

La complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangères - étude de cas

Krystyna Szymankiewicz
Institut d'Etudes Romanes - Université de Varsovie
k.szymankiewicz@uw.edu.pl

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 49-62

L'usage de stratégies d'apprentissage appropriées décide de l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères. Pourquoi certains apprenants ne disposent-ils pas des bonnes stratégies ? L'abondante recherche dans le domaine a démontré que les stratégies d'apprentissage font parti d'un réseau complexe de facteurs individuels et contextuels interdépendants. Certaines de ces variables, ou encore leurs configurations, ne favorisent pas le développement des stratégies d'apprentissage. Le guidage métacognitif, l'entraînement aux stratégies ainsi que l'individualisation de l'enseignement peuvent alors être d'une aide précieuse. Le point de départ pour la mise en place de ces mesures est le diagnostic des sources de difficultés et du profil spécifique de l'apprenant. L'article propose une réflexion ancrée dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage et présente les résultats d'une étude de cas, où sont analysés les stratégies d'apprentissage et les facteurs individuels (notamment la motivation à apprendre) ainsi que le parcours scolaire d'une élève inefficace dans l'apprentissage des langues. Quelques propositions d'intervention didactique sont formulées.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage des langues étrangères, apprenant inefficace, facteurs individuels, motivation, parcours scolaire

The use of appropriate learning strategies determines the achievements in foreign language learning. Why do not some learners possess the right strategies ? The research in the field has proven that learner strategies are a part of a complex system of individual and contextual variables that are interdependent. Some of these variables, or rather their configurations, do not promote strategy development. In this case, metacognitive instruction, strategy training and individualisation of teaching methods might be of great help. These should start with the learner's specific profile and his or her problems diagnosis. Referring to the socio-cognitive approach of learning process, the article brings out the results of a case study in which learning strategies and individual variables (especially motivation for learning) of an inefficient language learner are analysed in the context of her school career. A few suggestions of possible didactical solutions are then made.

Keywords: foreign language learning strategies, inefficient learner, individual variables, motivation, school career

Presque une quarantaine d'années après les premières études de Rubin (1975) et de Stern (1975) sur les stratégies utilisées en apprentissage des langues

étrangères par « le bon apprenant », les stratégies d'apprentissage constituent toujours un champ de recherche intéressant par sa complexité et riche en inspiration didactique. Si l'analyse des stratégies se veut complexe, c'est parce qu'il s'agit d'une variable très diversifiée et en interdépendance avec plusieurs facteurs affectifs, cognitifs, socio-culturels et éducatifs susceptibles d'influencer l'apprentissage. L'intérêt didactique de la recherche sur les stratégies d'apprentissage s'associe actuellement au travail sur les modalités d'entraînement stratégique en vue d'améliorer les apprentissages, notamment ceux des élèves en difficulté (Droździał-Szelest, 2004 ; Pawlak, 2011).

Le présent article sera consacré à la présentation des résultats de l'étude du cas d'une élève inefficace dans l'apprentissage des langues étrangères. L'analyse aura pour objectif de dresser le profil stratégique de l'apprenant en tenant compte de certaines caractéristiques individuelles et du parcours scolaire. Tout cela dans le but d'identifier les raisons des difficultés d'apprentissage observées et, par la suite, de proposer des axes d'intervention didactique possibles.

Avant de passer à l'analyse, pour bien cerner le champ de notre étude, nous allons commencer par une brève présentation de l'état des lieux de la recherche sur les stratégies d'apprentissage et d'autres variables individuelles influençant l'apprentissage des langues.

1. Les stratégies d'apprentissage et les facteurs individuels en apprentissage des langues

L'intérêt pour les stratégies d'apprentissage vient du courant de centration sur l'apprenant, survenu en didactique des langues dans les années 1970. En abandonnant les recherches sur l'efficacité des méthodes d'enseignement, les chercheurs se sont alors retournés vers le personnage de l'apprenant pour analyser les variables qui interviennent dans l'apprentissage.

Il existe plusieurs définitions de la notion de stratégies d'apprentissage. Nous allons retenir, pour le besoin de notre réflexion, une des plus simples, selon laquelle, les stratégies d'apprentissage sont « *des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* » (MacIntyre, 1994 : 190, cité in: Atlan, 2000:113). Cette définition est à situer dans le contexte théorique de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, à savoir celui de la psychologie cognitive. D'après la théorie cognitiviste, l'apprentissage est un processus qui consiste à rassembler, traiter et emmagasiner l'information. Les stratégies appliquées par l'apprenant seraient donc des actions entreprises en vue d'améliorer le traitement de l'information (p. ex. pour comprendre ou mémoriser) (Droździał-Szelest, 2004:32).

Les chercheurs se sont concentrés, dans un premier temps, sur l'identification de ce type d'actions ou stratégies chez le « bon apprenant » (Rubin 1975 ; Stern 1975). Ensuite, plusieurs typologies de stratégies d'apprentissage ont été élaborées, dont les plus connues sont celles de Oxford (1990) et de O'Malley et Chamot (1990). La classification de Oxford (1990 : 16-21, cité in : Cyr, 1998 :

32-33) comprend deux grandes classes de stratégies : directes et indirectes. Les stratégies directes servent d' « outils intellectuels » pour le travail sur la langue. Cette catégorie se subdivise en stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires qui comportent à leur tour des sous-catégories, divisées par la suite en plusieurs stratégies spécifiques. Les stratégies indirectes servent à faciliter l'apprentissage. On compte parmi elles les stratégies métacognitives, affectives et sociales avec leurs sous-catégories bien détaillées.

S'inspirant de la psychologie cognitive, O'Malley et Chamot (1990 : 137-139, cité in : Cyr, 1998 : 39) proposent une classification plus synthétique et plus opérationnelle que la classification de Oxford. Ils distinguent trois groupes de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies métacognitives consistent à réfléchir sur son apprentissage en vue de le planifier, le contrôler et l'auto-évaluer. Les stratégies cognitives servent à manipuler la matière à apprendre mentalement ou physiquement lors de l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles impliquent l'usage des techniques spécifiques, comme p.ex. la prise des notes ou la répétition. Finalement, les stratégies socio-affectives sont basées sur l'interaction et la coopération avec d'autres personnes, ainsi que sur le contrôle du côté affectif de son apprentissage.

Ces classifications ont permis d'élaborer des questionnaires pour étudier les préférences pour l'usage des stratégies d'apprentissage chez les apprenants, dont le plus connu est probablement celui de Oxford (1989), intitulé *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL).

A l'étape suivante, la recherche sur les stratégies d'apprentissage visait avant tout à éclaircir les relations entre les différentes variables susceptibles d'influencer l'efficacité de l'apprentissage (Drożdżał-Szelest, 2004 :32). On étudiait l'influence des facteurs tels que : âge, sexe, personnalité, style d'apprentissage, contexte culturel et éducatif sur le choix des stratégies. Ces études, dans la plupart des cas - quantitatives, ont permis de repérer quelques interdépendances entre les facteurs individuels sélectionnés et l'usage des stratégies d'apprentissage d'un typ donné. Par exemple, pour ce qui est des facteurs de la personnalité, on a constaté que les extravertis développent les stratégies de négociation du sens dans la communication (Skehan, 1989 cité in : Dąbrowska, 2011 : 136) mais qu'ils éprouvent des difficultés à la lecture stratégique basée sur le repérage (Komorowska, 2002 :96). Les personnes extraverties se concentrent mal lors de l'apprentissage et n'ont que rarement recours aux stratégies métacognitives et cognitives (Ehrman et Oxford, 1990 cité in : Dąbrowska, 2011 :137). Les introvertis, à leur tour, sont métacognitifs : ils planifient et organisent scrupuleusement leur apprentissage. Ils sont aptes à choisir et appliquer les bonnes stratégies cognitives. Pourtant, à l'inverse des extravertis, ils ne s'engagent pas dans la communication et évitent d'utiliser les stratégies affectives (ibidem).

Les styles d'apprentissage liés aux modalités perceptives (auditif, visuel, kinesthésique) ainsi que les types d'intelligence semblent influencer sur le choix des stratégies d'apprentissage suivant le critère du moindre effort cognitif : l'apprenant serait porté à choisir les stratégies basées sur la modalité ou

l'intelligence dominante. Ainsi chaque type d'intelligence décrit par Howard Gardner dans sa théorie des intelligences multiples favorise-t-il une manière spécifique d'apprendre une matière donnée. Par exemple un élève doté d'une forte intelligence mathématico-logique préférera un apprentissage systématique et analytique de la grammaire ; un élève possédant une intelligence interpersonnelle développée se sentira à l'aise avec les tâches communicatives réalisées en groupe (Hourst, 2006).

L'étape la plus récente de la recherche sur les stratégies d'apprentissage se focalise sur l'élaboration des programmes d'intervention didactique en vue de mesurer l'efficacité d'un entraînement stratégique. En général, ces recherches ont prouvé l'enseignabilité des stratégies d'apprentissage et la possibilité d'améliorer les résultats des apprenants grâce à un entraînement stratégique programmé selon des critères précisés par les chercheurs (Drożdżał-Szelest, 2004 :36). La valeur ajoutée réside ici dans l'accroissement du degré de motivation. Comme explique Harris (2002 : 20), « les stratégies peuvent jouer un rôle déterminant en donnant aux apprenants l'impression de maîtriser leur apprentissage et en changeant la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. »

La motivation constitue d'ailleurs une importante variable individuelle susceptible d'influencer l'efficacité de l'apprentissage (y compris la gestion des stratégies d'apprentissage). Les abondantes recherches dans ce domaine se caractérisent par une multitude d'interprétations du concept de motivation ainsi que des théories élaborées. Pour les besoins de nos analyses, nous allons nous référer à la conception sociocognitive de la motivation scolaire (Viau, 1999). La motivation y est définie comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (ibidem : 7). Le caractère dynamique de la motivation résulte du déterminisme réciproque entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. Viau base sa conception sur la théorie d'autorégulation de Bandura (2003) selon laquelle les croyances en notre capacité à réussir jouent un rôle prépondérant sur notre capacité à apprendre, notre engagement et nos performances. Selon ce psychologue canadien, les personnes cherchent à éviter les situations et les activités qu'elles perçoivent comme menaçantes, mais elles s'engagent à exécuter les activités qu'elles se sentent aptes à accomplir. Ainsi un faible sentiment d'efficacité personnelle en apprentissage des langues se traduit-il par la démotivation et le manque d'application ce qui conduit, on le comprend bien, à de faibles résultats. Une autre théorie qui jette quelque lumière sur les mécanismes de la motivation à apprendre, c'est la théorie des attributions de Weiner (1986, 1992, cité in : Bielska, 2011 : 341). Cette théorie traite du style attributionnel de l'individu en tant que manière d'interpréter les causes de ses réussites et échecs. Ces causes peuvent être perçues comme internes ou externes, variables ou invariables et contrôlables ou incontrôlables. Le style d'attribution causal le plus propice au maintien de l'auto-estime et de la motivation serait celui qui attribue les réussites à des causes internes invariables (p. ex. l'intelligence) ou contrôlables (p. ex. l'effort) et les échecs à des causes externes incontrôlables (p. ex. l'attitude de l'enseignant).

Nous trouvons également importante pour notre propos la distinction faite par Deci and Ryan (1985) entre la motivation intrinsèque (interne) et extrinsèque (externe). Les chercheurs cités ont constaté que les élèves motivés intrinsèquement s'impliquent à l'apprentissage d'une langue parce qu'ils le trouvent intéressant et agréable, tandis que les élèves motivés extrinsèquement apprennent pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. C'est la motivation interne qui est jugée plus importante pour la persévérance dans l'apprentissage.

Finalement, il convient de mentionner l'influence des attitudes sur l'apprentissage des langues. Etroitement liées à la motivation à apprendre, elles sont considérées comme facteurs émotifs à la base de l'initiation de l'activité d'apprentissage (Gardner, 1985).

2. Quelques remarques sur la méthodologie de la recherche - pourquoi une étude de cas ?

Les études quantitatives, comme nous l'avons vu dans la section précédente, ont permis de saisir certaines relations entre les stratégies d'apprentissage et les facteurs psychologiques. Cependant, dans beaucoup de cas, elles n'ont pas apporté de résultats décisifs. Cela s'explique probablement par le fait, que les facteurs individuels ne sont pas stables, mais dépendants du contexte et dynamiques. En plus, les études quantitatives fournissent des données générales et simplifiées. C'est pourquoi, ces dernières années, les chercheurs ont de plus en plus souvent recours à des méthodes qualitatives pour étudier les aspects tels que motivation, anxiété, croyances et stratégies d'apprentissage (Pawlak, 2011 : xxv). La recherche qualitative est appliquée comme méthode unique ou pour compléter l'étude quantitative. Le mérite de l'approche qualitative réside ici dans la possibilité « *d'avoir une vue sur la nature des caractéristiques individuelles situées dans le contexte aussi bien que des manières intrinsèques desquelles elles interagissent entre elles* »(1)(ibidem). Les reproches à l'égard de la recherche qualitative évoquent son caractère subjectif, ainsi que ses limites (p. ex. l'impossibilité de mesurer la force des relations entre les variables). En vue d'assurer une vision la plus complète possible du problème étudié, on recommande de collecter les données à l'aide de plusieurs techniques de recherche (p. ex. journaux de bord, interviews, tests, sondages) (ibidem : xxvi).

Notre étude de cas a pour objectif d'identifier les facteurs d'échec en apprentissage des langues chez une élève n'éprouvant pas de difficultés en apprentissage des autres matières scolaires. Nous nous proposons d'analyser plusieurs variables individuelles tout en tenant compte du parcours scolaire de l'apprenant. Par le parcours scolaire nous entendons la suite de situations éducatives que l'élève connaît au cours de sa formation, et tout particulièrement les passages d'un cycle d'enseignement à un autre.

Nous utilisons les techniques de recherche variées : interview non-standardisée, questionnaires, portfolio. La collecte des données s'est effectuée en quatre temps sur la période de deux semaines. Lors de la première rencontre, nous

avons demandé à l'élève soumise à l'étude (M.) de parler de ses expériences en apprentissage des langues. C'est ainsi que nous avons obtenu les données générales concernant les langues apprises, la durée, les modalités et les résultats des apprentissages scolaires. M. a été priée de procéder à une autoévaluation de ses compétences en anglais et en français à l'aide des descripteurs de niveaux de compétences de la partie « Qu'est-ce que je sais déjà faire ? » du *PEL*. Après, M. a rempli un questionnaire du *PEL* intitulé « Mon attitude, mes idées, mes attentes » ainsi que le test AMTB de Gardner.

La deuxième rencontre a été consacré à un entretien qui avait pour objectif l'interprétation par l'apprenant des résultats des tests d'attitudes et motivation. Nous avons aussi demandé à M. de faire des tests de personnalité, de styles d'apprentissage et d'intelligences multiples.

Pendant la troisième séance, M. a été invitée à remplir et commenter les parties suivantes du *PEL* : « Quels sont mes outils pour apprendre des langues ? » et « Comment j'apprend des langues ? » (questions fermées). Ensuite, elle a répondu au questionnaire SILL de Oxford et au questionnaire de stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot.

La dernière rencontre a consisté en une interview concernant le parcours scolaire de M.

Les données ainsi recueillies ont été soumises à une analyse quantitative (le cas des tests et questionnaires) ainsi qu'à une analyse qualitative des questions ouvertes de l'interview et de l'interprétation des relations observées parmi les différentes variables. Pour rendre le portrait de M. le plus juste et cohérent possible, nous avons cherché à confronter et comparer les informations sur les mêmes aspects étudiés (p.ex. le choix des stratégies d'apprentissage, les attitudes et motivations) obtenues à l'aide des différents outils.

Loin de vouloir généraliser les conclusions de nos observations, nous sommes pourtant persuadées que ce type de recherche est susceptible de donner une description en profondeur de la situation d'apprentissage d'un apprenant, et, par là, contribuer à la réflexion sur les possibilités d'individualisation de l'enseignement des langues.

3. Le cas de M. - bonne élève à une exception près...

M. est une fille de 18 ans, élève de terminale au lycée général, ayant poursuivi l'apprentissage de l'anglais pendant 9 ans et celui du français pendant 6 ans. Si nous avons trouvé le cas de M. intéressant du point de vue de ses stratégies d'apprentissage, c'est parce que, élève efficace en d'autres matières scolaires où elle sait organiser, contrôler et mener à bien son apprentissage, M. avoue ne pas savoir gérer ses apprentissages linguistiques et être déçue par le niveau de compétences langagières atteint. En effet, au bout de son long parcours d'apprentissage (au total plus de 650 heures de cours d'anglais et plus de 400 heures de cours de français), les résultats de M., à comparer avec ceux de ses camarades de classe, sont relativement faibles. M. obtient souvent des notes

moyennes, parfois faibles, rarement bonnes. Selon une autoévaluation de ses compétences langagières effectuée avec le *Portfolio européen des langues*, l'apprenant aurait atteint les niveaux de compétences suivants : en anglais - B1 pour la compréhension orale et écrite, A2/B1 pour la production orale et écrite ; en français - A1 pour les compétences productives et A2 pour les compétences réceptives. Or, d'après le programme cadre polonais, à la fin de son parcours scolaire, elle aurait dû atteindre le niveau B2 pour l'anglais et le niveau A2/B1 pour la deuxième langue étrangère, dans ce cas - le français.

Tout compte fait, M. peut être considérée comme une élève inefficace, c'est-à-dire une élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993 : 371) précise que « lorsqu'un élève présente de faibles performances scolaires malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d'apprentissage. » Les sources de difficultés peuvent être variées et leur recherche semble nécessaire pour une remédiation efficace. Quelles sont donc, dans le cas de M., les raisons de ses résultats au-dessous des attentes ? L'explication fournie par l'élève elle-même : « *Apparemment, je ne suis pas douée pour les langues...* » ne nous paraît point suffisante. C'est pourquoi nous avons cherché à interpréter les problèmes de l'apprentissage des langues chez M. de manière plus complexe, en prenant en considération la complexité du jeu des facteurs individuels ainsi que le rôle du parcours scolaire spécifique pour l'apprenant en question. Nous allons présenter les résultats de ces analyses dans les sections qui suivent, en commençant par les facteurs affectifs, pour passer ensuite aux facteurs cognitifs et terminer avec le rôle du parcours scolaire.

3.1. Les attitudes et motivations à l'égard de l'apprentissage des langues

Dans la partie du Portfolio intitulée « Mon attitude, mes idées, mes attentes », M. fait preuve d'une motivation mixte pour l'apprentissage des langues : d'une part il s'agit de la motivation externe (« *La connaissance des langues étrangères est indispensable de nos jours* »), d'autre part la motivation interne - le désir de connaître la littérature, l'histoire et la culture des pays dont la langue elle apprend pour le plaisir personnel. Pour l'instant, l'apprentissage des langues ne fait pas plaisir à M. qui le trouve difficile. L'apprenant reste persuadée que la réussite dans ce domaine dépend d'un don pour les langues qu'elle ne possède pas. M. éprouve de l'anxiété quand elle doit utiliser une langue étrangère en présence de tiers. En même temps, pouvoir communiquer dans cette langue lui semble plus important que connaître la grammaire et le lexique. Malgré son anxiété, elle s'efforce donc de participer activement aux cours en posant des questions, en participant aux discussions. Elle préfère le travail de groupe. L'apprenant remarque aussi que l'apprentissage des langues est bien différent par rapport à l'apprentissage d'autres matières scolaires et qu'il exige de la systématité. Toutefois, le succès éventuel n'apparaît pas aux yeux de M. comme résultat de l'instruction guidée, mais semble être conditionné par des séjours à l'étranger. Une telle conviction ne doit pas encourager l'élève à faire des efforts en classe de langue. M. admet aussi que sa motivation à apprendre est influencée par les démarches didactiques et le matériel utilisés par les enseignants.

Bref, M. semble attirée par les langues étrangères, elle désire de communiquer, mais en même temps elle risque d'être découragée par la difficulté perçue de l'apprentissage guidé et l'anxiété éprouvée lors de l'usage de la langue.

L'apprenant a également rempli un test standardisé concernant les attitudes et motivations à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère - *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de R.C. Gardner (2004) dont les résultats sont présentés dans le tableau 1. ci-dessous :

Domaine	Moyenne (sur l'échelle de 1 à 6)
Intérêt pour les langues étrangères	5
Encouragement de la part des parents	4,37
Intensité de la motivation	3,5
Anxiété en cours d'anglais	3,2
Evaluation de l'enseignant d'anglais	4,7
Attitudes envers l'apprentissage de l'anglais	4,2
Attitudes envers les anglophones	5
Evaluation du cours d'anglais	3,6
Anxiété liée à l'usage de l'anglais	2,8
Orientation intégrative	5,75
Orientation instrumentale	5,25
Désir d'apprendre l'anglais	4,7

Tableau 1. Résultats du test AMTB

Les résultats du test AMTB sont en cohérence avec les données recueillies dans *le PEL*, mais ils semblent plus optimistes. Les attitudes de M. envers l'anglais, les anglophones et l'apprentissage de l'anglais sont positives. Le degré d'anxiété liée à l'usage de l'anglais en classe et en dehors du cadre scolaire est modéré. La seule chose qui attire l'attention c'est l'intensité moyenne de la motivation. Pour comprendre le problème de la motivation chez M., nous avons abordé ce sujet dans l'interview. L'explication s'est avérée complexe. Nous tenons à souligner qu'il s'agit de la perception subjective par l'élève de ses difficultés.

Tout d'abord, M. explique la baisse de sa motivation pour l'apprentissage des langues par le découragement dû aux faibles résultats. Elle attribue les raisons de ses échecs avant tout à l'absence des prédispositions pour l'apprentissage des langues. Une telle conviction affaiblit la motivation, car selon la théorie de Weiner, en attribuant les raisons de ses mauvais résultats à un facteur interne invariable, l'élève ne voit aucune possibilité d'améliorer ses apprentissages. Par conséquent, elle ne cherche pas à modifier ses stratégies d'apprentissage, tout en continuant à s'enfermer dans l'échec.

Pour ce qui est de l'anglais, la situation de M. semble particulièrement vulnérable, car ses résultats sont nettement plus faibles que ceux de la plupart de ses camarades de classe. La conviction d'être l'apprenant le moins efficace

en anglais, « *une langue que tout le monde est censé connaître* », est frustrante et fait baisser chez M. l'estime de soi. L'inefficacité de ses efforts est néfaste pour le sentiment de son efficacité personnelle. Comme M. est en général une bonne élève, remportant des succès dans d'autres matières, les échecs en classe de langue la font s'investir davantage dans les matières où elle se montre efficace et où ses efforts seront récompensés. Ce phénomène s'accroît en terminale, quand l'attention de l'élève se focalise sur les matières scolaires sélectionnées dans la perspective des examens du bac.

En ce qui concerne le français, M. affirme adorer la langue et la culture, mais elle avoue que, malgré les encouragements de la part de sa mère, prof de français, elle ne s'est jamais appliquée à fond à un apprentissage systématique de cette matière : « *J'ai passé un temps bien agréable en cours de français dans une école de langue et au collège, sans rien faire à la maison. Maintenant je le regrette mais, à l'époque, le français me semblait beaucoup moins important que l'anglais ou les autres matières scolaires. En effet, pour moi c'était toujours quelque chose de supplémentaire...* » La motivation à apprendre le français n'est pas renforcée au lycée, bien au contraire - l'enseignante de français décourage les apprenants par son manque d'engagement et ses méthodes chaotiques.

Un accent optimiste, pour terminer cette section - M. a souligné à plusieurs reprises son attitude positive envers les langues étrangères et elle s'est posé comme objectif « *d'arriver un jour à une bonne maîtrise de l'anglais et du français* ». Elle s'est rendue compte de son manque de conscience de ses apprentissages ainsi que de son manque d'application. Elle a aussi observé une évolution de sa motivation à l'apprentissage des langues : « *Ce n'est que maintenant, que je commence à sentir une vraie motivation personnelle pour apprendre les langues. Il ne me reste qu'à découvrir comment le faire avec succès...* ».

3.2. La personnalité

Nous avons demandé à M. de répondre à un test de personnalité selon le modèle en cinq facteurs (www.similarminds.com). Comme il ne s'agit pas d'un test psychologique professionnel, ses résultats doivent être traités avec réserve, comme une approximation. La dimension d'extraversion atteint chez M. un score très élevé (84%), ce qui signifie, que M. est une personne très bavarde, sociable, ouverte et communicative. M. se montre aussi d'un caractère consciencieux modérément élevé (66%), avec une tendance à être parfois trop rigide. C'est une personne plutôt détendue, calme et optimiste (neuroticisme - 56%). Elle est aussi agréable, serviable et confiante, parfois à l'excès, au détriment de son développement personnel (agréabilité - 72%). Modérément curieuse et imaginative, elle présente un score de 52% à la dimension d'ouverture à l'expérience.

3.3. Les styles d'apprentissage

Les résultats du test de styles d'apprentissage accessible sur le site du projet

éducatif SKILLS (*Several Keys in Learning to Learn Skills*) indiquent chez M. la domination du style auditif (50%) et une faible présence du style visuel (10%). Les scores pour le style kinesthésique et le style basé sur les activités de la lecture/production écrite constituent respectivement 20 %. A la lumière de ces résultats, on peut supposer que les préférences de M. quant à l'apprentissage se situent du côté des stratégies du type : répéter à haute voix les informations à mémoriser, lire un texte plusieurs fois en changeant d'intonation, chanter, rimer, débattre en groupe.

3.4. Les intelligences multiples

Le profil des intelligences multiples de M., d'après un questionnaire des intelligences multiples (www.ko.rzeszow.pl/zalaczniki/dokumenty/0202200702.doc), se présente comme suit (dans l'ordre décroissant) : l'intelligence interpersonnelle (19 p.), l'intelligence linguistique (16 p.), l'intelligence visuelle et spatiale (15 p.), l'intelligence musicale (15 p.), l'intelligence intrapersonnelle (15 p.), l'intelligence mathématique-logique (13 p.) et l'intelligence kinesthésique (13 p.). Il s'agit d'un profil plutôt équilibré, avec deux extrémités marquées. Une forte intelligence interpersonnelle va de pair avec la personnalité extravertie de l'apprenant.

3.5. Les stratégies d'apprentissage

Les résultats du test SILL (Oxford, 1989) pour l'apprentissage de l'anglais démontrent une utilisation moyenne de stratégies d'apprentissage avec une moyenne générale de 3,28 sur l'échelle de 1 à 5. Sont parfois utilisés : les stratégies mnémotechniques (2,66), l'ensemble des processus mentaux (3,66), la gestion des émotions (3) et l'organisation et l'évaluation de son apprentissage (2,78). Les scores les plus élevés apparaissent dans le cas des stratégies compensatoires (4) et sociales (apprendre avec les autres) (4,33) ce qui peut signifier que M. éprouve souvent des difficultés de l'usage de la langue. Comme elle n'a que rarement recours aux stratégies métacognitives et son éventail de stratégies cognitives semble assez restreint, on peut supposer qu'au lieu de chercher à apprendre de façon plus efficace, elle se contente de compenser ses lacunes avec les moyens de bord ou avec l'aide d'autres apprenants, plus compétents qu'elle.

Le questionnaire des stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot (1990, cité dans Cyr, 1998) permet de saisir les préférences de l'apprenant pour les trois groupes de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les résultats de ce test confirment un usage des stratégies métacognitives peu systématique et limité (une moyenne de 2,1 sur l'échelle de 1 à 3), un usage assez fréquent des stratégies cognitives (2,47) et une prédilection pour les stratégies socio-affectives (2,67). M. ne pratique pas de réflexion sur son apprentissage des langues et n'aime pas planifier un apprentissage individuel en dehors du cadre scolaire, ne cherche pas non plus à s'autoévaluer à l'aide de tests. Cependant, réfléchir sur son apprentissage joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage, parce que la métacognition, c'est-à-dire «la connaissance ainsi que le contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies

cognitives », assure l'autorégulation dans le recours à ses connaissances et à ses compétences (Tardif, 1992 : 59). Autrement dit, un apprenant métacognitif aurait toutes ses chances d'exploiter au mieux son potentiel intellectuel. Dans le cas de M., on peut supposer que ses ressources intellectuelles ne soient pas utilisées de façon optimale. Elle se sert parfois ou souvent de toutes les stratégies cognitives mentionnées dans le questionnaire, surtout celles sollicitant la modalité auditive (répéter à haute voix, lire à haute voix les mots que l'on cherche dans le dictionnaire). Mais l'usage de ces stratégies s'avère souvent inefficace. Ainsi M se plaint-elle : « *j'ai beau répéter tous ces mots mille fois à la veille du test, je n'arrive pas à les utiliser dans les activités de contrôle* ». On peut supposer que la révision du vocabulaire est laissée au dernier moment. En plus, les stratégies de mémorisation d'une liste de mots hors contexte ne permettent pas de réutiliser ces mots dans les activités complexes du test de lexique. Pourtant, l'apprenant ne cherche pas à questionner ses habitudes d'apprendre ou à planifier ses apprentissages de manière systématique. Par conséquent, faute de stratégies efficaces, M. n'arrive pas à faire des progrès suffisamment remarquables pour se sentir gratifiée et encouragée à persister. Pour ce qui est des stratégies socio-affectives, M. aime bien travailler en groupe, parler aux autres de ses difficultés d'apprentissage, demander de l'aide ou des explications. Le choix de ces stratégies est conforme à l'extraversion, l'intelligence interpersonnelle et le style auditif de M. Enfin, l'apprenant se rend compte de l'impact de son émotivité sur ses performances à l'oral et cherche à maîtriser le stress.

3.6. L'importance du parcours scolaire

En poursuivant notre interview, nous avons retrouvé d'autres éléments à pouvoir explicatif de la baisse de la motivation de M. et de l'inefficacité de ses stratégies d'apprentissage, à savoir l'histoire de son parcours scolaire. Il s'est avéré qu'à chaque passage d'une étape de l'éducation à l'autre (de l'école primaire au collège, ensuite du collège au lycée) un changement de niveau d'apprentissage a eu lieu. M. s'est retrouvée deux fois en situation de rattrapage par rapport au reste du groupe parce qu'elle venait d'un établissement où le niveau d'enseignement était plus bas. Sa motivation pour rattraper les camarades plus avancés en anglais était forte au collège. M. a suivi des cours d'anglais supplémentaires ce qui lui a permis de développer sa connaissance de la grammaire et la compréhension orale. Son problème majeur, qui persiste depuis, c'est un vocabulaire restreint et le manque de fluidité à l'oral.

Au lycée, le décalage des niveaux de compétences en anglais par rapport à la majorité des élèves de sa classe semble augmenter. M. cesse de s'appliquer à l'apprentissage de l'anglais, surtout en terminale, où elle est attirée par d'autres matières scolaires. Elle avoue se sentir déchirée entre le désir de bien parler anglais et le sentiment de découragement et d'impuissance provoqué par ses échecs.

En parallèle à l'apprentissage inefficace de l'anglais, dès le collège, M. poursuivait l'apprentissage du français. Dans ce cas-là il n'y avait pas de problème du niveau d'enseignement. M. semble alors persuadée que c'étaient

ses expériences décourageantes en cours d'anglais qui ont dû peser sur son engagement en classe de français. L'apprenant dénonce aussi le manque d'enthousiasme et d'application de la part du prof de français.

Selon le témoignage de M., aucun guidage métacognitif ni entraînement stratégique n'a jamais été pratiqué par ses enseignants de langues étrangères.

4. Conclusion

L'analyse du cas de M. nous a permis de dégager quelques facteurs responsables de l'inefficacité de ses apprentissages en langues. Il s'agit de variables dont les relations sont parfois complexes. Les difficultés de M. sont liées avant tout à une faible conscience métacognitive et un usage insuffisant ou inapproprié des stratégies cognitives. Les raisons de cette inefficacité métacognitive en apprentissage des langues étrangères sont à trouver tout d'abord du côté des variables affectives. En tant qu'élève extravertie, M. n'a pas de penchant naturel pour se concentrer sur la planification, le contrôle et l'évaluation de ses apprentissages. Effectivement, ce type d'apprenant aurait besoin d'entraînement aux stratégies (cf. partie 1). Faute de guidage, M. continue, sans réflexion, à utiliser des stratégies inefficaces et accumuler les échecs qui font baisser le sentiment de son efficacité personnelle et l'auto-estime. Par conséquent, sa motivation à l'apprentissage baisse, malgré les attitudes positives à l'égard des langues qu'elle apprend. Comme on a pu remarquer, les variables contextuelles n'y sont pas pour rien : au manque d'entraînement à l'usage des stratégies d'apprentissage - aussi bien en classe d'anglais qu'en classe de français, s'ajoute le manque d'individualisation de l'enseignement, surtout dans les groupes hétérogènes d'anglais au collège et au lycée.

Ce diagnostic ne prétend nullement à l'exhaustivité. Vu le nombre des facteurs psychologiques impliqués dans l'apprentissage et la complexité de leurs relations, nous avons soumis à l'étude seulement ceux qui paraissaient les plus représentatifs et accessibles à l'analyse. Dans l'avenir, cette étude pourrait se voir approfondie par une analyse plus détaillée des facteurs de la personnalité ainsi que l'introspection concernant les stratégies utilisées pour réaliser une tâche donnée. Il serait également intéressant d'observer l'évolution de la motivation à apprendre et de l'usage des stratégies d'apprentissage par l'apprenant dans une période plus longue. Néanmoins, les résultats de notre recherche actuelle permettent de formuler quelques recommandations pour M. en vue d'améliorer son apprentissage, à savoir :

- développer sa réflexion métacognitive, p. ex. à l'aide du *Portfolio européen des langues*, tests d'autoévaluation ; questionnaires de stratégies ;
- s'appuyer sur les stratégies sociales pour parler des manières d'apprendre avec des pairs (profiter de son intelligence interpersonnelle) ;
- réviser ses convictions concernant l'apprentissage des langues pour retrouver le sentiment de contrôle sur son apprentissage ;
- comprendre que les stratégies compensatoires ne peuvent pas remplacer un travail systématique sur la fixation des structures de la langue et leur réutilisation dans les tâches communicatives ;

- tester les stratégies cognitives dont on n'a pas l'habitude ;
- pratiquer les activités basées sur le canal auditif (p. ex. écouter des chansons) pour se faire plaisir et augmenter la motivation;
- chercher à pratiquer la langue en dehors du cadre scolaire, parler avec les natifs pour renforcer la motivation.

Même s'il s'agit là d'une recette personnelle, sur mesure, l'analyse du cas de M. semble confirmer l'importance générale des bonnes pratiques pédagogiques de guidage, préconisées par les chercheurs (Tardif, 1992, Komorowska, 2002, Harris, 2002). Premièrement, il s'agit d'habituer les élèves à une réflexion métacognitive et, par là, développer leur autonomie d'apprentissage. Deuxièmement, il est important de chercher à diagnostiquer les préférences cognitives et les stratégies des élèves en vue d'individualiser l'enseignement, surtout dans les groupes hétérogènes. Ensuite, il est recommandable d'intégrer l'enseignement des stratégies dans le cursus d'enseignement des langues. Et enfin, il ne faut jamais oublier que la motivation est une condition *sine qua non* de tout apprentissage. Veiller à encourager et motiver les apprenants par des renforcements positifs et par son enthousiasme pour la langue et la culture que l'on enseigne serait alors un point de départ pour former des apprenants efficaces.

Notes

„They provide valuable insights into the situated, context-dependent nature of individual characteristics as well as the intricate ways in which they interact with each other.”

Bibliographie

- Atlan, J. 2000. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement TICE ». *Alsic*, Vol.3, n°1, pp. 109-12. www.alsic.org, consulté le 15.04.2012.
- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bielska, J. 2011. Bariery psychiczne w nauce języka obcego. In: Komorowska, H. (éd.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, pp.332-351.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dąbrowska, M. 2011. « Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości : przegląd badań ». *Rozprawy społeczne* n°1, pp. 135-145.
- Deci, E. L. and Ryan R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. Plenum.
- Drożdżat-Szelest, K. 2004. Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna. In: Pawlak, M. (éd.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: UAM, pp. 31-43.
- Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. 2006. Warszawa: CODN.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 2004. *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*.

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>, consulté le 15.04.2012.

Harris, V. 2002. *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Hourst, B. 2006. *À l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette Education.

Komorowska, H. 2002. *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Légendre, R. (sous la direction de) 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Paris : Guérin : ESKA.

Oxford, R. 1989. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Version 7.0 (ESL/EFL)*. <http://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>, consulté le 15.04.2012.

Pawlak, M. (éd.) 2011. *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer.

Rubin, J. 1975. "What 'the good language learner' can teach us." *TESOL Quarterly*, n° 9(1), pp. 41-51.

Stern, H.H. 1975. "What can we learn from the good language learner?". *Canadian Modern Language Review* n° 31(2), pp. 304-318.

Tardif, J.1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Viau, R. 1999. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Sitographie

www.ko.rzeszow.pl/zalaczniki/dokumenty/0202200702.doc (le questionnaire des intelligences multiples), consulté le 12.04.2012.

www.similarminds.com (le test de personnalité en cinq facteurs), consulté le 20.04.2012.

www.faea.es/G1_SKILLS/styles/styles.html (le test de styles d'apprentissage), consulté le 12.04.2012.