

## **Stratégies métacognitives. Leur intégration dans la classe de FLE (1)**

Raquel Partemi  
rpartemi@logos.uncu.edu.ar  
María Cristina Azcona  
sanchere@speedy.com.ar  
Noemí Jiménez  
castellotejimenez@yahoo.com.ar  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional de Cuyo

### **1- Introduction**

Un problème fréquent dans l'enseignement du FLE est constitué par le faible rendement de l'apprenant dans sa performance. Cela n'est que la conséquence de certains facteurs, parmi lesquels celui qui se rapporte à la connaissance et à l'amélioration de son processus d'apprentissage. Les méthodes répétitives de l'apprentissage centrées sur les contenus ne considèrent pas l'importance de connaître le processus même de cette acquisition comme la clé pour atteindre des apprentissages satisfaisants. Notre communication a pour objectif essentiel de montrer les résultats obtenus lors de notre recherche dont le point de départ a été l'hypothèse suivante : l'intégration de quelques stratégies métacognitives permettrait aux étudiants de FLE d'optimiser leurs apprentissages.

### **2- Domaine d'action**

Le domaine d'action de notre recherche a été deux cours de septième année de « Enseñanza General Básica 3» (fréquence hebdomadaire : trois heures de langue étrangère) : un Groupe Expérimental et un Groupe Contrôle du « Departamento de Aplicación Docente, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

### **3- L'apport théorique**

On ne peut parler des stratégies d'apprentissage sans souligner l'apport de la psychologie de la cognition permettant aux enseignants de comprendre les mécanismes du processus d'acquisition chez l'apprenant.

D'après l'ouvrage de Tardif (1990), la psychologie cognitive considère l'apprentissage comme une activité de traitement de l'information. Celle-ci peut être cognitive, affective, sociale ou sensorielle et elle est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'apprenant. O'Malley et Chamot (1990 in Cyr, 1998 : 104) soulignent l'importance de tenir compte des processus cognitifs et du lien entre langue et cognition pour bien comprendre l'acquisition d'une langue étrangère.

Dans la perspective de la psychologie de la cognition, *la métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives* (Cyr, 1998 : 112). Ainsi, la connaissance et le contrôle ont des rapports avec deux catégories de facteurs : cognitifs et affectifs.

Grâce aux apports de la psychologie cognitive, il est possible d'ordonner de manière cohérente ces facteurs dont le rôle est très important dans le processus d'apprentissage menant à l'acquisition de la compétence de la langue étrangère.

En présence d'une activité d'apprentissage, l'apprenant doit être conscient non seulement des exigences de la tâche, des stratégies convenables pour la réaliser mais aussi de son importance et des buts visés par l'enseignant. D'autre part, l'apprenant doit être conscient du contrôle sur la réussite, c'est-à-dire les démarches cognitives qu'il met en œuvre. La psychologie cognitive tient compte d'une composante de la métacognition, d'ailleurs importante pour nous en tant

qu'enseignants, la motivation scolaire qui n'est pas une donnée statistique donc non mesurable mais modifiable.

O'Malley et Chamot (1990 in Cyr, 1998 : 48) identifient trois groupes de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies métacognitives correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage, les stratégies cognitives concernent le traitement de la matière et les socio-affectives impliquent une interaction avec une autre personne. Cette classification est considérée d'une part, la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive, d'une autre, plus pratique et facile pour les enseignants.

Notre expérience s'est inspirée de l'importance donnée par Paul Cyr, dans l'oeuvre déjà citée, à l'intégration des stratégies d'apprentissage.

#### **4- Stratégies sélectionnées**

Étant donné les besoins et le niveau de compétences que les apprenants doivent atteindre dans leur acquisition d'une langue étrangère et, parmi les stratégies métacognitives, nous avons sélectionné celles qui s'ensuivent : l'identification d'une activité, l'attention portée à son exécution et l'autorégulation. Cela veut dire que l'apprenant devrait d'abord savoir ce qu'il a à faire et pourquoi, ensuite se concentrer pendant l'exécution de la tâche et finalement, vérifier ce qu'il a fait. Nous avons présenté au groupe - classe ces trois stratégies sous forme de questions à la suite d'une séquence didactique réalisée par le professeur du cours.

#### **5- Les élèves**

Au moment de commencer notre expérience, les élèves, débutants (12 ans environ), se trouvaient dans l'étape de sensibilisation à la langue ou *éveil au langage* pendant laquelle ils font les premières activités visant le développement d'une meilleure compréhension des phénomènes mis en place quand on parle ou on écrit en langue étrangère. De plus, elles facilitent l'accès à la langue étudiée favorisant les représentations positives et de la langue et de son apprentissage.

#### **6- Questionnaire et entretien : analyse**

Pour les deux groupes, nous avons préparé un questionnaire écrit individuel et un entretien avec cinq étudiants sélectionnés au hasard. Cette tâche, considérée déclencheur d'une activité réflexive, a été réalisée en deux moments.

Le questionnaire et les entretiens ont visé précisément à observer leurs représentations par rapport à l'apprentissage des langues étrangères en général, du français en particulier, et à leur processus d'apprentissage.

Lors de l'analyse des réponses, nous avons observé chez les apprenants quelques difficultés pour s'exprimer par écrit en langue maternelle ce qui pourrait influencer dans l'apprentissage de la langue étrangère. En plus, la plupart des élèves des deux groupes ont reconnu les liens entre les langues romanes et le latin et ont montré aussi une attitude positive face à l'apprentissage du français. De même, ils ont accordé une particulière importance à la pratique de la langue pour l'acquérir. La grammaire n'a pas constitué un obstacle à ce moment-là puisqu'elle ne figurait pas encore dans le répertoire de leurs connaissances. Au sujet des représentations du français langue-culture, les réponses ont été variées mais en général positives parce que la majorité a fait allusion à des manifestations musicales et sportives.

Au moment de l'entretien, les apprenants du Cours Expérimental qui avaient répondu plus largement à l'écrit, ont été plus laconiques à l'oral ce qui n'est pas arrivé chez le Groupe Contrôle. Les deux groupes ont exprimé que les difficultés pour l'apprentissage des langues étrangères ne se trouvent pas sous la dépendance du sexe. Quand les doutes surgissent, ils recourent tout d'abord, au professeur et puis après au dictionnaire sans négliger aucun mot.

Par rapport à la grammaire, en général, tous les deux groupes ne l'ont pas considérée difficile car ils n'avaient pas été confrontés à cette problématique.

### **7- Activités : analyse du corpus**

Puis après, nous avons proposé pour les deux groupes des activités en français de discrimination auditive, d'observation et de reconnaissance, et d'autres activités d'observation et d'association. Immédiatement, ils ont dû répondre à un questionnaire écrit en relation avec les activités réalisées. L'analyse de leurs réponses nous permet de dire qu'ils n'ont pas eu beaucoup d'inconvénients, ils ont suivi l'ordre proposé en établissant la séquence suivante : penser, lire et écrire. La vérification n'a pas été considérée.

Enfin, nous leur avons donné une liste de stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives sous la forme d'un questionnaire pour constater avec quelle fréquence ils les appliquaient. Il nous semble important de dire que, même si, en général, ils ont répondu affirmativement à la question sur leur emploi, il est bien probable qu'ils ne les connaissaient pas et que l'activité proposée les a conduits à une première réflexion sur le processus d'apprentissage.

Les stratégies métacognitives détectées sont : l'attention générale et sélective, employée par le cinquante pour cent des élèves dans les deux cours ; l'autorégulation, utilisée par un pourcentage plus grand et l'autoévaluation employée par le cinquante pour cent des élèves du Groupe Expérimental et rarement par le Groupe Contrôle.

Quant aux stratégies cognitives comme la pratique de la langue, les réponses des deux groupes ont été plus variées que celles qui ont ciblé l'aspect métacognitif. Dans le cas de l'inférence, elle semble n'être employée que dans des situations concrètes, par exemple à l'écrit avec les mots transparents. En effet, l'inférence dans l'abstraction s'est avérée en général une tâche difficile pour les deux cours.

Quant aux stratégies socio-affectives, nous avons constaté, dans les deux groupes, l'éclaircissement, employé parfois et l'aide d'un copain, utilisée avec moins de fréquence par le Groupe Contrôle.

### **8- Intervention pédagogique**

À partir des réponses obtenues, nous avons planifié, pour le Groupe Expérimental, des modèles d'intervention pédagogique adéquats pour l'intégration des stratégies sélectionnées.

D'abord, nous avons préparé des activités visant à observer leurs stratégies. Ils devaient résoudre les propositions avec la possibilité de recourir au classeur ou au livre : ordonner un dialogue et remplir les bulles à partir d'une situation de communication donnée. Une fois les activités terminées, ils ont dû répondre à sept questions se rapportant aux stratégies employées.

Tous ont compris les consignes et ce qu'ils devaient faire. La tâche la plus difficile a été celle d'ordonner le dialogue, peut-être parce que recourir au classeur ou au livre n'était pas si simple. Quelques-uns ont trouvé assez compliqué la deuxième activité, car remplir les bulles leur demandait de la créativité. La majorité avait consulté le livre d'après leur dire. D'autre part, dans cette occasion nous les avons interrogés sur la révision avant de rendre le travail et la plupart a répondu qu'ils l'avaient faite. Cela nous a montré qu'il est nécessaire de poser la question pour que les élèves prennent conscience de cette stratégie.

Ensuite, nous leur avons distribué différentes stratégies cognitives sous forme de pistes, pour les guider dans la compréhension d'une situation de communication, d'autres pour comprendre un sujet de grammaire et enfin, quelques autres pour pratiquer la langue.

## **9- Réflexions sur le processus d'apprentissage**

Enfin, considérant les besoins, les objectifs du programme et les exigences des activités proposées, nous avons commencé à intégrer au processus d'apprentissage les stratégies métacognitives sélectionnées : l'identification d'une activité, l'attention portée à son exécution et l'autorégulation. Dans cette étape, nous avons travaillé avec le professeur du cours. Quelquefois après avoir présenté un sujet de grammaire, d'autres après la réalisation des diverses tâches, nous avons présenté au groupe-classe les stratégies sous formes des questions visant à réfléchir sur le propre processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisaient, à organiser les activités d'apprentissage et à s'autocorriger. Le cours a participé activement avec des réponses enrichissantes.

Après, le professeur, assisté par notre équipe de recherche, a continué son programme en intégrant les stratégies déjà citées avec la même méthodologie.

## **10- Vérification de l'intégration**

Dans la dernière étape, nous avons donné à faire aux deux groupes différentes tâches écrites : la compréhension d'une bande dessinée ; une soupe à lettres ; l'union du nombre avec le mot ; l'ordre des mois de l'année ; la présentation de soi-même après avoir complété une fiche et enfin, la présentation d'un copain. Puis, nous avons élaboré un questionnaire et un entretien se rapportant à la réalisation des activités.

## **11- Conclusion**

Entretiens, questionnaires, observations, interventions pédagogiques des membres de l'équipe ont fourni le corpus dont l'analyse nous a permis de parvenir à des conclusions profitables non seulement pour nos collègues mais aussi pour nos étudiants futurs professeurs et pour nous-mêmes en tant que formateurs de formateurs.

Rapportons-nous aux résultats. Notre perception lors de l'application de notre proposition de travail nous a permis de confirmer l'existence d'une coïncidence entre la réalité salle de classe et l'hypothèse formulée par notre équipe : l'intégration des stratégies métacognitives proposées a contribué à optimiser sensiblement le processus d'apprentissage.

D'ailleurs, nous avons confirmé qu'il ne s'agit pas tout simplement de sensibiliser les élèves au processus d'apprentissage et à leurs propres stratégies car la seule prise de conscience, étape d'ailleurs incontournable, n'assure pas nécessairement le transfert d'une stratégie à de nouvelles situations d'apprentissage. Pour parvenir à ces buts, il convient de susciter chez l'apprenant et l'enseignant une prise de conscience lucide et engagée en relation aux modes divers d'appréhender la langue étrangère, soit les stratégies métacognitives.

En guise de conclusion, qu'est-ce qui distingue les élèves qui apprennent bien de ceux qui ne le font pas ? C'est la réaction de chaque apprenant face à une situation d'apprentissage et sa capacité à saisir, consciemment ou inconsciemment, les exigences de la tâche pour y répondre de la manière la plus adéquate. Bref, ceux qui réussissent ont appris à apprendre.

## **NOTES**

1. Ce travail a été présenté dans le cadre des *XV SEDIFRALE 2010 à Rosario, Argentine*, ISBN 978-987-1315-88-8.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Cyr, P. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*. Paris. CLE Int.

*Raquel D. Partemi* a obtenu le diplôme de Professeur et une Licence en Langue et Littérature Françaises et une Spécialisation en Enseignement Universitaire, Faculté de Philosophie et de Lettres, Université Nationale de Cuyo.

Professeur Titulaire de Langue I ; Didactique du FLE, de Pratique Professionnelle et collabore à la chaire de Grammaire I. Coordinatrice de l'aire Pédagogique, filière Professorat de Français et Conseillère Pédagogique au Departamento de Aplicación Docente, de la Faculté de Philosophie et de Lettres.

Chercheur dont les travaux portent sur le processus d'enseignement - apprentissage du FLE.

Elle a participé à des journées et à des congrès nationaux et internationaux se rapportant à la thématique de sa recherche.

*María Cristina Azcona* a obtenu le diplôme de Professeur de Langue et de Littérature Françaises, Faculté de Philosophie et de Lettres, Université Nationale de Cuyo.

Elle est Professeur Associé de Laboratoire I et Laboratoire II : Pratique de la Langue, Coordinatrice de la section Laboratoires dans la filière « Técnico Universitario en Francés » et collabore à la chaire de Didactique du FLE filière Professorat de Français. Elle est Professeur au Collège des Langues Étrangères, de la Faculté de Philosophie et de Lettres, Université Nationale de Cuyo.

Ses recherches visent le processus d'enseignement - apprentissage du FLE.

Elle a participé à des journées et à des congrès nationaux et internationaux concernant cette thématique.

*Noemí Jiménez* a obtenu le diplôme de Professeur de Langue et de Littérature Françaises, Faculté de Philosophie et de Lettres, Université Nationale de Cuyo.

Elle est Professeur Titulaire de Langue III, de Culture et Civilisation Française et Francophone de la filière Professorat de Français, Professeur Titulaire de Laboratoire IV et Laboratoire V dans la filière « Técnico Universitario en Francés », Faculté de Philosophie et de Lettres, Université Nationale de Cuyo.

Ses recherches ciblent le processus d'enseignement - apprentissage du FLE.

Elle a participé à des journées et à des congrès nationaux et internationaux se rapportant à la thématique citée.