

Rédaction argumentative et développement de stratégies d'apprentissage individuelle



D-Vina Ballgobin

Université de Maurice, République de Maurice

v.ballgobin@uom.ac.mu

Lim Shin Shin Chan Yow Fee

shincyf@yahoo.com

Reçu le 11-01-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

L'enseignement/apprentissage d'une langue est un processus complexe pour tout apprenant et requiert une gestion efficace de ses stratégies d'apprentissage. Dans cette étude, nous nous sommes penchées sur l'impact d'une démarche pédagogique individualisée et novatrice sur la performance d'un groupe d'apprenantes et, subséquemment, sur la qualité de leurs apprentissages. Nous avons mené une recherche qualitative auprès de huit apprenantes, lors de l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction argumentative dans une classe de français au niveau secondaire et en fin de cycle d'études. Nous avons utilisé un questionnaire, complété de discussions informelles pour obtenir de plus amples détails. Les résultats démontrent que les apprenantes, fonctionnant souvent par intuition, n'ont pas maîtrisé toutes les stratégies d'apprentissage. La démarche adoptée a eu un impact positif sur quatre apprenantes et nous rappelle que tout enseignant doit relever des défis en permanence pour tendre vers l'excellence dans le savoir transmettre.

Mots-clés : stratégies, apprentissage, rédaction argumentative

论说文写作与培养学生的个人学习策略

提要：对任何学生来说，学习一门语言都是一个复杂的过程，需要有效管理自己的学习策略。本文的主要内容是：我们在毛里求斯一所中学实施了一项创新的个性化教学改革。这一努力对提高学生自主应用法语的能力带来什么影响呢？本文就此通过问卷调查、个别访谈和非正式讨论等形式进行了质性研究，结果表明第一，我们进行的改革尝试对提高学生的自主应用法语能力有积极的影响；第二，教师要想进一步地追求卓越，必须时刻应对各种挑战。

关键词：策略 学习 论说文写作

Argumentative essay and development of individual learning strategies

Abstract

Teaching/learning a language is a complex process for any learner and requires an efficient management of one's learning strategies. In this study, we examined the impact of an innovative and learner-centered pedagogical practice on the performance of a group of learners and, subsequently, on the quality of their learning. We carried out a qualitative research with eight students, during the teaching and learning of argumentative essay in a French language class at the end of the general secondary

education. We used a questionnaire, and also informal discussions to obtain further details. Results show that learners usually reacted intuitively and did not master all their learning strategies. The approach used had a positive impact on four learners and reminds us that any teacher has to always accept challenges to move towards excellence in knowledge transmission.

Keywords : strategies, learning, argumentative essay

Introduction

La République de Maurice, située dans l’Océan indien, est une ancienne colonie britannique. Le système éducatif a connu plusieurs réformes en vue d’adopter les meilleures pratiques pédagogiques et préparer les apprenants mauriciens à rentrer dans le 21^e siècle (Ministry of Education & Human Resources, NP ; Ministry of Education & Human Resources, 2006 ; Ministry of Education, Culture & Human Resources, 2009). Toutefois, trois facteurs expliquent la lenteur de l’implémentation des réformes ou leur abandon : la situation socio-politique en contexte multiculturel, les lenteurs administratives et la place exagérée des leçons particulières, parallèles au système formel (Foondun 1992:16), existant sans aucune forme de contrôle, et menant à une absence de qualité tant pour l’enseignement que pour l’apprentissage (Juggernaut, 1973: 17).

Dans ce contexte, l’enseignant est au centre du processus éducatif. Il assume le rôle qui lui est traditionnellement attribué : celui du maître qui détient le pouvoir de la parole et du savoir. Alors que la centration sur l’apprenant vise à développer l’autonomie de l’apprenant, dans les classes mauriciennes, la liberté d’expression est entravée et les apprenants - habituellement dociles - pratiquent la mémorisation en vue de réussir les examens (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001). Les appréciations sur les bulletins trimestriels démontrent que les enseignants portent un regard critique sur la performance de leurs apprenants mais ne leur donnent aucune indication sur la manière d’améliorer leurs apprentissages. Certains jeunes sont en difficultés face à une tâche dans la classe de français, langue première ou langue seconde. Mais en l’absence d’aides de leur enseignant pour construire individuellement leurs propres opérations mentales, ils fonctionnent par intuition et perdent parfois l’estime de soi en cas d’échecs répétés.

Préconisant l’innovation pédagogique, le ministère de l’Education accorde une certaine liberté à chaque enseignant et ainsi, favorise des initiatives individuelles. Cette étude empirique se situe dans le contexte d’un collège-lycée de filles et appartenant à l’Etat. Sachant que les apprenants les plus performants maîtrisent efficacement leurs stratégies d’apprentissage (OCDE, 2004 : 120), une enseignante de français a délaissé ses pratiques traditionnelles d’enseignement pour instaurer une relation plus dynamique

et interactive avec ses apprenantes. Dans ce cadre, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : une démarche pédagogique novatrice encourage-t-elle les apprenantes à réfléchir en autonomie sur leurs propres stratégies d'apprentissage ? Comprennent-elles l'intérêt d'évaluer leurs points forts et leurs faiblesses durant une tâche ? Améliorent-elles leur performance académique en agissant sur leurs stratégies d'apprentissage ? L'attitude de l'enseignante pousse-t-elle les apprenantes à se diriger vers plus d'autonomie ?

1. Contexte théorique

L'accent mis sur les stratégies d'apprentissage est le résultat d'une myriade de recherches entreprises depuis un demi-siècle, mettant en exergue le rôle de l'apprenant et le processus d'apprentissage. L'apprenant n'est plus « *une page blanche sur laquelle l'enseignant inscrit un savoir* » (Giordan, 1998 : 167). Le terme cognition « *désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement* » (Cuq, 2003 : 44). Ce processus extrêmement complexe renvoie « *à l'ensemble des procédures qui se déroulent et des opérations qui se réalisent dans le cerveau des apprenants lors de l'acte d'apprentissage* » (Onursal Ayirir, 2011 : 46), et explicite le rôle actif de l'apprenant - acteur principal dans la gestion de son propre apprentissage (Tagliante, 2006 : 55).

Lorsque l'apprenant s'engage activement pour développer ses compétences, il intègre un processus nommé « *spirale de l'apprentissage* » et accumule des savoirs (Desmond et al., 2005). Ainsi, l'apprenant n'est pas tenu de mémoriser passivement ce qui lui a été exposé *ex-cathedra* : il réfléchit en prenant appui sur ses savoirs antérieurs, procède à un travail de transformation, d'élaboration, d'accommodation et d'assimilation. L'apprentissage « *dépend seulement (ou en grande partie) de la capacité du sujet à assimiler au sens étymologique de « rendre semblable à soi » ce qu'il appréhende (...). L'assimilation, toutefois, ne doit pas être comprise au sens d'une simple transaction de l'extérieur vers l'intérieur, mais comme le résultat d'un processus d'élaboration, pendant lequel le sujet modifie, en sa propre intériorité, la représentation initiale de la réalité externe* » (Barbot et Camatarri, 1999 : 51-52).

Lors de ce processus, l'apprenant rencontre des obstacles sous la forme de nouveaux savoirs. Afin de donner du sens à ceux-ci et atteindre un niveau de savoir plus élaboré, il doit entreprendre une démarche de déconstruction des conceptions construites à partir de son environnement social, familial et culturel. Apprendre passe par une transformation de ses représentations mentales, résultat de l'application de raisonnements et de confrontations, avec la gestion des contradictions et différences à travers le

conflit cognitif, et en déstabilisant et dépassant les conceptions antérieures. Parfois, l'apprenant est contraint d'interroger, d'argumenter et de verbaliser pour préciser son interprétation et sa pensée, et construire un sens nouveau.

Lorsqu'un apprenant élabore un nouveau savoir, cette construction passe par une phase complexe de conceptualisation. La construction de concepts requiert la maîtrise de trois éléments : l'étiquette, les attributs essentiels et les exemples significatifs. Apprendre serait « *la capacité de distinguer des attributs, de sélectionner ce qu'on retient* » et de trouver des illustrations au concept (Barth, 1987 : 21). Le processus d'acquisition d'un concept se déroule en trois phases. Dans la phase sensori-motrice, l'apprenant se trouve dans une situation d'observation et d'exploration, et repère les attributs essentiels qu'il doit abstraire. Dans la phase de représentation mentale, il différencie entre attributs essentiels et non-essentiels du concept à acquérir et identifie les exemples positifs au moyen des premiers. Dans la phase symbolique, il opère un transfert en générant ses propres exemples du concept dans un contexte différent.

En s'engageant dans un acte individuel pour apprendre, l'apprenant passe par les diverses étapes jusqu'au moment où il développe le savoir apprendre (Conseil de l'Europe, 2005) pour acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être (Holec, 1990 : 77) de manière organisée et responsable. Evidemment, l'enseignant et l'entourage de l'apprenant jouent un rôle important durant ce processus. Leur soutien indéfectible et leur capacité à entourer l'apprenant facilitent le passage vers l'autonomie. En contexte scolaire, l'enseignant doit rester disponible et parer à d'éventuels moments de faiblesses de l'apprenant (par exemple, il pourrait préconiser un retour vers l'apprentissage guidé, ainsi « *compte autant la façon dont il aide l'élève à savoir connaître* » (Barth 1993 : 21).

L'enseignant doit pratiquer la différenciation car l'acte d'apprendre est un processus individuel. L'apprenant devient graduellement responsable de son acte d'apprentissage et construit progressivement ses propres significations. Pour développer leur structure cognitive en y organisant la somme des connaissances acquises, les apprenants « *opèrent différemment selon leurs connaissances, leur expérience, leur cadre de référence* » (Barth, 1987 : 30). Les expériences personnelles et socioculturelles, et leur contexte d'apprentissage engendrent des différences individuelles - âge, personnalité, attitudes, motivation ; aptitudes, conscience métacognitive, styles d'apprentissage (Cyr, 1998) - qui influencent, à leur tour, les mécanismes cognitifs et affectifs.

Un apprenant-stratège possède plusieurs stratégies d'apprentissage - stratégies d'entraînement, stratégies de conceptualisation et stratégies organisationnelles (connaissance des stratégies, connaissance de soi, connaissance de la tâche, connaissance du contenu, connaissance du contexte d'apprentissage) - qu'il utilise pour

améliorer le traitement de l'information, ou « *influer sur l'acquisition, le stockage dans la mémoire, l'intégration ou la mise à disposition pour un usage ultérieur, de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances* » (Weinstein & Hume, 2001 : 260). Mais tel n'est pas le cas pour l'ensemble d'un groupe-classe. Par exemple, certains apprenants pourraient éprouver des difficultés de perception, étant bloqués par leurs représentations antérieures. Manquant d'expériences individuelles et de connaissances, ils ne discriminent pas entre attributs essentiels et non-essentiels, pour effectuer la comparaison entre deux concepts, ou vérifier leur raisonnement par induction ou déduction. Aussi, l'enseignant doit créer un environnement favorable au développement des stratégies d'apprentissage de chaque apprenant dans le contexte d'acquisition des connaissances spécifiques (Basque, 2008 ; Tardif, 1992 ; Weinstein, 1994). Il découvre les styles cognitifs et styles d'apprentissage de la classe au moyen d'une grille favorisant l'auto-évaluation, l'auto-ajustement et les capacités de transfert de l'apprenant (Bazin et Girerd, 1997). Il utilise la méthode qui convient à chaque individu : enseignement direct, modelage cognitif et/ou métacognitif, pratique guidée avec rétroaction (Hensler, 1999 ; Weinstein et Hume, 2001). Il s'engage à remanier les contenus de ses cours et à varier les matériels pédagogiques car c'est son savoir transmettre qui guide l'apprenant vers l'autonomie.

Le cheminement vers l'autonomie est partiellement observable à travers la performance des apprenants. **Plusieurs études ont été menées sur les stratégies d'apprentissage** et les variations opérées **depuis les années 1970** (Atlan, 2000; Cyr, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1990). Onursal Ayirir (2011 : 52) a considéré leur fréquence d'emploi par apprenant diachroniquement et les relations avec leur niveau de compétence. Malgré des débats houleux sur la définition du concept, tous les chercheurs s'accordent sur l'importance des **stratégies d'apprentissage pour la qualité de l'enseignement** et le renforcement des apprentissages dans la classe de langue (**Oxford, 1990 : 1 ; Oxford, 2003 : 3**). Dans ce sillage, nous formulons l'hypothèse suivante : la découverte et le développement, et/ou le renforcement des stratégies d'apprentissage en classe aident les apprenants à améliorer leur performance académique.

2. Méthodologie

Participants : Au niveau secondaire, le système éducatif mauricien présente une structure éducative de format 5 + 2. Le premier cycle d'enseignement secondaire, d'une durée de cinq ans, est nommé le Lower Secondary. Les apprenants ont entre 10 et 16 ans. Ce cycle est sanctionné par le Cambridge School Certificate, diplôme donnant accès au second cycle de l'enseignement secondaire, nommé le Upper Secondary. Les apprenants ont entre 17 et 20 ans. L'Etat ouvre les inscriptions à tous en Upper

Secondary pour deux raisons. Certains apprenants recherchent des combinaisons de matières pour les examens sommatifs qui ne sont pas offertes dans leur lycée d'origine. D'autres apprenants sont motivés pour rejoindre un établissement de l'Etat en vue de bénéficier d'une meilleure instruction. Les institutions scolaires de l'Etat ne sont pas mixtes et accueillent les jeunes en fonction de leurs résultats scolaires à la fin du cycle primaire. De manière générale, la direction de chaque établissement scolaire de l'Etat prône l'élitisme et encourage la centration sur les examens.

Cette étude a été menée auprès d'un échantillon de convenance de 16 lycéennes inscrites aux cours de français en Lower VI dans un collège-lycée appartenant à l'Etat dans le nord du pays, et accueillant uniquement des filles, ayant brillamment réussi les examens de fin de cycle primaire. Le groupe-classe était homogène en termes d'âge, de ponctualité et de régularité en classe, et de capacité à réfléchir et agir. Toutes les apprenantes rencontraient des difficultés à comprendre la structure d'un texte argumentatif, et aussi à structurer et rédiger une rédaction argumentative. Le groupe-classe était hétérogène en ce qui concernait la classe sociale, le niveau académique et le rythme d'apprentissage.

Instrumentation : Il y a eu trois types de collecte de données pour chaque sous-étape de l'expérimentation. (1) Les apprenantes ont été invitées à remplir un questionnaire sur les démarches adoptées et stratégies déployées pour accomplir une tâche donnée, comportant une question ouverte et 11 questions fermées portant sur les stratégies métacognitives (2 - Anticipation du temps requis pour compléter la tâche ; 7 - Identification d'un problème ; 8,9 - Attention générale, attention sélective ; 10 - Auto-évaluation ; 11-12 : Autogestion, autorégulation, motivation) et cognitives (1- Connaissance de la tâche, du contenu et du but poursuivi, déduction/induction ; 3,5,6 : Lecture et traitement de la consigne, répétition, attention générale; 6 - Prise de notes ; 7 - Utilisation des ressources ; 6,8,9 - Classement/regroupement, hiérarchisation des idées, organisation ; 8 - Résumé ; 10 - Connaissance de soi, transfert des connaissances). (2) Les erreurs relevées dans les trois rédactions de chaque apprenante ont été analysées. (3) Un entretien guidé d'une heure par apprenante a eu lieu avec huit lycéennes. Les questions portaient sur (i) les différents types de stratégies (ii) les conditions favorisant l'apprentissage (iii) les perceptions de ses propres stratégies et styles d'apprentissage (iv) la motivation pour adopter de nouvelles stratégies (v) les liens entre motivation pour apprendre et confiance en soi (vi) le plaisir d'apprendre (vii) les obstacles freinant l'apprentissage (viii) les perceptions de l'utilité des stratégies pour améliorer les apprentissages.

Déroulement : Au deuxième trimestre de l'année scolaire, du 15 juin au 24 juillet, l'enseignante a proposé une démarche pédagogique novatrice aux apprenantes pour les aider à découvrir et/ou à mieux gérer et/ou à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Les explications préalables sur l'expérimentation en général et les stratégies d'apprentissage, en particulier, ont eu lieu du 15 au 19 juin. Ensuite, le 14 juillet, les apprenantes ont été invitées à rédiger une rédaction ayant pour thème : Vivre à la ville est nécessaire, mais rarement souhaitable. Travaillée en classe, la rédaction a été complétée à domicile afin de laisser une place à l'autonomie. Le lendemain, les apprenantes ont soumis leur rédaction et ont rempli un questionnaire.

Une deuxième séance d'explications détaillées a eu lieu le 16 juillet pour clarifier les démarches et stratégies de chaque apprenante. Les notes portaient sur plusieurs savoir-faire divisés en plusieurs étapes et sous-parties, un grand nombre de stratégies mobilisables, divers mécanismes de pensée à solliciter, la manière d'organiser les différentes parties de la rédaction argumentative par la hiérarchisation et la classification des arguments, l'emploi de connecteurs logiques pour expliciter le cheminement du raisonnement, avec les stratégies nécessaires - inférence, déduction/induction, comparaison, répétition, auto-renforcement, sélection, interrogation ; les stratégies indispensables à la réalisation de l'introduction - reformulation (présenter le sujet), identification (analyser le sujet), organisation (annoncer le plan) ; les stratégies nécessaires à la réalisation de la conclusion - synthèse ou organisation ; analyse ; évaluation. Des informations supplémentaires sur les compétences de compréhension, d'analyse et de synthèse selon la taxonomie de Bloom leur ont été fournies. Puis, les apprenantes ont été invitées à rédiger la même rédaction en autonomie le 17 juillet et à la soumettre le 21 juillet.

Finalement, elles ont été invitées, une troisième fois, à rédiger en autonomie une rédaction argumentative dont la formulation était légèrement différente : Les attractions de la ville sont illusoire. Discutez. La rédaction a été soumise deux jours plus tard. Enfin, les 23 et 24 juillet, l'enseignante a mené un entretien guidé pour dresser un bilan de l'expérimentation.

Méthode d'analyse des données : Huit apprenantes sur 16 seulement (codées de A1 à A8) ont respecté le calendrier préétabli. Les données des questionnaires ont été dépouillées et les réponses à la question ouverte ont été regroupées en catégories pertinentes et analysées. L'enseignante a analysé les erreurs des trois rédactions de chaque apprenante à chaque sous-étape de l'expérimentation. Quant aux entretiens individuels, l'enseignante a pris des notes pour consigner les verbalisations. Tous les résultats ont été croisés afin de vérifier si l'apprenante était capable de (i) déclencher la réflexion individuelle sur sa façon de travailler (ii) verbaliser les manières d'apprendre en autonomie (iii) identifier ses points forts et ses faiblesses (iv) évaluer son savoir-faire

et ses démarches mentales pour rédiger une rédaction argumentative (v) prendre conscience, améliorer et/ou consolider des stratégies (vi) développer et appliquer de nouvelles stratégies. L'enseignante s'est appuyée sur la grille de O'Malley et Chamot (1990) pour analyser les stratégies d'apprentissage et la grille de de Vecchi (1992 : 163-165) pour analyser les styles d'apprentissage, et mesurer les progrès généraux des apprenantes.

3. Résultats

Les résultats sont présentés et discutés en trois sous-sections.

Stratégies métacognitives : Toutes les apprenantes ont employé le processus cognitif de sélection et de répétition pour identifier le mot-clé « ville » de la première rédaction. Elles ont effectué une lecture visuelle de la consigne avec beaucoup d'attention, particulièrement pour la conjonction de coordination « mais » et l'adverbe « rarement » afin d'affiner leur compréhension. Les styles d'apprentissage étaient variés : quatre préféraient le style kinesthésique pour mettre les mots en relief (souligner, encadrer, surligner, cocher) et les autres étaient visuelles : elles ont lu lentement en s'attardant sur les mots-clés. A1, A3 et A4, elles, n'avaient pas compris les mots-clés mais n'ont déployé aucune autre stratégie cognitive (recherche de ressources) ou métacognitive (autogestion, autorégulation) pour accéder à la compréhension.

En revanche, quatre seulement ont planifié leur temps de travail pour accomplir la tâche. Sept apprenantes (sauf A1) ont suivi leur intuition pour compléter le travail et n'ont pas élaboré de plan avant de rédiger les trois rédactions.

Stratégies cognitives : A3 a employé trois stratégies : traduction, analogie et recherche-découverte. Elle a suivi un raisonnement et a utilisé des connecteurs logiques pour mieux faire ressortir l'organisation de ses idées. En revanche, trois apprenantes (A2, A5, A6) ont consulté des rédactions-modèles mais n'ont pas effectué le transfert à une situation nouvelle pour compléter leur travail. Toutefois, deux d'entre elles (A5, A6) et A7 ont opté pour l'ordonnancement des points essentiels et les ont ensuite résumés, mobilisant et transférant ainsi des connaissances acquises antérieurement.

Seule l'apprenante A5 a été capable d'élaborer une introduction pertinente pour la deuxième et la troisième rédaction - en formulant les phrases de façon différente à chaque fois - et en se fondant sur ses connaissances antérieures. Trois autres (A6, A7, A8) ont repris la même introduction pour les trois devoirs. Avec A2 et A5, ces dernières sont arrivées à identifier le thème mais la reformulation était lacunaire. Trois autres (A1, A3, A4) ont éprouvé des difficultés importantes à reformuler les idées avec leurs propres mots. Elles se sont cantonnées à reprendre des définitions générales. Leurs

stratégies d'élaboration et de transfert pour la rédaction de la conclusion étaient aussi faibles. A5 n'avait pas de conclusion pour la deuxième rédaction. Pour la première rédaction, A6 a inclus des exemples dans le dernier paragraphe qui faisait aussi office de conclusion. La deuxième fois, elle a fait une conclusion mais en y intégrant des exemples nouveaux tandis que A2 y a listé des désavantages. A1 a donné son opinion personnelle. A7 et A8 se sont efforcées de conclure en résumant au moins deux idées.

Quatre apprenantes ont utilisé des stratégies pour le classement et l'organisation hiérarchisée des idées. Dans la deuxième rédaction, A6 avait regroupé ses idées de manière à mieux les opposer en utilisant des stratégies de compréhension, d'analyse et d'application. Elle a utilisé la stratégie de synthèse pour améliorer la troisième rédaction. La mise en texte de son travail révèle une organisation harmonieuse des idées et une capacité à conceptualiser. Même si A2 avait plusieurs difficultés et rédigeait des textes sommaires, elle a fait des efforts louables pour proposer un enchaînement fluide et des paragraphes mieux équilibrés dans les deux derniers travaux. Pour la majorité, la hiérarchisation des idées n'a pas été appliquée. En général, elles ont développé plus ou moins une idée dans un paragraphe en privilégiant l'énumération de plusieurs exemples sous une même catégorie d'avantages. Parfois, elles ont répété les mêmes avantages dans plusieurs catégories. Donc, l'ensemble n'était ni rigoureux ni fluide.

Stratégies socio-affectives : Cinq apprenantes étaient très motivées pour rédiger la première rédaction. Elles souhaitent développer leur autonomie en augmentant leurs connaissances sur les techniques de rédaction, pour les assimiler à leur répertoire cognitif et, ensuite, les transférer lors de l'exécution de tâches similaires (auto-renforcement). Au-delà du transfert des connaissances, elles ont éprouvé du plaisir à apprendre durant l'expérimentation. Deux d'entre elles (A2, A8) étaient hyper-compétitives et éprouvaient le besoin d'améliorer leur performance académique. Elles étaient conscientes de leurs stratégies existantes et souhaitent les améliorer et/ou en développer de nouvelles.

Le tableau ci-dessous résume le processus de développement des stratégies d'apprentissage des apprenantes par rapport à l'expérimentation.

Tableau 1 : Processus de développement des stratégies d'apprentissage des apprenantes

Stratégies	Apprenantes		
	Non-existantes	Existantes	Nouvelles
Métacognitives			
Planification		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈
Attention sélective	A ₁ , A ₃ , A ₅	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₂ , A ₄ , A ₆ , A ₈
Identification		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₄ , A ₈
Fixation de buts	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₅	A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₈
Cognitives			
Recherche d'informations		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₄
Répétition		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Elaboration		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₈
Transfert		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Regroupement	A ₃ , A ₅ , A ₇ , A ₈	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈
Socioaffectives			
Clarification		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Autocontrôle		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Autogestion [motivation]	A ₃ , A ₄ , A ₇	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₈	A ₄

A5 n'a fait aucun effort pour développer certaines stratégies métacognitives et cognitives. A3, A4 et A7 n'ont pas développé une certaine motivation non plus. L'apprenante A3 possédait trois stratégies (attention sélective, fixer un but, regrouper) qu'elle n'a pas employées pour la troisième rédaction. Ces apprenantes n'ont pas amélioré leur performance. Même s'il y avait parfois prise de conscience des stratégies, celles-ci n'ont pas été mobilisées.

Sept apprenantes (sauf A5) ont développé de nouvelles stratégies à des degrés divers, indiquant une prise de conscience plus nette de leurs stratégies d'apprentissage afin d'améliorer leurs méthodes de travail. Quatre apprenantes (A2, A4, A6, A8) ont réussi à rédiger une meilleure rédaction par rapport aux démarches proposées. Leur motivation a augmenté et elles ont moins utilisé leur intuition lors de l'exécution des deux dernières tâches. A6, A7 et A8 ont renforcé l'usage de certaines stratégies existantes pour améliorer leur travail. A2 et A6 ont utilisé de nouvelles stratégies et ont fait de légers progrès au niveau de l'élaboration des idées.

Discussions et Conclusion

Cette étude a été menée dans le cadre général de la recherche de l'excellence pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. L'enseignant idéal aide ses apprenants à diversifier leurs stratégies d'apprentissage et à les employer en fonction des tâches proposées. Il s'agit de construire des outils ou d'adopter des démarches qui amèneraient les apprenants vers des transferts automatiques ou réfléchis, et progressivement vers l'autonomie.

Nous avons mené une expérimentation afin d'améliorer la performance des apprenantes lors de l'écriture d'une rédaction argumentative. Les résultats confirment notre hypothèse que la prise de conscience par l'apprenant de ses stratégies d'apprentissage dans un contexte naturel et authentique de la classe favorise une meilleure gestion de ses capacités et l'aide à améliorer sa performance. Toutefois, il est évident que les stratégies socioaffectives jouent un rôle important dans ce contexte. Par ailleurs, certaines apprenantes n'ont pas développé suffisamment ou mobilisé systématiquement des stratégies cognitives et métacognitives pour répondre aux attentes de leur enseignante.

Nous avons découvert que l'application d'une théorie en classe en vue d'améliorer la performance des apprenantes est une tâche ardue. Comme le calendrier de travail est subordonné au calendrier scolaire officiel, l'enseignante s'est heurtée à plusieurs freins durant l'expérimentation : gestion de la classe, maintien de l'attention, de la concentration et de la motivation des apprenantes. Etant donné que l'apprentissage passe par un processus de déconstruction et de réélaboration de sens, le temps imparti à l'expérimentation n'a pas permis à 50% des apprenantes de remettre en question leurs anciennes méthodes de travail. Elles avaient peut-être trop d'appréhensions pour accepter l'insécurité associée aux essais-erreurs et ont opté pour la mémorisation mécanique de rédactions-modèles. Plusieurs difficultés relèvent aussi des réalités socioculturelles contemporaines comme l'absence de la culture de la lecture chez nos apprenantes. Les rédactions indiquent non seulement un manque de documentation pour étoffer les idées mais aussi un manque de vocabulaire approprié pour s'exprimer clairement.

Si les résultats n'ont pas satisfait les attentes de l'enseignante, tel n'a pas été le cas pour les apprenantes. Pour elles, la démarche proposée leur a permis de porter un regard différent sur les méthodes traditionnelles d'enseignement, notamment la mémorisation passive des contenus. Elles ont compris que les stratégies d'apprentissage doivent être utilisées à bon escient pour accéder à une meilleure compréhension des contenus et développer des savoir-faire. Elles ont pris conscience que l'échec n'est pas définitif mais devrait être considéré comme un défi à relever. Ainsi, cette recherche a eu le

mérite d'avoir sensibilisé les apprenantes à l'importance de la construction progressive du savoir et au développement de l'autonomie à travers la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage.

Il serait intéressant de recommencer la même expérimentation sur une durée plus longue dans un contexte authentique. La première phase d'explications comporterait aussi un volet sur les mécanismes de l'acte d'apprendre et la recherche des représentations par rapport à l'enseignement et l'apprentissage durant les années de scolarisation antérieures. Cela aiderait à gagner l'attention ou la curiosité d'un plus grand nombre d'apprenants qui développeraient consciemment des stratégies métacognitives. Les apprenants gagneraient à développer des stratégies socioaffectives afin de mieux évaluer, en groupe, leurs forces et faiblesses lors de l'exécution d'une tâche, et à s'entraider pour améliorer leur performance individuelle. L'accès à la connaissance n'est pas une évidence. Toute démarche pédagogique visant à développer l'apprendre à apprendre entraîne l'apprenant nécessairement sur le chemin de son autonomisation.

Bibliographie

- Atlan, J. 2000. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *Alsic*, Vol 3, no 1, pp. 109-123. <http://alsic.revues.org/1759?file=1> [Consulté le 13.04.2014]
- Basque, J. 2008. « L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique ». *Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*. http://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/design_pedagogique-basque-1999.pdf [Consulté le 13.04.2014]
- Barbot, M.-J., Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barth, B.-M. 1993. *Le savoir en construction*. Paris : Editions Retz.
- Barth, B.-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Editions Retz.
- Bazin, S., Girerd, R. 1997. La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire. In : *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Conseil de l'Europe (Collectif). 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : enseigner, apprendre évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Cuq, J.-P. 2003 (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Desmond, F., Jourdan, S., Ferchaud, F., Kempf, M. C., Godin, D., Lancien, F. et al. 2005. *Enseigner le FLE - Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- de Vecchi, G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- Foondun, A. R. 1992. *Private tuition in Mauritius: the mad race for a place in a 'five-star' secondary school*. IIEP research and studies programme. Increasing and improving the quality of basic education. Monograph No. 8. International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Giordan, A. 1998. *Apprendre!*, Paris : Débats Belin.
- Hensler, H. 1999. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive ». *Revue de formation et d'échange pédagogiques*, pp. 2-5.
- http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/

- Deux_points_ouvrez_les_guillemets/Deux_points_ouvrez_les_guillemets_6.pdf [Consulté le 13.04.2014]
- Holec, H. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Mélanges pédagogiques*, pp. 75-87. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf> [Consulté le 13.04.2014]
- Juggernaut, S. 1993. *Education and Development in Mauritius. An International Perspective*. England: Copyspeed Printing PLC.
- Ministry of Education & Human Resources. NP. National Debate on Curriculum Reforms, 30 November-01 December 2005, Mauritius : Mahatma Gandhi Institute.
- Ministry of Education & Human Resources. 2006. *Towards a Quality Curriculum - Strategy for Reform*. Mauritius: MOEHR.
- Ministry of Education, Culture & Human Resources. 2009. *Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020*. Mauritius : MOECHR.
- Organisation de Coopération et de développement économiques. 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain - Premiers résultats de PISA 2003*. OCDE.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onursal Ayirir, I. 2011. « La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Journal of Education*, No 40, pp. 44-56. <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/StrategieKatharinaMedwedjew.doc> [Consulté le 13.04.2014]
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston : Heinle/Heinle.
- Oxford, R.L. 2003. "Language learning styles and strategies : An overview". *Learning Styles & Strategies*. Oxford: GALA. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> [Consulté le 13.04.2014]
- Tagliante, C. 2006. *La classe da langue*. Paris : Clé International.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate. 2001. *Report on the June 2001 Examination*. Cambridge, UK: UCLES.
- Weinstein, C. E. 1994. Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin. In : *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E., Hume, L.M. 2001. *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles : De Boeck Université.