

LE DEFI POUR ELABORER UN PROGRAMME INDIVIDUEL D'ETUDES STRATEGIQUES

Alberto Lima Alves (G/UDEL)
Kátia Cristina da Câmara (G/UDEL)
Dra. Rejane J. Q. Fialho Taillefer (UEL)

Résumé: En tant que futurs professeurs de FLE préoccupés de notre formation, on franchit l'espace de la salle de classe pour optimiser nos habilités orales. On développa des actions dans un projet d'enseignement qui sont, actuellement, mises en pratique dans le cadre du Programme de Formation Complémentaire «CAA : Centre d'auto-accès: les stratégies d'apprentissage en Langues Etrangères ». Notre but est de vous rapporter le défi imposé par les stratégies pour élaborer des programmes d'études à exécuter en petits groupes avec nos collègues de la licence en vue de développer la compréhension et la production orales en FLE. Il s'agit d'une action médiatrice pour la prise de conscience, l'exploitation et la sélection des stratégies afin de stimuler nos collègues à produire leurs propres programmes stratégiques et prendre, ainsi, leur chemin vers l'autonomie en apprentissage en LE.

Mots-clé: *stratégies d'apprentissage; plan individuel d'études stratégiques; habilités orales.*

Introduction:

En tant qu'universitaires du cours de Lettres à double licence Français-Portugais de l'Université d'État de Londrina (UEL), nous éprouvons toujours le grand besoin d'améliorer nos compétences orales en FLE puisque, en salle de classe, cette pratique n'est jamais assez satisfaisante, ni suffisante, ainsi que l'intériorisation d'autres habilités au niveau requis pour atteindre une bonne performance. C'est pour cette raison qu'à l'année dernière on s'inscrit dans le Projet d'Enseignement intitulé "Optimisation des Stratégies en Habilités Orales en FLE" du CAA – Centre d'Auto-accès – du Département de Lettres Étrangères Modernes, sous la coordination du professeur Dr^a Rejane J. de Q. F. Taillefer. Aujourd'hui, on participe au Programme de Formation Complémentaire à l'Enseignement de la Licence, dénommé "CAA – Centre d'Auto-accès – : les Stratégies d'Apprentissage en Langues Étrangères", qui embrasse également les langues anglaise et espagnole et s'étend à toutes les habilités (compréhension / production écrites et compréhension / production orales).

Nos premières rencontres furent décisives pour réveiller notre intérêt par le projet car nous nous percevons nettement que la plupart d'entre nous ont de grandes difficultés à évoluer dans leur apprentissage en raison du système utilisé dans l'enseignement brésilien: nous sommes habitués à la présence de l'enseignant pour nous accompagner dans nos études, pour conduire nos activités même en dehors de la salle de classe. Ainsi, beaucoup d'entre nous n'y réussissent pas tout seuls sans orientation.

Au CAA, nous sommes orientés à réfléchir sur notre formation à partir d'une double perspective: en tant qu'apprentis d'une LE et futurs enseignants de cette LE. Selon Porquier et Wagner (19__), nous devons chercher à savoir comment nous apprenons pour apprendre comment enseigner. Sous ce point de vue, nous sommes conduits à nous identifier comme individus capables de prendre en charge ce compromis en suivant la voie des stratégies d'apprentissage. Nous étions motivés du fait qu'on y développerait l'exercice des compétences orales de façon objective et dynamique en pratiquant l'apprentissage de façon consciente, ce qui nous amènerait à devenir flexibles par rapport aux manières d'apprendre et, en même temps, à devenir les multiplicateurs de ce processus. C'était, en somme, une nouvelle expérience qui nous permettrait d'accélérer efficacement notre apprentissage en LE et de l'étendre à d'autres domaines du savoir.

Les activités au CAA

Outre les réunions du groupe d'études où on réfléchit sur notre formation en tant qu'apprentis et futurs enseignants, on met en marche des activités, telles quelles: a) manipuler des matériels didactiques-pédagogiques pour prendre conscience de la diversité des approches didactiques; b) commencer à pratiquer et à identifier les stratégies d'apprentissage d'après le modèle de O'Malley et Chamot (*apud* CYR, 1998: 38-40) dans nos études individuelles; c) être responsables de l'espace, des équipements, des meubles, des matériels didactiques (cassettes, vidéos, livres, méthodes...); d) prendre part à l'élaboration et à la dissémination des ateliers, en suggérer des thèmes, préparer des matériels; e) coopérer et orienter les usagers en ce qui concerne les matériels, les textes des théories qui conduisent les études au CAA et les faire comprendre que c'est un local destiné aux études en LE, ce qui peut leur donner de l'appui pour mieux travailler en salle de classe; f) exploiter les stratégies socio-affectives, étant donné que les caractéristiques de l'espace favorisent ces relations même dans le cas des études individuelles, une fois qu'il y est possible d'échanger des idées sur nos objectifs et activités avec des collègues de français, espagnol ou anglais; g) élaborer un programme (plan) individuel d'études (PIE) associé aux stratégies d'apprentissage, qui est la pièce motrice essentielle pour diriger nos tâches de façon objective et pratiquer un apprentissage conscient dans la voie de l'autonomie, devenant responsables de notre propre apprentissage (BENSON et VOLLER. 1997) par la prise individuelle de décisions (BIZARRO. 2002).

Selon Bizarro (2002: 347), "un individu autonome sera, en somme, un apprenti qui a conscience de ses capacités pour apprendre, de ses nécessités, des ressources dont il a besoin

pour faire évoluer son apprentissage et qui sait se servir des stratégies adéquates pour les obtenir”¹. Pour Domiciano et Taillefer (2003: 303), “[...] l’autonomie n’est pas intériorisée en bloc mais en phases [...]”², consistant en un processus dynamique et complexe.

Pour ce qui concerne la manipulation des matériels didactiques-pédagogiques, il faut les feuilleter, vérifier, classer et organiser, ainsi qu’enregistrer de nouveaux matériels ou substituer ceux qui sont abîmés, dans le but de connaître les matériels disponibles pour étudier et tracer un PIE. En fait, il s’agit aussi d’une activité qui collabore aux disciplines de linguistique appliquée, méthodologies et didactique de l’enseignement. Puisqu’on suivait les classes de deuxième année, cela anticipait et élargissait notre expérience et nos connaissances.

Quant à la pratique et à l’identification des stratégies au CAA, on travaille sur le modèle proposé par O’Malley et Chamot (*apud* CYR, 1998: 38-40), qui comprend trois grandes classes, contenant chacune une série de stratégies.

“Les stratégies *métacognitives* impliquent une réflexion sur le processus d’apprentissage, une préparation en vue de l’apprentissage, le contrôle ou le *monitoring* des activités d’apprentissage ainsi que l’auto-évaluation: anticipation ou planification; attention générale; attention sélective; autogestion; autorégulation; identification d’un problème; autoévaluation.

Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l’étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l’exécution d’une tâche d’apprentissage: répétition; utilisation de ressources; classement ou regroupement; prise de notes; déduction ou induction; substitution; élaboration; résumé; traduction; transfert des connaissances; inférence. Les stratégies socio-affectives impliquent l’interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l’apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l’apprentissage: clarification / vérification ; coopération; contrôle des émotions; autorenforcement”.

La base théorique conduit la pratique effective puisqu’on discute et on exemplifie les stratégies, on les identifie au cours des études. Les stratégies socio-affectives sont exploitées pendant la manipulation des matériels et des études, en contact avec les usagers et d’autres participants du Programme et dans les réunions de groupes d’études. Les stratégies cognitives sont utilisées tout au cours des études, des lectures et des réunions. Les stratégies

¹ “Um aluno autónomo será, em suma, um aprendente (*Puren et alii*, 1998) que tem consciência das suas capacidades de aprendizagem, das suas necessidades, dos recursos de que precisa para fazer evoluir a sua aprendizagem e que sabe servir-se das estratégias necessárias para os obter”. (Notre traduction)

² “a autonomia não é internalizada em bloco, mas ela seria internalizada em fases [...]”

métacognitives sont importantes pour élaborer un PIE, préparer un atelier stratégique³ ou des matériels didactiques-stratégiques⁴. Celles-ci sont difficiles de mettre en marche. L'orientation de l'enseignant est fondamentale pour s'y prendre.

Il nous appartient de nous charger de l'utilisation de l'espace du CAA ainsi que de ses matériels et équipements. Le CAA n'est fréquenté que dans les horaires déterminés par la disponibilité des participants du Programme. Nos activités doivent être exécutées sur place puisque tout matériel est exclusif de l'usage au CAA. C'est un espace dédié à l'étude des universitaires pour travailler de façon indépendante, sans le professeur.

L'élaboration des ateliers et des matériels didactiques-stratégiques et la dissémination des ateliers représentent une occasion excellente pour travailler en groupe. Il nous offre aussi la possibilité de vivre une courte expérience professionnelle au moment de conduire les activités des ateliers, de les choisir et y associer la pratique consciente des stratégies.

Pour ce qui concerne les usagers, ils reçoivent des instructions sur l'utilisation de l'espace, des matériels et sur les modalités d'études. On leur demande de remplir des fiches et d'y indiquer ce qu'ils se proposent à étudier, le jour et le temps dédiés à cette fin. Ils peuvent fréquenter le CAA pour travailler sans un PIE et utiliser librement les matériels d'appui. Une seconde option est d'élaborer eux-mêmes leur PIE, ce qui exige des lectures sur les stratégies pour le planifier.

L'exploitation des stratégies socio-affectives est exercée à tout moment. En général, il y a une bonne interaction entre tous, sauf quand il s'agit de collaborer avec les usagers qui ne comprennent pas toujours le but du CAA, ni respectent les normes à suivre. Il est rare d'y rencontrer des usagers impolis ou prétentieux. Dans ce cas, il faut faire attention à ce moment délicat et très adéquat pour bien gérer nos émotions. C'est une occasion inusitée qui nous servira d'expérience pour conduire de nouvelles situations semblables dans l'avenir.

L'élaboration d'un programme (plan) individuel d'études stratégiques est le sujet dont on s'occupera par la suite parce qu'il représente le grand défi de ce parcours ainsi que l'exploitation des stratégies, surtout celles habituellement peu pratiquées.

³ Voir POLIDO, Rosimeire; TAILLEFER, Rejane j. de Q. F. Le Parcours des Stratégies d'Apprentissage pour les habilités orales. In XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. Belo Horizonte, 2005.

⁴ Voir TAILLEFER, Rejane j. de Q. F. Le Matériel Didactique-Stratégique pour Pratiquer l'Oral en FLE. In XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. Belo Horizonte, 2005.

Le PIE: Programme (plan) individuel d'études stratégiques

Quand on propose à l'utilisateur d'élaborer son PIE, en général, il ne l'accepte pas et tend à abandonner les études au CAA, soit parce qu'il n'a pas l'habitude de lire les textes indiqués, soit parce qu'il n'étudie pas encore les disciplines didactiques-pédagogiques qui peuvent l'orienter sur la planification et, ainsi, l'élaboration du programme devient davantage plus difficile. En conséquence, on vint d'y implanter l'offre des PIEs, préparés par les participants, pour le travail en petits groupes. De sa part, on estime que l'utilisateur continuera à fréquenter le CAA et prendra conscience des stratégies qu'on lui propose d'exploiter. De notre part, on suivra les études qui nous intéressent. Tout un parcours fut tracé pour inviter nos collègues à y participer: on visita toutes les salles de classe de la licence pour divulguer nos programmes et leurs objectifs et thèmes respectifs en leur exposant l'importance des stratégies en vue d'obtenir l'autonomie en apprentissage, d'approfondir et améliorer nos compétences linguistiques et de nos responsabilités en tant que futurs professeurs. On réussit à former des groupes qui, en ce moment, développent ces programmes.

Pour ce qui concerne la préparation des programmes, c'était une action qu'on avait déjà mis en pratique et qui demanda de la peine, même sous orientation. Au début, il fallut comprendre: cette forme stratégique d'étudier, comment la faire et la rendre profitable, y réfléchir en détails, quel domaine de connaissances (phonétique, lexicale ou grammaticale) qu'on voulait mettre en route et qui répondrait à nos besoins, quelles stratégies employer, quels matériels choisir, combien de temps y consacrer, ajuster la durée de ce contenu... et, enfin, on se demanda surtout: "ça vaut la peine ?... ça sert à quoi ces stratégies ?... comment les utiliser ? Eh bien... Il faudra mettre les mains à la pâte – le premier grand défi – pour arriver à nos conclusions".

Pour élaborer un programme (plan) individuel d'études, il faut tout d'abord se demander ce qu'on veut étudier. Si l'objectif principal est la production orale, on doit commencer par: la phonétique? l'audition de textes pour aider la compréhension ? le vocabulaire pour se sentir plus sûr de soi ? la grammaire pour mieux comprendre les structures linguistiques ? Comment décider de façon objective si tous ces aspects influencent la compétence orale ? Cela dépend du niveau des connaissances de la langue de chaque apprenant. On est donc mené à réfléchir sur "l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire, {à} se fixer des objectifs valables et réalistes, {à} entraîner à l'auto-évaluation" (BIZARRO. 2002: 345). On se rend compte qu'on agit déjà de façon stratégique, puisqu'on *identifie un problème* à partir de *l'auto-évaluation* de

ses connaissances et de ses savoir-faire (stratégies métacognitives). Il en résulte, généralement, que la décision tombe sur une difficulté d'apprentissage, ce qu'on évite normalement et, ainsi, représente un *problème émotionnel* à être contrôlé (stratégie socio-affective).

Ensuite, on vérifie les matériels disponibles au CAA pour les choisir et les utiliser dans ces études, ce qui exige qu'on connaisse notre petite bibliothèque et qu'on étudie à l'aide de matériels qui ne sont pas les mêmes utilisés en salle de classe. *L'attention générale* et *l'attention sélective* sont en action pour *anticiper la planification* du programme (stratégies métacognitives). On s'habitue et on apprend à choisir des matériels pour une fin spécifique.

Une fois que le contenu à étudier est déterminé (ainsi que les matériels d'appui), quelle durée y prévoir ? comment distribuer ce contenu au long de cette période ? que faut-il faire: exécuter beaucoup plus d'activités ou en réaliser moins et ... bien faites ? On estime qu'il vaut mieux travailler moins d'activités stratégiques, plus longues et dures à faire, pour prendre conscience au fur et à mesure des stratégies de façon à les intérioriser, les identifier et les sélectionner de manière adéquate et opportune afin d'atteindre de bons résultats (CRIVILIM ; POLIDO; TAILLEFER. 2004). En s'appuyant sur ce critère, on établit que chaque PIE devrait correspondre à environ 20-24 heures d'études, comprenant deux ou trois aspects à résoudre, par exemple, dans le cas d'études de phonétique: l'opposition des voyelles nasales. La *planification* du programme suivait son cours, suscitant des *questions* en discussion dans le groupe, *l'autogestion*, *l'autorégulation*, *l'auto-évaluation* (stratégies métacognitives).

Le contenu distribué demande donc des détails: quelles étapes sont valables pour résoudre chaque activité, comment les décrire de façon objective pour les suivre pas à pas, quelles stratégies utiliser. Grâce à des études déjà réalisées et aux discussions suivies, on constata la nécessité d'exploiter des stratégies qui n'étaient pas encore suffisamment utilisées ou assez intériorisées, par exemple, parmi les stratégies cognitives: la substitution, l'élaboration et le transfert de connaissances (le pont pour l'assimilation); parmi les métacognitives: la planification et l'autogestion. À chaque itinéraire, dénommé "stratégique" selon Crivilim et d'autres (2004: 133-134), devrait correspondre au moins une de ces stratégies. Tous ces détails sont toujours revus, discutés et réorganisés.

Enfin, il nous appartient de préparer un modèle de PIE pour favoriser cette action. On adopta ce modèle pour élaborer nos programmes individuels d'études stratégiques et les présenter aux collègues de la licence. Ce fut possible de bien viser le développement des études offertes. À titre d'exemple, on le reproduit ci-dessous:

Programme Individuel d'Études Stratégiques
PIE
CAA – Centre d'Auto Accès –

1. Objectif:		
2. Méthodologie d'études: Exploitation des stratégies d'apprentissage selon la typologie de O'Malley et Chamot (<i>apud</i> CYR. 1998 : 38-40)		
3. Matériel d'appui:		
4. Distribution des activités :		
Durée totale : _____		Durée/semaine : _____
Jours/semaine : _____		
5. Contenu Programatique :		
Date	Contenu	Durée
6. Étapes à développer: (quoi faire > itinéraire détaillé)		
7. Stratégies d'apprentissage: (associer stratégies/étapes)		
Modèle développé par: Alberto Lima Alves		
Kátia Cristina da Câmara		
CAA (LEM/CLCH), mai 2005.		

Étant donné les difficultés qu'on éprouva pour élaborer un PIE, de façon claire et objective, on décida que ce modèle pourrait aussi servir comme suggestion à d'autres participants et même comme guide aux usagers. En principe, on dirait qu'il fut bien accepté.

À la fin de l'exécution de chaque PIE, il faut rédiger un rapport pour évaluer et commenter l'efficacité de l'étude stratégique. Jusqu'à présent, aucun rapport ne contesta les bons résultats qui en découlent.

Considérations finales

Les actions à développer au CAA représentent des défis aussi bien pour les professeurs qu'aux étudiants.

De la part des professeurs, on peut dire que ce n'est pas facile non plus. Il est le médiateur d'un processus long et complexe. Il y a plusieurs aspects à considérer, par exemple, redéfinir la compréhension du concept de l'autonomie dans cet espace, son extension et même le pourquoi l'accorder aux apprentis. Un des aspects pour s'y prendre, c'est de se trouver le chemin pour guider et aider les apprentis dans ce processus au moyen de la prise de conscience des stratégies. En même temps, il faut que l'enseignant soit capable de gérer ses propres émotions en conduisant les apprentis à prendre des décisions qui normalement lui appartiennent. En fait, il y a plusieurs aspects à signaler, mais l'objectif qu'on s'établit ici

concerne directement le défi attribué aux apprentis pour élaborer le programme (plan) individuel d'études stratégiques.

À partir du moment que l'apprenti décide de fréquenter le CAA, surtout en tant que participant du Programme, pour y étudier selon les théories qui l'y conduisent, il se voit constamment soumis à des défis qui le provoquent sans cesse et le font réfléchir à son apprentissage, à ses savoir-faire, à ses connaissances, à sa profession. Exploiter consciemment les stratégies et planifier un programme individuel d'études stratégiques sont des actions qui mènent l'apprenti à renforcer la confiance en soi, en ses capacités, en ses études et à se fixer des objectifs valables. Il doit, cependant, faire attention à diversifier les stratégies et ne pas attribuer des itinéraires stratégiques trop longs aux activités qu'il se propose de réaliser afin d'éviter de s'ennuyer et, conséquemment, de se décourager.

Il est certain qu'au stage initial des études stratégiques, le participant du Programme ne peut pas se passer de l'orientation du professeur, médiateur du processus stratégique. Jusqu'à présent, il développe une bonne performance dans la salle de classe de la licence en Lettres Franco-Portugaises. Cela s'explique du fait même qu'il s'intéresse à approfondir et à élargir ses connaissances, en étudiant en dehors de la salle de classe d'autres thèmes, pas prévus ou peu travaillés dans les programmes des disciplines en cours. Il anticipe les contenus à étudier, il est plus à l'aise parce que, dans cet espace, ses résultats sont significatifs.

Peu à peu, leurs collègues s'habituent à fréquenter le CAA. Il sont stimulés du fait qu'ils peuvent compter sur les participants pour les orienter et, en ce moment, pour étudier aussi en leurs compagnies. Toutefois, pendant l'exécution des programmes, un des participants observa la difficulté de réaliser les activités prévues, de façon continue et progressive, parce que les collègues de son groupe commencèrent à s'absenter des rencontres. On considéra que les études devraient continuer normalement puisqu'il s'agissait d'un programme individuel à accomplir et qu'il fallait rappeler ses collègues de leurs responsabilités et aussi du fait qu'ils occupaient un espace dans ce groupe qui pourrait être fréquenté par d'autres.

Pour ce qui concerne l'usager, on estime qu'on arrivera à ébranler sa résistance à l'étude stratégique en continuant à lui offrir des programmes et en le stimulant à utiliser le modèle de programme individuel d'études stratégiques pour qu'il puisse élaborer son propre PIE. Dans le cas où il ne participe pas aux études en groupes, on lui suggère de travailler, d'abord, à l'aide de quelques matériels didactiques-stratégiques et, ensuite, choisir l'objet spécifique de son étude à être planifiée d'après le modèle. Dans ce stage initial, il vaut mieux qu'il se fasse orienté soit par ces matériels, soit par des études en compagnie des participants qui, à leur

tour, deviennent des sujets multiplicateurs de ce processus stratégique. Il convient, en outre, de l'assurer qu'il parcourra ce trajet en bénéfice propre. C'est la voie qui le conduira à apprendre à étudier et à avoir plus de réussite dans son apprentissage pour atteindre l'autonomie.

Références bibliographiques

BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: longman, 1997.

BIZARRO, Rosa. Em torno da questão da autonomia em FLE (3º ciclo do EB): dos textos programáticos às práticas pedagógicas. In I ENCONTRO NACIONAL DA SPDL, 2002, Coimbra. *Didactica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas... Coimbra: PPedit., 2002: p. 345-350.

CRIVILIM, Ana Paula; POLIDO, Rosimeire Maria; TAILLEFER, Rejane J. de Q. F. Inovando enunciados para redirecionar a aprendizagem estratégica. *Boletim 46 – Revista da Área de Humanas*. Londrina, 2004, p. 129-137, jan./jun. 2004. ISSN- 0102-6869.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.

PORQUIER, Rémy; WAGNER, Émmanuelle. Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. *Le français dans le monde – de enseignements venus des apprentissages*. Paris, 19__, n° 185, p. 84-92.