### **Adaptation de supports pédagogiques au niveau approprié**

La partie 2 souligne encore une fois l'importance de prévoir suffisamment d'expérience pratique sur la manière de mettre en œuvre les stratégies. Le projet autrichien nous montre cependant que:

- les supports pédagogiques doivent être adaptés de façon à ne pas donner aux apprenants le sentiment d'être dépassés sur le plan linguistique, et néanmoins leur donner suffisamment de fil à retordre pour la découverte du sens afin de leur permettre une mise en pratique effective des stratégies;
- il faut se concentrer sur une compétence particulière afin que les apprenants ne se sentent pas submergés.

Bien que n'ayant pas été mentionnées dans les projets du secondaire, ces considérations sont à notre sens tout aussi appropriées. Les études de cas des chapitres 5 et 6 nous ont donc permis d'émettre des suggestions supplémentaires quant aux choses «à faire» et «à ne pas faire» en matière d'enseignement des stratégies d'apprentissage, ces suggestions venant compléter les grandes lignes esquissées au chapitre 1.

## Questions communes aux contextes secondaire et universitaire

### Motivation

Le fait que les stratégies requièrent du temps est une question qui a de nouveau été soulevée par l'étude de cas autrichienne comme facteur pouvant dissuader certains étudiants de mettre les nouvelles stratégies à l'essai. La seconde année du projet hongrois a montré que si l'on diffère l'explication de l'objectif des stratégies d'apprentissage — et qu'avant de les dévoiler, on leur donne l'occasion de goûter un apprentissage réussi, l'effet peut se révéler positif sur la motivation de certains apprenants. Nous avons exposé au chapitre 2 l'effet bénéfique que peut avoir le fait de donner aux élèves un sentiment immédiat de réussite par le biais de résultats de tests réguliers. Nous avons souligné au chapitre 4 que certains des professeurs stagiaires avait omis la phase des plans d'action. Là où ils étaient intégrés, nous avons suggéré qu'il est peut-être nécessaire d'apporter des orientations sur le choix des stratégies les plus appropriées aux problèmes particuliers des apprenants, dans la mesure où l'on souhaite leur faire comprendre, par l'intermédiaire de l'expérience, l'utilité de tester de nouvelles stratégies. *Quelle forme ces orientations pourraient-elles revêtir et quelles autres approches seraient susceptibles de rehausser la motivation?*

### Autonomie

La question des plans d'action est aussi liée à celle de l'autonomie. En dépit d'une plus grande maturité linguistique, ces étudiants fixés sur les examens semblaient encore manifester une certaine réticence à réfléchir sur leur style d'apprentissage personnel et à assumer la responsabilité de leur progression. Pour la première année de l'étude de cas hongroise par exemple, il est question des difficultés rencontrées dès lors que l'on essaie d'inciter les étudiants à s'auto-évaluer par rapport à leurs objectifs personnels. Certes, si le dernier point de la liste de contrôle («Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à...») a été rempli de façon détaillée par les étudiants de la seconde année du projet hongrois, dans l'ensemble, les «contrats» passés dans les projets autrichiens et hongrois sont restés désespérément vagues. Faut-il en déduire que même des étudiants plus avancés ont besoin qu'on les aide à définir des objectifs adéquats? *Comment les enseignants peuvent-ils amener les*

*étudiants à être davantage conscients de leurs aptitudes et à développer une plus grande autonomie?*

### **Personnalité et niveau de compétence atteint**

Dans l'étude de cas hongroise (groupe n° 2), il semble que les étudiants faibles et moyens ont particulièrement profité de la formation aux stratégies d'apprentissage, et que par ailleurs certains apprenants performants courent le risque de se montrer trop confiants. Les deux études de cas ont fait apparaître quelques différences sur le plan des styles d'apprentissage mais, contrairement aux enseignants du secondaire, leurs collègues universitaires ont paru moins s'attarder à commenter les facteurs en rapport avec la personnalité qui peuvent jouer un rôle dans l'adoption de nouvelles stratégies, hormis lors de l'évocation des différences hommes-femmes.

### **Les différences hommes-femmes**

Les deux études de cas indiquent que certaines femmes affichaient par rapport aux hommes une attitude plus consciencieuse et rigoureuse à l'égard de leur apprentissage. Les étudiants autrichiens avaient tendance à se concentrer sur des stratégies telles qu'aller au cinéma ou discuter avec des amis, alors qu'une plus grande proportion d'étudiantes se tournait vers des stratégies spécifiques comme la prise de notes, le surlignage de texte et la mémorisation par cœur. Le projet hongrois nous rappelle néanmoins que, parfois, une moindre appréhension et une certaine désinvolture peuvent s'avérer bénéfiques en ce sens qu'ils annihilent le jugement et permettent ainsi une approche d'ensemble du texte parlé. Nous sommes là en présence de deux aspects. Il semble tout d'abord nécessaire, dans l'usage effectif des stratégies, de parvenir à trouver le juste milieu entre les décodages descendant et montant, les étudiants les plus performants combinant ces deux types de stratégies. Ensuite, dans les deux projets, les hommes ont paru, à première vue en tout cas, prendre moins au sérieux la formation aux stratégies d'apprentissage. *Le manque d'enthousiasme manifesté pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage, même chez les étudiants plus âgés, peut-il toujours s'expliquer par la pression collective qui les pousse à se montrer «cool»? Pour quelles raisons cette pression est-elle plus forte chez les garçons que chez les filles? Faut-il en déduire que l'enseignement des stratégies d'apprentissage n'a rien à leur offrir? Comment peut-on les encourager à participer?*

Nous tenterons au chapitre 8 d'examiner plus en profondeur quelques-unes des questions qui ont été mises en évidence par l'ensemble de ces études de cas. Nous aborderons plus en détail certains résultats de la recherche didactique et nous essaierons d'explorer des voies pratiques permettant de faire face à quelques-uns des problèmes rencontrés. Mais auparavant, passons au chapitre 7 et à notre dernière étude de cas. Elle diffère des autres par bien des aspects. En premier lieu parce qu'elle ne décrit pas uniquement la formation aux stratégies d'apprentissage dispensée aux élèves-enseignants, mais aussi les approches

utilisées par ceux-ci pour les mettre en pratique dans leurs classes. En second lieu parce que l'accent a été mis en particulier sur le développement des stratégies métacognitives, et ce bien que les domaines de compétence aient été la lecture et l'écrit.



## Chapitre 7:

### L'acquisition de stratégies métacognitives – Les professeurs stagiaires et leurs élèves

La présente étude de cas se démarque sensiblement de celles examinées jusqu'à présent. En un sens, elle fait le lien entre les deux premières parties de l'ouvrage et la dernière. Dans les parties 1 et 2, l'accent était mis sur les apprenants, autant dans le secondaire qu'au niveau universitaire. La partie 3 a pour objet les enseignants, leurs inquiétudes et leurs préoccupations, ainsi que des orientations pour la formation initiale et continue. On pourrait certes soutenir que ce chapitre aurait mieux trouvé sa place dans la partie 3, puisqu'il analyse d'abord la méthode adoptée pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage à un public d'élèves-enseignants au Portugal. Cependant, il rend compte également de la façon dont quatre des futurs enseignants ont mis ces idées en pratique dans leurs cours. Il aurait par conséquent été peu judicieux de répartir cette étude sur plusieurs chapitres. On s'efforcera donc d'établir ici le lien entre les apprenants et les enseignants. Nous considérons également ce chapitre comme une passerelle pour une autre raison. En effet, tous les chapitres des parties 1 et 2 soulevaient la question de la conscience métacognitive des apprenants — ou, plus justement, l'absence de cette conscience. Nous avons constaté les problèmes auxquels ceux-ci ont pu se heurter lors de la mise en place par exemple des plans d'action et des contrats, ou lorsqu'il s'agissait d'opérer une auto-évaluation de leur progression. Cette étude de cas a pour objet majeur les stratégies métacognitives. Elle pourra donc en tant que tel nous fournir de précieuses perspectives avant d'aborder le chapitre 8 et d'essayer de récapituler les enseignements que nous avons pu tirer de nos différentes expériences.

#### Compétence

Les stratégies de lecture et d'expression écrite, l'accent étant mis en particulier sur l'acquisition de stratégies métacognitives.

#### Professeurs stagiaires

Carla Vicente, Dulce Marques, Joana Silva et Sandra Campos.

<b>Contexte</b>	L'enseignement du module des stratégies d'apprentissage a eu lieu à la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de l'Université de Lisbonne. Cette faculté propose aux étudiants diplômés un programme de formation initiale sur deux ans, la seconde année se déroulant sous forme de stage.
<b>Groupe cible</b>	Seize professeurs stagiaires, six d'entre eux ayant choisi, souvent pour des raisons financières, de travailler déjà à mi-temps dans des établissements du secondaire.
<b>Nombre et durée des cours</b>	Un cours par semaine pendant cinq semaines réparties sur avril et mai, chaque séance durant deux heures.
<b>Contraintes</b>	Compte tenu de la proximité des examens, seuls quatre professeurs stagiaires, enseignant déjà à mi-temps, ont proposé de mettre les idées à l'essai et de tenir les tuteurs universitaires informés de ce qu'ils auraient tenté de mettre en œuvre dans leurs cours et des réactions des élèves.

## **Le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage en contexte universitaire**

### **Sensibilisation**

Les étudiants ont eu à résoudre un ensemble de situations quotidiennes, telle que devoir se rendre à une destination précise en période de circulation dense. On leur a demandé de verbaliser le processus de réflexion utilisé pour résoudre ce genre de problèmes. Puis, ils ont été invités à transposer la notion de résolution de problème aux situations d'apprentissage particulières aux langues, telles que l'apprentissage de la grammaire, et à expliquer la façon dont ils s'organisent pour apprendre. Cette phase de retour d'information a permis de souligner les différences qui se manifestent au niveau des styles d'apprentissage, de même que les différences entre «processus d'apprentissage» et «produits d'apprentissage», et d'examiner la propension des enseignants à accorder trop d'importance à ces derniers, avec tout ce que cela implique comme conséquences inévitables sur la

qualité de l'apprentissage des élèves. Nous avons ensuite introduit le concept de métacognition, en relation avec l'activité initiale de résolution de problème, en l'occurrence la prise de conscience de son propre apprentissage et la maîtrise que l'on a de celui-ci. Nous avons alors demandé aux étudiants de répondre aux questions suivantes présentées sous forme de bref questionnaire:

- Selon quelle(s) méthode(s) mes professeurs enseignaient-ils?
- Leur objectif était-il de promouvoir à la fois les processus d'apprentissage et la progression du niveau de compétence, ou bien principalement le second aspect?
- Puis-je affirmer avoir à cette époque mobilisé régulièrement des stratégies d'apprentissage? Lesquelles?
- Serait-il possible à mon avis d'enseigner les stratégies d'apprentissage à mes élèves?

La séance s'est achevée par une brève présentation des ouvrages sur l'apprentissage stratégique et de ses principes directeurs aux fins de référence ultérieure.

### **Présentation d'exemples**

Le tuteur a expliqué que de nombreux apprenants en langues présentent des carences au niveau de la connaissance stratégique des compétences à l'étude en général, et plus particulièrement sur le plan des stratégies permettant une lecture efficace et une écriture organisée. Il a souligné que ce n'était pas uniquement une question de connaissance des stratégies d'apprentissage, mais plutôt de connaissance des stratégies qu'il convient de mobiliser pour effectuer telle ou telle tâche, en d'autres termes la stratégie métacognitive d'organisation et de contrôle de l'apprentissage personnel.

Les compétences à l'étude indiquées ci-dessous ont fait l'objet d'une présentation par le tuteur qui s'est aidé de la «réflexion à haute voix»:

- écrémage (ou écrêtage) du texte;
- élaboration d'un résumé;
- prise de notes;
- élaboration d'un plan.

Pour la prise de notes par exemple, la tâche donnée aux étudiants consistait à lire un texte tout en prenant des notes.

<b>Phase 1</b>	Définir la compétence	<i>En quoi consiste la prise de notes?</i>
		<i>C'est établir la liste des faits et idées-clés.</i>
<b>Phase 2</b>	Définir le problème	<i>Que dois-je faire?</i>
		<i>Lire un texte du manuel.</i>
<b>Phase 3</b>	Concentrer l'attention	<i>Rechercher les indices du texte: caractères gras ou en italique, numérotations, etc.</i>
<b>Phase 4</b>	Plan d'action	<i>Je réécris maintenant mes notes en les mettant dans le bon ordre.</i>

Le tuteur a ensuite présenté ce sont les «faits importants» en faisant constamment référence au texte étudié: «*Les faits importants sont ceux qui sont reliés à un point-clé, qui expliquent un point-clé, qui disent où et quand quelque chose s'est passé, qui mettent en évidence les relations entre un point-clé et un autre, ou qui permettent de comprendre pourquoi un point-clé est important*».

«La façon de trouver la phrase-clé d'un texte» a été présentée en se référant aux idées de MacNeil (1987).

<i>Que dois-je faire?</i>	Identifier le problème.
<i>Je dois trouver la phrase-clé de ce paragraphe.</i>	Concentrer l'attention.
<i>La phrase-clé résume le thème du paragraphe. Je commence par rechercher une phrase qui récapitule les détails ou qui m'indique le sujet du paragraphe.</i>	Plan d'action.
<i>Je ne l'ai pas trouvée.</i>	Évaluer.
<i>Ce n'est pas grave!</i>	Se motiver.
<i>La phrase-clé peut être une définition ou la combinaison d'une question et d'une réponse.</i>	Modifier le plan d'action.
<i>Je vais essayer mon nouveau plan.</i>	Gérer la difficulté.

L'exercice d'écriture destiné à un usage particulier a été présenté de façon analogue en se basant sur les orientations fournies dans le document 7.1.

Figure 7.1: Stratégies d'écriture

1. Quelles sont les stratégies de préparation à l'écriture qui peuvent m'aider à trouver les idées nécessaires à la réalisation de la tâche? (PHASE PREPARATOIRE A L'ÉCRITURE!)

se souvenir observer écouter lire (autres)	rassembler des informations
--	-----------------------------

faire un remue-méninges établir une liste élaborer un plan	développer des idées
--	----------------------

2. Quelles stratégies particulières vais-je employer pour organiser mes idées et les communiquer par écrit? (PHASE D'ÉCRITURE!)

décrire	expliquer	présenter les relations de cause à effet
ordonner	anticiper	déduire les implications
classer	justifier	évaluer
(autres)		

3. Quelles stratégies particulières vais-je employer pour évaluer, relire et corriger la forme et le contenu? (RÉÉCRITURE ET RÉORGANISATION DU TEXTE!)

travailler par moi-même	travailler avec un partenaire
interagir au sein d'un groupe	s'entretenir avec l'enseignant

Une fois surmonté le scepticisme initial, les étudiants se sont vite rendu compte de l'utilité de la «réflexion à haute voix», d'essayer donc de rendre visible les processus invisibles qui se déroulent dans notre esprit lorsque nous exécutons une tâche. Ils ont déclaré que la présentation faite par le tuteur non seulement leur avait permis de prendre davantage conscience de leurs propres processus de pensée, mais leur avait également montré comment procéder en cours.

### **Mise en pratique**

La séance suivante a été consacrée à la mise en pratique, réalisée en deux étapes. Les étudiants ont reçu un autre texte dans lequel ils devaient rechercher la phrase clé, puis une autre courte tâche d'écriture. Ils devaient dans un premier temps recourir à la «réflexion à haute voix» pour mettre en évidence le déroulement de leur pensée, en s'appuyant sur les phases et les déclencheurs qui leur avaient été fournis précédemment. La deuxième fois, on leur a cependant demandé de parcourir ces phases en silence, chacun pour soi.

Aux cours suivants, même façon de procéder: la présentation d'exemples, la réflexion partagée et la réflexion individuelle ont été adoptées pour réaliser diverses activités de compréhension; nouvelles stratégies: recherche de détails venant appuyer la phrase principale ou utilisation de procédures déductives par exemple.

Au bout d'un certain temps, la plupart des étudiants ont introduit des variations qui venaient s'ajouter aux questions proposées pour chaque phase, chacun créant ainsi son propre «modèle». Cela nous a amenés à une discussion très utile sur la façon de rendre également les élèves progressivement plus autonomes.

### **Plans d'action**

Pour les séances restantes, l'intention était d'encourager les étudiants à définir un plan d'action personnel qui réponde à leurs besoins particuliers, ainsi que de mettre en place les stratégies métacognitives d'organisation, mais aussi d'évaluation et de contrôle de l'apprentissage. Ces activités intégraient notamment les aspects suivants:

- réflexion à haute voix pendant l'exécution de la tâche – juger le pour et le contre;
- réflexion à haute voix après exécution de la tâche – juger le pour et le contre;
- conception de supports pédagogiques destinés à la sensibilisation et à l'élaboration de plans d'action – exemples: journal de bord (fig. 7.2) et différents types de fiches d'évaluation de l'apprentissage (fig. 7.3) à remplir pendant les dernières minutes de chaque cours.

Les étudiants ont également:

- observé trois cours donnés par trois enseignants expérimentés afin de déterminer dans quelle mesure ils faisaient appel à l'enseignement des stratégies;
- interviewé, dans le même but, deux enseignants particulièrement expérimentés;
- aidé à analyser un questionnaire portant sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage et qui avait été donné à vingt enseignants en activité.

Figure 7.2: Lignes directrices concernant la tenue d'un journal de bord

Unité: \_\_\_\_\_ Texte: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Instructions: Réfléchissez à ce que vous avez fait au cours de votre lecture. Aidez-vous des questions ci-dessous pour orienter votre réflexion. Vous pouvez si vous le souhaitez prendre des notes au dos de cette feuille.

1. Avez-vous trouvé le texte intéressant? Précisez.
2. Quelles connaissances préalables aviez-vous concernant le sujet abordé dans le texte?
3. Vous êtes-vous concentré sur la lecture?  
Qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer?
4. Le texte contient-il des mots ou expressions difficiles à comprendre?  
Lesquels?
5. Comment avez-vous procédé pour essayer d'en comprendre le sens?
6. De quelles idées du texte vous souvenez-vous – idées principales, idées secondaires, détails?  
Dressez-en une liste en les classant par catégories.
7. Les informations contenues dans le texte ont-elles modifié votre connaissance du sujet traité? Si oui, dans quelle mesure?

Nom: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_ N°: \_\_\_\_

Figure 7.3: Fiches d'évaluation de l'apprentissage

**N° 1**

Cours: \_\_\_\_\_

Qu'avons-nous fait? \_\_\_\_\_

Qu'est-ce qui m'a paru curieux? \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_

**N° 2**

Sujet du cours d'aujourd'hui: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Sujet du dernier cours: \_\_\_\_\_

Les tâches que j'avais à faire: \_\_\_\_\_

Comment ai-je procédé? Cochez la réponse correspondante ci-dessous.

Je me suis souvenu(e) du dernier cours      Je savais comment faire

Je savais quel était le sujet aujourd'hui      J'ai travaillé dur pendant tout le cours

Le travail me paraissait sensé      Je me suis fait aider

J'ai posé des questions      J'ai fait le travail correctement

Nom: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_

**N° 3**

**Récapitulatif de fin de semaine**

Deux choses importantes que j'ai apprises cette semaine:

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

Lecture – Une chose que j'ai bien faite: \_\_\_\_\_

Lecture – Une chose que j'ai mal faite: \_\_\_\_\_

Une chose qui me laisse encore perplexe: \_\_\_\_\_

Une chose sur laquelle j'aimerais en savoir davantage: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_

## **Enseignement des stratégies d'apprentissage dans les classes du secondaire**

Quatre des six professeurs stagiaires travaillant déjà dans une école ont proposé de mettre en pratique quelques-unes des idées. Ils ont opéré de manière indépendante, sans supervision de la part du tuteur. Trois d'entre eux se sont néanmoins concertés sur les activités de cours et la façon de procéder.

Les étudiants:

- ont utilisé la présentation d'exemples, chacun au moins dans trois cours;
- ont employé la réflexion à haute voix et ont demandé à leurs élèves de le faire également pendant et après les tâches;
- ont encouragé les élèves à réagir différemment lorsqu'on leur donne une tâche, afin de pouvoir organiser à l'avance la façon dont ils vont l'aborder;
- ont discuté avec leurs élèves des stratégies à mobiliser pour une tâche particulière et des raisons de le faire, tout en essayant de leur faire envisager l'utilisation de stratégies de rechange pour une même tâche;
- ont testé les fiches d'évaluation de l'apprentissage;
- ont testé la tenue de journaux de bord.

### **Méthodes appliquées pour l'évaluation du projet**

- Informations fournies oralement au tuteur par les quatre étudiants qui ont intégré l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans leurs cours.
- Fiches d'évaluation de l'apprentissage et journaux de bord tenus par les élèves.
- Enregistrement de quelques-uns des cours.

### **Résultats**

Le nombre de cours dans le cadre desquels on a pu mettre en pratique l'enseignement des stratégies d'apprentissage pour la compréhension écrite, l'expression écrite et les compétences d'étude, et promouvoir chez les élèves la conscience métacognitive et la maîtrise de l'apprentissage, s'est révélé insignifiant en regard du nombre total de cours que compte l'année scolaire (seulement 10 sur 95 pour chaque classe). Sur l'ensemble de l'année, les élèves ont enregistré une progression d'environ 30 à 35%. Celle-ci ne peut néanmoins certainement pas être attribuée uniquement à l'enseignement limité des stratégies d'apprentissage. Les informations fournies par les quatre professeurs stagiaires sur la réaction des élèves à ces cours donnent cependant matière à réflexion.

## La perspective des professeurs stagiaires

- Une fois passée la première surprise chez les élèves, ceux-ci se sont lancés de plein gré dans une «nouvelle approche» (pour reprendre les termes des étudiants enseignants), malgré quelques problèmes mineurs d'indiscipline survenus pendant deux cours, dans deux des classes. En règle générale, les élèves ont manifesté un intérêt grandissant au fil des cours.
- Les fiches d'évaluation de l'apprentissage ont constitué pour les étudiants un retour d'informations utile et la plupart de leurs élèves y ont réagi de façon positive. Ils se sont souvent donné la peine de répondre aux questions les plus ouvertes, manifestant ainsi qu'ils s'approprièrent en quelque sorte leur fiche d'évaluation. En revanche, le succès des journaux de bord d'apprentissage a été beaucoup plus limité: les garçons s'y sont montrés profondément allergiques et la plupart des filles ont trouvé cela ennuyeux. Seul un petit nombre d'élèves a jugé l'idée positive. C'est d'ailleurs ce qui a conduit les étudiants à remplacer ces journaux de bord par les fiches d'évaluation de l'apprentissage qui semblaient éveiller le plus l'intérêt des élèves.
- 60 à 70% des élèves ont utilisé la réflexion à haute voix *pendant* l'exécution des tâches et plus de 90% *après*.
- Chez la plupart des élèves, la reconnaissance préalable de la tâche à réaliser en classe a été intériorisée comme procédure générale de travail. En témoigne le fait qu'au bout d'un certain temps, les enseignants aient donné à leurs élèves des tâches à effectuer sans leur demander d'en identifier dans un premier temps la nature, comme s'ils avaient omis de le mentionner. Immédiatement, les élèves le leur ont «rappelé».
- Les discussions sur la stratégie à employer pour une tâche donnée et le fait d'envisager des stratégies différentes pour une même tâche se sont révélés positifs. Dans les enregistrements des activités de cours, l'intérêt et la participation des élèves sont manifestes: «*C'est curieux, je l'ai fait aussi, mais autrement*» et «*Je pense que ce n'est pas la seule façon de le dire; que pensez-vous de... ?*»

La remarque suivante est caractéristique des impressions recueillies par les quatre étudiants: «*La plupart de mes élèves ont adopté la nouvelle approche, ont davantage et mieux pris part au travail de cours, se sont montrés plus confiants et plus disposés à travailler avec leurs camarades.*»

## La perspective des élèves

- *Personne auparavant ne m'avait montré ce qu'il fallait faire. Les professeurs disent toujours: «Voilà, ouvrez votre livre à la page tant et faites*

*l'exercice n° tant!» Et maintenant, avec vous, je commence par chercher d'abord ce qu'il faut faire en lisant attentivement les consignes...*

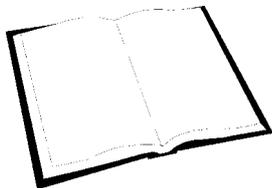
- *Ouais, et puis vous nous apprenez des astuces pour arriver à comprendre les consignes! Maintenant, on sait ce que c'est la relation de cause à effet! Et puis, on sait lequel des deux arrive en premier, parce qu'on en a parlé ensemble...*
- *Oui, et on a découvert ça avec des exemples tirés de notre programme, avec des choses à nous...*
- *Avant, personne ne m'avait montré comment faire ce qu'on nous donne à faire, comment réfléchir à la façon de le faire — la méthode la meilleure ou la plus rapide. Et c'est super — vous nous avez vraiment montré comment faire, et pas seulement en nous répétant l'habituel «Vous faites ceci et cela» ou en nous donnant juste des consignes. Vous faites exactement comme si vous étiez l'un d'entre nous!*

Trois des professeurs stagiaires ont déclaré avoir été abordés par quelques enseignants d'autres matières, apparemment parce que les élèves leur avaient dit qu'ils devraient adopter dans leurs cours les méthodes de leur professeur d'anglais et d'allemand qui leur permettraient d'apprendre mieux et plus rapidement!

### **Les enseignements du projet**

- La tenue d'un journal de bord est peut-être inappropriée pour les élèves du secondaire. Ou peut-être ont-ils besoin que cet élément de l'apprentissage soit introduit de façon plus progressive et structurée, ce qui n'avait guère été possible sur la courte période allouée aux professeurs stagiaires. Nous reviendrons de manière plus détaillée sur ce point au chapitre 8.
- Les quatre étudiants ont déclaré se sentir de plus en plus confiants dans la pratique de la présentation d'exemples. Ils estimaient toutefois avoir besoin de davantage de temps pour pouvoir expérimenter avec l'enseignement des stratégies d'apprentissage, et pour en savoir plus sur les évolutions dans ce domaine et sur les résultats de la recherche didactique. Ils avaient également le sentiment qu'il manquait peut-être quelque chose à leur expérience d'enseignant débutant, en l'occurrence une gestion de la classe et une «puissance de persuasion» plus solides qui leur auraient permis de faire face aux manifestations d'indiscipline qui sont apparues essentiellement à l'occasion des premières activités de réflexion à haute voix. Nous avons déjà évoqué combien il est important de rechercher des façons de motiver les apprenants et nous reviendrons sur ce point au chapitre 8.

## Rapports pouvant être établis avec la recherche didactique



- Les commentaires fournis par les élèves mettent très nettement en évidence à quel point, pour beaucoup d'entre eux, les cours doivent être déconcertants. Il y a en effet une différence considérable entre le fait de dire aux apprenants comment procéder pour exécuter telle ou telle tâche et le fait d'en faire soi-même la démonstration explicite devant eux. Et c'est justement cet aspect qui semble faire toute la différence en ce qui concerne l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Ceci nous rappelle Rubin, cité au chapitre 1, qui déclarait que de nombreux apprenants *«ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants pour parvenir à leurs réponses»*.
- La focalisation, dans le cadre de ce projet, sur l'acquisition de stratégies métacognitives, c'est-à-dire sur le processus et pas seulement sur le produit, nous fait songer à Dewey qui, dès 1916, constatait:

Si tous les éducateurs parvenaient à comprendre que c'est la qualité du processus mental — et pas uniquement la production de réponses correctes — qui donne la mesure de la croissance éducative, nous aurions alors franchi un pas qui ne serait guère moins qu'une révolution éducative.
- O'Malley *et al* (1985) émettent l'idée que l'aptitude des apprenants à transposer les stratégies d'une tâche à une autre est nettement plus prononcée lorsque les stratégies cognitives sont combinées avec les stratégies métacognitives adéquates. Il semble en outre que la mémorisation s'en trouverait améliorée. Les professeurs stagiaires ne disposaient pas de suffisamment de temps pour entreprendre une recherche de cette envergure. Néanmoins, la réaction des élèves à leur approche d'enseignement s'est avérée très positive, ce qui paraîtrait renforcer la remarque finale de leur tuteur: *«La conscience que l'on a des processus d'apprentissage et le contrôle que l'on exerce sur eux sont-ils durables ou bien sont-ils voués à «s'évanouir» comme c'est le cas pour tellement d'informations relatives au contenu (vocabulaire, structures, etc.) emmagasinées chaque jour? Bien que ce savoir soit en grande partie applicable à n'importe quelle matière du programme, nous ne devons pas nous laisser aller à croire que les apprenants sauront le transposer. Notre tâche est de faire la démonstration de ces possibilités de transposition et de créer les conditions qui en permettront la mise en pratique.»*

## L'utilisation par les enseignants de l'enseignement des stratégies

### 1. Questionnaires

Les questionnaires remplis par vingt professeurs de langue ont révélé entre autres que:

- 75% de leur enseignement est orienté principalement sur les résultats et non sur les processus d'apprentissage;
- sur une échelle de 1 (-) à 5 (+), 90% placent l'enseignement des contenus plus haut que l'enseignement des stratégies d'apprentissage;
- 90% sont dans l'incapacité de dire si leurs apprenants font un usage régulier des stratégies d'apprentissage;
- 30% estiment qu'il est possible d'enseigner ces stratégies à leurs élèves, 50% répondant «peut-être» et 20% «non».

Il est évident que, pour beaucoup, l'enseignement des stratégies d'apprentissage n'a pas été jusqu'à présent une priorité. C'est, nous semble-t-il, cependant faire preuve de bon sens que d'affirmer que plus on investira dans les *processus* d'apprentissage, plus on aura de chance d'obtenir de meilleurs *résultats*.

### 2. Interviews

Si les enseignants qui ont ouvert les portes de leurs classes aux observateurs n'ont pas été les mêmes que ceux qui ont accepté de se soumettre à une interview, on ne peut cependant s'empêcher de penser qu'il peut y avoir des divergences entre ce qui est dit et ce qui est fait. Certes, lors de l'interview, les deux enseignants chevronnés ont déclaré vouloir se lancer dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Néanmoins, l'observation par les élèves-enseignants des cours donnés par les trois autres enseignants expérimentés a révélé une absence totale de formation aux stratégies d'apprentissage. Qui plus est, *la plupart des élèves de ces classes auraient eu besoin d'une bonne impulsion dans ce sens* (selon les termes employés par les élèves-enseignants). Dans la partie 3, nous nous pencherons de manière approfondie sur les préoccupations des enseignants et sur les formes de soutien à leur apporter. Avant de poursuivre, récapitulons les enseignements que nous avons pu tirer des deux premières parties de l'ouvrage. Le présent chapitre a permis d'examiner comment il serait possible non seulement d'enseigner des stratégies spécifiques, mais aussi de donner aux apprenants, y compris à ceux du secondaire, une meilleure compréhension et une plus grande maîtrise de leur apprentissage. Nous avons montré comment il était possible d'intégrer au quotidien les stratégies même métacognitives dans les activités de cours. Quelles sont les implications qui en découlent au niveau des résultats des autres études de cas?

## Chapitre 8:

### Résumé des projets – Quels enseignements en tirer?

Les six derniers chapitres nous ont permis d'observer la pratique du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage, dans divers pays et avec des langues et des groupes d'âge différents. Nous y avons décrit les types de supports pédagogiques et d'activités utilisés par les enseignants, ainsi que les réactions des apprenants, autant positives que négatives. Nous avons tenté d'associer ces expériences aux quatre questions (cf. chapitre 1) posées au départ comme base de réflexion de notre projet, ainsi qu'aux sources pertinentes en matière de recherche didactique. Le dernier chapitre était quelque peu différent en ce sens qu'il a fait le lien entre apprenants et enseignants et qu'il s'est davantage focalisé sur les stratégies métacognitives. Dans le dernier chapitre de cette deuxième partie, nous voulons aller encore plus loin en examinant, dans la perspective de notre future pratique éducative, l'interprétation qu'il faut donner aux enseignements tirés des divers projets. Nous reviendrons une fois de plus à la recherche didactique afin de voir si elle parvient à nous fournir des orientations utiles pour mener à bien cette analyse.

Les chapitres précédents ayant présenté un certain nombre d'études de cas différentes, nous estimons judicieux de débiter ce chapitre par un court récapitulatif des réussites, puis de détailler les suggestions portant sur l'approche des questions soulevées par les projets.

#### Les réussites

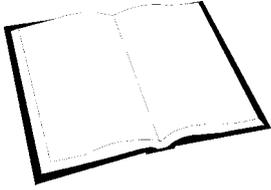
Dans quelle mesure les exemples d'enseignement des stratégies d'apprentissage ont-ils répondu aux objectifs que nous nous étions fixés au chapitre 1? Nous avons observé que beaucoup de nos apprenants peuvent ne pas disposer des stratégies qui nous permettent, à nous leurs enseignants, d'acquérir un haut niveau de performance linguistique. Nous avons avancé qu'un enseignement explicite de ces stratégies pourrait permettre aux apprenants:

- *d'élargir le répertoire des stratégies mises en œuvre.* — Nous avons vu au chapitre 3, dans l'étude de cas sur la lecture (contexte scolaire), que 88% des élèves ont déclaré recourir à au moins trois nouvelles stratégies autres que celles déjà employées jusqu'à présent. Et dans l'étude de cas sur la mémorisation, les élèves indiquaient notamment: «*C'est un répertoire de stratégies beaucoup plus large que ce que je connaissais avant*», et «*elles étaient très différentes de ce que j'ai l'habitude de faire*»;
- *de faire des progrès plus importants.* — L'étude sur la mémorisation a montré que la moyenne de la classe a augmenté après la formation aux

stratégies d'apprentissage. Le projet hongrois, décrit au chapitre 6, indiquait une évolution positive comparable;

- *d'avoir une meilleure compréhension de leur apprentissage, et par incidence de se sentir plus assuré, voire peut-être plus motivé.* — L'enseignante du projet hongrois disait à propos du groupe n° 2 qu'ils «avaient l'impression de “maîtriser la situation” et ressentait une curieuse assurance intellectuelle, perception induite par le sentiment général de faire quelque chose de manière intelligente». Douze des treize étudiants de l'étude de cas autrichienne (chapitre 5) ont déclaré que la formation aux stratégies les avait rendus plus confiants sur le plan de l'apprentissage. Les élèves de la première étude de cas (stratégies de communication) ont pour leur part affirmé que, suite à la formation aux stratégies, leur confiance à l'oral s'était améliorée: «Lorsqu'on utilise des mots bouche-trous, cela sonne plus français, et en plus, on a l'air moins idiot», et «ceux qui normalement n'auraient pas dit un mot ont tous essayé de parler»;
- *de mieux pouvoir affronter les difficultés posées par la nouvelle langue, sans avoir à dépendre constamment de l'enseignant.* — L'un des étudiants du projet hongrois a écrit: «(Désormais) je ne me bloquerai pas et je ne m'affolerai pas non plus si je ne comprends pas ce qui est dit; je continuerai à écouter»;
- *de prendre davantage en charge leur apprentissage.* — Les contrats de certains étudiants autrichiens et les indications portées par leurs collègues hongrois sur les listes de contrôle semblent indiquer qu'ils étaient en mesure d'élaborer des plans plus détaillés et plus spécifiques sur la façon d'optimiser leur progression. Même les élèves portugais du secondaire ont parfaitement rempli les fiches d'évaluation de cours, l'un d'entre eux commentant: «et on a découvert ça avec des choses à nous».

Il semble par ailleurs que l'enseignement des stratégies présente l'avantage de rendre le processus d'apprentissage moins douloureux, voire même plus agréable. Dans le cadre du projet sur la lecture (secondaire), 88% des élèves ont déclaré que lire était désormais moins difficile. Dans le projet universitaire autrichien, citons deux commentaires d'étudiants: les stratégies permettent «de ne pas se décourager aussi vite» et «d'apprendre plus rapidement de nouveaux mots». Dans le projet sur la mémorisation, onze des quinze élèves (soit 73%) ont indiqué mieux aimer désormais apprendre leur vocabulaire, comme conséquence directe de la formation aux stratégies d'apprentissage.



Les constatations établies dans le cadre de ces projets de recherche à échelle réduite paraissent venir s'inscrire dans la description de plus en plus prometteuse faite par McDonough de l'efficacité de l'enseignement des stratégies d'apprentissage (1999, p. 13):

Depuis le rapport — peu encourageant — de McDonough en 1995, sont apparues plusieurs évaluations comparatives de meilleure qualité portant sur les systèmes de formation des apprenants ou les méthodes d'enseignement fondées sur les stratégies, qui ont commencé à démontrer les avantages de ce type d'approche de l'enseignement des langues. Dornyei (1995) s'est penché sur la possibilité de faire acquérir les stratégies de communication par le biais d'un enseignement ciblé. Bien qu'hétérogènes, ses résultats montrent qu'il est possible de former les étudiants à mobiliser efficacement certaines stratégies de communication, ce qui a un effet positif sur leur aisance à s'exprimer en langue étrangère (les apprenants à l'expression hésitante étaient par exemple en mesure de recourir à des phatèmes qui leur permettaient de gagner du temps et d'acquérir ainsi une meilleure aisance, en tout cas selon une conception simple de la fluidité d'élocution).

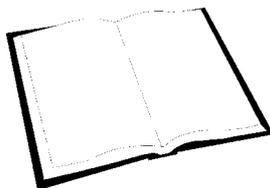
La plus vaste étude comparative disponible à l'heure actuelle est celle de Cohen, Weaver et Li (1996). Si les résultats obtenus ne viennent pas vérifier entièrement l'hypothèse du Groupe expérimental, l'étude constitue néanmoins un solide point de départ pour ceux qui affirment qu'un enseignement fondé sur les stratégies d'apprentissage induit une différence sensible et quantifiable sur le plan des procédures mises en œuvre par les apprenants (c'est-à-dire de leurs stratégies et techniques d'action) et du niveau de performance atteint (c'est-à-dire de la qualité de la performance fournie pour l'exécution des tâches assignées).

Aussi encourageantes que soient ces études de cas, les comptes rendus y afférents soulèvent néanmoins un certain nombre de questions et de problèmes. C'est sur ces points que nous voulons concentrer notre propos pour la suite de ce chapitre. Nous examinerons pour ce faire à la fois les enseignements à tirer des expériences réalisées par les enseignants et les déductions que peut nous inspirer la recherche didactique, et nous tâcherons par ailleurs de proposer également des voies et perspectives de prospection pour l'avenir.

## Les enseignements à tirer de cette expérience

### 1. Le besoin de pratique approfondie

Aucun des projets présentés ici n'a duré plus de quelques mois. Il est donc impossible de déterminer à quel point les apprenants ont intériorisé les stratégies et s'ils étaient véritablement en mesure de les mobiliser quelle que soit la nature de la tâche à effectuer. Une chose est sûre néanmoins: les enseignants, en particulier dans le secondaire, sentaient que les élèves avaient besoin de davantage de temps et d'une mise en pratique plus approfondie, et que l'estompage progressif des structures de rappel s'était fait trop rapidement. Les résultats au troisième test du projet de mémorisation n'étaient par exemple pas meilleurs que ceux du précédent test et les enseignants ont estimé que cela tenait au fait qu'ils n'avaient pas rappelé aux élèves d'utiliser les stratégies. Les résultats se sont améliorés au test n° 4 après que les enseignants eurent procédé parmi les élèves à un brassage d'opinions sur les stratégies d'apprentissage. Dans l'étude de cas scolaire sur la lecture, les professeurs stagiaires ont estimé que les élèves se trouvaient à un niveau où ils devaient encore faire consciemment l'effort de recourir aux stratégies, ce qui explique peut-être que seuls 12% d'entre eux étaient arrivés au point où la lecture devenait plus agréable — et ce bien que 88% aient déclaré trouver l'activité de lecture plus facile. Dans l'étude de cas sur les stratégies de communication, nous avons fait remarquer que celles-ci en particulier demandent souvent plus de temps pour être effectivement intériorisées du fait que les instants de réflexion sont très brefs dans la conversation spontanée.



Il est de plus en plus évident que l'apprentissage des stratégies requiert un entraînement long et continu si l'on veut qu'il devienne partie intégrante du bagage de l'apprenant.

Rubin, 1990, p. 284

### *Les implications pratiques: trouver le temps*

Si les stratégies demandent une longue pratique, alors se pose inévitablement la question de trouver le temps nécessaire dans des programmes habituellement déjà surchargés. Dans certains pays européens, les enseignants sont tenus de

respecter un programme scolaire national et tous ont en tout cas la responsabilité de faire en sorte que leurs élèves parviennent à passer les examens avec succès. Nous décrirons de façon détaillée au chapitre 9 comment intégrer le cycle de formation aux stratégies dans les contenus d'enseignement. Il n'est peut-être pas inutile cependant de souligner d'ores et déjà les trois points suivants:

- Comme nous l'avons vu avec le rapport de McDonough (1999), il y a désormais une chaîne d'indices grandissante en faveur de l'hypothèse selon laquelle l'enseignement des stratégies d'apprentissage contribuerait à améliorer les performances. Le temps que nous y consacrons n'est donc pas du temps perdu.
- S'il peut être tentant de passer un cours à essayer d'aider les élèves à comprendre tel ou tel texte parlé ou écrit, il sera peut-être plus avantageux à long terme de leur faire acquérir les stratégies dont ils auront besoin pour faire face à *n'importe quel texte*.
- L'étude de cas autrichienne nous a montré que l'enseignement des stratégies d'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est intégré aux activités quotidiennes de la classe, et non pas ajouté comme un élément à part. Les apprenants ont besoin de suffisamment d'exercices pratiques afin de pouvoir appliquer immédiatement à une tâche particulière ce qu'ils ont appris sur les stratégies. Par conséquent, si les activités initiales de sensibilisation et de présentation des nouvelles stratégies peuvent demander un ou deux cours, les occasions de mise en pratique peuvent quant à elles survenir naturellement dans les contenus habituels. Ceci dit, nous avons vu les avantages que présente le travail à deux et en groupe.

## **2. Le travail à deux et en groupe**

Il fallait s'attendre à ce que les élèves-enseignants ayant participé aux études de cas sur les stratégies de communication jugent qu'il leur aurait fallu prévoir davantage de travail à deux ou en groupe, puisque leur projet portait sur l'expression orale. La valeur particulière de cette méthode de travail apparaît cependant également dans d'autres études de cas. Ainsi, l'un des étudiants autrichiens a déclaré: *«J'essaierai les représentations mentales parce que c'est assez étrange pour moi; pourtant, Dani réussit très bien avec cette technique.»* Le travail à deux ou en groupe présente de nombreux avantages par rapport à un apport d'informations centré sur l'enseignant:

- Les apprenants seront plus facilement convaincus par l'opinion de leurs camarades concernant l'utilité d'une stratégie que par les exhortations de l'enseignant à la mettre en œuvre.
- Les apprenants doivent réfléchir sur les stratégies employées et en expliquer les mécanismes. Le langage utilisé à cette fin et les exemples donnés par eux peuvent souvent s'avérer plus accessibles que la méthode adoptée par l'enseignant pour décrire les stratégies.

- Les apprenants peuvent tirer des enseignements à partir des styles d'apprentissage pratiqués par leurs camarades. Dans Grenfell et Harris (1999) sont décrits deux élèves du secondaire. L'un, Nick, travaille rapidement et avec assurance, il recherche le sens général de l'histoire (décodage descendant), mais il ne prête pas suffisamment attention aux détails, ce qui l'empêche de confirmer ses hypothèses initiales en opérant des contre-vérifications avec les autres indices repérés dans le texte. L'autre, Gary, est moins assuré: il a recours à la traduction littérale et jette souvent l'éponge lorsqu'il ne parvient pas à comprendre les premiers mots du texte. Si l'on amenait ces deux élèves à travailler ensemble et à réfléchir à voix haute sur leurs processus de pensée, tous deux tireraient avantage de l'utilisation combinée et non isolée des stratégies.
- Les apprenants commencent à assumer davantage la responsabilité de leur progression et à s'affranchir du soutien permanent de l'enseignant.

Quelles sont les possibilités offertes concernant le travail à deux ou en groupe? Les études de cas nous ont montré que cette méthode de travail permet aux apprenants:

- de mettre en commun par brassage d'idées les stratégies déjà employées par chacun;
- de présenter aux autres leurs stratégies préférées;
- de recourir à la réflexion à haute voix pour expliquer leur façon d'aborder une tâche de compréhension écrite ou orale;
- de lire un texte, chacun se concentrant sur une stratégie particulière, puis de mettre en commun les idées;
- de tester une nouvelle stratégie présentée par l'enseignant pour apprendre dix mots nouveaux;
- de tester la stratégie du partenaire pour apprendre des mots nouveaux;
- de faire un jeu de rôles qui permet de recourir aux phatèmes;
- ?



Pouvez-vous ajouter à cette liste d'autres possibilités de travail à deux ou en groupe concernant votre classe?

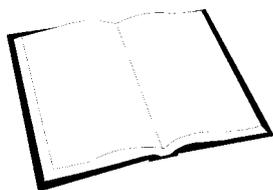
### ***Les implications pratiques: expliquer comment coopérer***

#### *Structurer la tâche*

Nous avons constaté que, dans l'étude de cas réalisée dans le secondaire sur le thème de la lecture, les professeurs stagiaires avaient dû affiner la tâche de travail en groupe, lui donner une structure plus serrée, définir exactement qui devait faire quoi, quand et en combien de minutes. Bien qu'il se soit agi ici d'une tâche plus complexe que la simple mémorisation d'une dizaine de mots, il en ressort cependant que les apprenants, et les jeunes en particulier, peuvent avoir besoin de lignes directrices précises sur la façon d'aborder une tâche destinée à être effectuée à deux ou en groupe.

#### *Former aux stratégies de coopération*

On ne peut pas attendre des apprenants qu'ils sachent travailler en commun de façon efficace. Certains peuvent décider de se mettre à l'écart, d'autres peuvent être laissés pour compte, d'autres encore peuvent estimer que c'est «tricher» que de partager les idées. L'exemple du projet autrichien a révélé comment le statut d'un des étudiants du groupe peut décider dans une large mesure de la validité ou de la non-validité de ses contributions.



O'Malley et Chamot (1990, p. 139) ont reconnu le rôle fondamental de la coopération et ils intègrent cette stratégie dans leur taxinomie des stratégies d'apprentissage.

Coopération: le fait de travailler avec les autres pour résoudre un problème, rassembler des informations, analyser une tâche d'apprentissage, présenter une activité linguistique ou obtenir un retour d'informations sur l'exécution de tâches orales ou écrites.

Néanmoins, comme toutes les autres stratégies, celle-ci peut exiger d'avoir recours à une présentation formelle qui suivra les phases du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage.

Tableau 8.1: Le cycle d'enseignement des stratégies de coopération

<b>Sensibilisation</b>	Donnez une tâche à réaliser en groupes. Arrêtez le travail au bout de 15 minutes et interrogez les apprenants sur le déroulement du travail en commun. Faites un brassage d'idées pour faire apparaître les stratégies employées.
<b>Présentation d'exemples</b>	Demandez-leur de réfléchir à ce qui les met à l'aise ou mal à l'aise dans des situations quotidiennes de groupes en dehors du cadre scolaire. Discutez également avec eux des stratégies requises dans un environnement de travail, en faisant bien remarquer que les adultes doivent être capables de travailler ensemble de manière efficace même s'il n'existe pas d'affinités particulières entre eux! Demandez-leur d'examiner les effets d'un travail de groupe bruyant sur les autres personnes présentes dans la classe, etc.
<b>Mise en pratique et plan d'action</b>	Les apprenants dressent une liste des «règles de base» du travail en commun. Le document 8.1 présente une liste établie par des élèves de 13-14 ans dans une école du centre de Londres, signée par chacun des membres du groupe et affichée dans la classe. L'enseignant peut y ajouter ses propres règles, telles que «demander à trois autres personnes / consulter le dictionnaire avant de poser la question au professeur».
<b>Pratique approfondie</b>	Si le travail de groupe ne fonctionne pas efficacement, l'enseignant leur rappellera les règles de base. Il veillera également à ce que les apprenants changent souvent de groupe afin de leur donner l'occasion de travailler avec chaque élève de la classe au cours de l'année.  Au début, afin de faciliter ce genre d'activité, on pourra leur permettre de travailler avec un ami, en leur demandant toutefois de collaborer aussi avec deux camarades avec lesquels ils n'auront pas encore travaillé jusque-là.

La formation des groupes pourra se faire de la façon suivante:

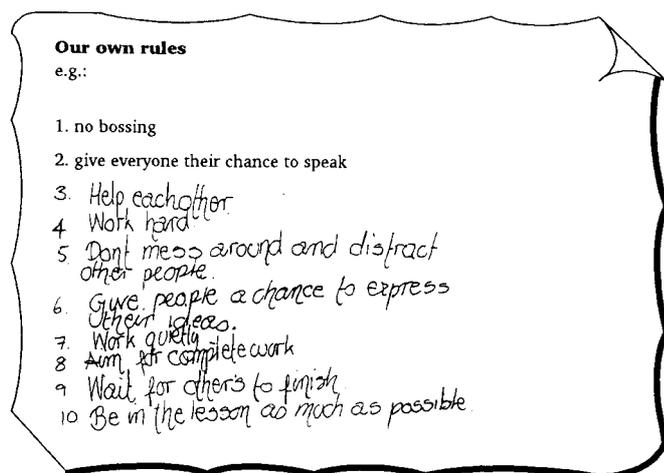
- par l'enseignant en tenant compte de critères tels que le comportement, le niveau, etc.;
- par sélection aléatoire (par exemple en recourant à des jeux: attribuer à chacun un numéro de 1 à 4, puis regrouper les 1, les 2, etc.);
- en fonction des affinités électives;
- en fonction des centres d'intérêt (apprenants désirant travailler sur le même projet);
- en fonction des besoins (apprenants ayant besoin de se focaliser sur des domaines de compétence analogues, niveaux de difficulté dans une même compétence, etc.).

## Évaluation

Les apprenants se voient demander d'évaluer leur aptitude à coopérer au sein d'un groupe de travail.

Parmi les méthodes suggérées pour la formation des groupes, quelques-unes donnent à l'enseignant un rôle moins directif au niveau de l'organisation de la classe et impliquent une certaine connaissance de soi de la part des apprenants. Nous nous pencherons dans les derniers points de ce chapitre sur l'importance que revêtent ces approches pour la réflexion et l'apprentissage autonome.

Figure 8.1: Les règles de base



### 3. Motivation

Si quelques-uns des apprenants ont réagi très positivement à la formation aux stratégies d'apprentissage qui leur était proposée, et si leur motivation et leur assurance s'en sont trouvées renforcées, d'autres ont manifesté une certaine réticence à tester de nouvelles stratégies. Il est clair que la motivation à apprendre une nouvelle langue est une question très vaste qu'il ne nous est pas possible d'aborder entièrement dans le cadre de la présente publication. Nous devons par conséquent nous satisfaire des domaines directement liés à l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Nous avons vu dans l'introduction que, selon certaines recherches, les bons apprenants seraient davantage disposés à adopter de nouvelles stratégies que les apprenants faibles. Les études de cas font cependant apparaître une réalité bien plus complexe qui donne à penser que la personnalité et le sexe des apprenants sont également des facteurs non négligeables, ce qui semblerait d'ailleurs aller dans le sens des conclusions de Grenfell et Harris (1999).

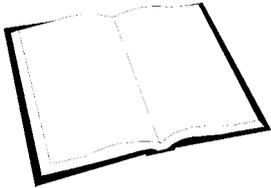
Le tableau 8.2 indique quelques-unes des différences notées par les professeurs stagiaires sur le plan de la réceptivité à l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

Apprenant faible réceptif	Apprenant faible non réceptif	Bon apprenant réceptif	Bon apprenant non réceptif
Viet (mémorisation)			
Helen (lecture)	Anne Marie (lecture)	Amy (lecture)	Lisa (lecture)
Ashley (communication)		Andrew (communication)	

#### *Personnalité et styles d'apprentissage*

Les enseignants ont parfois eu recours à des termes contraires tels que «extroverti» et «réservé», «ouvert à la prise de risque» et «inquiet», pour comparer les apprenants testant les nouvelles stratégies à ceux n'osant pas franchir le pas. Le projet hongrois semble indiquer que l'attentisme de quelques-uns des étudiants masculins, même s'il pouvait avoir des effets néfastes, s'avérait aussi positif par certains côtés dans la mesure où le niveau d'appréhension reste bas et où ils ne se sentent pas soumis à la nécessité de trouver immédiatement la réponse sans lire le reste du texte. Par ailleurs, les apprenants ont manifestement leurs méthodes d'apprentissage préférées. Quelques étudiants autrichiens ont ainsi précisé qu'ils n'enregistraient pas les mots sur cassette, car ils

n'appartiennent pas au «type auditif», ou bien que l'écoute du texte catalan ne les avait pas du tout aidés. Ceci soulève de toute évidence la question de savoir:

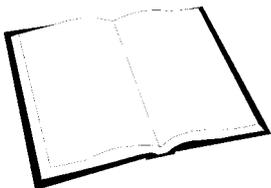


[...] dans quelle mesure l'enseignement des stratégies devrait tenter de tirer parti des styles d'apprentissage existant chez les élèves en leur faisant prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage préférées, ou s'il devrait plutôt essayer de modifier leur approche de l'apprentissage. Il semblerait y avoir de bonnes raisons de mettre au moins en place les conditions qui leur permettront de prendre davantage conscience de leurs possibilités et d'étendre leur répertoire [...]. Cependant, encourager les apprenants à tester de nouvelles stratégies est une chose, et faire d'une personne réservée et timide un apprenant assuré et prêt à prendre des risques en est une autre.

Grenfell et Harris, 1999, p. 140

Nous examinerons dans une section ultérieure comment certains autres aspects des études de cas viennent appuyer l'idée visant à étendre le répertoire des apprenants au-delà de leurs styles d'apprentissage préférés, de même que quelques suggestions sur la manière d'y parvenir.

### ***Le facteur de l'appartenance au sexe féminin ou masculin***



Les indices dont nous disposons à l'heure actuelle s'avèrent complexes et le cadre du présent ouvrage ne nous permet pas de nous appesantir sur les considérations récentes relatives aux sous-performances des garçons. Mahony (1997) indique une série de facteurs socio-économiques pouvant expliquer le manque de motivation apparent des garçons et affecter leur réussite scolaire, notamment l'évolution des structures du monde du travail. Le glissement du secteur «masculin» de production et de fabrication vers le secteur «féminin» des services, qui exige un haut niveau de compétence communicationnelle, peut induire chez les garçons un raccrochement à l'«identité phallocrate» liée au travail manuel, alors que l'offre d'emploi du secteur secondaire se fait rare.

«C'est le monde qui a changé, pas les garçons, et le problème réside dans le décalage qui se fait jour entre la réalité et nombre d'entre eux» (p. 7).

Les études de cas présentent une image pour le moins confuse, et ce d'autant plus que les données recueillies n'ont pas toujours été analysées en fonction du sexe. Il n'est donc pas possible de détecter la moindre différence potentielle, par exemple entre les garçons très performants et les garçons faiblement performants. La structure générale des résultats ne nous fournit toutefois pas suffisamment d'indices nous permettant d'appuyer les résultats de Macaro (1997) selon lesquels les garçons paraîtraient réagir de façon particulièrement positive à l'enseignement des stratégies d'apprentissage. En effet, d'un côté, les projets autrichiens et hongrois semblent indiquer chez les hommes une réceptivité moindre à la formation aux stratégies que chez les femmes. Ceux-ci avaient tendance à adopter les stratégies plus «simples» (aller au cinéma ou parler avec des amis), tandis que certaines femmes consciencieuses se tournaient vers des stratégies plus spécifiques telles que la mémorisation par cœur, la prise de notes, etc., observées en 1997 par Graham. Nous avons également constaté que, dans le cadre du second projet sur les stratégies de communication, les garçons faiblement performants se montraient hésitants quant à l'utilité de la formation aux stratégies. En revanche, d'un autre côté, les garçons ayant pris part au premier projet sur les stratégies de communication y ont réagi positivement, et nous avons observé dans le projet sur la mémorisation que, bien qu'étant partis d'un niveau inférieur à celui des filles, ils étaient parvenus à les dépasser au dernier test. Il est encore difficile de déterminer si les réponses négatives fournies par certains hommes dans les questionnaires et interviews étaient dictées par le besoin de paraître «cool». Comme le souligne Barton (à paraître) au sujet de l'attitude des garçons à l'égard des tâches d'expression orale:

La réticence des garçons plus âgés à parler en public dans une langue étrangère peut être attribuée à la pression de groupe à laquelle les adolescents sont soumis et qui les amène à interpréter les démonstrations de coopération avec l'enseignant, voire de zèle scolaire, comme une menace pour leur image et leur statut au sein du groupe.

Pour en savoir davantage, il serait nécessaire de réaliser des études complémentaires dans lesquelles les apprenants seraient interrogés de préférence individuellement et non pas en groupes, et où l'on se pencherait sur les différences entre garçons très performants et garçons faiblement performants. Pour l'instant, nous nous contenterons de faire référence à l'étude de Harris (1998) concernant les plans d'action abordés dans un point ultérieur de ce chapitre sous le titre «Une approche structurée du développement de la conscience métacognitive». Dans son étude, elle fait la synthèse des recherches menées dans différents domaines, lesquelles laisseraient à penser que les garçons, en particulier, pourraient tirer avantage de lignes directrices et de consignes explicites portant sur ce que l'on attend d'eux et sur la façon d'y parvenir.

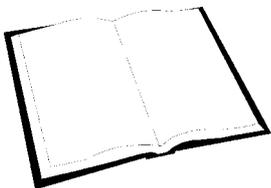
Néanmoins, les solutions à long terme qui seront conçues pour faire face aux sous-performances des garçons devront probablement prendre en compte les mutations rapides qui affectent le monde social et politique où grandissent les apprenants. Les innovations particulières touchant l'enseignement de telle ou telle matière seront vraisemblablement insuffisantes pour affronter des problèmes qui ont leur source hors du contexte éducatif.

Quelles que soient les pressions auxquelles peuvent être soumis les garçons et quelles que soient les différences qui puissent exister en matière de personnalité, il nous semble que l'enseignante responsable du projet hongrois a mis le doigt sur une question clé. En effet, elle a fait remarquer qu'ayant pris davantage confiance en elle à la suite de la première tentative d'enseignement des stratégies d'apprentissage, elle avait été mieux en mesure l'année suivante de porter son attention sur la façon dont elle «vendait le produit», un aspect sur lequel nous allons maintenant nous pencher.

### ***Les implications pratiques: la force de persuasion***

#### *Les apprenants faiblement performants*

Il est sans doute déterminant, lors de la phase de sensibilisation, de parvenir à persuader les élèves que les nouvelles stratégies méritent qu'on prenne la peine d'y investir du temps et des efforts. Jones *et al* (1987, p. 56) insistent sur un point important en ce qui concerne la façon de s'y prendre:

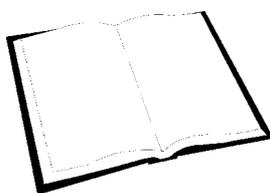


L'un des objectifs principaux de l'apprentissage des stratégies est de parvenir à faire changer la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes en leur montrant que leurs échecs peuvent s'expliquer par des lacunes en matière de stratégies efficaces plutôt que par une absence d'aptitude ou par une paresse face à l'apprentissage.

Rappelons à ce sujet la référence que nous avons faite, au chapitre 1, à la théorie d'imputation qui souligne combien il est important pour les apprenants d'avoir le sentiment que la réussite de leur apprentissage n'est pas dépendante de facteurs invariables tels que l'aptitude, mais d'éléments qu'ils *peuvent* parvenir à maîtriser. L'enseignant devra, le cas échéant, consacrer beaucoup de temps à expliquer qu'être capable d'apprendre une langue n'a rien de sorcier en soi et que chacun peut y arriver: il suffit pour cela de savoir quels outils utiliser et quand. Il sera particulièrement important pour ces apprenants faibles que l'enseignant prenne garde à la terminologie employée. Il parlera de «tactiques»

ou d'«outils» et veillera à ce que les listes de contrôle soient rédigées de façon suffisamment simple.

Une information régulière sur les résultats des tests pourra aussi avoir un effet motivant, comme le montrent les graphiques à barres réalisés par les élèves de Johanna Smith dans le cadre du projet de mémorisation. Pour la première étude de cas sur la mémorisation, on peut se demander si la motivation de certains élèves aurait été plus élevée si on leur avait donné chaque semaine les résultats des tests au lieu d'attendre la fin du projet.



Si les stratégies sont présentées de façon à donner aux apprenants un sentiment immédiat de réussite, ils seront alors davantage disposés à les appliquer.

Chamot et Rubin, 1994, p. 773

#### *Les apprenants très performants*

Nous avons vu que certains apprenants performants peuvent courir le risque de se montrer trop confiants et de se dire: «*De toute façon, je me débrouille bien, et je ne vois pas pourquoi j'en ferais plus*». Dans le projet hongrois sur la compréhension orale, l'enseignante avait décidé de modifier l'ordre des phases du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage afin de vérifier si cela pouvait avoir un effet positif sur la motivation. Au lieu de débiter par la phase de sensibilisation, elle a tout d'abord introduit progressivement certaines «astuces» pour les aider à réussir leur examen, et ce sans se référer explicitement aux stratégies — un type d'approche pouvant convenir aux apprenants performants qui ont souvent l'esprit de compétition et tiennent à bien faire. Elle a ensuite regroupé toutes les astuces sous forme d'une liste de contrôle en demandant aux étudiants de ne se concentrer que sur la partie «Après écoute» afin qu'ils puissent se rendre compte des stratégies qu'ils utilisaient déjà et de celles qu'ils auraient pu essayer d'appliquer. Ils y sont fort bien parvenus et ont très vite réalisé l'intérêt d'employer les stratégies «Avant écoute», de même que l'utilité d'en essayer de nouvelles. Une fois de plus, il s'agit là de donner aux apprenants un sentiment immédiat de réussite.

La nécessité d'opérer une réflexion sur les réactions des apprenants et de faire preuve de suffisamment de souplesse pour modifier l'idée initiale apparaît aussi clairement dans la méthode adoptée par Kay, un des professeurs stagiaires, pour motiver davantage ses élèves de 11-12 ans à apprendre le vocabulaire allemand. Elle avait suivi les premières phases du cycle — sensibilisation, présentation des

nouvelles stratégies, distribution d'une liste de contrôle, mise par écrit de la stratégie qu'ils emploieraient pour apprendre leur prochaine liste de vocabulaire. Elle s'est toutefois aperçue que seuls deux d'entre eux avaient essayé une nouvelle stratégie. Elle a alors décidé de revoir son idée de départ. Après le devoir de vocabulaire suivant, elle a distribué aux élèves, comme d'habitude, une liste des stratégies utilisées par la classe, en ajoutant cette fois-ci le nom de celui ou celle qui avait utilisé telle ou telle stratégie, ainsi que sa note sur 10, comme le montre l'exemple suivant:

J'ai essayé de mémoriser le mot avec l'image qui se trouvait à côté. Ensuite, j'ai caché le mot, regardé l'image, essayé d'écrire le mot et de le prononcer pour moi-même.

La méthode de Peter; 8/10

Quelque temps après, elle a donné à nouveau du vocabulaire à apprendre chez soi et demandé là aussi aux élèves de sélectionner une stratégie qu'ils n'avaient pas employée jusque-là, en précisant d'ajouter cependant le nom de l'élève à qui elle «appartenait». Exemple:

J'ai réécrit les mots plusieurs fois de suite.

La méthode de Jim; 7/10

Pour conclure, les élèves ont discuté par groupes de trois ou quatre afin de déterminer la stratégie avec laquelle ils avaient obtenu la meilleure note et qui leur avait permis d'apprendre plus efficacement. L'enseignante a ensuite demandé à chaque groupe de se mettre d'accord sur les trois «meilleures» stratégies de mémorisation. Kay a observé que *«la mention du nom de l'élève et de la note obtenue a paru encourager davantage d'élèves à tester des stratégies autres que les leurs»*.

L'autre observation faite par Kay est également extrêmement parlante: *«Il faut noter qu'au cours de la discussion finale, quelques élèves se sont rendu compte qu'ils avaient besoin de savoir, avant de faire le devoir, sous quelle forme l'enseignante allait effectuer l'évaluation. Ainsi, s'il s'agissait d'un devoir écrit, mettre les mots par écrit était une stratégie plus appropriée que de demander à un camarade de les interroger oralement.»*

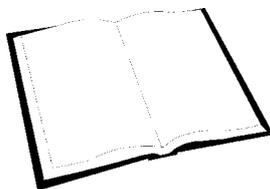
La question est donc de savoir dans quelle mesure l'enseignement des stratégies devrait se réduire à l'enseignement de techniques spécifiques, ou bien de déterminer s'il doit également promouvoir une compréhension plus approfondie du processus d'apprentissage et fournir davantage d'orientations sur la manière dont chaque apprenant peut prendre en charge sa progression.

#### 4. Autonomie

Il est intéressant de noter que seules deux des études de cas réalisées par les professeurs stagiaires dans les écoles secondaires britanniques intégraient la phase des plans d'action, et ce bien que toutes les phases du cycle aient été discutées avec eux pendant le cours à l'université. Se pourrait-il que, pour des raisons compréhensibles, ces jeunes enseignants aient hésité à «abandonner» le contrôle de leur cours?

Nous nous sommes aussi aperçus que même là où les plans d'action ou les «contrats» avaient été mis en application, certains apprenants avaient rejeté certaines stratégies, non pas parce qu'elles étaient inefficaces, mais simplement parce qu'elles leur paraissaient exiger trop de temps. D'autres ont opté pour des stratégies parce qu'ils les jugeaient «amusantes» ou parce qu'ils les associaient à des activités de loisir, et ce sans avoir véritablement réfléchi, semble-t-il, à leurs besoins d'apprentissage. Dans le projet de Johanna Smith, l'un des élèves était d'ailleurs incapable de dire pourquoi il choisissait telle stratégie. Nous sommes ici en présence de deux questions distinctes. La première nous ramène à celle de la motivation. En effet, si des apprenants comme Anne Marie (projet britannique sur la lecture) choisissent les «mauvaises» stratégies — c'est-à-dire davantage celles qui correspondent à leur style d'apprentissage que celles qui les aideront à faire face à leurs difficultés, alors il est peu probable que cela leur confère un sentiment de réussite et renonceront rapidement à tester les stratégies. La seconde est en rapport avec l'autonomie. La phase des plans d'action n'a aucun sens si elle n'est pas utilisée comme un instrument destiné à aider les apprenants à prendre part plus activement au processus de compréhension et de prise en charge de leur propre apprentissage.

Nous nous sommes attachés au chapitre 1 à présenter les stratégies d'organisation, d'exécution, d'évaluation et de remédiation les plus complexes et les plus primordiales, et à souligner l'importance qu'il peut y avoir à développer la conscience métacognitive de l'apprenant. Comme le font remarquer O'Malley *et al* (1985, p. 561):



Les apprenants sans conscience métacognitive sont avant tout des apprenants sans orientation ou sans possibilité de reconsidérer leur progression, leur réussite et leurs orientations futures.

Nous avons également observé dans le premier chapitre que les apprenants disposant d'une conscience métacognitive sont plus susceptibles de transposer les stratégies d'un contexte vers un autre. Le chapitre 2 a montré qu'un élève faiblement performant n'avait pas réalisé que la stratégie du «lire-cacher-tester-vérifier» qu'il avait apprise en anglais pouvait être transposée à l'apprentissage de l'espagnol.

La conscience métacognitive semble également avoir un impact direct sur les résultats des apprenants. Vandergrift (1997, p. 387) note à ce sujet le rapport entre la performance d'élèves du secondaire en compréhension orale et le déploiement de stratégies métacognitives:

L'emploi de stratégies métacognitives, telles que le contrôle de compréhension, l'identification de problèmes et l'attention sélective, semble constituer le facteur déterminant qui distingue le bon auditeur du mauvais.

Comment aider les apprenants à acquérir cette conscience? Comment les aider à aller au-delà de leur style d'apprentissage préféré? Leur faut-il plus d'orientations explicites que nous ne l'assumons afin de parvenir à acquérir ces stratégies métacognitives? Certes, les élèves n'ont pas réagi très favorablement aux journaux de bord d'apprentissage proposés par les professeurs stagiaires portugais; c'est cependant avec enthousiasme qu'ils ont rempli leur fiche d'évaluation d'apprentissage.

Avant de pouvoir apporter une réponse à ces questions, il nous faut d'abord examiner un des autres enseignements de ces projets qui, tout au moins superficiellement, pourrait plaider contre le développement de la conscience métacognitive des apprenants, en tout cas chez les débutants, en dépit des résultats prometteurs de l'étude de cas portugaise.

## **5. Faut-il intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le programme de travail? — Quelles stratégies enseigner et quand?**

Nous présenterons au chapitre 9 un exemple d'intégration du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage dans une série de cours, sans que cela n'exige un investissement en temps trop important. Nous allons nous pencher pour l'instant sur un point lié à l'organisation générale du programme de travail, c'est-à-dire sur la question de savoir quelles stratégies enseigner à quel moment. Dans la première étude de cas autrichienne, les enseignantes se sont aperçues qu'il était contre-productif d'essayer de couvrir un trop grand nombre de stratégies à la fois. La seconde année d'enseignement des stratégies, au cours de laquelle elles se sont concentrées plus spécialement sur les stratégies de lecture, a paru conduire à de meilleurs résultats; elle a aussi clairement montré combien il était important de prévoir de nombreuses tâches permettant de faire l'expérience immédiate des stratégies; nous avons mis en évidence d'autres arguments plaçant en faveur d'une intégration de la formation aux stratégies dans

l'enseignement quotidien. Avant de se lancer dans cette entreprise, les enseignants devront néanmoins tâcher de répondre préalablement à certaines questions concernant la méthode à utiliser. La première visera à déterminer «ce qu'il est facile d'enseigner», la deuxième «ce qu'il est facile d'apprendre», ces deux questions se recoupant bien sûr en partie.

### *Qu'est-il facile d'enseigner?*

«Par où commencer?»: voilà une question que beaucoup d'enseignants nous posent après les séances de formation continue. La recherche didactique ne nous propose pas à proprement parler d'ordre d'approche des compétences. Cependant, si l'on considère nos expériences, il paraît judicieux de débiter par les *stratégies de mémorisation*. Il est en effet relativement simple pour les élèves et l'enseignant de décrire les différentes méthodes de mémorisation du vocabulaire. En outre, contrairement à l'expression et à la compréhension orales, les élèves ne se sentent pas contraints de produire ou de comprendre immédiatement des énoncés. Ils ont le temps de se focaliser consciemment sur la stratégie qu'ils mettent en œuvre pour apprendre un mot.

Les *stratégies de lecture* sont légèrement plus complexes, en particulier lorsqu'il s'agit de présenter la façon de les utiliser. Là encore cependant, les élèves disposent de suffisamment de temps pour s'arrêter sur certains mots ou certaines phrases, et tenter d'appliquer consciemment les stratégies.

La *compréhension orale* est déjà plus complexe. En effet, non seulement il est laborieux de présenter les stratégies, mais:

- les énoncés oraux sont fugaces — dans l'usage quotidien de la langue, ils naissent de façon subite pour disparaître ensuite tout aussi rapidement;
- on ne dispose d'aucun support écrit — au début, la plupart des apprenants trouvent difficile de briser la chaîne parlée pour repérer les mots isolés.

Ce sont surtout les contraintes de temps qui font que les élèves éprouvent des difficultés à se concentrer simultanément sur l'écoute, la compréhension et la prise de notes, tout en réfléchissant à la façon de mobiliser les stratégies.

Les *stratégies de vérification de productions écrites* n'ont pas été abordées dans nos études de cas. On trouvera néanmoins quelques suggestions à ce sujet au chapitre 10. Ces stratégies peuvent ou non s'avérer plus difficiles à enseigner que les stratégies de compréhension orale. D'un côté, les élèves ne sont pas soumis aux mêmes contraintes de temps que dans les activités de compréhension orale et peuvent réfléchir de façon plus consciente aux stratégies à mettre en œuvre. D'un autre côté toutefois, beaucoup de stratégies employées pour la vérification et la réorganisation minutieuses du texte impliquent une certaine maîtrise de la langue («Cela a-t-il l'air correct?», «Cela sonne-t-il bien?»), ainsi que des connaissances grammaticales que les jeunes apprenants n'ont peut-être pas encore acquises.

Comme nous déjà vu, Bialystock (1990) commente le taux d'appropriation des stratégies de communication, telles que le recours aux périphrases ou aux approximations, comme étant décevant. Ces stratégies sont sans aucun doute les plus difficiles à enseigner et à apprendre, entre autres pour les raisons suivantes:

- il est malaisé d'avoir une maîtrise consciente du discours spontané;
- le développement de ces stratégies est probablement influencé par la personnalité de l'apprenant et son désir de communiquer à tout prix;
- le recours à la périphrase nécessite un vocabulaire suffisamment important pour pouvoir trouver d'autres façons d'exprimer l'idée pour laquelle les mots vous manquent.

Les difficultés deviennent d'autant plus manifestes si l'on songe aux débutants. Non seulement ils doivent écouter et comprendre ce qui est dit, mais il leur faut également:

- réfléchir dans leur langue maternelle pour savoir ce qu'ils veulent exprimer;
- passer en revue leur répertoire linguistique afin de voir s'ils disposent des mots pour le dire;
- si ce n'est pas le cas, tenter de trouver une formulation plus simple;
- passer de nouveau en revue leur répertoire linguistique pour vérifier qu'ils disposent maintenant du lexique nécessaire;
- choisir la stratégie de communication qui va les aider à combler les lacunes linguistiques;
- et tout cela en l'espace de cinq secondes!

Des recherches supplémentaires seront nécessaires pour déterminer quelles sont les stratégies de communication les plus facilement abordables. Ainsi, le recours aux gestes et l'emploi de mots tous usages, tels que «truc», peuvent s'avérer plus simples d'utilisation que la formulation par périphrase. Dornyei (1995) observe une certaine réussite dans l'enseignement des phatèmes, et les études de cas du chapitre 4 (toutes deux réalisées avec des apprenants ayant déjà trois ou quatre ans d'apprentissage de langue) ont aussi fourni des résultats encourageants.

Cela signifie-t-il pour autant que nous devons nous concentrer la première année sur les stratégies de mémorisation, la seconde sur les stratégies de lecture et ainsi de suite? Adopter ce raisonnement reviendrait à ne tenir compte ni de «ce qui est facile à apprendre», ni des types de tâches auxquels nous confrontons les apprenants.

### ***Qu'est-il facile d'apprendre?***

Dans un certain nombre d'études de cas, nous avons fait remarquer que les observations effectuées par les enseignants semblent venir corroborer la recherche didactique selon laquelle il existerait un ordre de développement «naturel» d'acquisition des stratégies. Nous avons observé par exemple que, en comparaison des élèves du projet anglais sur la lecture, les étudiants de l'étude autrichienne semblaient davantage en mesure d'exploiter les indices grammaticaux. Il est clair également que, dans une même compétence, certaines tâches, et par conséquent les stratégies correspondantes, sont plus ou moins ardues que d'autres. Si l'on prend l'exemple de la compétence de lecture, il sera plus simple d'utiliser la déduction pour deviner le sens d'un mot particulier dans une brochure d'hôtel que pour tenter de découvrir l'attitude d'une personne à l'égard du racisme. Même si nous résolvons le problème en disant que certaines stratégies de lecture sont adaptées aux débutants et d'autres aux apprenants plus avancés, une question fondamentale reste néanmoins posée. En effet, si nous ne tenons compte que de l'ordre de développement, nous pourrions être tentés de ne pas prendre en considération les stratégies métacognitives dans les premières phases, et de délaisser les plans d'action et les phases d'évaluation du cycle de formation. Procéder de cette manière équivaldrait cependant à ne pas donner aux élèves la chance de prendre le contrôle de leur apprentissage et à réduire l'enseignement des stratégies à une activité mécanique supplémentaire dans un ensemble de processus de travail centrés sur l'enseignant. Certes, cette approche progressive de l'enseignement des stratégies présente sans doute moins de dangers, mais elle ne résout en rien la question fondamentale qui est celle de la réticence des enseignants que nous sommes à «lâcher prise».

Nous pouvons maintenant revenir à la question posée précédemment, à savoir comment présenter aux élèves ces stratégies métacognitives vitales pour qu'elles leur soient accessibles et qu'elles ne constituent pas pour nous un danger.

### ***Les implications pratiques: une approche structurée du développement de la conscience métacognitive***

Nous avons constaté dans le projet sur la mémorisation que les élèves adoptaient de préférence des stratégies de base, par exemple recopier les mots de vocabulaire. S'il peut exister un ordre de développement «naturel» qu'il est impossible de contourner, il est également manifeste que des stratégies purement mécaniques, telles que le fait de recopier des mots, sont moins susceptibles de mobiliser les facultés intellectuelles — et donc de parvenir à la mémorisation effective du vocabulaire — que des stratégies qui exigent davantage de temps, telles que les associations de mots. Nos apprenants en sont-ils conscients? Savent-ils également que s'ils ont des problèmes à retenir le genre d'un mot, il leur faudra faire appel à d'autres stratégies que s'ils ont des difficultés à mémoriser le sens même du mot? Les élèves de Kay voulaient savoir avant de faire leurs devoirs qu'elle serait la nature du test correspondant, ce qui laisse à

penser qu'ils commençaient à dépasser leur style d'apprentissage personnel et à établir un lien entre la tâche à réaliser et les stratégies les plus adaptées à chaque cas particulier. Comment tirer parti de ces enseignements?

La plupart des auteurs spécialisés préconisent l'utilisation du journal de bord de l'apprenant afin de permettre aux élèves de développer une réflexion sur leur apprentissage et un sens de responsabilité à son égard (cf. par exemple Dam, 1995). L'expérience faite au Portugal semble toutefois indiquer que, tout au moins dans le secondaire, les apprenants peuvent éprouver des difficultés à les utiliser de façon productive. Il se peut qu'il faille prévoir une introduction beaucoup plus progressive et en douceur. Nous allons nous concentrer ici principalement sur les stratégies métacognitives mises en jeu au niveau de *l'organisation* (ou *planification*) et proposer une approche par phases successives.

1. Après le remue-méninges de la phase de sensibilisation, on distribue aux apprenants une liste de stratégies sur laquelle ils cochent celles qu'ils utilisent déjà. Ceci peut faire l'objet d'une discussion sur le style d'apprentissage préféré de chacun.
2. On leur donne ensuite une seconde liste de stratégies sur laquelle ils cochent celles qu'ils prévoient de tester en premier lors de la phase de mise en pratique générale.
3. On leur demande d'indiquer:
  - 1 stratégie qui a fonctionné;
  - 1 stratégie qui n'a pas fonctionné.

Ce point pourrait faire l'objet d'une discussion sur les styles d'apprentissage préférés.

4. On leur donne alors des lignes directrices qui leur permettront de choisir les stratégies qui correspondent le mieux à leurs besoins, puis on passera au plan d'action.

Dans le contexte des stratégies de mémorisation pour débutants, le plan d'action pourrait ressembler à l'exemple ci-dessous:

Tableau 8.3: Lignes directrices concernant la réalisation du plan d'action «Mémorisation»

<i>Problème rencontré</i>	<i>La stratégie qui m'aiderait le mieux</i>
Je n'arrive pas à me rappeler le sens des mots.	Pensez à un mot semblable dans votre langue maternelle et faites un dessin.
Je n'arrive pas à me rappeler l'orthographe des mots.	Méthode du «lire-cacher-tester-vérifier».
Je n'arrive pas à me rappeler le genre des mots.	Utilisez un code de couleurs. Soulignez les mots masculins en bleu, les mots féminins en rouge et les mots neutres en vert.
Je n'arrive pas à prononcer les mots.	Mettez les mots en musique.

Pour les stratégies de lecture, le plan d'action pourrait ressembler à cet exemple:

Tableau 8.4: Lignes directrices concernant la réalisation du plan d'action «Lecture»

<i>Problème rencontré</i>	<i>La stratégie qui m'aiderait le mieux</i>
Je panique dès que je vois tous ces mots que je ne comprends pas.	Recherchez tout d'abord <u>les mots que vous connaissez</u> et les mots apparentés.
J'essaie de traduire chaque mot et ensuite j'abandonne parce que je dois tout vérifier dans le dictionnaire.	Lisez d'abord le passage en entier. Essayez de faire appel à votre bon sens pour saisir l'idée générale du texte.
Je lis le passage entier et j'essaie de deviner ce dont il s'agit, mais je me trompe très souvent.	Relisez-le. Consultez le dictionnaire pour les mots-clés que vous ne connaissez pas. Soyez prêt à réviser votre opinion en ce qui concerne le sujet du texte.

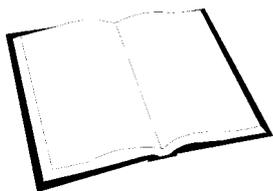
Il est possible ici d'insister sur la nécessité d'aller au-delà des styles d'apprentissage préférés et d'utiliser les stratégies en les combinant les unes aux autres.

- Une fois que les apprenants sont suffisamment familiarisés avec le processus d'apprentissage, ainsi qu'avec leurs points forts et leurs faiblesses, ils sont en mesure d'établir un plan d'action, sans indications préalables, en spécifiant simplement: «Les stratégies que j'essaierai

d'appliquer prochainement sont... parce que...». Ils commenteront par la suite leurs réussites ou leurs échecs.

Nous avons tenté ici de fournir un ensemble de phases progressives qui permettront aux apprenants de choisir sciemment les stratégies employées, et non pas d'opter pour ce qui pourrait «être amusant», ce qui n'exigerait pas trop de temps, ou ce qui correspondrait simplement à leur style d'apprentissage préféré, mais qui pourrait finalement s'avérer être un «mauvais» choix.

Nous nous sommes arrêtés dans cet exemple sur la phase *d'organisation*. Celle-ci ne peut toutefois être séparée de *l'évaluation*. En effet, pour être véritablement autonome, l'apprenant doit ne pas dépendre des consignes de l'enseignant, mais être en mesure d'évaluer par lui-même ses besoins et ses difficultés en analysant la façon dont il a réalisé telle ou telle tâche, ce qu'il est parvenu à faire et ce qui lui a posé problème. Vandergrift (1999) indique quelques méthodes permettant de développer les stratégies d'évaluation:



Les apprenants doivent évaluer les résultats des décisions prises lors d'une tâche de compréhension orale.

L'enseignant peut pour sa part favoriser l'auto-évaluation et l'analyse en demandant aux apprenants de jauger l'efficacité des stratégies employées. Il peut également stimuler la réflexion et une évaluation précieuse par des discussions en groupes ou en classe et portant sur les approches adoptées. Il faudrait encourager les apprenants à partager les recettes de leur réussite — par exemple la technique qui a permis de deviner le sens d'un mot particulier (déduction), ou bien les modifications apportées à une stratégie spécifique. Le fait de se focaliser autant sur le processus que sur le produit de la compréhension orale peut aider les apprenants à mener une réflexion sur leur apprentissage et les encourager à adapter leurs stratégies de façon consciente.

De telles discussions partagées peuvent jouer un rôle particulièrement important si l'on veut que les élèves apprennent à combiner les stratégies, par exemple à utiliser le décodage descendant pour élaborer une première hypothèse sur le sens du texte et recourir ensuite au décodage montant afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse initiale.

La focalisation de Vandergrift sur le processus d'apprentissage et sur son produit nous rappelle l'approche analogue adoptée dans l'étude de cas portugaise (chapitre 7). Ce projet est particulièrement précieux, car il nous indique dans

quelle mesure les débutants, comme pour la phase d'organisation, peuvent éprouver la nécessité d'une approche progressive et structurée vers l'évaluation de leur apprentissage. Ce processus ne doit d'ailleurs pas obligatoirement être compliqué ou exiger beaucoup de temps. Les fiches d'évaluation conçues par les professeurs stagiaires sont à ce titre fort utiles et nous fournissent quelques indications sur la manière de procéder. De même, à l'issue d'un test ou devoir écrit, on pourra encourager les apprenants en leur demandant de noter rapidement les domaines sur lesquels ils ont, à leur sens, besoin de travailler, et de préciser également pourquoi.

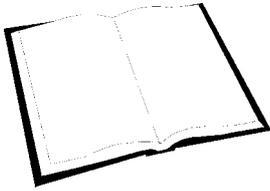
L'étude de cas portugaise nous montre par ailleurs comment on peut d'emblée — et ce aussi bien dans la phase d'organisation que dans la phase d'évaluation — combiner avec succès stratégies métacognitives et stratégies cognitives, et les intégrer dans le programme de travail. Citons à ce sujet un des élèves: «*Auparavant, personne ne m'avait expliqué comment faire ce qu'on me demandait; on ne m'avait pas dit de réfléchir aux façons de le faire.*»



Essayez de donner à vos élèves le plan d'action de la phase n° 5 sans avoir au préalable examiné les phases précédentes. Redistribuez-le ensuite une fois que vous avez progressivement abordé les phases 1 à 4 et servez-vous en pour mesurer les progrès constatés au niveau de la conscience de soi. Les garçons semblent-ils particulièrement tirer profit de l'approche graduelle et structurée? Si oui, lesquels: les apprenants faibles ou les apprenants performants?

#### ***Voies et perspectives pour l'avenir: visions et réalité***

Oserons-nous nous engager encore plus avant? Supposons qu'un apprenant ait réussi à identifier une de ses faiblesses. Supposons qu'il sache également quelles stratégies employer pour les surmonter. Pouvons-nous en déduire qu'il pourra être en mesure d'opérer sciemment des choix plausibles quant aux tâches appropriées à mettre en place et à la façon de les aborder? Cherchera-t-il à travailler avec des camarades qui auront identifié des besoins semblables? Combien d'occasions d'apprentissage autonome un enseignement centré sur le professeur sera-t-il en mesure de lui procurer?



Little (1997) avance que:

Si la recherche de l'autonomie requiert que nous nous concentrons explicitement sur la composante stratégique de l'apprentissage et de l'utilisation des langues, l'inverse devrait également être vrai et la focalisation sur les stratégies devrait donc nous conduire vers l'autonomie de l'apprenant.

Il nous présente la vision d'une classe — basée sur les projets de Dam (1995) — dans laquelle les apprenants choisissent les tâches à entreprendre et collaborent en permanence pour organiser et évaluer les activités réalisées. Il suggère de façon convaincante que l'on fasse usage de la langue cible pour toutes ces situations de négociation afin que les apprenants puissent l'employer à de véritables fins de communication. Leur motivation et leur «apprentissage en profondeur» augmentent au fur et à mesure de la fusion progressive de leur savoir individuel et de leur identité personnelle avec cette nouvelle langue à travers laquelle ils commencent à s'exprimer. C'est là que viennent se rejoindre le «savoir», le «savoir faire», le «savoir être» et le «savoir apprendre» définis par le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe (p. 11).

Nous avons vu comment les enseignants et les professeurs stagiaires — aux prises avec les contraintes de temps, la pression des examens et les inquiétudes personnelles suscitées par le fait d'entreprendre quelque chose de nouveau — ont déterminé quand l'usage de la langue maternelle leur paraît justifié, ont recherché de nouveaux modes d'organisation de la classe afin de créer la place nécessaire au travail à deux et en groupes et ont commencé, quoique timidement, à accorder à leurs apprenants une plus grande marge de contrôle. Dans de nombreux pays européens, les enseignants sont confrontés à des exigences toujours plus grandes qu'ils sont tenus de satisfaire. Nous nous pencherons dans la partie 3 sur quelques-unes des questions qui préoccupent les enseignants et nous examinerons les meilleures façons de les soutenir afin de les aider à aller de l'avant.



***Partie 3:***  
***Voies et perspectives pour l'avenir***



## Introduction

Nous avons conclu la partie 2 sur la vision de ce que pourrait être une classe autonome. Dans le même temps, nous avons reconnu les contraintes et les pressions auxquelles sont soumis de nombreux enseignants à travers toute l'Europe, de même que les préoccupations et les difficultés auxquelles ils doivent faire face lors de la mise en œuvre dans leurs classes de l'enseignement des stratégies d'apprentissage. L'un des objectifs de l'ensemble de ces projets était de rassembler des informations sur les conditions nécessaires à une introduction réussie de ce mode de travail dans les salles de classe, en d'autres termes des indications qui nous permettraient de tracer des voies et perspectives possibles vers l'avenir. Nous attacherons donc dans cette troisième partie à exposer certaines conclusions auxquelles nous sommes arrivés.

- Le chapitre 9 est consacré aux «questions et réponses». Il aborde quelques-unes des questions les plus fréquemment posées par les enseignants — souvent à l'issue de nos séances de formation continue, notamment comment procéder pour intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans un programme de travail déjà surchargé.
- Le chapitre 10 propose d'abord des principes et des lignes directrices pratiques destinés à l'organisation de séances de formation continue de ce genre s'inspirant des résultats d'un questionnaire distribué aux enseignants suite à ces formations. Il fournit également pour terminer un récapitulatif de ces résultats accompagné de quelques commentaires.
- Le chapitre 11 décrit brièvement comment l'enseignement des stratégies d'apprentissage peut être intégré à un cours de formation initiale de manière à en composer le fil conducteur. S'ensuit un récapitulatif des résultats d'un questionnaire donné aux élèves-enseignants à la fin de ces cours de formation, ce récapitulatif s'accompagnant également de quelques commentaires.

Nous avons expliqué au début de cet ouvrage qu'il avait été conçu de manière à permettre au lecteur de sélectionner les chapitres ou sous-chapitres qu'il jugerait être les plus pertinents. Il est parfois rassurant de constater que l'on n'est pas seul à rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre d'une nouvelle forme d'enseignement des langues! Si vous désirez connaître le détail des déclarations faites par les enseignants et élèves-enseignants à ce sujet, nous vous encourageons à consulter la fin des chapitres 10 et 11 avant de poursuivre votre lecture.



## Chapitre 9:

### Les réalités de l'enseignement en salle de classe et les préoccupations des enseignants

- Savez-vous si vos élèves font usage des stratégies pour améliorer leurs compétences linguistiques?
- Savez-vous si vos élèves ont acquis davantage de stratégies au cours des deux ou trois derniers mois?
- Encouragez-vous vos élèves à parler de la façon dont ils organisent et évaluent leur travail, ainsi que des stratégies qu'ils doivent adopter afin de progresser?
- Formez-vous vos élèves aux stratégies d'apprentissage?
- Le faites-vous de façon systématique?

La formation aux stratégies est plus amusante et donne de meilleurs résultats.

(un enseignant islandais du secondaire)

Les élèves trouvent l'usage des stratégies compliqué, voire stupide.

(un enseignant islandais du secondaire)

## Introduction

Les remarques ci-dessus ont été faites par deux enseignants de langue islandais, neuf mois après qu'ils eurent pris part à un cours de formation continue sur les stratégies de mémorisation du vocabulaire. Nous estimons que ces points de vue reflètent assez bien le climat de controverse et d'incertitudes qui plane sur l'idée même d'introduire de nouvelles idées dans les pratiques d'enseignement. Dans le cas de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, la polémique peut s'avérer bien plus problématique. Contrairement à de nombreuses idées nouvelles d'enseignement et d'apprentissage, les stratégies ne sont pas neuves. En effet, chaque enseignant a probablement mis en œuvre dans une certaine mesure l'enseignement des stratégies, de la même façon que chaque apprenant de langues a eu recours, consciemment ou non, à ces stratégies lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cet aspect de la question peut donc contribuer au début à rendre l'approche de l'enseignement des stratégies plus malaisée pour chacune des deux parties prenantes.

Voici maintenant quelques commentaires tirés de questionnaires remis récemment à des enseignants britanniques et islandais qui mettaient en œuvre pour la première fois l'enseignement des stratégies d'apprentissage:

Les stratégies empiètent sur le temps que nous pouvons consacrer aux élèves pour les aider à réussir leurs examens. (Royaume-Uni)

Je crains que cela puisse ne pas intéresser les élèves. (Royaume-Uni, Islande)

Les élèves n'en voient pas l'intérêt. (Islande)

Les élèves sont empêtrés dans leurs propres techniques. (Islande)

Il est difficile d'intégrer l'enseignement des stratégies dans un programme de travail déjà surchargé. (Royaume-Uni, Islande)



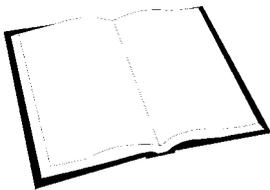
- Certains de ces commentaires vous paraissent-ils familiers?
- Y en a-t-il qui s'appliquent éventuellement au contexte dans lequel vous exercez?

Les problèmes rencontrés au début par les enseignants et les élèves testant de nouvelles techniques sont sans doute très comparables de par le monde. Trouver la réponse à ces difficultés et parvenir à les surmonter n'est pas chose simple et nous touchons là à la question très délicate des raisons qui poussent les enseignants à adopter ou non de nouvelles techniques pédagogiques.

Que votre intérêt pour l'introduction des stratégies d'apprentissage dans vos cours ait été éveillé à l'occasion d'un cours ou d'un atelier, ou bien par quelque lecture dans des livres ou des revues, les premières étapes à suivre seront analogues, voire identiques. La liste de contrôle se trouvant au début de ce chapitre peut constituer une bonne base de départ; vous pourrez la consulter et y ajouter une sixième question: *Est-ce à mon avis une bonne idée de former mes élèves à l'utilisation des stratégies?* Nous sommes là en présence de la question la plus cruciale. Combien de fois en effet les enseignants, après avoir assisté à des cours de formation continue, se sentent-ils dans l'obligation de tester les nouvelles idées, sans pour autant véritablement croire qu'elles conduiront à de meilleurs résultats?

Il est toujours difficile d'introduire de nouvelles techniques dans les classes et cela peut même parfois être douloureux, autant pour l'enseignant que pour ses

élèves. Cela implique de quitter les terres familières pour s'aventurer vers l'inconnu, de passer du prévisible à l'imprévisible, en un mot, de prendre des risques. Il nous faut garder cela à l'esprit, être bien conscients qu'un tel changement ne se fait pas en une fois et savoir que les enseignants et les élèves devront s'accoutumer à la nouvelle approche. Rappelons-nous cependant que cette attitude critique et cette ouverture à la nouveauté sont justement le sel de notre métier, et ce qui nous permet d'en retirer une plus grande satisfaction. Comme le dit Hopkins (1993, p. 7):



En prenant davantage conscience de soi, en travaillant en commun et en devenant plus critiques à l'égard de leur enseignement, les enseignants donnent plus de force à leur vie professionnelle et sont mieux en mesure de créer dans les classes et les écoles les conditions d'une plus grande réceptivité à la vision que nous et eux avons pour l'avenir de nos enfants.

## Quelques questions fréquentes

Si nous tentons de répondre ici à certaines questions fréquemment posées au sujet de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, notre intention n'est toutefois pas de laisser croire que l'on puisse y apporter des «réponses simples». Nous espérons néanmoins que les suggestions que nous pourrions faire sauront peut-être ouvrir la voie vers des perspectives à la fois pratiques et praticables.

1. **«Je suis très anxieuse à l'idée de faire quelque chose de nouveau; je crains que ce ne soit un échec fracassant, que les élèves ne viennent perturber le travail et que leurs résultats aux contrôles et examens n'en souffrent.»**

Voici comment Ildikó Pálos, le tuteur des projets hongrois (chapitre 6), commente ses expériences:

Lorsque je me suis lancée courageusement dans le premier projet, je venais juste d'entendre parler des stratégies d'apprentissage et de l'exploitation que les enseignants pouvaient en faire. Je revenais d'une rencontre internationale qui s'était tenue à Graz. À la fin du séminaire, je m'étais familiarisée avec une méthode très simple et facile à mettre en pratique (le cycle), et j'étais devenue une adepte enthousiaste de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Cependant, j'étais tiraillée par des sentiments contradictoires à l'idée de devoir commencer à les mettre en œuvre la semaine suivante: d'un côté je me réjouissais,

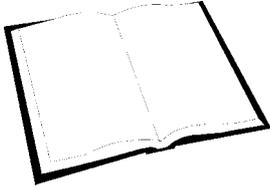
de l'autre je me sentais découragée. Je me réjouissais non seulement parce que je trouvais l'idée à la fois fascinante et passionnante, dans la mesure où elle correspondait à mes propres idées et convictions — parfois même inconscientes, mais aussi parce que dès que j'ai vent de quelque chose qui me plaît, je ressens le besoin urgent d'en faire l'essai aussi vite que possible! Cependant, mes groupes d'étudiants changent chaque semestre et j'éprouvais donc quelque appréhension à l'idée d'expérimenter quelque chose avec des apprenants que je ne connaissais pas du tout, et donc avec lesquels je n'avais établi aucun rapport, dans le cadre limité de cours de compréhension orale et avec la responsabilité de préparer ces étudiants à l'examen de fin d'année. Et si la méthode devait ne pas fonctionner? Et s'il fallait davantage de temps pour que tout cela se mette en place? Je ne peux quand même pas décider d'y consacrer plus de temps simplement parce que cela m'intéresse. Et que se passerait-il si je ne parvenais pas à mettre en œuvre le cycle de formation? Est-ce que je ne les désavantagerais pas par rapport aux autres groupes?

Je me suis pourtant lancée dans cette expérience — et il me semble avoir remporté la mise! C'est en tout cas une victoire sur ma conscience, mon groupe n'ayant certainement pas été désavantagé. En effet, les résultats obtenus par mes étudiants aux tests ont montré qu'ils avaient amélioré leur compétence de compréhension orale. Et pour le test final, ils se sont tout à fait montrés à la hauteur du groupe de contrôle. Ces résultats m'ont donné une confiance énorme. Lorsque j'ai repris l'expérience la deuxième fois:

1. *j'étais absolument sûre de faire ce qu'il fallait et qu'au moins, je ne nuisais à personne;*
2. *ayant une première expérience, j'avais moins d'appréhension quant à CE QUE JE FAISAIS, DANS QUEL ORDRE et À QUEL RYTHME, et j'étais davantage en mesure de me concentrer sur LA FAÇON de le FAIRE, ainsi que LA FAÇON de le PRÉSENTER.*

Nous reviendrons plus tard sur ce constat rassurant selon lequel les choses sont plus faciles la deuxième fois. Il peut cependant être également rassurant de savoir que, quelle que soit l'expérience de l'enseignant, il y a toujours une certaine angoisse au moment de se jeter à l'eau. Ce qui suit est une courte liste de conseils qui peuvent vous aider à démarrer.

Il peut être judicieux de ne commencer qu'avec une seule classe. Choisissez celle avec laquelle vous vous sentez le plus à l'aise, celle qui présente le moins de problèmes de discipline, etc. Il n'est pas nécessaire de choisir celle où se trouvent vos étudiants les plus brillants. Rappelez-vous à ce sujet que ce sont justement ceux-là qui, du fait qu'ils se «débrouillent» déjà fort bien, peuvent ne pas voir l'utilité de la formation aux stratégies. Pour débiter, concentrez-vous sur une seule compétence — mémorisation, lecture ou compréhension orale, en fonction là encore de ce qui vous paraît être le plus facile à expliquer et à expérimenter.



Voici ce que suggèrent Chamot, Barnhardt *et al* (1999, p. 42):

Commencez par les stratégies que vous, l'enseignant, comprenez bien et que vous jugez efficaces. En employant des stratégies qui leur inspirent confiance, les enseignants qui abordent pour la première fois l'enseignement des stratégies d'apprentissage pourront renforcer leur propre confiance et celle de leurs étudiants. Des explications confuses pourraient mener à l'échec les tentatives de mise en pratique des stratégies. L'objectif est, pour toute la classe (enseignant comme élèves), de faire l'expérience de l'efficacité de la formation aux stratégies d'apprentissage.

D'après notre expérience, il est important de débiter par les exercices de sensibilisation. Vous en trouverez un certain nombre dans les parties 1 et 2. Pour donner cependant un exemple, vous pouvez commencer par des stratégies avec lesquelles vos apprenants peuvent facilement s'identifier, telle que la mémorisation du vocabulaire. Il est fort probable que la plupart d'entre eux utilisent déjà une ou plusieurs stratégies lorsqu'ils apprennent des mots nouveaux, même s'ils le font de façon inconsciente. Vous pourrez par conséquent pour commencer leur fournir des exemples de stratégies que vous employez vous-mêmes et leur demander de réfléchir aux stratégies qu'ils emploient, eux, pour mémoriser des mots nouveaux. Ceci peut se dérouler sous forme de remue-méninges mettant l'ensemble de la classe à contribution, l'avantage de cette formule étant que les apprenants se sentent moins intimidés. L'enseignant — ou un apprenant — peut alors inscrire au tableau les stratégies mentionnées afin de permettre à toute la classe d'en prendre note et de les essayer. L'intention de l'exercice est double: faire prendre conscience aux apprenants de leurs propres stratégies et les amener à se rendre compte du vaste répertoire de stratégies dont ils peuvent disposer pour exécuter cette tâche.

## **2. «L'enseignement des stratégies d'apprentissage empiète sur l'emploi du temps déjà serré d'un programme surchargé»**

À la suite de ses expériences réussies de formation aux stratégies d'apprentissage, Ildikó Pálos a été invitée à diriger un court séminaire de formation continue pour un groupe d'enseignants hongrois. Elle a noté que:

Les enseignants se sont montrés enthousiastes et semblaient trouver que c'était une excellente chose. Ils auraient voulu cependant avoir davantage de temps à consacrer à la recherche et à l'expérimentation. Davantage de temps à consacrer au travail de préparation, et plus de temps aussi pendant les cours. J'ai essayé de

les persuader que les stratégies les aideront à GAGNER DU TEMPS à long terme!

Si vous essayez d'enseigner les stratégies séparément, alors oui, cela vous demandera bien sûr du temps. En revanche, si vous les intégrez dans vos cours habituels, cela ne sera pas nécessairement le cas. Il est important de garder à l'esprit que les stratégies d'apprentissage ne constituent pas un contenu d'enseignement supplémentaire qui vient *se rajouter* à tous les autres contenus. Les stratégies étant fondées sur les compétences, vous, en tant qu'enseignant, fournissez à vos élèves les *outils* qui leur permettront d'améliorer leurs résultats et qu'ils pourront mettre en œuvre dans chaque cours.

Voyons ce que cela donne en classe et le temps supplémentaire qu'il faut y investir. Le tableau 9.1 présente quelques suggestions d'intégration de l'enseignement des stratégies de compréhension orale dans un programme de travail portant sur les centres d'intérêt et les loisirs. Vous pourrez le cas échéant vous reporter aux phases du cycle de formation telles que nous les avons définies au chapitre 1. Harris (1997) donne un exemple analogue d'intégration de l'enseignement des stratégies permettant de mémoriser les règles de grammaire. Les méthodes pédagogiques peuvent bien sûr différer et nos suggestions se contenteront de fournir pour chaque cours le fil conducteur en matière d'activités de compréhension orale. Parallèlement, les activités d'expression orale et écrite, ainsi que de compréhension écrite suivront bien sûr leur cours habituel. Nous espérons néanmoins que ces exemples parviendront à montrer comment le cycle de formation peut devenir partie intégrante de chaque cours et qu'il n'est pas nécessaire d'y consacrer beaucoup de temps supplémentaire. Ainsi, le cours n° 3 est le seul à être entièrement consacré à l'enseignement des stratégies, la plupart des autres activités ne demandant pas plus de 5 à 10 minutes par cours.

*Tableau 9.1: Intégration des stratégies de compréhension orale dans le programme de travail*

<i>Cours</i>	<i>Activités</i>	<i>Phase du cycle</i>
1 et 2	Présentez ou révisez le vocabulaire et les structures du thème «centres d'intérêt et loisirs» (au présent).	
3	Faites écouter un enregistrement où plusieurs locuteurs discutent de leurs loisirs favoris. Vérifiez ensuite les réponses.  Demandez aux élèves d'expliquer comment ils ont procédé lorsqu'ils ne comprenaient pas certains mots ou certaines phrases.	Sensibilisation

	<p>Faites un remue-méninges afin d'établir une liste de stratégies.</p> <p>Présentez certaines stratégies telles que «identifier le texte ou le sujet», «anticiper les mots susceptibles d'apparaître dans le texte», «émettre des hypothèses plausibles», etc. (cf. chapitre 6 et les suggestions présentées au chapitre 10).</p>	Présentation de quelques nouvelles stratégies
4	<p>Présentez ou révisez le vocabulaire et les structures du thème «centres d'intérêt et loisirs» (au passé).</p> <p>Faites écouter l'enregistrement. Chaque groupe d'élèves se concentre sur une stratégie donnée et présente ensuite au reste de la classe les informations ainsi recueillies.</p> <p>L'enseignant présente la stratégie de «l'exploitation des indices grammaticaux» (au présent et au passé). Les élèves, groupés par deux, reçoivent la transcription de l'enregistrement et tentent de voir quelles autres stratégies ils auraient pu employer pour surmonter les difficultés rencontrées.</p>	Mise en pratique générale et présentation de stratégies non encore abordées
5	<p>Distribuez aux élèves une liste dactylographiée des stratégies de compréhension orale mises en évidence pendant les cours 3 et 4.</p> <p>Passez un enregistrement plus difficile. Les élèves travaillent par deux; ils comparent leurs réponses et la méthode qui leur a permis d'y arriver.</p> <p>Repassez l'enregistrement puis vérifiez les réponses. Préparez les élèves à la phase de plan d'action en les interrogeant sur leur style d'apprentissage. Ont-ils tendance à traduire chaque mot et alors à paniquer? Ou bien essaient-ils au contraire de deviner le sens général du texte, mais en oubliant de vérifier les hypothèses initiales?</p>	Plan d'action

	Devoir à la maison: remplir le plan d'action.	
6	Nouveau thème. Présentez les structures et les mots nouveaux.  Faites écouter l'enregistrement et demandez aux élèves d'appliquer les stratégies qu'ils ont indiquées sur leur plan d'action.	Pratique ciblée
7	Rendez les plans d'actions avec les remarques que vous y aurez ajoutées. Pendant que la classe travaille (individuellement ou en groupes) sur le nouveau thème (activités de lecture ou d'écriture par exemple), discutez, avec les élèves qui choisissent des stratégies inadéquates, des plans d'action à mettre en place.	
8 et 9	Poursuivez le travail sur le nouveau thème en y intégrant des enregistrements pour lesquels vous rappellerez aux élèves de songer à utiliser les stratégies mentionnées sur leur plan d'action. L'idéal serait qu'ils puissent écouter les enregistrements en groupes ou emporter les cassettes chez eux pour faire leurs devoirs. Cela leur permettrait de réécouter autant de fois que nécessaire les passages qu'ils jugent difficiles.	
10	Nouveau thème. Discussion: quelle opinion les élèves ont-ils maintenant de l'écoute d'enregistrements? Leurs notes se sont-elles améliorées? Sur quelles stratégies doivent-ils maintenant se concentrer? Par exemple: s'ils avaient tendance à paniquer lorsqu'ils ne comprenaient pas chaque mot et qu'ils sont désormais mieux en mesure de détecter le sens général d'un texte, sont-ils maintenant prêts à concentrer leur attention sur les indices grammaticaux?	Évaluation et élaboration de nouveaux plans d'action

L'intention est ici de permettre à vos apprenants de finalement *gagner du temps*. Si jusqu'à présent ils étaient capables de comprendre chaque texte, mais

seulement une fois que vous l'aviez travaillé en détail avec eux, ils disposeront désormais de toute une gamme de stratégies grâce auxquelles ils pourront s'attaquer en toute autonomie à de nouveaux textes.

### 3. «Mes élèves auraient besoin de tellement de stratégies dans chaque compétence. Comment décider par lesquelles commencer?»

Il n'est pas possible de donner à cette question une réponse simple. Au sein d'une même compétence, certaines stratégies sont d'un emploi plus complexe que d'autres, certaines sont plus difficiles à enseigner que d'autres et certaines exigent d'y consacrer davantage de temps que d'autres. Il ne suffit donc pas de dire: «enseignez les stratégies de mémorisation aux débutants, les stratégies de lecture en seconde année, etc.». On peut néanmoins distinguer différents niveaux de complexité des stratégies. Vous débutez à un niveau relativement simple et lorsque vos apprenants possèdent une certaine maîtrise de cette stratégie, vous passez au niveau suivant. Il faut probablement aborder la formation aux stratégies sous une approche spiroïdale: enseigner dans un premier temps les stratégies de base en matière de lecture, puis introduire des stratégies plus complexes lorsque les élèves y sont prêts.

Le tableau 9.2 récapitule les suggestions faites au chapitre 8 sur les stratégies qui, d'après notre expérience au moins, paraissent être les plus faciles à enseigner. Certes, nous ne nous appuyons pas sur la recherche didactique, mais nous pensons qu'il serait stupide de ne pas tenir compte des réactions intuitives des enseignants.

Tableau 9.2 : *Quelles stratégies enseigner et quand – Quelques lignes directrices*

<i>Du facile au difficile</i>	<i>Compétences</i>	<i>Raisons possibles</i>
1.	Mémorisation	Certains processus mis en œuvre pour apprendre les mots sont profondément conscients et il est par conséquent facile pour les élèves d'expliquer comment ils procédaient jusque-là, et pour les enseignants de présenter de nouvelles stratégies.

2.	Compréhension écrite	Si les processus mis en œuvre lors de la lecture sont en partie inconscients, cette activité (contrairement à la compréhension orale) laisse au moins le temps de revenir en arrière sur un mot ou une phrase difficile, de réfléchir sur les stratégies à appliquer, etc. L'enseignant peut se référer aux textes et avancer étape par étape tout en présentant la façon de les aborder.
3.	Compréhension orale	Activité qui présente un caractère plus fugitif que la lecture, mais qui, du fait qu'il s'agit d'une compétence réceptive, est plus facile à maîtriser que le discours spontané.
4.	Vérification de productions écrites	Une bonne partie des processus mis en œuvre pour cette activité exigent un certain niveau de connaissances grammaticales.
5.	Stratégies de communication	D'un emploi difficile; en effet, l'interlocuteur attend une réponse immédiate et lorsque nous nous «bloquons», nous n'avons pas le temps de réfléchir à la stratégie à utiliser. Ces stratégies sont aussi difficiles à enseigner, car elles exigent en partie que l'enseignant fournisse des supports pédagogiques d'écoute illustrant la façon de procéder. Ceci dit, nous avons vu au chapitre 4 une approche réussie de l'enseignement des phatèmes par des professeurs stagiaires.



Les lignes directrices utilement fournies par Chamot, Barnhardt *et al* (1999, p. 41) comprennent certaines de nos suggestions auxquelles viennent toutefois s'ajouter celles-ci:

Le choix des premières stratégies à enseigner

- Débutez par les stratégies qui trouvent le champ d'application le plus large dans le cadre des pratiques de classe. Réfléchissez à la façon de les adapter à la compréhension et à l'expression orales et écrites, ainsi qu'aux contenus pédagogiques.
- Essayez de déterminer quelles stratégies pourraient aider les apprenants à surmonter leurs difficultés actuelles et commencez par celles dont ils ont le plus besoin.

Choisissez donc parmi vos classes celle que vous jugez être la plus réceptive.

- Dans quelles compétences ont-ils le plus besoin d'aide?
- Quelle(s) stratégie(s) vous sentiriez-vous le mieux à même de leur enseigner?
- Comment pourriez-vous l'intégrer dans votre programme de travail?

Vous pourrez le cas échéant vous reporter aux lignes directrices données au chapitre 10 (fig. 10.3) sur les «plans d'action» à l'usage des enseignants.

#### **4. «Je crains que cela puisse ne pas intéresser les élèves»**

Rien ne peut laisser préjuger de l'intérêt des apprenants. Comme nous l'avons déjà vu, c'est une idée que vous devrez vendre. Les élèves font souvent preuve de sens pratique et ils doivent pouvoir juger de l'utilité d'un effort supplémentaire d'utilisation des stratégies. Nous pensons que la métacognition est à cet égard un aspect clé de la question: il s'agit en effet de les faire prendre conscience des stratégies auxquelles ils font déjà appel, ainsi que du large répertoire de stratégies dans lequel ils peuvent puiser pour améliorer leur apprentissage.

Les projets réalisés laissent également apparaître l'importance de petits tests servant à montrer aux élèves qu'ils comprennent et se rappellent mieux lorsqu'ils appliquent différentes stratégies. Les tests de vocabulaire peuvent à cet effet

s'avérer très utiles. Quant aux exercices de compréhension orale, ils peuvent eux aussi être très parlants si l'on veille à suivre une démarche particulière: passez tout d'abord un extrait de l'enregistrement sans préparation aucune, puis faites la deuxième écoute une fois que vous aurez fourni aux élèves des outils qui leur permettront de dégager le sens du texte. Ils peuvent de cette manière éprouver un fort sentiment de réussite à la nouvelle écoute du texte (vous trouverez une description détaillée de cette technique au chapitre 10). Comme nous le rappelle Graham (1997, p. 123):

Si l'on aide les élèves à établir un lien entre les stratégies employées et leurs résultats, leur impression de maîtrise de leur apprentissage peut s'en trouver rehaussée et permettre ainsi d'exploiter une puissante source de motivation.

Il sera également judicieux de faire comprendre aux apprenants que les stratégies acquises pour une langue — anglais ou français par exemple — peuvent être transposées à d'autres langues, voire à d'autres matières. Ainsi, les stratégies de mémorisation ont une utilité pratique dans la quasi-totalité des matières.

**5. «Je pense que les cours devraient se faire en langue cible partout où c'est possible. Bien sûr, les élèves, et surtout les plus jeunes, doivent pouvoir utiliser leur langue maternelle si l'on veut leur donner la possibilité de discuter des méthodes utilisées pour apprendre.»**

Nous avons vu à la fin du chapitre 8 l'importance qu'attache Little à l'emploi de la langue cible par les apprenants afin d'organiser et d'évaluer ensemble leur apprentissage. Nous avons cependant également constaté dans les chapitres 5 et 6 que même dans le cas d'apprenants avancés, les tuteurs universitaires jugeaient essentiel d'autoriser qu'une partie de la discussion se fasse en langue maternelle. Les mots-clés sont sans doute ici «progressifs» et «réalistes». Pour pouvoir travailler sur la totalité des phases présentées ci-après, il est peut-être nécessaire d'avoir la même classe pendant plusieurs années. Dans le cadre d'un cours bref, parvenir à effectuer ne serait-ce que les premières phases constituerait déjà une réussite.

1. Le plus important pour commencer, c'est que l'enseignant et les élèves aient confiance en ce qu'ils font et donc que l'usage de la langue maternelle soit autorisé lorsque l'on abordera pour la première fois la formation aux stratégies.
2. Au fur et à mesure que les élèves (et leur enseignant) se familiarisent avec la formation aux stratégies d'apprentissage, on pourra concevoir des listes de contrôle rédigées en langue cible, chaque stratégie étant accompagnée d'illustrations en permettant une meilleure compréhension.
3. La prochaine étape pourra consister à remplir les plans d'action dans la langue cible. Les enseignants pourront présenter les instructions générales et les suggestions issues du remue-méninges en recourant à la langue

maternelle, mais en veillant cependant à les traduire ensuite en langue étrangère; ils utiliseront aussi des feuilles d'affichage disposées sur les murs afin d'aider les élèves.

4. Ce ne sera que lorsque les élèves seront suffisamment familiarisés avec les phases 2 et 3 — qui se seront éventuellement étendues sur une assez longue période et auront éventuellement porté sur plusieurs compétences — que l'enseignant pourra inviter les apprenants à rechercher les stratégies employées dans une autre compétence et à les formuler en langue étrangère. Ils devraient à ce niveau avoir acquis au moins quelques-unes des structures grammaticales et lexicales nécessaires pour pouvoir discuter de leur mode d'apprentissage.
5. La phase finale est très ambitieuse, puisque c'est là que les apprenants choisissent et évaluent les tâches. L'enseignant devra pouvoir anticiper, voire pratiquer le registre de langue induit par ce type de négociation, et prévoir également des feuilles d'affichage indiquant les expressions les plus usitées.

**6. «Dans mon établissement, je ne reçois aucun soutien lorsqu'il s'agit d'entreprendre quelque chose de nouveau et je n'ai personne avec qui partager mes problèmes et mes réussites.»**

Dans le projet autrichien sur la lecture décrit au chapitre 5, les deux tutrices universitaires ont pu, du fait qu'elles travaillaient dans la même institution, s'apporter un soutien mutuel en échangeant des idées et des supports pédagogiques et en partageant leurs déceptions et leurs succès. Elles ont également jugé utile, lors de notre première rencontre à Londres, de passer en revue avec nous les résultats obtenus la première année:

Les réactions et les informations recueillies auprès du groupe de Londres, de même que les encouragements qui nous ont été dispensés, nous ont beaucoup aidés la deuxième année. Nous avons décidé de jeter au panier tous les supports pédagogiques de la première année et de repartir sur de nouvelles bases en faisant appel à des supports pédagogiques et à des techniques utilisés par d'autres membres du groupe et qui avaient fait leurs preuves.

Mais quelles occasions les enseignants se voient-il offrir de mettre en commun leurs expériences? Il semblerait que les sections qui obtiennent les meilleurs résultats soient celles où règnent une certaine homogénéité et une ambiance de collaboration entre les enseignants — un message qu'il serait bon de propager. Si vous ne parvenez pas à mobiliser l'ensemble des enseignants de la section dans cette entreprise, essayez au moins de convaincre un ou une collègue de tenter aussi l'aventure de la formation aux stratégies dans ses cours. Avec la popularisation croissante de l'Internet, il n'est même plus nécessaire que ce collègue travaille dans votre établissement, voire dans votre pays, comme le montrent d'ailleurs les collaborations mises en place dans le cadre de nos projets.

Même s'il n'est pas toujours possible de trouver quelqu'un avec qui partager ses expériences, l'introduction de la formation aux stratégies est, d'une certaine manière, plus facile à réaliser seul que beaucoup d'autres innovations. En effet, les stratégies n'étant pas une compétence sur laquelle les élèves seront évalués directement (même si elles les aident lors des contrôles et examens), cet enseignement n'affectera pas la collaboration avec vos collègues si vous veillez à commencer doucement et prudemment.



- Y a-t-il dans votre établissement des moments — peut-être une heure ou deux toutes les deux ou trois semaines — consacrés à la mise en commun des pratiques pédagogiques réussies ou à des activités de formation continue?
- Si cela n'est pas le cas, serait-il envisageable de mettre en place quelque chose de ce genre? Cela pourrait être très profitable pour les enseignants qui expérimentent de nouvelles méthodes dans leurs cours.
- Si vous êtes mentor scolaire, avez-vous songé à impliquer votre professeur stagiaire afin qu'il vous assiste dans votre entreprise? Vous trouverez quelques brèves suggestions au chapitre 11.

## **7. «Mes élèves sont empêtrés dans leurs propres techniques»**

En règle générale, les élèves ont l'esprit assez conservateur et sont bien ancrés dans leurs habitudes. Apporter un changement ne se fait donc pas en une fois. On pourrait peut-être même dire qu'ils ont besoin d'être mis sous perfusion. Il n'est pas inutile de préciser que les enseignants doivent de la même façon s'accoutumer à l'emploi des nouvelles techniques pédagogiques. Comme nous l'avons vu précédemment aux chapitres 5 et 6, nos collègues autrichiennes et hongroises ont signalé que leur expérience de formation aux stratégies s'était bien mieux déroulée la deuxième fois. Leur essai a porté à chaque fois sur des groupes différents; la chose était donc neuve pour les étudiants, mais pas pour les enseignantes. À l'issue de la première expérience, elles ont analysé ce qui n'avait pas fonctionné et ont modifié leur approche en conséquence. Elles en ont retiré un sentiment de confiance qu'elles n'avaient pas la première fois.

Dans un autre projet réalisé en Islande, les observations ont montré que les différents groupes d'élèves d'une enseignante, laquelle intégrait depuis trois ans de façon systématique la formation aux stratégies d'apprentissage dans ses cours,

faisaient appel, pour la mémorisation du vocabulaire, à un répertoire de stratégies nettement plus large que les élèves d'un enseignant mettant pour la première fois en œuvre l'enseignement des stratégies. Tous les apprenants avaient le même âge et un niveau linguistique comparable.



On peut comprendre que l'on abandonne après la première tentative, en particulier si les choses ne se sont pas déroulées comme on l'escomptait. Il n'est pas inutile cependant d'essayer de comprendre ce qui n'a pas fonctionné, d'en analyser les raisons, et surtout de tirer les enseignements de cette expérience.

Bien que les chapitres suivants soient consacrés essentiellement à la formation initiale et continue, ils pourront peut-être néanmoins vous être utiles, car nous y aborderons également d'autres difficultés rencontrées par les enseignants et professeurs stagiaires lors de la mise en œuvre du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage.



## **Chapitre 10:**

### **La formation continue**

- Comment organisez-vous des activités de formation continue sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre des idées que vous avez exposées?

Nous essaierons dans le présent chapitre de faire le lien entre quelques-unes des difficultés auxquelles se heurtent les enseignants lors de la mise en œuvre de l'enseignement des stratégies et les implications que cela entraîne dans le cadre de la formation continue. Les lignes directrices suggérées pour la formation continue (section A) se fondent sur les résultats d'un questionnaire soumis à l'issue d'une séance dirigée par l'un d'entre nous, ainsi que sur les retours d'informations moins formels qui ont pu nous parvenir par d'autres voies. Nous fournissons un récapitulatif des résultats du questionnaire à la fin du chapitre (section B). Nous sommes bien conscients qu'en fournissant ces lignes directrices, nous courons le risque d'enfoncer des portes ouvertes, mais nous espérons que quelques-unes au moins de ces suggestions pourront vous être utiles, que vous soyez vous-même un formateur d'enseignants ou un enseignant qui souhaite faire partager ses lectures à ses collègues. Bien entendu, ces lignes directrices peuvent aussi faire l'objet d'une séance exceptionnelle de formation pour élèves-enseignants. Vous trouverez cependant au chapitre suivant des idées qui vous permettront d'intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans un cours de formation initiale.

## **Section A – Quelques orientations pour la formation continue**

Ce n'est peut-être pas un hasard si les suggestions qui suivent présentent une étonnante similitude avec les phases du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage, mais cette fois-ci en relation avec le travail avec les enseignants et non pas avec les apprenants. On retrouve sans doute ici des principes communs relatifs à la nature même de l'apprentissage actif.

### **1. Mettre les enseignants à la place des élèves: la sensibilisation**

Les pays européens présentent différents modèles de formation initiale et continue des enseignants. Sur le plan de l'enseignement des langues, la plus grande différence réside peut-être dans la formation initiale: soit les étudiants apprennent la langue qu'ils vont enseigner et parallèlement la didactique des langues, soit ils étudient dans un premier temps la langue étrangère et ensuite la pédagogie correspondante. Le premier modèle présente certains avantages du point de vue de l'introduction des stratégies. En effet, les étudiants étant eux-mêmes en train d'acquérir une langue étrangère, ils peuvent prendre conscience de leurs propres stratégies et élargir leur répertoire tout en ayant l'occasion de réfléchir à la façon de les enseigner à leurs futurs élèves. Ils sont littéralement «mis en situation d'élèves» et font directement l'expérience des avantages et des problèmes de la formation aux stratégies d'apprentissage.

Cette approche fondée sur l'expérience est également essentielle dans le cadre de la formation continue. En d'autres termes, si l'on veut pouvoir «insuffler» aux enseignants la compréhension et la confiance nécessaires à l'adoption dans leur enseignement de la formation aux stratégies, il sera important de trouver les moyens de leur faire «ressentir ces stratégies». Ceci est d'autant plus important que l'un des problèmes des bons enseignants de langues réside dans le fait qu'ils sont eux-mêmes de bons apprenants de langues. Ayant intériorisé de façon inconsciente un vaste répertoire de stratégies d'apprentissage, ils éprouvent d'énormes difficultés à les «faire émerger», à comprendre leur nature et à saisir le rôle qu'elles jouent dans la réussite de l'apprentissage linguistique.

#### ***Implications: de l'utilité d'une langue inconnue de tous***

Plutôt que de nous attarder à gloser longuement sur la valeur de l'enseignement des stratégies, nous avons jugé plus judicieux de proposer aux enseignants une expérience pratique immédiate qui leur permettra de comprendre ce qu'elles sont et en quoi elles peuvent être utiles. Comme nous allons le voir dans les points suivants, on peut procéder de différentes manières.

### *Les stratégies de lecture*

Distribuez-leur un texte à lire. Celui-ci sera rédigé dans une langue qui leur est inconnue et cependant suffisamment proche des langues qui leur sont familières pour leur permettre d'en saisir le sens, pour peu qu'ils parviennent à mettre en œuvre des stratégies efficaces. Exemples de textes: le poème néerlandais du chapitre 2 ou l'histoire catalane du chapitre 5. Le néerlandais convient très bien à ce genre d'exercice lorsque les participants connaissent une langue germanique. Voici un autre exemple:

De pijnboompitten uitspreiden op een bakplaat met vetvrij papier, licht roosteren in de oven en dan mengen door uw salade. Eet smakelijk.

Nous donnons ce texte aux enseignants sans présentation ou aide particulière autre que les mots et la ponctuation, et nous leur demandons de nous dire tout d'abord de quel type de texte il s'agit, puis de tenter de le traduire. Nous avons utilisé pour ce faire la méthode du «un, deux, tous»: les participants essaient dans un premier temps de comprendre le texte tout seuls; ils se regroupent ensuite par deux pour comparer leurs résultats et tenter de déchiffrer le reste du texte; lors de la dernière phase, la classe entière met ses idées en commun et dresse la liste des stratégies employées. Il est intéressant de voir la grande variété de stratégies qui peuvent être mises en jeu pour un texte aussi court. Nous leur montrons à la fin le paquet de pignons de pin en leur demandant si cela les aurait aidés de le voir avant de commencer l'exercice. En tant qu'apprenants de langues expérimentés et adultes, ils font appel aux stratégies les plus diverses: à la connaissance qu'ils ont du monde qui les entoure, aux mots apparentés, à la grammaire, à la structure des phrases, etc.

### *Les stratégies de compréhension orale*

Nous décrivons ici une méthode analogue qui nous permet d'aborder avec les enseignants les stratégies de compréhension orale. Nous choisissons une langue que les participants pourront comprendre en partie, soit en raison des connaissances qu'ils peuvent en avoir (nous sélectionnons dans ce cas un texte dépassant leur niveau de compétence), soit du fait qu'elle est étroitement apparentée à leur langue maternelle.

1. Le responsable de formation fait écouter l'enregistrement d'un dialogue particulièrement difficile portant sur «la plongée», et ce sans indications ou questions préalables.
2. Il arrête ensuite la cassette et demande aux participants ce qu'ils ont compris. Ceux-ci resteront sans doute muets (c'est en tout cas ce qui se passe avec nos enseignants).
3. Le formateur annonce qu'il va leur présenter quelques stratégies utilisables en compréhension orale et il leur montre au rétroprojecteur la photo couleur d'un plongeur sous-marin. Il inscrit alors le mot *plongée* au milieu du tableau et leur demande de rechercher le vocabulaire se rapportant à la photo.

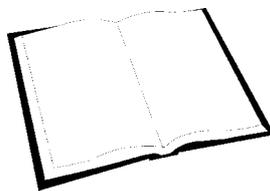
4. Les enseignants procèdent à un brassage d'idées pour essayer de savoir ce que représente la photo: de qui il s'agit, ce que fait la personne sur la photo, ce qu'elle peut bien chercher, etc. Le formateur rassemble le vocabulaire rencontré dans le texte et dessine au tableau le schéma du réseau lexical correspondant. Il devra ici ou là aider les participants en leur présentant un nouveau mot dans la langue cible et en demandant au groupe en entier de le traduire.
5. Pour la phase suivante, le formateur donne aux enseignants quelques questions sur le texte, puis les examine une à une. Il demande ensuite aux participants s'ils peuvent dire sur quoi porte le texte et quel peut en être le contenu, faisant ainsi appel à la stratégie d'anticipation.
6. Pour finir, il repasse l'enregistrement en leur demandant de répondre aux questions — dans leur langue maternelle puisqu'ils n'auront sans doute pas les compétences nécessaires pour le faire dans la langue cible.

L'énorme différence constatée entre la première et la deuxième écoute est absolument flagrante et constitue pour les participants une démonstration éclatante de l'importance des stratégies. La dernière phase consistera donc à les faire analyser les stratégies auxquelles ils auront recouru pour comprendre le texte.

Le fait de pouvoir observer la méthode employée par le formateur pour présenter les stratégies et d'en faire soi-même l'expérience directe a l'avantage d'ancrer ce moment dans la mémoire des enseignants et d'exacerber la perception qu'ils ont non seulement de l'importance de l'enseignement des stratégies en matière de compréhension, mais aussi de la façon de procéder avec les apprenants. L'exercice de sensibilisation sert en outre à les mettre en confiance.

## **2. Comment passer de l'enseignement des contenus à l'aide à l'apprentissage: présentation d'exemples**

Chamot, Barnhardt *et al* (1999, p. 175) constatent que:



Pour les enseignants, l'une des plus grandes difficultés était de passer de l'utilisation implicite des stratégies lors d'activités à un enseignement explicite visant à une mise en application de celles-ci par les apprenants.

Très souvent, lorsque nous demandons aux enseignants de dresser une liste des procédures qu'ils employaient pour apprendre le vocabulaire lorsqu'ils étaient élèves, ils commencent par évoquer la manière dont ils *enseignent* le vocabulaire, les jeux qu'ils utilisent, etc. Une réaction qui est sans doute à mettre au compte de cette réticence à lâcher prise que nous avons mentionnée à la fin du chapitre 8 et qui les empêche de réfléchir à la façon d'aider les élèves à apprendre de manière autonome plutôt que de continuer à leur mâcher le travail. Ceci semble souligner une fois de plus l'importance de l'approche axée sur l'expérience, en ce qu'elle permet cette fois de faire prendre conscience aux enseignants de stratégies dont ils ne se servaient pas eux-mêmes auparavant. Ils peuvent ainsi se rendre compte directement que leurs élèves ne les utilisaient peut-être pas non plus.

### ***Implications: de l'utilité de prendre conscience de ce que l'on ignore***

Après les avoir sensibilisés et avoir rassemblé quelques-unes de leurs idées, il est souvent utile de leur présenter une nouvelle stratégie. Notre expérience nous a montré en effet qu'environ la moitié des enseignants ne songe pas à exploiter les indices contenus dans la petite image du poème néerlandais. Certains enseignants ne sont pas non plus conscients de la stratégie de mémorisation qui consiste à associer les informations lexicales et visuelles. En mettant en évidence ces stratégies:

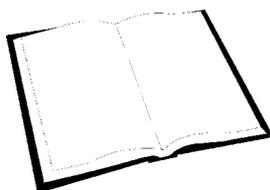
- nous leur montrons comment ils pourraient *eux-mêmes* les présenter à leurs apprenants;
- nous les mettons en position d'apprenant, en leur présentant une stratégie utile qui leur faisait défaut jusqu'à présent.

On peut avoir recours également à la technique de «réflexion à haute voix». Le formateur en fait la présentation, puis invite les enseignants à lire par groupes de deux un autre texte en langue cible. Chaque fois qu'ils rencontrent un mot inconnu, ils doivent en discuter. Cela permet une fois de plus à chacun de se rendre compte que le partenaire emploie peut-être des stratégies que l'on ne possède pas soi-même et réciproquement. Cette technique peut aussi servir pour la phase de sensibilisation, le formateur rassemblant ensuite l'ensemble des stratégies — contexte, mots apparentés, préfixes, suffixes, etc. — employées par les enseignants afin d'en dresser la liste au tableau ou au rétroprojecteur.

### **3. Mise en pratique: l'intégration de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le programme de travail**

Les projets réalisés nous ont montré que les apprenants ont besoin de plus de mise en pratique que nous ne l'avions supposé. Ceci est aussi vrai pour les enseignants.

Nous avons déjà vu les difficultés rencontrées par les enseignants dès lors qu'il s'agit de passer de l'enseignement des contenus à l'aide à l'apprentissage. Chamot, Barnhardt *et al* (1999, p. 175) constatent par ailleurs que:



Le passage d'un enseignement des stratégies conçu comme une entité séparée à une intégration des stratégies dans le programme d'enseignement de la langue se révélait être lui aussi une phase critique. Les enseignants éprouvaient également des difficultés à déterminer, pour chaque niveau, quelles stratégies enseigner et dans quel ordre.

Dans l'un de nos projets, un des élèves-enseignants a déclaré:

On ne nous a pas donné suffisamment d'exemples pratiques. À l'université, je pensais avoir compris, mais en fin de compte, j'étais hésitant quant à la façon de l'appliquer en classe.

### ***Implications: passer de la compréhension à la mise en oeuvre***

Après avoir abordé les premières phases du cycle de formation, les enseignants ont besoin:

- qu'on leur donne des exemples concrets de supports pédagogiques à utiliser lors de la phase de mise en pratique;
- de se rendre compte par eux-mêmes de l'utilité du travail en groupe au cours de cette phase;
- d'appliquer leur nouveau savoir à un autre contexte.

Nous estimons en général qu'il vaut mieux au début travailler sur une seule compétence, par exemple sur la compréhension écrite. On pourra donc utiliser le poème néerlandais pour la phase de sensibilisation, présenter d'autres stratégies en recourant à la «réflexion à haute voix», et leur présenter ensuite certaines idées et certains supports pédagogiques utilisables pour la phase de mise en pratique présentés dans les parties 1 et 2.

On pourra alors même refaire l'ensemble du cycle à partir d'une autre compétence — la mémorisation par exemple. Finalement, les participants auront cependant besoin, comme les élèves, d'aller au-delà des suggestions que nous pouvons leur faire et de mettre eux-mêmes en pratique ce qu'on leur aura enseigné. Ce processus comporte deux phases qui permettent de passer du simple

accompagnement des enseignants à la promotion de la conception de leurs propres idées et supports pédagogiques.

### ■ Phase 1

Nous nous appuyerons pour cette phase sur une autre stratégie, par exemple les stratégies mises en jeu lors de la vérification des productions écrites. Nous faisons d'abord remarquer à quel point il est énervant de se rendre compte que nos élèves (voire nos propres enfants), qui affirment avoir contrôlé leur travail, y ont laissé traîner de nombreuses erreurs. Ceci est d'autant plus énervant lorsque nous constatons qu'ils semblent capables de les corriger quand nous mettons le doigt dessus en ajoutant: «Est-ce correct?». Nous demandons alors aux enseignants de réfléchir à la façon dont ils procèdent lorsqu'ils vérifient un de leur texte, en particulier en langue étrangère. Il peut arriver qu'ils aient besoin qu'on leur vienne en aide, car ce processus est bien plus complexe qu'il n'y paraît. En tant qu'apprenants performants, nous lisons souvent un texte plusieurs fois en faisant appel pour chaque lecture à une stratégie différente:

- Contrôle du sens – Cela a-t-il un sens? Suis-je parvenu à faire passer ce que je voulais communiquer?
- Contrôle visuel – Cela a-t-il l'air correct? En anglais par exemple, on pourra s'interroger pour savoir si *solicitor* s'écrit avec un ou deux *l* ou *accommodation* avec un ou deux *m*.
- Contrôle auditif – Cela sonne-t-il correct? En français par exemple, un débutant légèrement avancé pourra se demander si l'on dit «j'ai allé» ou «je suis allé».
- Contrôle de style – «Est-ce que je veux employer un style soutenu ou familier?»
- Identification des problèmes – «Quelles sont mes fautes les plus courantes? De quoi est-ce que je ne suis pas encore complètement sûr?»
- Consultation des ressources – «Il faut que je vérifie cela dans le dictionnaire / dans le livre de grammaire».

(inspiré de O'Malley et Chamot, 1990)

Après avoir examiné ces stratégies avec les enseignants, il faudra que ces derniers tentent de classer les activités suivantes dans le bon ordre, c'est-à-dire de les associer aux phases du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage. L'activité n° 2, par exemple, se prête bien à la phase de sensibilisation.



Vous pouvez essayer de réorganiser vous-même les activités présentées dans le tableau 10.1. Notons que la «présentation d'exemples» est une activité habituellement effectuée avec l'ensemble de la classe. La «mise en pratique» se fait par groupes de deux ou plus, ou sous forme de devoirs à la maison. Vous pouvez consulter les réponses à la page 201.

*Tableau 10.1: Activités pour l'enseignement des stratégies mises en jeu lors de la vérification des productions écrites*

<i>Phase du cycle</i>	<i>Activité</i>
<b>1. Sensibilisation</b>	
<b>2. Présentation d'exemples</b>	
Présentation de: «cela a-t-il un sens?»	
Présentation de: «cela a-t-il l'air correct?»	
Présentation de: «cela sonne-t-il correct?»	
Présentation du «style approprié»	
Présentation de: «faire attention aux erreurs habituelles et vérifier ce dont on n'est pas sûr»	
<b>3. Pratique ciblée</b>	
3a.	
3b.	
<b>4. Élaboration de plans d'action</b>	
<b>5. Pratique générale supplémentaire, disparition progressive des structures de rappel</b>	
<b>6. Évaluation</b>	

1. Les apprenants forment des groupes de deux. Ils reçoivent une liste de mots et doivent entourer ceux qui sont orthographiés correctement. Exemple:  
*je m'appelle*                      *je m'apple*  
*campagne*                         *campagne*

2. Les élèves reçoivent un devoir écrit à faire à la maison pendant les vacances sur le thème «Un week-end intéressant/désastreux». Au début du cours, on demande aux élèves de prendre cinq minutes pour vérifier leur travail, puis de contrôler celui de leur camarade. L'ensemble de la classe fera ensuite un brassage d'idées afin de déterminer comment ils procèdent pour vérifier leurs productions écrites.
3. La classe reçoit un passage de texte à lire dans lequel se trouvent des erreurs qu'ils devront corriger. Dresser la liste des fautes les plus courantes. On y trouvera l'accord des adjectifs, les verbes gouvernés par l'auxiliaire *être* ou *avoir* au passé, le genre, les terminaisons des verbes, etc. En face de chaque faute, les élèves indiqueront les pages correspondantes dans leur manuel, leur livre de grammaire, etc.
4. La classe reçoit un texte à vérifier. Celui-ci contient des éléments contradictoires tels que «je suis fils unique» et plus loin dans le même paragraphe «ma sœur aime jouer au football». Souvent, les élèves se contentent de corriger les fautes de grammaire, sans contrôler le sens du texte. Une fois qu'ils se seront rendu compte que les fautes ne se situent pas uniquement au niveau grammatical, on pourra faire remarquer qu'il n'est pas possible de rechercher lors de la première lecture à la fois les fautes de grammaire et les erreurs de contenu. On pourra alors discuter de la nécessité de relire les productions écrites sous une approche différente à chaque fois.
5. Chaque élève rédige un paragraphe contenant délibérément cinq erreurs et le donne ensuite à un camarade qui le corrigera chez lui.
6. L'enseignant lit un texte en y intégrant intentionnellement des fautes de temps, de genre, etc. Les élèves doivent lever la main chaque fois qu'ils en repèrent une.
7. Chaque élève lit la version révisée du texte rédigé par un camarade sur le thème «un week-end intéressant». Ils donnent une note pour la qualité de la langue et une autre pour la précision.
8. Les élèves lisent deux lettres. Ils sélectionnent ensuite la meilleure et essaient de justifier leur choix.
9. La version finale du texte sur le «week-end intéressant» est notée par l'enseignant et rendue aux élèves. Ceux-ci dressent la liste de leurs faiblesses en indiquant les stratégies qui pourront les aider à les surmonter lors du prochain travail de ce genre. Exemple: «*Orthographe: consulter le dictionnaire lorsque je n'en suis pas sûr ou que j'ai l'impression que c'est incorrect*». L'enseignant y ajoutera ses propres remarques.
10. L'élève et l'enseignant évaluent la réussite des plans d'action.
11. À l'avenir, lorsqu'ils termineront leurs devoirs, les élèves devront noter:
  - les erreurs repérées lors de chaque relecture ciblée (par exemple: cela a-t-il l'air correct?);

- les erreurs repérées lors de vérifications dans les ouvrages de référence;
- les points sur lesquels ils se sentent encore incertains (cf. tableau 10.2).

Au bout d'un certain temps, on se contentera de rappeler aux élèves de vérifier soigneusement leurs travaux écrits.

(avec nos remerciements à Linsey Hand, ancienne étudiante en troisième cycle de pédagogie au Goldsmiths College)

*Tableau 10.2: Lignes directrices concernant la vérification des devoirs à la maison*

Signalez d'un astérisque les stratégies particulières choisies concernant votre plan d'action.

<i>Stratégie</i>	<i>Une des erreurs corrigées</i>
1. Cela a-t-il un sens?	
2. Cela sonne-t-il correct?	
3. Cela a-t-il l'air correct?	
4. Vérification des erreurs les plus courantes: - - -	
5. Le style employé est-il correct?	
6. Consultation de ressources	
7. Points sur lesquels je suis encore incertain	

On pourra réaliser de façon analogue une suite d'activités classées en désordre à partir des stratégies de n'importe quelle compétence. Grenfell et Harris (1999) fournissent des exemples d'activités pour chaque compétence, et dans le bon ordre!

Réponses aux questions du tableau 10.1

<i>Phase du cycle</i>	<i>Activité</i>
<b>1. Sensibilisation</b>	2
<b>2. Présentation d'exemples</b>	
Présentation de: «cela a-t-il un sens?»	4
Présentation de: «cela a-t-il l'air correct?»	1
Présentation de: «cela sonne-t-il correct?»	6
Présentation du «style approprié»	8
Présentation de: «faire attention aux erreurs habituelles et rechercher des informations»	3
<b>3. Pratique ciblée</b>	
3a.	5
3b.	7
<b>4. Élaboration de plans d'action</b>	9
<b>5. Pratique générale supplémentaire, disparition progressive des structures de rappel</b>	11
<b>6. Évaluation</b>	10

■ **Phase 2**

Après avoir mis en pratique le cycle de formation en bénéficiant d'un certain accompagnement de notre part, les enseignants entrent dans la dernière phase qui est déjà plus souple. Nous les invitons à choisir une autre compétence sur laquelle ils désirent travailler et à se regrouper avec des collègues ayant fait le même choix. Ils ont ensuite une heure pour essayer de définir «à partir de zéro» les méthodes d'enseignement qu'ils mettraient en œuvre afin d'enseigner les stratégies correspondantes, en se fondant sur le cycle de formation aux stratégies d'apprentissage.

Les informations qui émanent de chaque groupe aboutissent souvent à une séance de questions-réponses où émergent les préoccupations exposées au chapitre 9, à savoir le programme de travail et l'emploi de la langue cible.

#### 4. **Élaboration de plans d'action: que voulez-VOUS faire et de quoi avez-VOUS besoin ensuite ?**

Lorsque nous avons précédemment décrit le cycle, nous avons déjà souligné qu'il est important d'aider les élèves à identifier les stratégies sur lesquelles ils ont besoin de travailler pour parvenir à maîtriser leurs difficultés. De la même façon, nous terminons la séance en suggérant aux enseignants de choisir une classe avec laquelle ils souhaitent travailler et de réfléchir à une compétence particulière sur laquelle ils axeront leur travail. On pourra leur demander par exemple de discuter avec un partenaire les points suivants :

- que puis-je faire avec cette classe la semaine prochaine ?
- que puis-je faire après avoir effectué une certaine préparation (pendant les vacances par exemple) ?
- qu'est-ce qui peut être réalisé uniquement après concertation avec les collègues de la section ?

On pourra aussi leur demander de remplir le tableau 10.3.

*Tableau 10.3 : Plan d'action pour les enseignants*

		Remarques
1.	Laquelle de mes classes est la plus réceptive ?	
2.	Dans quelles compétences ont-ils le plus besoin d'aide ?	
3.	Quelles sont les stratégies mises en jeu dans cette compétence ?	
4.	Quelles sont les stratégies adaptées à leur niveau ?	
5.	Lesquelles sont susceptibles d'être les plus utiles et les plus transposables ?	
6.	Lesquelles sont les plus faciles à enseigner ?	
7.	Lesquelles m'inspirent le plus confiance ?	

8.	Comment les enseigner en se basant sur le cycle de formation aux stratégies d'apprentissage?	
	▪ Sensibilisation	
	▪ Présentation d'exemples	
	▪ Plan d'action	
	▪ Mise en pratique (par deux / en groupes)	
	▪ Évaluation	
9.	Comment intégrer l'enseignement des stratégies dans le programme de travail? Y a-t-il une personne avec laquelle je pourrais collaborer?	
10.	Qu'est-ce qui a fonctionné? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné? Quelles modifications faut-il apporter? Avec quel public poursuivre l'expérience?	

Pour récapituler, nous indiquons dans le tableau 10.4 un exemple caractéristique de déroulement d'une séance de formation d'environ trois heures.

*Tableau 10.4: Récapitulatif d'une séance habituelle de formation continue*

<i>Durée</i>	<i>Activité</i>
5 min	Brève introduction générale sur l'utilité de l'enseignement des stratégies, par exemple sur le plan de la motivation, de l'indépendance, de la différenciation, de la hausse de niveau, etc.
5 min	Les enseignants se groupent par deux pour traduire le poème néerlandais.
5 min	Réactions.
5 min	On leur demande d'identifier les stratégies employées.
5 min	Réactions.

5 min	Présentation d'arguments plaidant pour un enseignement explicite des stratégies; par exemple, recherche d'indices montrant que les apprenants faiblement performants ont un répertoire de stratégies restreint, etc.
5 min	Explication des phases du cycle de formation.
10 min	Illustration de quelques phases à partir de supports pédagogiques conçus pour les stratégies de compréhension écrite.
10 min	Illustration de quelques phases à partir de supports pédagogiques conçus pour les stratégies de mémorisation.
5 min	Questions et préoccupations initiales.
10 min	Les enseignants travaillent par deux afin d'associer les activités proposées pour la vérification des productions écrites aux phases correspondantes du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage.
5 min	Réactions.
	Pause.
1 heure	Les enseignants choisissent de travailler sur une autre compétence.
30 min	Mise en commun des idées.
10 min	Les enseignants établissent leur plan d'action.



Aucun cours, aucune séance de formation n'est infaillible. De plus, même s'il peut paraître utile de s'inspirer des idées des autres, il nous faut également nous les approprier et les intérioriser. Quelles adaptations apporteriez-vous au plan de travail ci-dessus pour vous adresser aux enseignants avec lesquels vous travaillez?

## **Section B – Une étude de cas britannique**

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous expliquons la raison d'être des lignes directrices en nous fondant sur les réactions manifestées par des enseignants britanniques lors d'une séance de formation continue. Parmi les nouveaux facteurs qui se font jour, il apparaît notamment qu'il ne suffit pas, comme nous l'avons constaté précédemment chez les élèves, de boucler le tout en une séance exceptionnelle, et que les enseignants, autant que les élèves, ont besoin d'un soutien systématique et prolongé.

### **Introduction: la formation continue au Royaume-Uni**

En règle générale, la formation continue des enseignants britanniques est organisée comme suit:

- par l'établissement scolaire en fonction des besoins des enseignants et des priorités fixées par les pouvoirs publics;
- par les instances éducatives locales, là aussi en accord avec les priorités définies par l'autorité de tutelle.

Les enseignants de langues vivantes ont en outre la possibilité de suivre des formations continues organisées par:

- le *Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)*;
- les sections locales de l'*Association for Language Learning (ALL)* qui opère au niveau national.

### **La formation continue concernant les stratégies d'apprentissage**

La séance de formation dont il est ici question avait été organisée à l'intention de la section ALL du Cambridgeshire. Elle s'est déroulée à la fin d'une longue journée d'hiver chargée, entre 19 heures et 20h30, et il n'est donc pas surprenant que les participants aient été moins nombreux qu'à l'accoutumée. Étaient présents:

- deux enseignants expérimentés;
- deux enseignants fraîchement diplômés;
- trois professeurs stagiaires;
- deux assistants de langue (locuteurs natifs originaires de France, d'Allemagne ou d'Espagne, qui suivent la plupart du temps des études d'anglais et exercent, contre rétribution modeste, pendant un an dans un établissement britannique où ils travaillent généralement avec de petits groupes d'élèves);

- trois tuteurs engagés soit dans des cours de langue pour étudiants de premier et deuxième cycles, soit dans la formation des enseignants.

La séance de formation s'est tenue aux différentes phases proposées dans la section précédente et s'est focalisée pour l'essentiel sur les stratégies de lecture, de mémorisation et de compréhension orale. Dans une brève introduction, la formatrice a fait le lien entre les stratégies et le programme national pour les langues vivantes (1999) — celui-ci prescrivant, entre autres, l'enseignement aux élèves «de techniques de mémorisation du vocabulaire, du recours au contexte et à d'autres indices pour en déduire du sens, (et) de la révision des productions écrites afin d'en améliorer la précision et la présentation». Elle a interrogé les enseignants pour savoir si l'on pouvait attendre des élèves qu'ils acquièrent ces stratégies de façon automatique ou bien si les rendre explicites pouvait être d'une quelconque utilité. En raison du manque de temps, il n'a pas été possible de réaliser la dernière tâche qui consiste pour les enseignants à travailler en groupes sur une compétence de leur choix.

À la fin de la séance, la formatrice a prié les participants de remplir un questionnaire. Les enseignants, les professeurs stagiaires, les assistants et le tuteur universitaire y ont répondu en totalité, mais les deux formateurs d'enseignants en partie uniquement, car ils estimaient que les questions ne correspondaient pas à leur situation d'enseignement. Nous nous baserons donc uniquement sur les neuf enseignants et professeurs stagiaires, travaillant tous dans des écoles secondaires, et sur le tuteur pour étudiants de premier et de deuxième cycles universitaires.

Nous présenterons ici un récapitulatif des questions posées et des réponses fournies par les enseignants, auxquelles nous ajouterons si nécessaire nos propres commentaires.

### ***1. Les participants et l'expérience qu'ils avaient de l'enseignement des stratégies d'apprentissage avant la formation***

#### *Les enseignants en exercice*

Les deux enseignants expérimentés, les deux enseignants fraîchement diplômés et le tuteur universitaire avaient déjà tenté de mettre en place un enseignement des stratégies avec leurs apprenants. Cela n'était pas le cas des professeurs stagiaires puisqu'ils venaient juste de commencer leur période principale de pratique. Les assistants n'en avaient également jamais eu l'occasion et ont expliqué que leur tâche consistait pour l'essentiel à travailler avec de petits groupes d'élèves afin de développer leur compétence d'expression orale.

Les premiers avaient enseigné les stratégies de mémorisation et de compréhension orale et écrite. Aucun d'entre eux n'avait cependant consacré plus de 15 minutes à la formation aux stratégies.

*Commentaire: Il est intéressant de constater que les enseignants se sont limités aux simples compétences réceptives et qu'ils n'ont nullement songé à proposer une formation et une mise en pratique systématique répartie sur plusieurs cours. L'idée qu'il suffit de dire aux élèves comment procéder semble fort répandue.*

Parmi les effets positifs évoqués par les enseignants, citons le fait de donner aux élèves «des occasions de partager les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'une langue» et, dans le cas du tuteur universitaire, la constatation que les étudiants «avaient trouvé utile d'avoir mis en évidence les stratégies de façon explicite, (que) cela les rendait davantage confiants et (qu') ils avaient le sentiment de mieux maîtriser leur apprentissage». Les difficultés signalées comprenaient notamment le constat que «chaque stratégie ne convient pas nécessairement à chacun» et que «l'utilisation des stratégies exige des efforts, les élèves devant par ailleurs éprouver une impression de réussite si l'on veut qu'ils persévèrent en ce sens».

*Commentaire: Nous avons souligné au chapitre 8 l'importance de présenter aux élèves des preuves tangibles leur montrant clairement l'aide qu'ils peuvent retirer des stratégies.*

#### *Les professeurs stagiaires*

Chaque professeur stagiaire a avancé des raisons légèrement différentes pour expliquer pourquoi il n'avait pas encore essayé d'enseigner les stratégies. Les préoccupations majeures communes à tous étaient les suivantes:

- on ne leur avait pas donné à l'université suffisamment d'exemples pratiques sur la manière de mettre en œuvre l'enseignement des stratégies d'apprentissage;
- il n'y avait pas assez de suivi et d'accompagnement dans l'établissement;
- ils avaient le sentiment que les élèves n'étaient pas intéressés.

Si l'un d'entre eux se montrait très préoccupé par la question de l'intégration de cet enseignement dans le programme de travail et craignait que cela n'empiète sur le temps que l'on pourrait consacrer aux élèves pour les aider à réussir leurs examens, une autre s'inquiétait du manque de séances de suivi permettant de mettre en commun les problèmes et les réussites avec des enseignants expérimentés. Des appréhensions similaires s'étaient fait jour dans le cadre de projets de formation continue réalisés en Islande.

## **2. Les réactions à la séance de formation**

Tous les participants ont été interrogés pour savoir si la séance de formation les avait aidés à surmonter leurs résistances premières à l'égard de la mise en place d'un enseignement des stratégies, et s'ils souhaitaient par ailleurs soumettre des propositions qui permettraient d'améliorer ce genre de séance de formation.

Voici quelques-uns des commentaires fournis par les enseignants en exercice:

- *La séance de formation m'a aidé à «positionner» l'enseignement des stratégies dans le cadre de mon enseignement général. Ayant eu suffisamment de temps pour consolider mes méthodes pédagogiques (trois ans et demi), elle est venue à point pour me pousser à m'attaquer aux exigences du programme national et à enseigner les stratégies de manière moins anarchique et plus structurée.*
- *Ce n'était pas une question de réticence de ma part, mais plutôt la question de savoir comment arriver à intégrer tout cela, compte tenu du peu de temps dont nous disposons pour atteindre nos objectifs.*
- *Grâce à cette séance de formation, j'ai maintenant suffisamment confiance en moi pour affirmer qu'il est légitime de prévoir dans le programme de travail un certain temps qui sera consacré à l'enseignement des stratégies d'apprentissage.*
- *La séance de formation s'est avérée être à la fois très instructive et une incitation à réfléchir. Je pense que nous devrions enseigner un peu les stratégies, et plus souvent à partir de la septième année<sup>1</sup> (débutants). J'ai trouvé particulièrement utile le plan d'action pour les stratégies de compréhension orale.*

*Commentaire: La question de l'assurance de l'enseignant et la pression à laquelle il est soumis pour atteindre les objectifs sont manifestes. Au cours des cinq dernières années, la pression exercée sur les enseignants pour hausser le niveau n'a cessé d'augmenter. Les écoles sont désormais en situation de concurrence. L'un des critères clés définissant la réussite ou non est le pourcentage d'élèves réussissant l'examen du GCSE<sup>2</sup> avec des notes comprises entre A\* et C. Les initiatives actuelles allant dans le sens d'une rémunération des enseignants basée sur la performance et la réussite intégreraient entre autres ce type de critère.*

Voici quelques-uns des commentaires donnés par les professeurs stagiaires:

- *En me permettant de prendre directement conscience de ma façon d'apprendre, cette séance de formation m'a ouvert les yeux sur les multiples avantages que peuvent apporter les stratégies aux élèves.*
- *La simple idée de prendre le temps d'examiner comment les élèves arrivent à comprendre un texte ou une conversation m'a paru très utile.*

Une assistante a déclaré qu'elle aurait aimé que l'on aborde les stratégies de communication dans la mesure où cela constitue l'essentiel de son travail.

---

1. N.D.T.: début de l'enseignement du second degré, soit l'équivalent de la sixième française.

2. N.D.T.: *General Certificate of Secondary Education* — examen qui se passe généralement à l'âge de 16 ans et qui est l'équivalent au Royaume-Uni du brevet des collèges français.

Le tuteur universitaire a, quant à lui, fait la remarque suivante:

- *J'ai beaucoup travaillé sur les stratégies de compréhension écrite, mais cette séance de formation m'a permis de me rendre compte qu'une approche systématique analogue serait très précieuse pour aborder d'autres compétences. Nous aurions eu besoin de davantage de temps pour couvrir les autres compétences.*

Parmi les enseignants frais émoulus de l'université, l'une a remarqué qu'elle aurait souhaité avoir une séance de suivi afin de mettre en commun les expériences réussies et d'examiner les stratégies ultérieures à adopter.

### **Les enseignements que l'on peut en tirer concernant la formation continue**

Si nous nous appuyons sur les commentaires cités précédemment et sur les expériences que nous avons pu accumuler au cours des différents projets, il nous semble que l'on peut considérer comme importants les principes énumérés ci-dessous et qui ont constitué le fil conducteur du chapitre 9 et de la section A du présent chapitre:

- l'intérêt de l'apprentissage fondé sur l'expérience. Cette forme d'apprentissage permet de mieux saisir les mécanismes qui gouvernent sa propre façon d'apprendre, et d'aborder par ailleurs le danger qui guette inévitablement les enseignants lorsqu'ils se focalisent tellement sur les contenus qu'ils en viennent à perdre de vue la manière dont les élèves acquièrent les savoirs;
- la nécessité d'adopter une approche systématique de l'enseignement des stratégies d'apprentissage et d'éviter les explications rapides données une fois en passant et plus jamais évoquées par la suite;
- la nécessité de séances de formation plus longues;
- la nécessité de séances de suivi;
- la nécessité de disposer de suffisamment de temps pour mettre en place une coopération entre les enseignants à l'intérieur des établissements;
- la nécessité de présenter des «preuves» tangibles. Les enseignants, comme les élèves, ont besoin qu'on leur démontre le bon fonctionnement de l'enseignement des stratégies (par le biais par exemple d'une amélioration des résultats aux tests et interrogations écrites). Certaines contraintes, telles que le programme de travail ou la hausse du niveau, peuvent induire un manque de confiance qui constitue alors un frein à la nouveauté;
- la nécessité pour les enseignants d'avoir fait leurs preuves et de se sentir suffisamment solides avant de s'attaquer à l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

Il semble évident que les enseignants, tout comme les élèves, ont besoin d'une présentation de l'enseignement des stratégies qui aille au-delà d'une brève introduction. Il ne suffit pas de prévoir des séances de formation plus longues, il faut également leur fournir la possibilité de partager leurs idées avec d'autres collègues de leur école et de bénéficier de séances de suivi de formation qui leur permettront de se pencher sur les difficultés rencontrées. Ce besoin de partager les réussites et les déceptions est un principe qui s'applique sans doute à toute action menée dans le domaine de l'enseignement des langues.

Le financement de la formation continue sera variable d'un pays européen à un autre. Nous espérons avoir pu, dans cette section, apporter des indices supplémentaires sur la nécessité pour les enseignants d'un développement professionnel soutenu et ciblé. Bien que le dernier chapitre soit consacré à la formation initiale, on pourra néanmoins peut-être y trouver des idées sur la façon d'assurer un suivi et une mise en commun des premières expériences menées par les enseignants dans les écoles.

## **Chapitre 11:**

### **La formation initiale**

- Vos élèves-enseignants ont-ils déjà été familiarisés avec l'emploi des stratégies par l'intermédiaire de leur propre apprentissage linguistique?
- Comment introduisez-vous l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans vos cours de formation initiale ?
- Avez-vous observé que vos professeurs stagiaires reprenaient ces idées et intégraient l'enseignement des stratégies dans leur pratique pédagogique? Quels sont les éléments qui les aident? Quels sont ceux qui les gênent?

Nous avons exposé brièvement au chapitre 7 l'expérience portugaise d'un module de formation aux stratégies d'apprentissage, d'une durée d'un mois, à l'intention des élèves-enseignants. Nous concluons maintenant la partie 3 par le compte rendu d'un projet réalisé également dans le cadre d'un cours de formation initiale pour enseignants, mais cette fois-ci au Royaume-Uni. Les raisons qui nous ont poussés à en faire état ici sont au nombre de cinq:

- étant donné que le cours s'est étendu sur un an, le compte rendu fournit des pistes quant à la façon de procéder pour prolonger sur le long terme un module ou une séance d'introduction à l'enseignement des stratégies d'apprentissage;
- les projets réalisés par les professeurs stagiaires et présentés à leurs collègues pourraient également être repris par des enseignants expérimentés assistés d'un formateur d'enseignants;
- le compte rendu propose des idées supplémentaires permettant d'intégrer l'enseignement des stratégies dans la formation initiale. L'accent est mis en particulier sur les conditions de développement des compétences linguistiques des élèves-enseignants, l'intention étant dans le même temps de leur montrer comment ils pourraient eux-mêmes enseigner les stratégies;
- il donne des indications supplémentaires quant aux difficultés auxquelles les enseignants peuvent se heurter;
- il permet de nous remettre en mémoire les succès constatés tout au long de cet ouvrage!

### **Le contexte de la formation initiale**

Le cours dont il va être ici question — et qui s'est déroulé au Goldsmiths College de l'Université de Londres — est une formation classique d'un an à

plein temps à l'intention des étudiants qui envisagent de se lancer dans l'enseignement et qui ont déjà décroché un diplôme de langue étrangère. Si les étudiants ont certes une bonne maîtrise d'une langue étrangère, ils doivent cependant acquérir une seconde langue vivante; en effet, dans ce domaine, la plupart des écoles anglaises exigent de leurs enseignants une double compétence, et ce même si la connaissance de cette deuxième langue suffit juste à enseigner à des débutants. Chaque année, environ un tiers des élèves-enseignants sont des locuteurs natifs français. Compte tenu du fait que ces futurs enseignants passent vingt-quatre semaines sur trente-six dans un établissement scolaire, le cours doit porter principalement sur des questions de didactique. Il est nécessaire toutefois de fournir aux élèves-enseignants les moyens qui leur permettront de travailler de façon indépendante sur cette seconde langue étrangère. C'est là qu'intervient la formation aux stratégies d'apprentissage grâce à laquelle nous sommes en mesure, dans la limite du temps disponible, non seulement de leur apporter le soutien et les moyens nécessaires, mais aussi de leur présenter des méthodes de mise en œuvre de cet enseignement dans le cadre de leurs cours.

### **L'intégration des stratégies d'apprentissage dans la formation didactique de troisième cycle**

Les étudiants sont d'emblée confrontés aux stratégies d'apprentissage, à l'origine dans le contexte du développement des compétences en langue étrangère seconde. Une séance de trois heures a pour objectif de les amener à:

- procéder à un examen minutieux de leurs besoins: en d'autres termes, déterminer les exigences posées par les examens que doivent passer les élèves, les points de grammaire, les sujets, etc., sur lesquels ils doivent travailler s'ils veulent être en mesure d'aider les élèves;
- identifier leur propre style d'apprentissage;
- prendre davantage conscience des stratégies (phase de sensibilisation), en prenant comme point de départ le poème néerlandais présenté au chapitre 1.

Le livret d'accompagnement contient un aide-mémoire des stratégies (listes de contrôle) qui fournit également des exemples détaillés de stratégies de mémorisation, de compréhension écrite et de vérification des productions écrites. Les étudiants doivent alors concevoir leur propre programme d'apprentissage en complétant les sections correspondantes du livret d'accompagnement et en indiquant les stratégies nouvelles qu'ils envisagent de tester. Ils rendent ensuite le livret et reçoivent par écrit des commentaires pendant la troisième semaine de cours. Le soutien dont ils bénéficient pour leur apprentissage se présente sous trois formes:

- un vaste centre de ressources linguistiques;
- des séances d'enseignement mutuel réalisées par les étudiants;
- des incitations à enseigner leur deuxième langue étrangère à l'école.

À la fin du premier trimestre, une journée entière est consacrée aux stratégies d'apprentissage, mais cette fois-ci sous l'angle des méthodes d'enseignement de ces techniques aux apprenants. L'importance du caractère systématique du cycle de formation aux stratégies d'apprentissage est soulignée, en veillant là encore à s'appuyer sur des exemples portant sur les stratégies de compréhension écrite, de mémorisation et de vérification des productions écrites. La totalité du deuxième trimestre est consacrée au stage en établissement scolaire.

Au cours du troisième trimestre, les étudiants passent de nouveau plusieurs semaines à l'université où l'on cherche à mettre l'accent sur le stage final à venir, et ce par l'intermédiaire des *Curriculum Development Projects*<sup>1</sup> (CDP). Ces projets leur permettent à la fois de concevoir des supports pédagogiques et d'évaluer les réactions des élèves. Les étudiants peuvent choisir entre différents sujets comprenant entre autres les stratégies d'apprentissage. Les projets d'années précédentes ont servi de base aux études de cas présentées aux chapitres 2, 3 et 4. Avant d'effectuer leur dernier stage en milieu scolaire, une journée supplémentaire est consacrée aux stratégies d'apprentissage, le but étant de faire un rappel du cycle de formation en rapport avec la compréhension écrite, la mémorisation et la vérification des productions écrites, et de leur présenter ensuite les stratégies de communication et de compréhension orale. Les étudiants reviennent à l'université à la fin du trimestre. On leur demande alors de se regrouper en fonction du sujet choisi et de préparer à l'intention de toute la classe une présentation des supports pédagogiques utilisés et des conclusions qu'ils auront tirées de leurs projets.

## **Le questionnaire**

En juillet 1999, les élèves-enseignants ont été invités à répondre à un questionnaire qui avait pour but de déterminer si les stratégies d'apprentissage les avaient aidés dans leur apprentissage linguistique (section 1), mais aussi s'ils avaient intégré l'enseignement de ces stratégies dans leurs cours (section 2). Ils ont reçu comme référence de travail des aide-mémoire récapitulant l'ensemble des stratégies. Nous fournissons ci-dessous le texte du questionnaire ainsi qu'un résumé des réponses recueillies. Malgré la taille réduite du groupe (20 étudiants), les résultats ont fait apparaître quelques aspects intéressants que nous commentons à la suite de chaque question. Il pourra être utile de les comparer aux points abordés dans le cadre des chapitres 5 et 6.

---

1. N.D.T.: projets de conception de programmes.

## Le questionnaire et les observations correspondantes

### Section 1 – Vous essayez en tant qu'apprenant d'améliorer votre niveau de seconde langue étrangère

#### 1. Quelles sont les nouvelles stratégies que vous avez testées et adoptées?

<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>Compétence</i>
28	Compréhension orale
17	Expression orale
15	Compréhension écrite
5	Expression écrite

*Commentaire: Bien que le livret d'accompagnement n'ait fourni aucun exemple sur les stratégies de compréhension orale, cette compétence, et c'est compréhensible, semble être de loin la plus prisée. Les étudiants ont probablement davantage la possibilité d'écouter des enregistrements au centre de ressources et chez eux que d'échanger des courriers avec des correspondants par exemple. Pour les étudiants apprenant le français, la pratique de la compréhension et de l'expression orales étaient très faciles du fait du nombre important de locuteurs natifs dans le cours.*

#### 2. Pourquoi pensez-vous que les stratégies sont utiles?

- *Un bon point de départ.*
- *On peut les employer dans n'importe quelle situation: sujets différents, textes, conversations.*
- *On peut les adapter à n'importe quel thème et elles sont faciles à mémoriser.*
- *Confiance accrue, en particulier en expression orale.*
- *Elles ont un effet motivant: elles fonctionnent et donnent un sentiment de réussite.*
- *La compréhension orale permet de consolider le vocabulaire et les règles de grammaire.*
- *Grâce à la lecture et à l'écoute en vue de rechercher le sujet et les mots apparentés, je trouve plus facilement et plus rapidement le sens général d'un texte.*

- *Le fait de savoir que j'allais devoir travailler avec des classes m'a obligé à appliquer les stratégies les plus utiles, en l'occurrence les stratégies de mémorisation.*

### **3. Quelles ont été les stratégies les plus utiles et pourquoi?**

Les stratégies les plus prisées ont été, d'une part, l'écoute visant à saisir le sens général du texte et, d'autre part, celle exigeant de faire appel aux acquis expérimentiels. Un certain nombre d'étudiants a opté pour la stratégie de recherche des expressions inhabituelles et d'écoute répétée de l'enregistrement. L'un d'entre eux a expliqué que *«cela l'aidait à mieux comprendre les conversations, à repérer les mots inconnus et à repérer des mots connus employés dans des contextes différents»*. Les commentaires des étudiants ont aussi permis de constater une prise de conscience accrue de leur propre apprentissage, un aspect qu'ils parviendront, avec un peu de chance, à appliquer à leurs élèves. Ainsi, l'identification de la catégorie grammaticale des mots pendant la lecture *«permet de réfléchir aux mots et d'en faire une analyse précise, ce qui vous aide par ailleurs à les mémoriser»*.

*Commentaire: Étant donné que près de la moitié du groupe était composée de débutants (qui n'avaient donc que 4 ou 5 ans d'expérience d'enseignement en contexte secondaire), il peut être surprenant de constater que, considérées sous l'angle de l'ordre de développement décrit par Chesterfield et Chesterfield, les stratégies adoptées par les étudiants ne sont pas les plus «simples». La recherche des expressions inhabituelles, accompagnée d'une écoute répétée de l'enregistrement, de même que la mise en pratique de règles grammaticales dans un nouveau contexte, constituent des stratégies relativement élaborées. Le fait que les étudiants portent leur choix sur ce genre de stratégies s'explique peut-être par le fait qu'ils sont déjà des apprenants de langues très performants et également par une motivation très forte induite par la nécessité d'acquérir cette nouvelle langue en un temps très court afin de pouvoir être à la hauteur en cours. Le rôle joué par ce deuxième facteur apparaît très clairement à travers les stratégies qu'ont ajoutés les étudiants à celles déjà indiquées sur les aide-mémoire:*

- *Écoute et lecture des supports pédagogiques que je prévoyais d'utiliser en classe.*
- *Je sais que c'est lorsque je dois présenter quelque chose à d'autres personnes que je l'apprends le mieux. La préparation de documents de travail (avec vérification de l'orthographe et du genre des mots) et leur présentation aux élèves m'aident à mémoriser les choses durablement, car je peux visualiser dans mon esprit l'expérience linguistique qui leur est associée. Enseigner aux élèves est la stratégie la plus efficace que j'ai jamais employée.*

D'autres commentaires ont fait apparaître la prise de conscience qui s'est opérée chez eux en ce qui concerne leurs styles d'apprentissage préférés.

- *Je trouve le codage par couleurs très utile, car j'ai une mémoire visuelle.*

Les réponses données par quelques étudiants aux questions suivantes laissent apparaître certaines résistances — comme dans le cas des élèves — dès lors qu'il s'agissait de prendre du recul par rapport au style d'apprentissage préféré et d'appliquer des stratégies exigeant davantage de temps.

**4. Quelles stratégies avez-vous testées et décidé malgré tout de ne pas utiliser?**

**5. Pourquoi pensez-vous qu'elles ne sont pas utiles?**

Quelles stratégies avez-vous testées et décidé malgré tout de ne pas utiliser?	Pourquoi pensez-vous qu'elles ne sont pas utiles?
Compréhension orale: s'appuyer sur les jeux de physionomie des personnes dans les documents vidéo.	<i>J'ai besoin de voir la forme écrite des mots pour les apprendre.</i>
Mémorisation: faire des dessins qui seront associés aux expressions.	<i>Demande trop de temps. En ce qui me concerne, les éléments visuels ne m'aident pas à me souvenir des mots.</i>
Mémorisation: mettre les mots en chanson, représentation visuelle, etc.	<i>Je voulais essayer, mais finalement je ne l'ai pas fait. Sans doute parce que ça demande trop de temps et que je n'essayais pas d'apprendre de façon aussi méthodique et structurée.</i>

Commentaire: Nous avons souligné au chapitre 8 l'importance de fournir aux apprenants des lignes directrices claires qui leur permettront d'aller au-delà de leur style d'apprentissage préféré et de s'attaquer aux besoins véritables qui sont les leurs. Le manque de temps n'a cependant pas permis de donner aux élèves-enseignants ce type d'orientations.

**6. Les étudiants devaient cocher ici la case de leur choix.**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je pense que l'enseignement des stratégies d'apprentissage m'a permis d'améliorer mes résultats.	25%	50%	25%	
En cours, nous n'avons pas eu suffisamment de temps pour pratiquer ensemble les nouvelles stratégies.	20%	55%	25%	
Utiliser les nouvelles stratégies me demande trop de temps.	5%	35%	45%	15%
J'aurais souhaité faire plus souvent appel aux nouvelles stratégies, mais j'avais trop à faire en matière de préparation des cours.	35%	60%	5%	

*Commentaire: Si l'on regroupe les réponses des colonnes «tout à fait d'accord» et «d'accord», il apparaît que trois quarts des élèves-enseignants ont estimé que l'enseignement des stratégies d'apprentissage avait eu un effet positif sur leur performance linguistique. Cependant, une proportion tout aussi élevée aurait souhaité avoir eu davantage de temps pour les mettre en pratique dans leurs classes. Le temps limité qui leur était imparti ne leur a pas permis d'aller au-delà de la phase de sensibilisation du cycle de formation et de la présentation de quelques stratégies nouvelles. Il ne leur a pas été possible de consacrer du temps à la mise en pratique d'une nouvelle stratégie en groupes de deux, par exemple pour apprendre une liste de mots chinois. Il est intéressant de remarquer, au sujet de la première question du tableau, que parmi les cinq étudiants ayant jugé que la formation aux stratégies ne leur avait pas permis d'améliorer leurs résultats, deux ont estimé que cela les avait néanmoins aidés à savoir comment aborder l'enseignement des stratégies avec leurs élèves. Si l'on additionne les chiffres des colonnes «pas d'accord» et «pas du tout d'accord», il en ressort que, même si 60% des étudiants ne trouvaient pas que l'emploi des nouvelles stratégies exigeait en principe trop de temps, les contraintes inhérentes à l'enseignement ont en réalité fortement contribué à limiter le temps qu'ils ont pu consacrer à l'utilisation de nouvelles stratégies dans le contexte de leur apprentissage linguistique.*

## *Section 2 – Vous-même en tant qu'enseignant*

**1. Avez-vous conscience de l'existence des stratégies avant de commencer votre formation didactique de troisième cycle? OUI / NON – Veuillez entourer votre réponse et expliquer comment vous en avez eu connaissance.**

OUI: 80% (*oui, mais je n'en connaissais pas la terminologie; oui, mais je ne savais pas qu'on devait les enseigner aux élèves*)

NON: 20%

*Commentaire: Il n'est guère surprenant de constater que ces apprenants de langues très performants avaient déjà recours aux stratégies, même de façon inconsciente. Il est intéressant de remarquer que les quatre étudiants qui ont répondu ne pas les utiliser avaient obtenu à leur diplôme les notes les plus basses de l'ensemble du groupe. Il s'agissait sans doute des apprenants de langues les moins performants, qui font généralement moins souvent appel aux stratégies et dont le répertoire est plus restreint (cf. O'Malley et Chamot, 1990).*

**2. Avez-vous essayé de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage avec un ou plusieurs groupes d'apprenants? OUI / NON**

OUI, sous forme de *Curriculum Development Project* (CDP): 35%

OUI, mais pas sous forme de *Curriculum Development Project*: 50%

NON: 15%

**3. Si NON, veuillez passer à la section 3. Si OUI, qu'avez-vous essayé d'expérimenter et avec qui?**

*Commentaire: Il est encourageant de voir que l'enseignement des stratégies a été adopté par un aussi grand nombre de professeurs stagiaires, même s'ils n'ont pu le mettre en œuvre qu'à petites doses.*

*Sur les sept étudiants (soit 35%) ayant choisi d'axer leur CDP sur les stratégies d'apprentissage, trois ont travaillé sur les phatèmes, deux sur les stratégies de compréhension écrite et deux sur les stratégies de mémorisation. Les 50% restants ont consacré soit plusieurs cours, soit des parties de cours à une certaine forme d'enseignement des stratégies.*

**4. Veuillez indiquer les avantages que les apprenants ont pu retirer de la mise en œuvre des stratégies.**

Les professeurs stagiaires ont signalé avoir constaté une amélioration sur les points suivants:

- résultats et progression des élèves;
- confiance des élèves;
- motivation des élèves;
- a aidé les élèves à faire preuve de davantage d'indépendance;
- a aidé les élèves à comprendre plus rapidement et plus facilement.

Autres commentaires:

- *les élèves ont apprécié la possibilité qui leur était donnée de réfléchir sur leur travail et sur leur apprentissage;*
- *cela les a aidés à prendre conscience de leur propre style d'apprentissage;*
- *cela a contribué chez eux à une prise de conscience, à mettre en place certains éléments d'orientation et à faire baisser le sentiment de découragement;*
- *ils en tirent profit dans la mesure où ils peuvent transposer les stratégies à d'autres domaines;*
- *les élèves ont déclaré que cela les aide à se concentrer sur quelque chose de particulier lorsqu'ils essaient de lire un texte;*
- *ils ont indiqué que les phatèmes leur donnent le temps de réfléchir.*

*Commentaire: Les retombées positives sur le plan de la confiance personnelle et de la motivation, évoquées dans le cadre des études de cas, ont fait l'objet d'un récapitulatif au chapitre 8.*

**5. Veuillez décrire les difficultés auxquelles vous ou vos élèves avez pu vous heurter.**

- Cela demande du temps et les élèves ont besoin de structures de rappel (ceci ayant été mentionné à cinq reprises): *«Ils ont besoin d'un accompagnement permanent et de répétitions très fréquentes. Nous avons supposé qu'il suffirait de deux ou trois cours, mais en fait, nous aurions dû approfondir ce travail.»*

Les élèves *«paraissent dans un premier temps quelque peu déconcertés par la nouvelle orientation donnée aux cours»*; ils semblent se reposer beaucoup trop sur les enseignants et ne pas être vraiment disposés à prendre en charge leur

apprentissage. «Ils n'ont pas réalisé que cela demandait aussi un effort de leur part. Ils avaient l'impression que nous étions en train de leur présenter une nouvelle compétence, mais ne se rendaient pas compte qu'ils allaient aussi devoir y mettre du leur pour s'approprier les nouvelles stratégies. Nous aurions dû faire davantage d'activités par groupes de deux pour les stratégies de communication afin de leur donner l'occasion de les mettre eux-mêmes en pratique et de s'exprimer aussi davantage. L'indépendance est difficile à conquérir!»

- Certains élèves ont été déroutés par la terminologie grammaticale.

*Commentaire: Vous trouverez exposées au chapitre 8 à la fois l'importance de mettre en place des structures de rappel et la nécessité de prévoir un grand nombre d'activités de mise en pratique par groupes de deux. Le rôle joué par la grammaire dans l'acquisition de stratégies plus élaborées acquiert ici un intérêt particulier dans le contexte des discussions engagées récemment au Royaume-Uni sur l'importance secondaire qu'on lui accorde dans l'enseignement des langues vivantes.*

### Section 3

**1. Si vous n'avez pas mis en œuvre les stratégies avec vos apprenants, veuillez en donner les raisons à partir des phrases ci-dessous que vous classerez par ordre d'importance (1 = le plus important, 9 = le moins important).**

Trois étudiants (soit 15%) n'ont pas fait l'expérience de l'enseignement des stratégies. Les raisons avancées étaient (par ordre d'importance) les suivantes:

- cela empiète sur le temps que l'on peut consacrer à aider les élèves à réussir leurs examens;
- difficulté d'intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans un programme surchargé;
- manque de soutien au niveau de l'établissement;
- craintes que les élèves ne se montrent pas intéressés;
- manque d'occasions de mettre en commun avec les collègues les problèmes rencontrés, les expériences réussies et les supports pédagogiques utilisés;
- je pensais en avoir compris le principe, mais je me suis senti ensuite incertain quant à la façon de mettre en pratique les idées exposées à l'université;
- manque d'exemples pratiques à l'université;
- ne fait pas partie des sujets du *Curriculum Development Project*;
- je ne pensais pas que cela était pertinent pour notre travail.

*Commentaire: Il n'est guère surprenant que, dans la position vulnérable qui est la leur en tant que professeurs stagiaires, les étudiants ne se sentent pas le courage de se lancer dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage et de prendre le risque d'empiéter sur le temps de préparation aux examens et sur le programme de travail établi par les collègues de la section. En revanche, la crainte que les élèves puissent ne pas manifester l'intérêt escompté est plus inquiétant, surtout dans la mesure où ils estiment eux-mêmes que les stratégies constituent un élément pertinent de leur travail.*

#### **Section 4**

- 1. Avez-vous l'intention, l'année prochaine, voire dans deux ans une fois que vous vous serez bien établi(e) dans votre école, de proposer dans vos classes un enseignement des stratégies? OUI / NON (veuillez entourer la réponse choisie)**

OUI: 100%

- 2. Si OUI et dans le cas où vous avez proposé cette année dans vos cours un enseignement des stratégies, veuillez expliquer brièvement ce qui vous a convaincu(e) que cela valait la peine de poursuivre dans cette voie.**

Mis à part les facteurs déjà évoqués — confiance et motivation accrues, progression en hausse, etc., les commentaires fournis par les professeurs stagiaires mentionnaient également les points suivants:

- *Les stratégies sont essentielles pour tout apprentissage et on devrait les enseigner dès le début. Je les intégrerai dans l'enseignement des quatre compétences.*
- *Principe de transposabilité: Les stratégies de mémorisation peuvent être employées en dehors du cadre de la classe de langue et de l'école.*
- *Constatation que les élèves ne connaissent pas les stratégies: Je me suis rendu compte du nombre d'élèves qui ne regardait même pas les images ou ne se préoccupait pas de rechercher les mots apparentés. Ce sont les stratégies les plus simples et, pourtant, les élèves ne les connaissent pas.*
- *L'utilité en matière de différenciation.*
- *Se rendre compte en préparant la présentation du CDP que cela avait aussi fonctionné pour d'autres personnes.*

**3. Si OUI et dans le cas où vous n'avez pas effectué d'enseignement des stratégies d'apprentissage pour votre CPD, veuillez expliquer brièvement ce qui vous a convaincu(e) que cela valait la peine d'essayer.**

- *Audition des CDP: la présentation des CDP a montré qu'il y avait une amélioration des résultats des élèves.*
- *Les stratégies de mémorisation sont vraiment importantes, car, d'après mon expérience, les élèves ne semblent pas capables d'apprendre à la maison.*
- *Indépendance: il est important que les élèves deviennent indépendants et responsables.*
- *De l'utilité pour les enseignants d'essayer quelque chose de nouveau: nouveau et intéressant également pour les enseignants.*

*Commentaire: Il apparaît là encore que les professeurs stagiaires accordent une importance essentielle à l'obtention de résultats concrets sur le plan de la performance des élèves. Il est encourageant néanmoins de constater qu'ils reconnaissent aussi les arguments théoriques plaidant en faveur d'un enseignement des stratégies d'apprentissage et le rôle joué par cet enseignement dans le développement de l'indépendance et dans la mise en place de structures élémentaires d'apprentissage.*

**4. Si NON et dans le cas où vous n'envisagez pas de développer les stratégies avec vos apprenants, veuillez expliquer brièvement les raisons qui vous dissuadent de le faire. Vous pouvez vous appuyer sur les raisons mentionnées à la section 3 ou bien indiquer d'autres raisons.**

Tous les étudiants ont répondu qu'ils essaieraient de mettre en pratique l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

**5. Commentaires divers, notamment sur les améliorations qui pourraient être apportées aux séances de formation sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage. N'hésitez pas à exprimer librement votre opinion!**

Aspects positifs:

- *Les séances de formation ont été très utiles: M'a permis de me rendre compte qu'il est important d'enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves. Jusqu'à présent, je m'imaginai que tous disposaient d'une certaine aptitude à apprendre par eux-mêmes. Maintenant, je sais que ce n'est pas le cas, à moins qu'on ne leur enseigne comment faire.*

- *Excellentes car elles nous ont montré comment enseigner aux élèves à apprendre plus efficacement par eux-mêmes.*
- Le livret d'accompagnement a été très utile en tant que source de référence.
- Retour d'informations sur les autres CDP: *il a été utile de voir les méthodes adoptées par d'autres enseignants pour intégrer la formation aux stratégies dans une série de cours.*

#### Suggestions:

- *J'aurais aimé avoir davantage de temps pour essayer en cours les idées fournies dans le livret d'accompagnement: excellent et très intéressant, mais il aurait fallu plus d'exercices du genre du poème néerlandais afin de pouvoir mieux se mettre à la place des élèves.*
- *Pour mieux me convaincre: davantage de séances liées directement à l'apprentissage de notre deuxième langue étrangère.*
- *Davantage d'informations sur les stratégies de communication: elles sont plus difficiles à enseigner dans le contexte d'une classe complète.*
- *Davantage d'informations sur les méthodes permettant de faciliter l'accès aux stratégies grammaticales.*
- *Davantage d'informations sur le travail par groupes de deux.*
- *Davantage d'informations sur la compréhension orale.*
- *Davantage d'indications dans le livret d'accompagnement sur les conclusions de la recherche didactique.*
- *Davantage de temps pour s'informer plus en détail sur les CDP réalisés par d'autres professeurs stagiaires.*

*Commentaire: On voit se manifester le besoin de consacrer davantage de temps à l'enseignement des stratégies d'apprentissage pendant les séances de formation universitaire, et ce non seulement sous l'aspect de l'apprentissage linguistique des étudiants, mais également sous celui de l'apport d'idées pédagogiques plus concrètes et pratiques. On remarquera que cela concerne notamment les stratégies de compréhension orale, de grammaire et de communication qui n'avaient pas été abordées en détail dans le livret d'accompagnement.*

## Quelques conclusions

Tout comme les enseignants, les formateurs d'enseignants sont eux aussi souvent soumis à de fortes contraintes de temps; à l'université, une grande quantité de questions doivent être abordées en un temps très court. Nous connaissons par expérience le rôle déterminant que joue le soutien apporté aux étudiants lors de

leurs stages. Force est pourtant de constater qu'il n'est pas rare que les mentors scolaires ne disposent pas du temps et de la qualification nécessaires qui leur permettraient de fournir cette aide. On peut penser à première vue que si les enseignants manifestent une certaine méfiance à l'égard de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, ils ne seront pas en mesure d'encourager leurs professeurs stagiaires à s'engager dans cette voie. Pour pallier cette difficulté, les mentors et les élèves-enseignants peuvent cependant essayer de voir ensemble comment mettre en œuvre cet enseignement dans le cadre de leur établissement. Ils pourront ainsi se partager la préparation des supports pédagogiques, évaluer ensemble les cours, célébrer en commun les réussites et se soutenir mutuellement face aux déconvenues.

Les projets de conception de programme (CDP) proposent également peut-être un modèle de formation continue. On peut en effet concevoir pour les enseignants une introduction à l'enseignement et à l'évaluation des stratégies d'apprentissage, et ce sous forme de projets de recherche tels que ceux qui ont été présentés dans ce livre. Plutôt qu'une session de formation exceptionnelle, ils pourraient se retrouver à intervalles réguliers pour organiser leurs projets, mettre en commun les supports pédagogiques et exposer les résultats obtenus. Et le cycle de formation pourrait alors recommencer!

## **Invite à poursuivre**

Le périple dans lequel nous nous sommes embarqués au début de ce projet s'est avéré laborieux et nous nous sommes heurtés à toutes sortes d'obstacles qu'il nous aurait été impossible de prévoir au départ. Ces efforts ont néanmoins été récompensés par le soulagement, voire le plaisir que nous avons pu observer à maintes reprises chez nos apprenants au fur et à mesure qu'ils découvraient comment apprendre. Comme l'a déclaré l'un des élèves du secondaire:

Cela fonctionne. Je comprends enfin en quoi consiste le travail.

Nous concluons ce livre par le commentaire d'un enseignant islandais qui venait de prendre part à une courte formation continue sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage:

Je n'ai pas fait beaucoup d'enseignement des stratégies. Le manque de temps, n'est-ce pas, car il faut faire tout le manuel. Et pourtant, ce serait une bonne idée de travailler davantage sur les stratégies. Les enfants pourraient peut-être profiter des idées des autres. Se dire: «Il fait comme cela, bonne idée. J'aimerais bien essayer». Cela pourrait peut-être aussi me permettre de mieux comprendre comment ils travaillent et de leur apporter un soutien individuel. Je pense que je me suis rendu compte que c'est quelque chose que je veux vraiment mettre davantage en pratique.

Nous espérons que ce livre aura contribué à vous persuader vous aussi!

## **Annexe:**

### **Et maintenant? Listes de contrôle des stratégies**

Nombreux ont été les enseignants qui nous ont demandé de leur fournir une simple liste des stratégies. Il est malaisé de répondre à ce genre de requête dans la mesure où les principaux spécialistes des stratégies d'apprentissage ont adopté un classement et des dénominations qui leur sont propres. Le Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe distingue quatre principes métacognitifs majeurs, chaque stratégie spécifique se trouvant liée à l'un de ces principes:

- organisation (ou planning);
- exécution;
- évaluation;
- remédiation.

On pourra également se reporter aux listes fournies par O'Malley et Chamot (1990), ou Oxford (1990), ou encore Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999). Vous trouverez bien sûr davantage de détails chez les auteurs axant leur recherche sur des stratégies spécifiques liées à une compétence particulière: Vandergrift (1997) par exemple pour les stratégies de compréhension orale. Vous pourrez enfin consulter les différentes listes de stratégies fournies au fil du présent ouvrage.

Les stratégies indiquées ici constituent simplement un point de départ général. Afin de les rendre directement exploitables en classe, nous avons essayé de choisir une formulation qui soit abordable pour les utilisateurs et de les présenter sous forme de listes de contrôle directement utilisables par les élèves. Vous pourrez y ajouter les stratégies que vous employez vous-même. Vous pourrez également utiliser ces listes de contrôle:

- pour cocher les stratégies employées par vos élèves;
- pour marquer les stratégies qu'ils n'utilisent pas et que vous voudriez qu'ils appliquent;
- pour indiquer l'âge le plus approprié pour l'enseignement de telle ou telle stratégie.

## Les stratégies cognitives

### Les stratégies de compréhension écrite

Il est clair que les compétences réceptives que sont la lecture et la compréhension orale mettent en jeu des stratégies qui se recoupent très fortement. Dans les deux cas, l'ordre dans lequel nous présentons les stratégies correspond à un large continuum allant de celles que l'on peut associer au décodage descendant (compréhension globale du texte) à celles caractéristiques d'une approche montante (traduction littérale).

<b>Avant la lecture</b>	
J'ai vérifié que j'avais bien compris les consignes.	
J'ai examiné la présentation afin de voir si je pouvais deviner de quel type de texte il s'agit — par exemple: poème, article de journal, brochure.	
J'ai regardé attentivement les images et le titre afin de voir si cela me permettait de deviner de quoi il allait être question.	
J'ai essayé de me remémorer autant de mots que possible en rapport avec le sujet abordé.	
<b>Pendant la lecture</b>	
J'ai lu la totalité du texte pour essayer d'en saisir l'idée générale et en veillant à ne pas m'affoler lorsque je ne comprenais pas certains mots.	
J'ai repéré les mots apparentés et les mots qui m'étaient familiers.	
J'ai repéré les termes qui me paraissaient être des mots-clés.	
Je me suis appuyé(e) sur mes acquis expérimentiels pour en déduire des hypothèses plausibles.	
J'ai essayé de tirer des indices à partir de la ponctuation (points d'interrogation, majuscules, etc.).	

J'ai prononcé à voix haute les mots qui ne m'étaient pas familiers, car un terme qui, à première vue, n'a pas l'air de ressembler à un autre mot, peut en revanche avoir une prononciation approchante.	
J'ai lu le texte à voix haute afin d'essayer de repérer la composition des phrases et les parties sur lesquelles je dois me concentrer les unes après les autres.	
J'ai substitué les mots que je ne connaissais pas par d'autres mots dans ma langue maternelle. Exemple: «il a <i>schtroumpfé</i> sa tête sur la table».	
J'ai décomposé les mots qui ne m'étaient pas familiers afin d'essayer d'en associer certains éléments à des mots que je connais.	
J'ai repéré les mots nouveaux les plus importants et en ai recherché le sens dans le dictionnaire.	
Je n'ai pas capitulé devant la difficulté et n'ai pas simplement essayé de deviner «à la sauvage».	
J'ai regardé attentivement la terminaison des verbes pour en déterminer le temps, pour savoir qui faisait quoi, etc.	
<b>Après la lecture</b>	
Je suis revenu(e) en arrière pour vérifier si mes hypothèses initiales étaient correctes ou sensées ou bien s'il fallait que je les réexamine.	

<b>Date</b>	Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à:

## Les stratégies de compréhension orale

<b>Avant l'écoute</b>	
J'ai vérifié que j'avais bien compris les consignes.	
J'ai regardé attentivement les images et le titre afin de voir si cela me permettait de deviner de quoi il allait être question.	
J'ai essayé de me remémorer autant de mots que possible en rapport avec le sujet abordé.	
J'ai essayé de songer à ce qui pourrait être dit dans ce genre de situation.	
<b>Pendant l'écoute</b>	
J'ai identifié le type de texte (conversation, publicité, informations, etc.).	
J'ai fait attention au ton employé et aux bruits de fond.	
Je me suis appuyé(e) sur d'autres indices (mots-clés par exemple) pour essayer de saisir le sens général du texte.	
Je me suis appuyé(e) sur mes acquis expérimentiels pour en déduire des hypothèses plausibles.	
J'ai essayé de voir s'il y avait des termes qui correspondaient à certains mots de ma langue maternelle.	
Je ne me suis pas affolé(e) lorsqu'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas et j'ai continué d'écouter.	
J'ai essayé de repérer les noms de personnes ou de lieux.	
J'ai essayé de retenir les sons difficiles et de les répéter.	
J'ai essayé de décomposer le flot de paroles afin de repérer des mots que j'ai ensuite écrits pour voir s'ils correspondaient à ceux que je connaissais.	
Je n'ai pas capitulé devant la difficulté et n'ai pas simplement essayé de deviner «à la sauvage».	
J'ai essayé de repérer les indices grammaticaux (temps, pronoms, etc.).	
<b>Après l'écoute</b>	
Je suis revenu(e) en arrière pour vérifier si mes hypothèses initiales étaient correctes ou sensées ou bien s'il fallait que je les réexamine.	

<b>Date</b>	Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à:

Inspiré du Pack de formation à l'évaluation pour le français seconde langue (Association canadienne des professeurs de secondes langues – 176, Gloucester Street, Ottawa, Ontario).

## Les stratégies d'écriture

<b>Rassembler des informations</b>	
J'ai réfléchi aux exigences posées par cette tâche et rassemblé quelques idées que je veux exprimer.	
J'ai réuni des informations supplémentaires en lisant, en parlant avec d'autres personnes et en me remémorant les mots et expressions acquis que je pourrais utiliser dans le cadre de cette tâche.	
<b>Développer des idées</b>	
J'ai dressé une liste d'idées clés.	
J'ai choisi la façon d'organiser et de communiquer mes idées, et je me suis posé la question de savoir si cette tâche nécessitait d'avoir recours à la description, au classement, à l'explication ou à la justification.	
J'ai jeté les premières bases de mon plan pour indiquer l'ordre de présentation des idées.	
<b>Travail de rédaction</b>	
J'ai rajouté des idées au fur et à mesure que je rédigeais.	
Lorsqu'un mot ou une expression dont j'avais besoin ne me venait pas à l'esprit, j'ai consulté le dictionnaire ou essayé de trouver une autre façon d'exprimer l'idée.	
J'ai essayé d'être aussi précis que possible en employant par exemple un grand nombre d'adjectifs pour la description de quelqu'un ou de quelque chose.	
J'ai utilisé des «connecteurs» précis tels que «tout d'abord, puis» ou «d'une part, d'autre part».	
J'ai essayé d'employer un style plus élaboré en recourant par exemple à des phrases relatives.	
J'ai essayé d'employer un style plus élaboré en faisant appel aux règles de grammaire que j'ai apprises.	
J'ai veillé à être précis.	

<b>Évaluation de mon travail</b>	
J'ai rédigé une première version que j'ai corrigée en utilisant les stratégies de vérification des productions écrites. J'ai ensuite écrit une deuxième version.	
J'ai demandé à un ami ou à un professeur de lire mon travail.	
J'ai rédigé la version finale.	

<b>Date</b>	Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à:

### Les stratégies de vérification des productions écrites

J'ai lu la totalité du texte pour voir s'il était cohérent.	
J'ai lu séparément chacun des mots pour voir s'ils avaient l'air corrects.	
J'ai prononcé les mots pour moi-même afin de voir s'ils sonnaient bien.	
J'ai relu mon travail en faisant attention à mes fautes habituelles de grammaire telles que: – l'accord des adjectifs; – la terminaison des verbes; – les temps.	
J'ai vérifié que le style choisi était approprié au contenu et j'ai veillé à employer des «connecteurs» adéquats.	
J'ai essayé de repérer les points à propos desquels je n'étais pas encore sûr.	
J'ai effectué les recherches et vérifications correspondantes.	
J'ai laissé mon texte de côté pendant une journée pour le relire ensuite avec un regard neuf.	

<b>Date</b>	Afin d'améliorer mes performances, je veillerai la prochaine fois à:

## Les stratégies d'expression orale

Les apprenants possédant un niveau nettement plus avancé devraient s'efforcer d'appliquer un nombre important de stratégies d'écriture, comme utiliser un style plus élaboré et veiller à être précis. Les recherches (Skehan et Foster, 1997) ont toutefois montré qu'il pourrait être trop difficile pour les débutants de répondre simultanément à l'exigence de production langagière spontanée et à celle de précision *ET* de fluidité de l'expression. Les stratégies indiquées dans la liste ci-dessous sont à l'usage des apprenants qui ont déjà d'énormes difficultés à exprimer quoi que ce soit!

J'essaie de m'exprimer simplement et d'éviter les sujets ou idées qui pourraient me poser de trop grosses difficultés.	
Si je m'aperçois que je ne dispose pas des mots nécessaires pour exprimer ce que je veux dire, j'adopte une formulation qui me permet d'employer des termes plus simples.	
J'emploie des expressions figées qui me sont familières et qui me permettent de réfléchir à la façon de formuler une chose pour laquelle je suis plus incertain.	
J'essaie de repérer des mots ou expressions utilisés par le locuteur natif afin de les réemployer.	
J'essaie d'amener le locuteur natif à conduire la conversation en posant des questions telles que «Qu'en pensez-vous?».	
Je fais appel aux stratégies de communication.	

## Les stratégies de communication

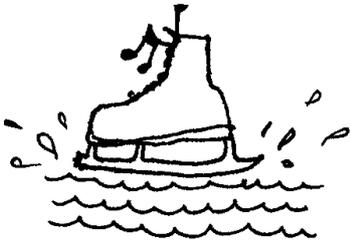
Lorsque je suis bloqué(e) et que je cherche mes mots:

<i>Si je ne connais pas un mot particulier:</i>	
Je décris l'idée qu'il exprime: de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire, etc.	
J'emploie un mot qui en a un sens presque identique: <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> par exemple.	
Je mime, je fais des gestes ou j'utilise les jeux d'expression faciale.	
J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec l'accent étranger.	
J'utilise des mots passe-partout comme «truc» ou «machin».	
Je demande qu'on m'aide: «comment dit-on...?» ou «comment appelle-t-on?» par exemple.	
Je fais savoir que j'ai besoin d'aide, par exemple en marquant une pause ou en adoptant une expression décontenancée.	
<i>Pour me donner le temps de réfléchir:</i>	
J'ai recours aux stratégies de temporisation et j'utilise des expressions telles que: «Enfin; attendez, laissez-moi réfléchir; en fait; pas du tout; absolument».	

## Les stratégies de mémorisation du vocabulaire

J'associe au mot que j'essaie d'apprendre un mot similaire dans ma langue maternelle.	
J'en fais un dessin.	
J'écris les mots plusieurs fois de suite.	
J'utilise la technique du «lire-cacher-tester-vérifier».	
Je regarde le mot, puis je ferme les yeux et j'essaie de me le représenter dans mon esprit (mémoire photographique).	
Je décompose les mots longs.	
J'utilise les mots pour en faire un poème de toute sorte.	
Je mets tout autour de ma chambre des notes autocollantes sur lesquelles j'ai inscrit les mots à apprendre.	
Je crée deux jeux de cartes — l'un contenant les mots en langue étrangère, l'autre les images ou les mots correspondants dans ma langue maternelle — afin d'apprendre de façon ludique.	
Je sépare les mots de leurs articles et j'essaie ensuite de les rapparer.	
Je prononce la première lettre du mot, mon camarade la seconde, moi la troisième, et ainsi de suite.	
Je fais une recherche sur le mot ou bien j'utilise les nouveaux termes pour créer une grille de mots croisés.	
Je crée un exercice à trous en y intégrant les mots nouveaux.	
Je prononce les mots à voix haute plusieurs fois de suite.	
J'enregistre les mots nouveaux et j'écoute ensuite la cassette.	
Je mets les mots en musique en utilisant un air connu.	
Je demande à un(e) ami(e) ou à une personne de ma famille de m'interroger.	
J'apprends les mots nouveaux à mes parents ou frères et sœurs.	

## Les stratégies de mémorisation des règles grammaticales

	Exemple	
Je mets les règles en musique	Chanter les règles sur une mélodie ou un air de rap. Par exemple: «je suis, tu es...» chanté sur l'air de «Joyeux anniversaire».	
Je fais des jeux	Classer les mots par catégories. Exemple: verbes français conjugués avec l'auxiliaire <i>être</i> et verbes conjugués avec <i>avoir</i> .	
Je crée un mot en utilisant les premières lettres (acronymes)	Exemple: DRAPERS VAN MMT pour les verbes français conjugués avec l'auxiliaire <i>être</i> au passé. 	
Je pense à une réponse physique	Associer chaud et froid avec masculin et féminin.	
J'utilise des images	Dessin pour se rappeler «à la disco / patinoire / piscine» 	
Je crée un réseau d'associations	Exemple de réseau d'associations pour les courses. 	

Je me base sur les similitudes et les différences qui existent avec ma langue maternelle		
Je suis sans cesse à l'affût	Souligner tous les exemples correspondant à une règle particulière dans un texte.	

Inspiré de R. Oxford (1990), *Language Learning Strategies*, Heinle and Heinle.

## Les stratégies métacognitives

Les stratégies présentées ici sont manifestement liées aux plans d'action exposés dans les parties 1 et 2 du livre. Compte tenu de leur caractère quelque peu abstrait, nous avons tenu à en fournir quelques exemples.

<i>Organisation</i>	<i>Exemple</i>	
J'ai pris connaissance de la tâche à effectuer et compris les consignes	<i>Après avoir lu le texte, je dois rechercher la phrase clé de chaque paragraphe. Je dois essayer de penser aux questions que le professeur pourrait poser.</i>	
Je me suis décidé sur l'approche à adopter	<i>Lors de la première écoute, j'essaierai uniquement de saisir le sens général du texte. Je réécouterai ensuite l'enregistrement pour mieux en saisir les détails.</i>	
J'ai identifié les difficultés et réfléchi aux solutions possibles. Exemples: consulter le dictionnaire, demander à un camarade ou un professeur	<i>Je ne peux pas écrire cette lettre, car je ne connais pas la formule correspondant à «Yours sincerely». Je regarderai dans le dictionnaire.</i>	
J'ai réfléchi aux conditions de travail qui me conviennent le mieux pour effectuer cette tâche	<i>Pour faire ce devoir, il me faut un endroit tranquille / il faut que j'en discute avant avec mon ami(e).</i>	
J'ai décidé sur quoi me concentrer	<i>Lorsque je commencerai à rédiger, je ne me préoccuperai pas de savoir si les temps sont corrects. Je me contenterai de développer mes idées. Ensuite, je ferai une relecture pour corriger ce que j'aurai écrit.</i>	
Je ne me laisse pas abattre lorsque je me heurte à des difficultés	<i>Je n'arrive pas à trouver la phrase clé de ce paragraphe. Cela ne fait rien. Je vais lire le paragraphe suivant et voir si cela peut m'aider. Comprendre une chose peut amener à en comprendre une autre.</i>	

<i>Contrôle et évaluation</i>		
J'ai revérifié mes idées initiales	<p><i>Je pensais que ce texte traitait de tel sujet, mais maintenant, j'ai l'impression que cela ne colle pas. Il va donc falloir que je révise mon hypothèse.</i></p> <p><i>Je pensais pouvoir employer ce mot dans le jeu de rôles, mais il semble qu'il n'a pas été compris.</i></p>	
J'ai vérifié l'efficacité des stratégies utilisées et en ai changé là où c'était nécessaire	<p><i>Je pensais pouvoir effectuer cette tâche en lisant simplement le texte pour en saisir le sens général. Il va cependant falloir que je relise le texte plus lentement et que je recherche la signification de certains mots-clés.</i></p> <p><i>J'ai indiqué dans mon plan d'action que je m'appuierais sur les associations de mots pour mieux mémoriser le vocabulaire. Cela a l'air de bien fonctionner.</i></p>	
Je sais ce que j'ai réussi à comprendre et ce sur quoi il va falloir que je continue à me concentrer	<p><i>Dans ce jeu de rôles, j'arrive à faire passer les choses les plus simples. Je suis cependant encore assez hésitant et j'ai besoin de pratiquer encore un peu certaines phrases clés.</i></p> <p><i>J'ai réussi à rédiger une lettre simple, mais il va maintenant falloir essayer d'employer un style plus élaboré.</i></p>	



## Bibliographie

- Allwright, R. L. (1984) 'Why don't learners learn what teachers teach? – The Interaction Hypothesis'. In D. M. Singleton and D. G. Little (Eds.) *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin, Ireland, IRAAL: 3-18.
- Barton, A. (forthcoming) 'Learning styles: the gender effect'. In A. Swarbrick (Ed.) *Aspects of Modern Foreign Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Bialystock, E. (1990) *Communication strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Bugel, K. and Buunk, B. P. (1996) 'Sex differences in foreign language text comprehension: the role of interests and prior knowledge'. *The Modern Language Journal*, 80 (i): 15-29.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. and Robbins, J. (1999) *The Learning Strategies Handbook*. New York State: Longman.
- Chamot, A. U. and Rubin, J. (1994) 'Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications" Two readers react'. *TESOL Quarterly Forum*, 28 (4): 771-776.
- Chesterfield, R. and Chesterfield, K. B. (1985) 'Natural order in children's use of second language learning strategies.' *Applied Linguistics*, 6, 1: 45-59.
- Council for Cultural Co-operation Education Committee (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching and Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Culleen, J. L. (1985) 'Children's ability to cope with failure: implications of a metacognitive approach for the classroom'. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon and T. G. Waler (Eds.) *Metacognition, Cognition and Human Performance: Instructional Practices*, vol. 2. Orlando, FL: Academic Press: 267-300.
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Department for Education and Employment (1999) *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. London: Macmillan.

- Dickinson, L. (1995) 'Autonomy and motivation; a literature review'. *System*, 23 (2): 165-174.
- Dornyei, Z. (1995) 'On the teachability of communication strategies'. *TESOL Quarterly*, 29, 1: 55-80.
- Flavell, J. H. (1971) 'First discussant's comments; what is memory development the development of?'. *Human Development*, 14: 272-278.
- Flavell, J. H. (1976) 'Metacognitive aspects of problem solving'. In L. B. Resnich (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates: 231-235.
- Gardner, H. (1993) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools should Teach*. New York: Harper Collins.
- Graham, S. (1997) *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1993) 'How do pupils learn? Part 1'. *Language Learning Journal*, 8: 22-25.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1994) 'How do pupils learn? Part 2'. *Language Learning Journal*, 9, 7-11.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1999) *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Harris, V. (1997) *Teaching Learners How To Learn; Strategy Training in the ML Classroom*. London: CILT.
- Harris, V. (1998) 'Making boys make progress'. *Language Learning Journal*, 18: 56-62.
- Hopkins, D. (1993) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Holec, H. (1996) 'Self-directed learning: an alternative form of training' in H. Holec, D. Little and R. Richterich, *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Honey, P. and Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Kolb, D., Rubin, I. and McIntyre, J. (1971) *Organisational Psychology: An Experiential Approach*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.

- Jones, B. F., Palinscar, A. S., Ogle, D. S. and Carr, E. G. (1987) *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, L. (1986) *Progress to First Certificate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (1997) 'Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections'. Paper given at the CILT Research Forum 'Strategies in Language Learning', 22 February 1997.
- Macaro, E. (1997) 'Gender differences in strategy use'. Paper given at the CILT Research Forum 'Strategies in Language Learning', 22 February 1997.
- Mahony, P. (1997) 'The underachievement of boys in the UK'. *Social Alternatives*, 16 (3) 54-68.
- Marshall in Broady, E. and Kenning, M. (1996) *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: CILT.
- McDonough, S. H. (1999) 'Learner Strategies: State of the art article'. *Language Teaching*, 32: 1-18.
- Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furness, T. and Mills, S. (1992) *Ways of Reading. Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. London and New York: Routledge.
- Nisbet, J. and Shucksmith, J. (1984) *The Seventh Sense: Reflections on Learning to Learn*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. and Russo, R. P. (1985) 'Learning strategy applications with students of English as a Second Language'. *TESOL Quarterly*, 19: 285-96.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1993) 'Second Language Research on Individual Differences'. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- MacNeil, J. D. (1987) *Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Parry, K. (1993) 'The social construction of reading strategies: new directions for research'. *Journal for Research in Reading*, 16 (2): 148-56.

- Prévert, J. 'Déjeuner du matin', 'Pour toi mon amour'. In *Paroles*. Paris: Editions Gallimard.
- Rubin, J. (1990) 'How learner strategies can inform language teaching'. In V. Bickley, (Ed.) *Language Use, Language Teaching and the Curriculum*. Institute of Language in Education, Hong Kong.
- Torgesen, B. W. (1987) 'The role of non-specific factors in the task performance of learning disabled children: a theoretical assessment'. *Journal of Learning Disabilities*, 10: 27-34.
- Skehan, P. and Foster, P. (1997) 'Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance'. *Language Teaching Research*, 1 (3): 185-211.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vandergrift, L. (1997) 'The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study'. *Foreign Language Annals*, 30 (3): 387-409.
- Vandergrift, L. (1999) 'Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies', *English Language Teaching Journal*, 53 (3): 168-176.
- Waters, M. and Waters, A. (1996) *Study Tasks in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witkin, H. A. (1962) *Psychological Differentiation*. Wiley: New York.

## **À propos des contributrices**

Tous les auteurs sont des formateurs d'enseignants:

- Vee Harris au Goldsmiths College de l'Université de Londres;
- Alberto Gaspar à l'Université de Lisbonne;
- Barry Jones au Homerton College de Cambridge;
- Hafdís Ingvarsdóttir à l'Université d'Islande;
- Ildikó Pálos à l'Université de Szeged;
- Renate Neuburg et Ilse Schindler à l'Institut de formation des enseignants de Vienne.

