

LE MATERIEL DIDACTIQUE “STRATEGIQUE” POUR PRATIQUER L’ORAL EN FLE

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

Résumé: La compétence communicative en langues étrangères exige une compétence linguistique qui requiert des connaissances linguistiques pour développer les habilités orales. Dans le cadre de l’enseignement supérieur, on espère que l’étudiant approfondisse ses études en dehors, aussi, de la salle de classe. À l’Université d’État de Londrina, il peut pratiquer l’oral au Centre d’Auto-Accès, où est en cours un Programme de Formation Complémentaire axé sur les stratégies d’apprentissage en langues étrangères. Parmi les actions proposées, l’étudiant peut se faire aider d’un matériel didactique-“stratégique”, destiné à l’étude individuelle orientée, qui le mène à prendre conscience des stratégies, à les pratiquer et à sélectionner celles qui sont plus adéquates aux activités d’apprentissage. Je me propose de vous présenter ce matériel, qui se sert d’un itinéraire stratégique précis à suivre pour aider et guider l’étudiant à exploiter son savoir-faire afin d’avoir du succès dans ses études et de devenir indépendant des explications de son professeur.

Mots-clés: stratégies d’apprentissage; habilités orales; matériel didactique-stratégique; activités (stratégiques).

Introduction

La compétence communicative en langue étrangère (LE) exige une compétence linguistique qui, à son tour, requiert des connaissances de base en grammaire, phonétique et vocabulaire pour actionner les habilités de compréhension et production orales et écrites. Le travail réalisé en salle de classe est insuffisant pour que l’étudiant, futur professeur de LE, acquière ces habilités de façon assez efficace pour enseigner et se communiquer. Il faut qu’il soit capable d’étudier seul et, ainsi, il lui faut prendre conscience de l’état présent de son savoir-faire et de ses connaissances. Il doit s’habituer à se charger de son propre apprentissage, à se fixer des objectifs, à choisir le matériel, à identifier et exercer les stratégies qui peuvent favoriser et rendre son apprentissage dynamique et efficace. Il avancera progressivement son autonomie.

Sous cette perspective, en 1996, le professeur Dr^a Regina Maria Guarnier Domiciano développa déjà un Projet d’Enseignement du Département de Lettres Étrangères Modernes de l’Université d’État de Londrina (UEL) où elle conçut la création du CAA – Centre d’Auto-Accès. En 1999, le CAA ouvrit ses portes à l’étude individuelle en langues étrangères: anglais et français et, ultérieurement, fut incluse la langue espagnole. Plusieurs projets s’y sont développés s’appuyant sur les théories de l’autonomie et des stratégies d’apprentissage axées sur les habilités orales. Ainsi, l’utilisation de cet espace prévoit guider et aider les étudiants du Département à approfondir et optimiser leurs études, en leur offrant des opportunités, en dehors de la salle de classe, pour pratiquer la communication orale.

À l'heure actuelle, on y développe le Programme de Formation Complémentaire à l'Enseignement, intitulé « CAA-Centre d'Auto-accès : les stratégies d'apprentissage en Langues Étrangères », qui propose l'extension des activités à toutes les habilités requises à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est-à-dire, comprendre/lire et entendre/parler, axé sur les théories de l'autonomie et des stratégies d'apprentissage. Ce Programme comprend des actions pour mener l'étudiant à prendre conscience des stratégies, à les pratiquer et à sélectionner celles qui sont plus adéquates aux activités d'apprentissage pour le conduire à exploiter son savoir-faire afin d'avoir du succès en ses études et atteindre l'autonomie. À l'exception des ateliers et de l'orientation des participants du Programme, on prévoit l'étude individuelle sans l'assistance de l'enseignant qui est, cependant, disponible sous demande de l'intéressé.

Au CAA, il y a une toute petite structure fonctionnelle limitée, qui met à la disposition des étudiants quelques appareils électroniques, des cassettes, des vidéos, des CD-ROMs, des grammaires, des livres, des dictionnaires, des revues, outre des matériels didactiques.

Il est fréquenté par des étudiants, surtout de nos licences, engagés dans le perfectionnement de leurs habilités en langues étrangères. Ce sont les usagers et les participants. Les premiers sont des étudiants qui décident d'y aller pour étudier librement la LE de leur choix. Les seconds sont les participants du Programme, responsables de l'ouverture du CAA, des équipements et des matériels didactiques, des cassettes et des vidéos, de la récupération des matériels ainsi que de l'organisation et de l'élaboration de nouveaux matériels, de la diffusion des ateliers, outre l'exécution de leurs plans individuels d'études stratégiques¹ (PIE) qui peuvent être offerts aux usagers pour des études en petits groupes.

Un groupe de professeurs de langues française, anglaise et espagnole (coordinateur et collaborateurs) se réunit régulièrement pour discuter les théories, déterminer les actions communes ainsi que les normes pour gérer le CAA. Ils établissent des relations directes et fréquentes avec les participants pour les instruire et les orienter par rapport aux théories, aux actions prévues et aux normes du CAA et, pendant les ateliers, avec les usagers aussi pour pratiquer la LE.

Puisque toute activité du CAA s'appuie sur les principes théoriques de l'autonomie et des stratégies d'apprentissage en LE, il convient de m'y référer.

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.

L'autonomie en apprentissage

En tant qu'enseignants, nous savons tous que chacun d'entre nous a une façon particulière d'enseigner. C'est du pareil au même pour l'apprenti. Lui aussi, il a des façons différentes pour apprendre malgré le fait de ne pas en avoir toujours conscience.

Généralement, on considère l'apprentissage comme quelque chose d'abstraite, qui se produit de façon automatique en conséquence de l'habileté de l'enseignant pour enseigner les contenus aussi bien que de la capacité ou de la facilité de l'apprenti pour les intégrer. Si l'enseignant a ses préférences pour des sujets ou des disciplines spécifiques, soumises à de divers facteurs externes et internes et déterminées par son histoire personnelle, l'apprenti, lui aussi, a des styles individuels d'apprentissage.

C'est surtout au niveau universitaire qu'on espère que les contenus présentés et les activités proposées en salle de classe représentent un point de départ pour que l'apprenti puisse aller au-delà de cet espace, recherchant les thèmes qui l'intéressent et/ou les sujets importants à son perfectionnement. L'étudiant, qui sait comment il apprend, qui est sûr de soi, qui a confiance en soi, il a des conditions de faire ce pas en avant, en planifiant et en conduisant son étude d'après son style d'apprentissage, en utilisant les stratégies plus appropriées aux contenus, en participant davantage des activités, en cherchant des occasions pour pratiquer ce qu'il apprend. Les étudiants qui développent ces caractéristiques ne sont pas nombreux. La plupart des étudiants n'y réussissent pas, soit parce qu'ils ne sont pas sûrs et n'étudient pas seuls, ayant besoin d'un ordre ou d'une explication d'un professeur ou des camarades, soit parce qu'ils ne découvrent pas encore leurs potentiels et leurs capacités pour apprendre seuls, soit parce que, tout simplement, ils ne savent pas comment étudier tout seuls.

En principe, l'apprenti qui arrive à l'université ne connaît pas son processus d'apprentissage et ne le maîtrise pas de façon efficace: il ne choisit pas les stratégies ajustées à son style d'apprendre et n'exploite pas les mécanismes, les techniques et les ressources plus appropriées pour assimiler un contenu spécifique. Il est aussi possible de noter qu'il agit de forme passive, en devenant dépendant des informations, des instructions ou des connaissances transmises par le professeur. En général, il limite son étude à des actes de lecture, de mémorisation et à l'emploi de quelques stratégies de base: souligner, répéter, prendre des notes. Il est courant d'entendre un étudiant dire qu'il étudia davantage que son collègue pour exécuter une activité spécifique et, cependant, il n'atteint pas le même succès que l'autre. Cela indique qu'il continue à conduire ses études comme toujours: sans faire attention aux différences et aux objectifs des activités proposées, sans exploiter ses capacités, sans

connaître ses savoir-faire, sans sélectionner les stratégies adéquates. Dans d'autres cas et pour des raisons diverses, il étudie le minimum nécessaire pour atteindre un objectif: faire une épreuve, présenter un séminaire, élaborer un texte...

Depuis quelques années, les tendances de l'enseignement/apprentissage défendent la pédagogie centrée sur l'apprenti, ce qui intègre le but de l'autonomie. Cependant, ce terme suscite des discussions et des réactions diverses dans le domaine éducatif. À titre d'exemple plus récent, je peux citer le "FILE II – II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras", qui eut lieu à Pelotas-RS, en 2002, et qui se borna au thème du développement de l'autonomie dans le contexte de l'apprentissage de langues étrangères.

Les premières questions qu'on pose à ce sujet sont généralement du type: qu'est-ce que c'est l'autonomie ? comment s'y prendre ? pourquoi espère-t-on que les apprentis soient autonomes en leur apprentissage ?

Selon Holec (1979), l'autonomie est la capacité de l'individu de se charger de son propre apprentissage. D'après Little et d'autres (*apud* DOMICIANO; TAILLEFER. 2003), l'autonomie est la capacité de l'apprenti de réfléchir de façon critique, devenir responsable de son apprentissage, prendre des décisions et agir avec indépendance, en supposant préalablement le développement d'une relation positive quant au processus et au contenu de son apprentissage. On induit que l'autonomie est intériorisée en phases, possiblement actionnée de façon dynamique par les stratégies que l'apprenti explore et intègre à chaque étape. Il s'agit d'un processus complexe, qui est partiellement exercé et, généralement, de façon inconsciente, qui doit être progressivement intégré aux pratiques de la salle de classe et conforme à la maturité cognitive et psychologique de l'apprenti.

Le processus d'enseignement/apprentissage de LE est aussi exigeant. À la recherche d'autonomie, dans la phase d'étude dirigée, l'apprenti est guidé par son enseignant à qui appartiendra de "développer chez l'apprenti la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire; l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes; lui apprendre à choisir du matériel; l'entraîner à l'auto-évaluation" (BIZARRO. 2002:345). Il s'agit d'une phase longue à parcourir, qui exige l'engagement et le compromis aussi bien de l'enseignant que de l'apprenti. L'action du premier est, cependant, fondamentale pour aider et guider l'apprentissage du second afin de lui permettre d'atteindre, au fur et à mesure, son autonomie en se fixant des objectifs valables pour décider tout seul ce qu'il va faire et comment: ce qu'il va étudier ; quels matériels choisir ; quelles règles établir pour étudier ; comment organiser son plan (programme); prévoir la distribution du contenu; quelles activités

exécuter ; quelles stratégies employer ; comment contrôler son apprentissage ; entraîner son autoévaluation ; chercher des occasions pour pratiquer ses apprentissages. L'apprenti réfléchit sur son processus d'enseignement/apprentissage, exploite son potentiel et ses capacités pour aller au-delà de la salle de classe, prend conscience des stratégies qui peuvent favoriser sa performance. Pendant ce parcours plusieurs stratégies d'apprentissage sont mises en marche. En principe, on considère que la prise de conscience de l'apprenti influence son comportement et sa responsabilité quant à son apprentissage futur.

La pratique pédagogique pour l'exercice de l'autonomie peut être exécutée dans les centres d'auto-accès. Domiciano et Taillefer (2003) furent référence à la bibliographie qui oriente l'organisation de cet espace, suggère les activités possibles, propose la participation des apprentis entre autres. En 2000, mon article² traita de la création du CAA de l'UEL. À l'heure actuelle, le CAA met à la disposition des étudiants des activités *stratégiques* qui leur permettent de développer leur autonomie en apprentissage. Parmi les activités prévues, on leur propose d'élaborer et d'exécuter des plans individuels d'études *stratégiques*, de réaliser les exercices des matériels didactiques-*stratégiques*, de participer des ateliers *stratégiques*³... Il est évident que l'orientation des participants du Programme est plus exigeante: ils doivent, en outre, préparer les matériels, organiser et divulguer les ateliers, réfléchir sur l'attitude professionnelle, leur responsabilité de contribuer à l'autonomie de leurs futurs apprentis, comment enseigner et comment "s'apprend ce qu'on enseigne", d'après Porquier et Wagner (19__). Dans ce contexte, ressortent la compétence de communication et la compétence de l'apprentissage, "sous l'approche d'une perspective linguistique et processuelle, celle-ci s'exprimant par des aspects comportementaux de l'apprentissage de la LE et se rapportant directement avec la notion d' "apprendre à apprendre"⁴. (BIZARRO. 2002: 346).

La corrélation possible entre autonomie et stratégies d'apprentissage fut déjà observée au CAA. Domiciano (2001) identifia des autonomies possibles d'utilisateurs, surtout pour ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, les contenus plus étudiés et les matériels d'appui et d'équipements employés. Domiciano et Taillefer (2003) développèrent la prise de conscience des étudiants participants à propos de l'emploi des stratégies, qui furent exploitées au cours

² Taillefer, Rejane J. de Q. F. "Centro de Auto-Acesso: como preparar, organizar e viabilizar um espaço para gerenciar a autonomia em aprendizagem de Línguas Estrangeiras". In *BOLETIM 39 – Revista da Área de Humanas*. Londrina: EDUEL, 2000, p. 19-26. ISSN- 0102-6869.

³ Voir POLIDO, Rosiemeire; 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 "abordadas sob uma perspectiva lingüística e processual, revelando-se esta última por intermédio de aspectos comportamentais da aprendizagem da LE e diretamente relacionados com a noção de "aprender a aprender"⁴. Ce sont mes traductions les textes dont les originels sont en langue étrangère.

des activités orales pré-établies en langues anglaise, française et espagnole, comprenant les mêmes contenus et application. Les résultats permirent d'établir un parallèle des stratégies employés par les participants des langues anglaise et française. Ils signalèrent plus de réussite dans l'exécution des activités ainsi que plus d'autonomie en apprentissage, confirmées par les participants dans leurs rapports.

Le CAA devient l'espace d'études, centré sur l'apprenti pour la réflexion et la pratique de ses apprentissages, favorisées par les stratégies. Mais... les stratégies, qu'est-ce que c'est ?

Les stratégies d'apprentissage

Tout d'abord, il convient de préciser que les stratégies sont un ensemble d'opérations métacognitives, cognitives et socio-affectives dont l'apprenti se sert pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue étrangère. Selon Domiciano et Taillefer (2003), les stratégies d'apprentissage peuvent être vues en tant que comportements, conscients ou inconscients, observables de façon directe ou par des processus mentaux d'introspection.

Cyr (1998) traite des études et des recherches, qui se développèrent à partir des années 70 sur le profil de bons apprenants en langues étrangères. L'auteur souligne les travaux pionniers de Stern et Rubin, suivis de Naiman et collaborateurs, sur les comportements et les stratégies qui caractérisent les bons apprenants. Remaniées et raffinées pendant les années 80, les stratégies furent mieux définies et permirent aux étudiants d'en établir trois classifications, généralement considérées les plus complètes à l'heure actuelle.

La typologie d'Oxford (*apud* CYR, 1998: 30-33) est, sans doute, la plus longue et la plus connue. Elle rendit le thème populaire parmi les enseignants de LE, en leur proposant des activités pour permettre aux apprenants de les intérioriser. Elle classe les stratégies en deux grandes classes (directes et indirectes), comprenant chacune trois sous-classes qui, à leur tour, comportent une série d'autres.

La classification de Rubin (*apud* CYR, 1998; 35-37), plus analytique et descriptive, reproduit les trois étapes de la construction du savoir: – les processus de compréhension ou de saisie des données, - les processus d'entreposage ou de mémorisation; - le processus de récupération ou de réutilisation.

Plus rigoureuse et synthétique que les précédentes, la typologie de O'Malley et Chamot (*apud* CYR, 1998: 38-40) est plus facile à manier, plus opérationnelle et utilisable. Elle recourt à la psychologie cognitive et aux connaissances d'acquisition d'une LE. C'est cette typologie qui

soutient les activités du CAA, plus précisément celles qui sont axées sur l'oral. Elle comprend trois grandes classes de stratégies, reproduites ci-dessous d'après Cyr (1998:39), intercalées des observations repérées dans les groupes d'études.

Classification des stratégies: aperçu général

<p>1) Les stratégies métacognitives:</p>

<p>Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le <i>monitoring</i> des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.</p>

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. anticipation ou planification; 2. attention générale; 3. attention sélective; 4. autogestion; 5. autorégulation; 6. identification d'un problème; 7. autoévaluation. |
|---|

Comme tout lieu social, l'institution éducative a ses normes et ses routines préétablies et acceptées comme naturelles par ses participants (COSTE. 19__). C'est donc naturel qu'on adopte des matériels didactiques pour conduire les classes. Ainsi, tout programme et toute activité d'apprentissage sont déjà prévus. Il appartient à l'enseignant d'en apporter des compléments ou d'en indiquer des références pour approfondir ou exercer davantage ces apprentissages. Or, il arrive que lorsque l'apprenti se propose à travailler en dehors de la salle de classe, il éprouve de grandes difficultés pour s'organiser et bien étudier puisqu'il ne sait pas comment le faire et il n'a pas non plus l'habitude de planifier son étude et, de cette sorte, il déambule souvent.

En 1999, les enseignants du CAA tracèrent un plan d'études qui permit de repérer les stratégies employées par les participants des langues anglaise et française (DOMICIANO; TAILLEFER. 2003:311-312). On vérifia l'utilisation des stratégies d' autorégulation, d'autoévaluation et de planification. Il convient de noter que cette planification était partielle parce que le contenu, les activités et leur durée d'exécution étaient déjà prévues.

Plus tard, on demanda à d'autres participants de projets de planifier eux-mêmes leurs plans individuels d'études stratégiques, ce qui devint un des objectifs du CAA. L'expérience en cours nous signale que, même sous orientation, la planification détaillée (matériel, contenu, durée, description des étapes, comment étudier...) du programme (plan), associée aux stratégies d'apprentissage, est une tâche difficile à développer pendant le parcours dirigé. En fait, ils ne sont pas habitués à planifier leurs études et, quand on leur demande de le faire, ils

ont des difficultés pour l'écrire, surtout de façon détaillée. À mon avis, c'est un des premiers pas des étudiants qui exerceront, sans doute, leur autonomie. Dans ce contexte, la planification représente une réflexion qui traduit la capacité de se replier sur son apprentissage, d'en examiner les difficultés et de se procurer des manières pour les résoudre. Elle intègre l'attention, l'identification d'un problème, l'autogestion, l'autorégulation, l'autoévaluation, outre les stratégies cognitives et socio-affectives. En général, ceux qui n'exercent pas les stratégies métacognitives sont des apprenants sans but et en difficulté dans l'apprentissage.

Quelques participants, qui parcourent déjà la voie de l'autonomie, décidèrent d'élaborer un modèle de programme (plan) pour collaborer avec leurs collègues en leur favorisant l'exécution plus objective et rapide d'un PIE exigeant. Ils offrent aussi leurs propres PIEs aux usagers pour l'étude en petits groupes. On estime qu'on peut stimuler les usagers à s'organiser selon un but précis et exploiter les stratégies pour arriver à en sélectionner les plus efficaces et, ainsi, à obtenir du succès, à renforcer leur confiance en soi, à approfondir leurs connaissances. Il s'agit d'une expérience qui vient d'être mise en place.

2) Les stratégies cognitives:

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.

1. répétition;
2. utilisation de ressources;
3. classement ou regroupement;
4. prise de notes;
5. déduction ou induction;
6. substitution;
7. élaboration;
8. résumé;
9. traduction;
10. transfert des connaissances;
11. inférence.

Ainsi que Cyr (1998: 47), je préfère employer le terme *pratique* plutôt que répétition parce qu'il peut inclure d'autres types de comportements outre ceux qui sont considérés par Oxford (répéter, exercer les sons et les graphies...).

Pour ce qui concerne la traduction, je prends en compte les concepts y attribués par Jakobson (1963). Je considère la transcription phonétique comme une sorte de traduction puisqu'il

s'agit de transférer le code phonétique dans le code graphique d'une seule langue, ce qui représente une stratégie valable pour les activités de compréhension orale.

Il en arrive souvent de considérer la mémorisation une stratégie cognitive. Il est certain que la mémoire implique la sphère cognitive comme une sorte de dispositif qui s'occupe de traiter les informations reçues, les entreposer et les réutiliser. Dans ce processus, elle est favorisée par plusieurs stratégies. Je partage de l'entendement y attribué par O'Malley et Chamot (*apud* CYR: 1998: 48): il existe un ensemble de stratégies qui y contribuent, par exemple: la pratique, la prise de notes, l'association, la mémoire visuelle et même émotive, entre autres.

Plus récemment, dans les groupes d'études de langue française, on conclua que, malgré les activités spécifiques associées à des stratégies déterminées, il en existe quelques-unes très peu exploitées, surtout la substitution et le résumé tandis que d'autres résultent de l'insuffisance de connaissances de la LE, spécialement chez les débutants, comme l'élaboration. Ils essaient, donc, d'exécuter des activités où ils peuvent inclure consciemment ces stratégies pour les exploiter de façon systématique.

C'est curieux de noter que le résumé et la substitution sont aussi les stratégies moins employées par le groupe de participants de 1999 (DOMICIANO; TAILLEFER. 2003: 311-312).

Il me paraît évident que l'exploitation des stratégies concerne l'habitude, qui doit être stimulée méthodiquement par l'enseignant pour être assimilée par l'apprenti. L'enseignant est le médiateur du processus. Il peut suggérer des activités qui exploitent exhaustivement les stratégies. C'est ce qu'on propose au CAA en lui offrant des ateliers stratégiques, des matériels stratégiques, des plans individuels d'études stratégiques en petits groupes. Pour ce qui concerne les matériels stratégiques, il en sera question dans le prochain sous-titre.

La dernière classification de O'Malley et Chamot (*apud* CYR. 1998:39) comprend :

3) Les stratégies socio-affectives :

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 :

1. clarification / vérification ;
2. coopération;
3. contrôle des émotions;
4. autorenforcement.

Les premières études du CAA ne visèrent pas, de façon explicite, les stratégies socio-affectives et, pourtant, Domiciano et Taillefer (2003: 313-314) constatèrent leur interférence positive dans les études de ces groupes dûe, très probablement, aux bonnes relations entretenues et aux discussions constructives. Même le contrôle des émotions y fut bien conduit.

Pour Cyr (1998:123-129), les croyances et les connaissances sur la personne, sur la langue, sur les stratégies et sur la tâche peuvent appuyer ou entraver le processus d'apprentissage d'une L2.

Il est important de cultiver la motivation chez les apprentis ainsi qu'une ambiance amicale et respectueuse dans le groupe. Les stratégies sociales (clarification / vérification, coopération, autorenforcement) sont ainsi plus favorisées. Malgré plus difficile, la stratégie affective - le contrôle des émotions (anxiété, insatisfaction, inconfort...) - exige qu'on travaille la confiance en soi et en son savoir-faire surtout chez l'apprenti qui étudie davantage qu'un autre et obtient moins de succès dans ses activités. Dans ce cas, l'image de soi qu'il se fait n'est habituellement pas positive. Il est pourtant possible de le rendre conscient de l'efficacité des stratégies, de le guider à choisir les plus ajustées à son style d'apprentissage. L'enseignant et même les collègues y jouent un rôle fondamental, actif et responsable pour construire et concilier ces relations.

La prise de conscience, l'exploitation et la sélection des stratégies poursuivent toutes les actions développées au CAA. La lecture et la discussion des théories sont accompagnées des pratiques *stratégiques*, ainsi dénommées parce que les stratégies sont associées à toute activité à exécuter, par exemple, les ateliers et les plans individuels d'études, ainsi que les matériels élaborés à ces propos.

Le matériel didactique-*stratégique* pour pratiquer l'oral en FLE

Jusqu'à l'installation du Programme de Formation Complémentaire, en mai 2005, le CAA chercha à optimiser l'autonomie en stratégies d'apprentissage en habilités de compréhension et production orales en LE. Ainsi, on décida d'offrir des ateliers pour leur permettre de pratiquer l'oral. Il fallut donc élaborer des matériels didactiques pour appuyer les activités proposées.

Un des principes pour planifier ces matériels fut viser une difficulté d'apprentissage courante observée chez les apprentis brésiliens de LE. Au début, il appartient à l'enseignant la tâche de choisir les thèmes et de préparer ces matériels qui embrassèrent le domaine de connaissances

de grammaire, axées sur l'oral. On visa donc la forme interrogative totale et partielle en FLE qui devrait renforcer le contenu appris en salle de classe pour un premier mini-cours; au second, on travailla les pronoms adverbiaux (en/y). Avec le groupe de participants du projet en cours, en deuxième année de la licence, et quelques usagers, on se réunit pour discuter la théorie des stratégies. Ils reçurent les matériels didactiques, contenant de diverses activités orales et écrites accompagnées de notes grammaticales, recoupées de méthodes de FLE et de grammaires, outre les corrigés. Ils devraient les exécuter librement pendant une période déterminée, après laquelle on se regrouperait pour clarifier et vérifier les doutes et pratiquer la production orale. Ils devraient aussi rapporter oralement chaque détail de leurs études pour échanger des idées. C'était le moment où l'on discutait et signalait les stratégies employées. La pratique orale se réalisait, enfin, en compagnie de l'enseignant. Aux usagers il appartenait de rédiger des rapports en identifiant les points positifs et négatifs de cette expérience.

Par la suite, les apprentis eux-mêmes commencèrent à choisir le thème d'étude, ce qui stimulait leur interaction socio-affective pour négocier un sujet d'intérêt commun: ils décidèrent de travailler les voyelles nasales. Le matériel didactique ne changea pas sa forme; il embrassa toutes les habilités toujours renforçant l'oral. On suivit le même parcours déjà mentionné. Un autre aspect important à signaler concerne le groupe d'études qui comporta, outre quelques usagers, les mêmes participants du projet en cours. On avança dans les discussions postérieures du groupe de participants dans le sens qu'ils se rendirent compte, de façon consciente, qu'ils avaient toute liberté pour apporter des suggestions et même pour avoir part à l'élaboration du matériel. Ce fut le moment décisif pour réfléchir et se plier sur le matériel didactique d'appui et, encore plus remarquable puisqu'il dennonça que les apprentis devenaient plus responsables et se sentaient obligés de se charger de leur apprentissage déclenchant, ainsi, les stratégies métacognitives. Cela vient confirmer ce qu'on affirma préalablement: la prise de conscience des stratégies influence le comportement et la responsabilité de l'apprenti quant à son apprentissage futur. Pour ce qui concerne l'enseignant, il s'agit d'un moment de satisfaction parce que ses apprentis développent leur autonomie en apprentissage et c'est, en même temps, un moment critique, parce que son travail est évalué, surtout en rapport au matériel d'appui qu'il prépara. Dans la pratique quotidienne de cet enseignement stratégique, il doit être capable de gérer ses propres émotions, d'accepter les observations constructives et d'agir conjointement avec ses apprentis dans ce processus de reconstruction.

En s'appuyant sur l'analyse des rapports oraux (au cours des ateliers) et les écrits (semestriels) des participants et les rapports écrits (à la fin des ateliers) des usagers, les réflexions des groupes d'études du projet nous menèrent à réorganiser le premier matériel didactique élaboré.

La reformulation du matériel se basa sur: a) la présentation d'un nouvel ordre structurel du matériel qui partirait des enregistrements et des exercices oraux, une fois que les activités du CAA visaient explicitement les habilités orales; b) l'introduction d'un langage informel, interactif et stratégique pour compenser l'absence de l'enseignant pendant l'étude individuelle, comme si le matériel "causait" avec l'apprenti, en le stimulant à exploiter les stratégies; c) la rédaction de nouveaux énoncés, mieux encore, d'itinéraires pour les activités, pourvus d'étapes à suivre et de stratégies à exploiter; d) la présentation des corrigés apparaîtrait à la fin du matériel; e) pour quelques activités, le choix de l'itinéraire par l'apprenti lui-même dans le but de le familiariser avec la nouvelle proposition d'étude consciente.

Les participants se rendaient compte qu'il s'agissait d'un travail dur et discipliné mais, il était certain qu'ils en tireraient du profit quant à leur apprentissage, aux réflexions sur leur pratique pédagogique, sur le comment apprendre la LE et même sur l'adoption des stratégies dans d'autres domaines du savoir. Il s'initiaient au processus de l'appropriation des stratégies et de leur dissémination. Quelques participants présentèrent des interventions au cours d'événements en langues étrangères. Crivilim et d'autres (2004) traitent de la reformulation des énoncés, caractérisés d'instructions claires et précises, établissant des étapes pour l'exécution des activités associées aux stratégies d'apprentissage, ce qui permit de désigner ces matériels didactiques par matériels didactiques-stratégiques.

À titre d'exemple, prenons l'activité écrite ci-dessous, du domaine des connaissances grammaticales, que vous trouvez dans les matériels didactiques de FLE pour des débutants:

EXERCICE: Associez les questions et les réponses:

Questions: a) Qui est-ce? b) Qu'est-ce que c'est?

- | | |
|---|--|
| 1) C'est le voisin de Béatrice. () | 6) C'est une photo de Paulette. () |
| 2) C'est une directrice. () | 7) C'est un chanteur argentin. () |
| 3) C'est le musée d'Orsay. () | 8) C'est le cadeau de Christophe. () |
| 4) C'est le professeur d'espagnol. () | 9) C'est un poème de Prévert. () |
| 5) C'est l'appartement de Lucas. () | 10) C'est mon actrice préférée. () |

Pour reformuler cet énoncé ayant pour but l'habilité de compréhension orale, en tant que tâche stratégique, et suivant les observations notées au-dessus: a) on part de l'oral et, ainsi, chaque question est enregistrée sur une cassette ainsi que les réponses possibles; b) le langage interactif établit une relation plus étroite entre l'apprenti et le matériel; c) un énoncé concis s'étend dans des étapes plus exigeantes, constituant un itinéraire; d) puisqu'il s'agit d'une seule activité exemplifiée, le corrigé est inclus sur la cassette pour être vérifié à la cinquième étape proposée. Il reprend chaque question et chaque réponse proposées. L'exemple ci-dessous ne considère pas la dernière suggestion.

En écoutant la cassette ou en lisant son matériel, l'apprenti vérifie et suit l'itinéraire, exécutant chaque étape associée aux stratégies, par exemple:

1. *Ce n'est pas difficile. Allons ! Écoutez les questions et les réponses possibles: stratégies métacognitives (attention générale/attention sélective); stratégies cognitives (inférence; déduction/induction);*
2. *Maintenant, écoutez encore une fois et profitez-en: répétez chacune des phrases: stratégie cognitive (pratique de la langue);*
3. *Si vous voulez, vous pouvez: écouter, répéter et transcrire chaque phrase: stratégie métacognitive (attention sélective); stratégies cognitives (pratique de la langue, traduction);*
4. *Ça y est ! Vous êtes prêt(e) ? Alors, associez chaque réponse à une des questions proposées - a ou b: stratégies cognitives (inférence/induction,regroupement);*
5. *Vérifiez vos réponses: stratégies métacognitives (autorégulation, autoévaluation);*
6. *Si vous avez réussi à sept réponses correctes, réjouissez-vous! Stratégies socio-affectives (contrôle des émotions, autorenforcement). Sinon, révisez chaque étape: stratégie métacognitive (autorégulation). Si nécessaire, consultez vos références et/ou vos collègues: stratégies cognitives et/ou socio-affectives (utilisation de ressources (une grammaire, un dictionnaire) et/ou clarification, vérification);*
7. *Pratiquez oralement: répétez chaque question et répondez-la: stratégie métacognitive (autogestion); stratégie cognitive (pratique de la langue). Bien sûr ! Vous pouvez même les enregistrer;*
8. *Défi ! Invitez un collègue pour pratiquer oralement ce point grammatical. Si vous ne trouvez personne pour travailler avec vous, vous pouvez formuler d'autres réponses, par exemple, inscrites sur de petites cartes et, ensuite, poser les questions correspondantes. Stratégies cognitives (élaboration, pratique de la langue).*

Cet itinéraire stratégique indique plusieurs étapes possibles pour exécuter une activité. En tant que débutant dans ce processus, il convient à l'apprenti de parcourir chaque étape pour pratiquer les différentes stratégies. Après s'y familiariser, il sera capable d'en sélectionner les plus adéquates et ajustées à son style d'apprentissage. Pour pratiquer la compréhension orale, il devra, obligatoirement, réaliser au moins les première et quatrième étapes qui, en fait, sont

celles qu'il exécute habituellement et de façon directe. Selon les nécessités, l'activité peut inclure d'autres stratégies possibles ou bien en exclure quelques-unes.

J'observe que les participants éprouvent des difficultés pour élaborer ce genre d'itinéraire en raison du fait qu'ils tendent à éliminer quelques étapes, ce qui est naturel puisqu'ils ont déjà leurs préférences qui vont de pair avec leur style d'apprentissage. Ils évitent également les stratégies qui peuvent leur sembler plus complexes, comme l'élaboration et la substitution, dû éventuellement au niveau de leurs connaissances linguistiques ou à leurs croyances ou émotions. Au fur et à mesure que l'on s'y habitue et que l'on connaît nos apprentis, on peut définir les stratégies à être systématisées chez eux.

Un autre matériel qui résulta de ces réflexions fut préparé par moi-même pour conduire le prochain atelier et il devrait être prêt avant la période choisie (octobre/novembre 2003), ce qui ne permettait pas aux participants d'y prendre le temps nécessaire à cause de leurs cours universitaires. Il embrassa le vocabulaire et devint très exhaustif car il présenta plusieurs activités, chacune d'entre elles exploitant plusieurs stratégies possibles. La prise de conscience des stratégies devint obligatoire parce qu'au fur et à mesure qu'elles étaient signalées et répétées, cela conduisait systématiquement l'apprenti à s'y familiariser. Pour exécuter une activité stratégique, il dut réaliser tout un long parcours ce qui prolongea la durée de l'atelier. L'étude fut plus profitable et il y eut une bonne interaction entre l'apprenti et le matériel didactique-stratégique en raison du langage employé stimulant l'envie de s'y consacrer.

Le dernier atelier eut lieu au deuxième semestre de l'année dernière. À cette époque, il y avait un autre groupe de nouveaux participants débutants dans le projet, ce qui m'obligea d'organiser encore une fois le matériel didactique-stratégique. On travailla la compréhension orale qui comprit des questions de grammaire, y visant les stratégies peu exploitées par les participants au cours de leurs études individuelles du premier semestre. Il en résulta un matériel moins exhaustif parce que les itinéraires n'y sont pas si longs que dans le précédent. Selon les participants, c'est un bon matériel didactique-stratégique, même si l'on prend en compte le fait qu'au cours de l'atelier on travailla d'autres activités et que ce matériel fut mis à la disposition des intégrants pour compléter leurs études.

Les ateliers furent conduits par l'enseignant, sauf le dernier qui comptait sur l'initiation professionnelle des participants. En ce moment, ce n'est pas mon objectif de m'y rapporter.

Considérations finales

Dans notre contexte éducatif, les enseignants n'abordent pas, de façon explicite et très probablement de manière consciente, les stratégies d'apprentissage, ni comment apprendre à apprendre. Spécialement dans les cours de langues, leur objectif est d'enseigner la LE et sa culture, d'y introduire, peut-être, ses littératures et, au niveau universitaire des licences, de viser en plus la formation de futurs enseignants. Il en résulte que le programme est planifié pour répondre à ces préoccupations.

Aux apprentis, on demande d'étudier et de réaliser des activités en dehors de la salle de classe mais, en définitive, ils ne sont pas habituellement orientés à comment travailler leurs difficultés et insuffisances, moins encore à exploiter les stratégies d'apprentissage pour tirer du profit de ce qu'ils cherchent à apprendre. Certes, ils ont une motivation personnelle qui les mène à étudier, ce qui n'est pas assez suffisant pour leur garantir du succès. Ils sont habitués à dépendre de l'enseignant pour les guider dans le processus.

L'enseignant, qui sait comment s'apprend ce qu'il enseigne, peut mieux conduire ses apprentis à devenir autonomes dans leur apprentissage. Le trajet pour l'autonomie est un parcours exigeant et de longue durée qui exige une responsabilité conjointe (enseignant/apprentis). L'enseignant stratégique et l'apprenti, qui marche vers l'autonomie, doivent convenir que, dans la salle de classe, les règles et les routines sont préétablies, ce qui est naturel et, donc, son autonomie en apprentissage y sera partiellement exercée, tandis qu'en dehors de cet espace, il lui appartient de prendre ses propres décisions, de se fixer des objectifs, de choisir son matériel, de s'entraîner aux stratégies pour avoir du succès. Il me semble bien clair que lorsqu'il est initié dans l'autonomie par la voie des stratégies d'apprentissage il saura s'y prendre à l'aise. Dans la salle de classe, j'ai aussi l'occasion d'observer que ces étudiants réussissent davantage que leurs collègues ce qui me stimule à poursuivre ce chemin et à y investir toujours.

La pratique systématique et intensive des stratégies d'apprentissage est essentielle pour s'y habituer et les intérioriser. La reformulation des énoncés en itinéraires stratégiques pourvoit l'apprenti de mécanismes qui le conduisent à avoir plus de succès dans ses activités. Pour ce qui concerne les participants du Programme, on les oriente de près et sans cesse dans ce but. Il leur appartient d'interagir avec les usagers, en échangeant des idées entre eux à propos de leurs études, une fois que l'enseignant n'y est pas présent pour cette fin et que l'on estime qu'ils deviennent les multiplicateurs de ce processus stratégique.

Les participants et les usagers qui prirent part aux ateliers sont convaincus que le matériel didactique-stratégique est un guide efficace pour l'apprenti qui est intéressé à répandre et à approfondir ses connaissances. Ils en tirent du profit et les résultats sont très satisfaisants lorsque leurs études sont associées, de façon consciente, aux stratégies d'apprentissage. Ce fait acquiert de l'importance dans le contexte de formation de futurs professeurs de LE si l'on considère qu'il ne suffit pas de bien connaître la LE qu'on enseigne ni savoir comment l'enseigner, mais surtout qu'il faut apprendre comment s'apprend ce qu'on enseigne. Cela implique une formation conscientisée et centrée sur les apprentissages et le matériel didactique-stratégique se présente comme une voie possible pour atteindre ces objectifs.

Références bibliographiques

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.

COSTE, Daniel. Les discours naturels de la classe. *Le français dans le monde - expériences et réflexions*. Paris, 19__, n° 183, p. 16-25.

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.

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

DOMICIANO, Regina M. G. As possíveis autonomias: Centro de Auto-Acesso e aprendizagem de Línguas Estrangeiras fora da sala de aula.. In XIV SEMINÁRIO DO CELLIP, 2001, Maringá. *Anais...* Curitiba: Mídia Curitibana, 2001, p. 1622-1624. CD-ROM.

DOMICIANO, Regina M. G.; TAILLEFER, Rejane J. de Q. F. Possíveis autonomias vinculadas ao uso de estratégias de aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *Signum - Estudos da Linguagem*. Londrina, n° 6/1, p. 301-318, 2003.

JAKOBSON, Roman. Aspects linguistiques de la traduction. In *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1963: p. 78-86.

HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues*. Paris: Hatier, 1979.

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.