

LE PARCOURS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR LES HABILITÉS ORALES

Rosimeire M. Polido

Dr^a. Rejane Jacqueline de Queiroz Fialho Taillefer (UEL/PR)

Résumé : Dans le cadre de l'éducation nationale, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères favorise les habilités écrites pour permettre les apprentis de connaître d'autres cultures. Cependant, on exige que les futurs professeurs de LE aient aussi une compétence orale satisfaisante pour enseigner. Axés sur les stratégies d'apprentissage, les ateliers offerts au Centre d'Auto-Accès constituent une bonne option pour développer la compréhension et la production orales. En ce moment, il s'agit de vous parler de notre expérience pour préparer et mettre en route ces ateliers. Il fallut, tout d'abord, élaborer le matériel d'appui, associé aux stratégies d'apprentissage, de façon à ce que les participants furent conduits naturellement à pratiquer les habilités orales en exploitant les stratégies. Le but de ce travail est de vous rapporter le parcours des stratégies à exploiter pour réaliser les activités proposées.

Mots-clés: stratégies d'apprentissage; mini-cours/ateliers; habilités orales; activités (stratégiques).

Introduction :

Dans le contexte éducatif public brésilien de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, les cours visent une approche de lecture qui privilégie la compréhension et la production écrites de l'apprenti. Dans le contexte privé, on travaille plutôt l'approche communicative pour lui permettre de se communiquer par écrit ou oralement. Dans l'enseignement supérieur, on traite, en plus, de sa formation de futur enseignant. Il en arrive que, difficilement, le cours universitaire le rendra assez compétent pour la communication orale, ce qui est normalement exigé d'un enseignant. Pour compléter cette lacune et améliorer sa compétence communicative, il fréquentera d'autres cours ou participera aux projets ou se procurera des stages dans les pays de la langue étrangère (LE) qu'il étudie. À l'Université d'État de Londrina (UEL), les étudiants des licences (en langue anglaise ou française ou espagnole/langue portugaise) du Département de Lettres Étrangères Modernes jouissent d'un espace intitulé CAA – Centre d'Auto-Accès –, qui comporte une salle pourvue de ressources audio-visuelles et de matériels didactiques pour étudier la LE de leur intérêt.

Le CAA fut idéalisé à partir des années 1996 par le professeur Dr^a. Regina Maria Guarnier Domiciano, qui se chargea de son installation en 1999 et des projets qui s'y développèrent avec la collaboration d'autres collègues pour permettre aux étudiants de travailler les langues étrangères, en dehors de la salle de classe, sur les principes de l'autonomie et des stratégies d'apprentissage axées sur les habilités orales.

Un apprenti est autonome quand il devient responsable de son apprentissage, se rend conscient de ses capacités et de ses connaissances, prend des décisions sur ce qu'il va étudier et comment étudier, se fixe des objectifs valables. Dans ce processus, il réfléchit et prépare son apprentissage, prévoyant les contenus et les opérations appropriées aux activités. Dans une institution éducative, ces décisions appartiennent aux enseignants, ce qui est normal. Mais quand l'apprenti se trouve seul, il étudie à sa façon, sans orientation, et il se peut qu'il n'atteigne pas le succès attendu. En ce moment, il faut qu'il sache également gérer les émotions négatives qui y interviennent par rapport à soi-même et / ou à la matière, objet de son étude et / ou à l'enseignant qui se prépare pour l'enseigner.

L'autonomie est un processus progressif, dynamique et intériorisé en phases, qui peut être développée sous l'orientation de l'enseignant puisque c'est lui qui se prépare pour enseigner une langue étrangère déterminée : on estime qu'il la connaît et qu'il sait comment l'enseigner, par conséquent, une fois lui-même apprenti, qu'il sait « comment s'apprend ce qu'il enseigne » (PORQUIER ; WAGNER. 19__).

Pour apprendre à étudier et avoir du succès, on considère qu'il vaut bien la peine de parcourir la voie des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire, les connaître, les exploiter, les intérioriser pour apprendre à sélectionner celles qui sont adéquates à son objectif et ajustées à son style. Dans ce parcours, on suppose que l'enseignant puisse orienter son apprenti pour lui permettre de conduire ses études tout seul. On estime que la pratique conscientisée des stratégies favorise la réussite de l'apprentissage et rend la confiance et la tranquillité à l'apprenti.

Parmi les typologies de stratégies plus connues, il y a celle de Oxford, celle de Rubin et celle de O'Malley et Chamot (*apud* CYR. 1998 : 30-40). Au CAA, on adopte cette dernière qui classe les stratégies en métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies métacognitives embrassent la réflexion sur le processus d'apprentissage. Ce sont : la planification, l'attention générale et/ou sélective, l'autogestion, autorégulation, l'identification d'un problème et l'auto-évaluation. Les stratégies cognitives consistent en opérations mentales ou manipulations physiques de la matière à étudier, soit une interaction entre l'apprenti et la matière, comprenant : la répétition, l'utilisation de ressources, le classement, la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction, le transfert de connaissances et l'inférence. Les stratégies socio-affectives impliquent la façon de l'apprenti interagir émotionnellement avec son entourage et la matière à étudier, ce sont : la clarification / vérification ; la coopération; le contrôle des émotions; l'autorenforcement. En exploitant et sélectionnant les stratégies de façon intensive, on les

intériorise au fur et à mesure. C'est possible d'apprendre à apprendre au moyen des stratégies. Même si le parcours est long et dur, les résultats sont plus positifs et peuvent être constatés en salle de classe (CRIVILIM ; POLIDO ; TAILLEFER. 2004 : 136).

Actuellement, on développe un Programme de Formation Complémentaire à l'Enseignement de la Licence au CAA, intitulé "CAA – Centre d'Auto-accès: les stratégies d'apprentissage en Langues Étrangères", plus extensif puisqu'il embrasse aussi bien les habilités orales que les habilités écrites de l'enseignement/apprentissage de LE suivant les mêmes principes théoriques.

Le CAA est fréquenté par les étudiants intéressés à approfondir leurs connaissances et compétences en LE – les usagers et les participants du Programme en cours –, ceux-ci responsables également du CAA. Les usagers remplissent des formulaires et des fiches où ils notent les contenus travaillés, les matériels d'appui utilisés pendant leurs études individuelles ou en petits groupes et, dans ce cas, généralement accompagnés des participants. Ils peuvent aussi fréquenter les ateliers. Les participants du Programme sont orientés de près par les professeurs: on fait des lectures et des discussions sur les théories ; on échange des idées à propos des études individuelles et en petits groupes ; on élabore des plans individuels d'études stratégiques qui sont aussi offerts aux usagers pour un travail conjoint ; on planifie et on prépare des activités pour les ateliers ; on rédige des rapports semestriels ; on est responsables de l'ouverture du CAA ainsi que de ses équipements et ses matériels didactiques ; on collabore avec les usagers et on les stimule à pratiquer les stratégies en se servant des matériels didactiques-stratégiques ou en étudiant ensemble ou en prenant part aux ateliers. L'interaction entre les participants du Programme et les usagers est fondamentale pour bien mener les actions et administrer l'espace. Les professeurs évitent d'être présents au CAA ainsi que de maintenir contact personnel direct avec les usagers pour les orienter. Il s'agit, en fait, d'un espace des étudiants, pour les étudiants.

Le parcours des stratégies

Étant donné que toutes les activités réalisées au CAA sont dirigées par les stratégies d'apprentissage et se revêtent donc d'égale importance pour le développement de l'apprentissage en LE, on s'abstient de traiter ici des plans individuels d'études stratégiques¹

¹ Voir ALVES, Alberto Lima; CÂMARA, Kátia Cristina; TAILLEFER, Rejane J. de Q. F. Le Défi pour Élaborer un Programme d'Études Stratégiques. In XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. Belo Horizonte. 2005.

et des matériels didactiques-stratégiques², thèmes de nos collègues au cours de ce congrès. On parlera des mini-cours et des ateliers, parce qu'ils représentèrent une évolution dans l'application des stratégies d'apprentissage parmi les universitaires des cours de Lettres et contribuèrent de façon capitale à l'élaboration du matériel didactique-stratégique en l'adaptant aux besoins des apprenants et en leur permettant d'agir en tant que futurs professeurs, grâce à leurs participations dans tout ce processus.

Tout d'abord il faut déterminer ce qu'on entend par mini-cours et par atelier dans ce contexte. La principale différence se rapporte à la façon dont ils furent appliqués : pendant le mini-cours, le professeur exposait oralement les théories des stratégies et demandait aux participants de lire les textes correspondants pour les discuter postérieurement. Ils disposaient donc d'une période déterminée pour résoudre individuellement les activités du matériel didactique élaboré, sans la présence du professeur. Ensuite, dans le groupe, ils devaient rapporter oralement comment ils étudièrent leurs leçons, moment où l'on discutait les stratégies utilisées et on suggérait d'autres, en expliquant et en exemplifiant comment les travailler. Ils étaient plutôt récepteurs du processus et devaient étudier seuls, en exerçant les stratégies. Pendant l'atelier, le professeur informa sur le travail à développer et parla des stratégies d'apprentissage. Par la suite, les participants du Programme conduisèrent les activités qu'ils organisèrent eux-mêmes sous l'orientation du professeur, en pointant les stratégies à exploiter et aidés de l'enseignant quand cela se fut nécessaire. Le matériel didactique-stratégique d'appui contenait d'autres activités à réaliser en dehors de l'atelier. En fait, durant l'atelier, les participants devinrent plus actifs, n'étaient plus de simples récepteurs des instructions. Leur participation fut plus pratique, ils apprenaient à étudier en déclenchant consciemment les stratégies d'apprentissage pour les remettre en pratique dans leurs études individuelles.

Ainsi, les trois premiers mini-cours, conduits par le professeur, comportèrent chacun trois rencontres, ainsi prévues : 1) la distribution du matériel didactique, l'explication orale des stratégies qui devaient être pratiquées au cours de l'exécution des tâches et l'indication de textes théoriques à consulter. On fut mené à pratiquer quelques stratégies, par exemple : interagir avec le matériel et la nouvelle façon d'étudier au moyen des stratégies (stratégies socio-affectives); faire attention à l'explication orale (stratégies métacognitives); lire les textes théoriques (stratégies métacognitives et cognitives). 2) La correction des activités et la clarification ainsi que les rapports oraux à propos de l'exécution des activités et des stratégies

² 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.

pratiquées (stratégies métacognitives, socio-affectives et cognitives). 3) La réalisation d'activités de production et compréhension orales (stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives). En principe, chaque mini-cours devrait durer au moins dix heures, dont cinq destinées aux travaux en groupe.

La lecture des textes était une étape importante pour bien travailler les activités du matériel didactique et les apprentis l'ignoraient. Conséquemment, ils ne reconnaissaient pas ni exerçaient les différentes stratégies et continuaient à étudier à leur façon habituelle. Au cours des réunions des participants du Programme, on conclua que ces mini-cours n'atteignaient pas l'objectif proposé, soit l'identification, l'exploitation et la sélection conscientes des stratégies adéquates aux habilités orales en LE. Il fallait donc les réorganiser. On constata aussi que les intégrants ne deviendraient pas autonomes en leur apprentissage parce qu'ils ne développaient que les stratégies essentielles à l'exécution des tâches, indiquées, de façon implicite, dans les énoncés habituels. Par exemple, il est courant de trouver dans les méthodes un énoncé du domaine phonétique du type : écoutez et dites si vous avez entendu [s] ou [z]. Cet énoncé vise les stratégies métacognitive (attention sélective) et cognitive (classement). Et c'est justement cela que l'apprenti va faire. Parfois il y ajoute l'auto-évaluation, si les corrigés sont à sa disposition, parfois l'autorégulation, selon ses intérêts immédiats. Ils ne planifiaient non plus leurs études ; ne se procuraient pas d'occasions pour pratiquer régulièrement la LE ; ils avaient des difficultés à exercer les stratégies cognitives comme le résumé, l'utilisation des ressources, le transfert de connaissances, l'induction, la répétition (ou pratique de la langue), l'élaboration, la substitution, mais ils pratiquaient la traduction, la déduction, la classification/le regroupement, la prise de notes. Les stratégies socio-affectives étaient plus favorisées, parce qu'ils recouraient aux collègues et/ou au professeur pour éclaircir les doutes.

On commença donc à travailler sur le matériel didactique, en y considérant de promouvoir les habilités orales et les stratégies d'apprentissage ainsi que de reformuler les énoncés, de façon à provoquer une réflexion sur l'exécution des activités au moyen des stratégies.

Un nouvel matériel didactique, préparé par le professeur, comprit des études de vocabulaire, présentant des activités enregistrées sur une cassette et pourvues d'itinéraires stratégiques (CRIVILIM ; POLIDO ; TAILLEFER. 2004) à suivre, ce qui obligea à l'écoute des textes pour optimiser la compréhension orale. L'apprenti serait soumis aux stratégies métacognitives (attention générale et/ou sélective), cognitives (pratique de la langue : écoute, répétition ; traduction du code sonore dans le code orthographique ; déduction/induction). Outre la cassette, il y avait une partie complémentaire imprimée de matériel contenant des instructions

et suppléments d'appui. Elle fut rendue en désordre aux intégrants du mini-cours pour leur permettre d'exercer la stratégie métacognitive de planification puisqu'on conclua que les autres matériels étaient programmés et ordonnés par l'enseignant, ce qui leur empêchait de pratiquer cette stratégie. Si bien que l'application du mini-cours fut semblable, ce matériel représenta une innovation et compta sur une participation plus active des intégrants dans les activités orales en groupe, en exerçant l'attention, la substitution, l'élaboration, le transfert de connaissances. Néanmoins, en raison du fait d'essayer d'embrasser toutes les stratégies de la typologie de O'Malley et Chamot dans les plusieurs activités y incluses, il devint exhaustif et trop long. Cela s'explique du fait que l'enseignant avait l'intention d'exercer les stratégies par la répétition en vue de faire les intégrants les intérioriser.

Le dernier mini-cours eut lieu en novembre dernier et c'est justement celui qu'on considère un atelier. Le nouvel matériel didactique-stratégique répondait aux suggestions du groupe d'études du Programme : il comprenait des énoncés moins longs et embrassait des stratégies surtout celles identifiées comme étant généralement les moins exploitées (planification, l'autorégulation, utilisation de ressources, résumé, prise de notes, élaboration). Il devrait être travaillé en dehors de l'atelier afin de conduire les intégrants à se chercher des occasions pour pratiquer volontairement la LE (stratégie métacognitive : l'autogestion). L'atelier dura dix heures. Différemment des mini-cours, pendant toute sa durée, on travailla tous ensemble pour pratiquer les stratégies de façon consciente et pour permettre aux participants l'occasion d'avoir une première expérience comme futurs enseignants et multiplicateurs du processus d'enseignement/apprentissage stratégique en LE puisqu'il leur appartient de préparer et appliquer eux-mêmes des activités à exécuter pendant les dix heures prévues. Bien sûr, toujours en présence du professeur dont l'interférence collaboratrice fut bien comprise par tous. Les stratégies socio-affectives réussirent positivement. D'après les rapports écrits, l'atelier fut intégralement approuvé. En contrepartie, au cours de la réunion du groupe d'études du Programme, quelques opinions différèrent par rapport à l'application des activités : quelques-uns considérèrent que le professeur lui-même aurait dû les appliquer pour garantir une meilleure réussite. De toute façon, il est certain qu'au prochain atelier il appartiendra aux participants d'y décider. Par contre, d'autres se montrèrent très satisfaits d'avoir vécu cette expérience qui anticipait leurs stages ce qui les y prépara mieux en plus de les entraîner à gérer leurs émotions.

Considérations finales

La tendance actuelle de l'enseignement / apprentissage cherche à centrer l'attention sur l'apprenti, ce qui implique une formation qui considère pas seulement la connaissance de la LE et comment l'enseigner, mais aussi comment l'apprenti apprend ce qu'on enseigne.

En tant que futurs enseignants et donc à la condition d'apprentis, comment s'y prendre si on ne sait même pas comment étudier et exploiter nos capacités et nos savoir-faire de façon efficace ? À partir du moment qu'on se pose cette question, on commence à réfléchir sur notre propre apprentissage et on cherche des moyens pour répondre aux exigences personnelles et professionnelles et améliorer nos compétences.

Au CAA, on se préoccupe de rendre l'apprenti conscient de ce qu'il sait (ses connaissances) et ce qu'il peut faire (ses savoir-faire) pour qu'il s'habitue à se fixer des objectifs et apprenne à choisir le matériel ainsi qu'à exécuter toutes les opérations mentales valables pour réussir dans ses études. Ainsi, on a pour objectif de mettre en place l'exercice conscient des stratégies d'apprentissage qui favorisent l'optimisation des habilités en LE, en y mettant en route plusieurs actions qui conduisent l'apprenti à apprendre à apprendre, au moyen de l'exécution des plans individuels d'études stratégiques, des ateliers, de la manipulation et de la préparation des matériels didactiques et de la responsabilité de se charger de son propre apprentissage et de l'espace attribué à cette fin. Le trajet des mini-cours permet de concevoir des ateliers qu'on estime représenter un moyen efficace pour stimuler les étudiants à s'y initier.

Il est évident qu'on pratique toujours des stratégies pour promouvoir notre apprentissage, mais il est aussi vrai que cela est mis en marche de façon toujours semblable et automatique. Néanmoins, il convient d'en prendre conscience et exploiter de différentes stratégies pour les intérioriser et apprendre à choisir celles qui sont plus adéquates aux activités et ajustées à son style d'apprentissage. Il s'agit d'un processus complexe, long et progressif, qui se répète sans cesse afin d'être intériorisé. Il exige une disponibilité de l'apprenti pour utiliser de nouvelles stratégies, y inclus celles qu'il évite d'employer.

Les diverses expériences vécues au CAA permirent de constater que les stratégies métacognitives sont les plus difficiles d'intérioriser et d'appliquer. L'exercice de la planification et de l'identification d'un problème est favorisé par l'élaboration d'un plan individuel d'études stratégiques. En principe, l'attention générale ainsi que la sélective sont des stratégies plus pratiquées et facilement travaillées quand il y a une disponibilité de

l'apprenti à se concentrer sur l'activité. L'autogestion implique la discipline et la plupart des apprentis n'y sont pas habitués, sauf quand il a besoin de se préparer pour une épreuve, par exemple, ainsi que l'autorégulation, quand il est intéressé à revoir sa performance et à l'améliorer. L'auto-évaluation est normalement pratiquée et, généralement, accompagnée d'émotions négatives quand il n'obtient pas de succès. Les stratégies cognitives sont inséparables de tout processus d'apprentissage. Il en arrive que ou l'apprenti n'en est pas conscient ou il n'exploite pas toutes les possibilités ou intériorise à peine quelques-unes et il se peut qu'elles ne soient pas les plus ajustées à son style d'apprentissage ou ni les plus adéquates aux activités qu'il doit réaliser. Les ateliers du CAA représentent un chemin à suivre pour pratiquer plusieurs stratégies de façon consciente. Les stratégies socio-affectives accompagnent tout le processus, surtout la clarification et la coopération. Il faut noter que pour ce qui concerne la vérification, l'apprenti recourt habituellement à son enseignant, dont il est dépendant et qui devrait l'orienter à se servir d'autres ressources. Les études au CAA le poussent à avoir confiance en soi et à devenir indépendant.

Du point de vue de l'enseignant, il doit se permettre d'essayer de parcourir la voie de l'enseignement / apprentissage stratégique pour que ses apprentis réalisent des activités et des études de façon consciente au moyen des stratégies afin d'obtenir des résultats efficaces. Il sera le médiateur et le multiplicateur de ce processus et le guide de ses apprentis. Ceux-ci apprendront à prendre en charge leur apprentissage et, à leur tour, à devenir eux-mêmes les multiplicateurs du processus stratégique.

En somme, les résultats déjà atteints représentent le fruit d'un travail continu d'investigations et d'analyses qui durent depuis neuf ans et qui exige d'être constamment évalué et réorganisé et, si nécessaire, d'être toujours recommencé pour aider et orienter d'autres apprentis à atteindre l'autonomie en son apprentissage.

Références bibliographiques

- 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 et WAGNER, Emmanuelle. Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. *Le français dans le monde – de enseignements vênus des apprentissages*. Paris, 19__, n° 185, p. 84-92.