

L'apprenant face à l'apprentissage (1)

Raquel Partemi
María Cristina Azcona
Noemí Jiménez
Faculté de Philosophie et de Lettres UNCuyo
rpartemi@logos.uncu.edu.ar
santhere@speedy.com.ar
castellotejimenez@yahoo.com.ar

L'objectif de notre communication consiste à présenter les résultats des analyses des corpus qui appartiennent à la première étape de notre projet de recherche, validé par la SeCTyP Université Nationale de Cuyo, « La médiation en classe de langue étrangère. Un cas : français » dont l'hypothèse est la suivante : *L'intégration de quelques stratégies métacognitives permettraient aux étudiants de FLE d'optimiser leurs apprentissages.* Étant donnée la situation critique au niveau de l'enseignement / apprentissage en général, nous avons constaté le besoin d'élargir notre domaine de recherche à d'autres contextes scolaires dont les caractéristiques socio- culturelles des apprenants différaient de celles de notre projet antérieur.

C'est pour cela que nous avons décidé d'intégrer les stratégies métacognitives choisies : l'identification d'une activité, l'attention portée à son exécution et l'autorégulation dans l'apprentissage du FLE, dans une école *urbano-periférica* du *departamento* de Maipú.

Certains indices comme l'observation directe, l'analyse des corpus écrits et oraux lors de la réalisation des activités prévues pour cette étape, nous ont menées à une recherche enrichissante à propos de la motivation comme point de départ essentiel pour l'application de la suite de notre projet.

D'après Piaget (in Porcher, 2004), un apprenant n'apprend que s'il se trouve dans une situation d'initiative. Apprendre est une activité, une action conduite par l'engagement de l'apprenant et dans certains contextes il s'avère très difficile pour l'enseignant de l'accompagner durant le processus. En plus, la situation d'enseignement / apprentissage suppose une grande diversité de composantes qui constituent son contexte scolaire et social : la fréquence hebdomadaire des cours, le nombre d'apprenants, les conditions matérielles d'enseignement dans les différents établissements scolaires, le degré de motivation et de disponibilité psychologique des apprenants ; la problématique particulière des professeurs qui subissent un déplacement continu d'une école à une autre entraînant une forte dispersion d'ordre psychologique et pédagogique.

En effet, l'acte d'apprendre suppose deux volontés et même personne n'apprend si elle ne le veut : *seul l'apprenant apprend.* Cette affirmation si évidente correspond à une vérité décisive qui détermine tout le processus d'enseignement / apprentissage.

Selon Silvia Duschatzky (2010), il existe une différence entre l'usager et l'élève. L'élève est celui qui se trouve dans une position de respect de la loi : acceptation de figures d'autorité et des rites d'appartenance. Par contre, l'usager construit une connexion évanescence sans compromis moral ni continuité temporelle ce qui empêche tout processus d'apprentissage.

Dans la réalité observée, cette division s'est montrée incontestable : d'une part les élèves-*usagers* bénéficiés d'un plan social qui les oblige à assister au collège et/ou intéressés aux amis et à un espace où se trouver à l'aise. D'autre part, un petit groupe d'élèves, que nous appellerons élèves-*apprenants*, soucieux de réussir, sans que cela suppose nécessairement une véritable motivation pour apprendre.

Autrefois, il existait une pleine coïncidence entre les représentations positives de l'école que la famille possédait et le système éducatif. Pour Dubet,

Les valeurs légitimes et universelles ont vu apparaître des principes éducatifs axiologiquement différenciés, la socialisation et la subjectivation de l'individu n'enchaînent pas dans un même processus. Autrement dit, la relation pédagogique est aujourd'hui largement dérégulée (in Galand – Bourgeois, 2006 :204).

De plus, Duschatzky (op.cit.) affirme aussi que si l'école n'arrive pas à être un espace plein de représentations qui se correspondent à sa nature même, elle n'est qu'un point de réunion pour les adolescents. Alors, la rencontre des élèves-usagers et des élèves-apprenants entraîne un système scolaire massifié où la culture scolaire traditionnelle et la fonction proprement dite de l'enseignant sont dévalorisées.

Ces constatations nous ont guidées à distinguer la différence qui existe *à priori* entre un apprenant qui choisit d'apprendre une langue et celui qui y est obligé dans le système formel. Le grand défi auquel nous nous confrontons, en tant qu'acteurs éducatifs, est celui de la motivation. Bien qu'il existe l'idée que la motivation est inhérente à l'apprenant, il faudrait s'attarder à examiner cet aspect si important. Nous croyons que la motivation peut être créée durant le processus d'apprentissage.

D'après Bogaards, (1988 :48) : « Apprendre une autre langue constitue une tâche ardue demandant beaucoup d'efforts à celui qui l'entreprend. Pour en venir à bout, il faut être motivé ». Le besoin de communiquer, l'environnement socio - affectif et l'absence de blocage cognitif et d'inhibition sont des facultés qui, actuellement, n'existent que rarement chez l'adolescent. Enseigner aux adolescents nous exige donc une attitude pragmatique, *un esprit d'exploration* des stratégies employées.

La motivation et l'attitude, composantes primordiales dans l'acte d'apprendre et d'enseigner, restent difficiles à observer de manière rigoureuse. Il s'agit d'un facteur d'ordre affectif qui peut influencer sur l'emploi ou non des stratégies dans le processus d'apprentissage. Paul Cyr (1998) ne doute pas du rôle déterminant de la motivation qui est à la base de l'implication personnelle des apprenants pour s'approprier de la nouvelle langue. Cela voudrait dire qu'un apprenant motivé utiliserait des stratégies variées.

Les différentes recherches de Gardner et Lambert ont largement analysé la portée de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils distinguent la motivation instrumentale pour obtenir une note, un emploi, de la motivation intégrative pour connaître une culture donnée et de s'y intégrer.

Mais qu'est-ce que la motivation ? En fait, les chercheurs coïncident qu'elle demeure un concept global difficile à cerner de manière simple. Lewin essaye de la définir en disant : « la motivation n'est pas une variable unitaire mais un composé de plusieurs dimensions, fait de sentiments, d'appréciations individuelles et de résultats d'expériences passées » (Gurtner – Genoud in Galand – Bourgeois, 2006). Elle repose sur trois types d'appréciations préalables : l'attrait ou le plaisir de l'activité, son utilité et la probabilité d'y réussir.

De plus, cette notion se trouve enrichie des apports de la sociologie de l'éducation qui construit son objet d'étude autour « de la reproduction sociale et des inégalités d'ordre scolaire » (Donnay – Verhoeven in op. cit.)

L'application de notre projet nous a révélé un véritable enjeu de cette problématique qui dépasse le domaine strict des langues étrangères et constitue un *problème social majeur* qui touche non seulement les élèves en difficulté mais aussi ceux qui ne le sont pas.

En effet, la scolarité des jeunes appartient à une période de réorientation des priorités : de nouveaux domaines d'intérêt s'ouvrent en même temps que d'autres s'effacent. « La scolarité, hélas, appartient à ce second type » (Gurtner – Genoud in Galand – Bourgeois, 2006 :115). L'adolescence est avant tout une période de recherche de l'autonomie et d'efforts de se libérer du contrôle des adultes. On y voit le fait que les adolescents deviennent plus orientés vers la

performance que vers l'apprentissage. D'autre part, des facteurs externes s'y ajoutent tels que la modification des rapports avec les enseignants, la baisse du niveau d'implication parentale et la perte de la communication école-parents au moment du passage de l'école primaire à l'école secondaire.

Les sociologues, Donnay et Verhoeven (in Galand – Bourgeois, 2006) décomposent le concept de « motivation scolaire » en trois dimensions : le degré d'adhésion des élèves à la culture scolaire, l'utilité sociale des études et l'intérêt intellectuel.

La première dimension est celle qui soutient quotidiennement la motivation dans la mesure où, plus la distance culturelle entre l'école et la famille est faible, plus il apparaît « naturel » de travailler à l'école.

Quant à la deuxième, l'utilité sociale, elle s'avère essentielle pour que la motivation soit présente. D'habitude, les apprenants s'en servent dans des discussions byzantines pour justifier leur amotivation dans le contexte scolaire et surtout dans la classe de FLE.

Enfin la troisième dimension, l'intérêt intellectuel, fait référence à la motivation intrinsèque et permettrait, à notre avis, la distinction entre l'usager et l'apprenant.

Par rapport à la motivation scolaire, il faudrait dire aussi que la démocratisation de l'apprentissage a entraîné encore de nouveaux défis dont l'origine se place surtout dans la rencontre entre chaque fois plus de jeunes amotivés et même parfois turbulents avec des jeunes qui répondent encore mais faiblement à la culture scolaire traditionnelle. À propos de cette affirmation, les travaux de Willis en Angleterre et Hérou en France « ont mis en évidence des phénomènes de résistance active des publics issus des classes populaires à l'imposition d'une culture scolaire qui leur est étrangère » (op. cit. : 202).

C'est ainsi que de nos jours, la plupart des acteurs éducatifs et même quelques chercheurs considèrent la motivation comme clé de toute réussite scolaire. Cela a conduit à élaborer de différents programmes de prévention du décrochage scolaire qui ont eu de bons résultats du point de vue de la notation mais qui ont contribué à l'abaissement de la qualité des apprentissages. Benoît Galand constate à ce propos :

Si les programmes parviennent à mettre en place des environnements éducatifs tenant compte des vulnérabilités des jeunes qui y aboutissent, (...) ils ne parviennent (...) pas à développer chez les participants les compétences qui leur font défaut pour réintégrer efficacement l'enseignement régulier.

Benoît Galand (in op. cit.: 117)

En conséquence, l'analyse ponctuelle de l'objectif spécifique de notre projet, c'est-à-dire l'intégration de stratégies métacognitives dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE ne peut pas être envisagé sans considérer la panoplie d'aspects concernant la motivation scolaire et surtout celui qui touche tout particulièrement à la problématique sociale de notre pays.

Ceci ne peut pas, à notre avis, être disjoint d'un autre sujet de réflexion qui n'est pas assez ciblé par les chercheurs malgré ses graves conséquences dans le système éducatif : la motivation chez les enseignants. C'est aspect est à l'origine du manque de professeurs dans toutes les disciplines et de l'affaiblissement de la qualité des apprentissages. Et il faudrait en plus signaler l'incidence des autres piliers de l'éducation tels que le contexte socio-culturel : la famille, les médias et l'école et encore la politique éducative.

Bien des fois nous entendons dire qu'un enseignement sage doit faire de l'apprentissage un plaisir quotidien pour ainsi motiver les apprenants. Cela entraîne une question inévitable : comment y arriver, comment le faire ? La réponse à laquelle nous sommes arrivées est qu'on ne peut donner que des conseils, des suggestions, pas de recettes. Face à une même activité d'apprentissage, les résultats sont différents : des groupes d'apprenants s'y engagent en lui accordant de l'intérêt et de la valeur tandis que d'autres la refusent d'emblée, sans oublier

que, entre ces deux positions extrêmes, des nuances variées d'acceptation ou de refus surgissent inévitablement.

Dans ce sens, l'apport des enseignants qui n'est pas suffisant sans la collaboration engagée des autres acteurs éducatifs, pourrait être synthétisé dans la perspective de Galand et Bourgeois (op. cit. : 25) qui affirment : « État affectif, sentiments de compétence, buts, utilité perçue, sentiment d'autonomie, liens sociaux, etc., autant d'éléments sur lesquels une intervention peut être envisagée. »

En guise de conclusion, les réflexions faites valident la pertinence du changement du contexte socio-scolaire dans notre actuel projet puisque l'absence de motivation chez les apprenants n'avait pas émergé comme un facteur déterminant dans nos recherches antérieures appliquées dans une école sous la dépendance de l'Université Nationale de Cuyo.

Bref, notre défi à présent consiste à trouver la manière d'insérer l'intégration des stratégies métacognitives dans un processus d'enseignement / apprentissage fortement teinté d'un grave déficit motivationnel.

Note

1- Ce travail a été présenté lors du XIe. Congrès National de Professeurs de Français, Madryn, 2011, ISBN 978-987 -604-247-5 Universidad Nacional del Comahue.

Bibliographie

- Bogaards, P. (1988) : Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris. Hatier.
- Cyr, P. (1998) : Les stratégies d'apprentissage. Paris. CLE Int.
- Duschatzky, S. (2010) Maestros errantes. Buenos Aires, Paidós.
- Galand, B. ; Bourgeois, É. (2006) (Se) Motiver à apprendre. Paris, Presses Universitaires de France.
- Porcher, L. (2004) L'enseignement des langues étrangères. Paris, Hachette Éducation