

Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives : une analyse de corpus

Freiderikos Valetopoulos
Université de Poitiers - FoReLL (EA 3816) - France
fvaletop@univ-poitiers.fr

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 37-47

Les stratégies métacognitives permettent aux apprenants d'évaluer leur propre niveau de connaissance et de réguler les processus cognitifs. Dans cet article, nous nous concentrerons sur la stratégie d'évaluation et nous étudierons comment les apprenants observent et évaluent leur propre production orale dans le cadre d'une interaction. Cette analyse se fondera sur l'étude d'un corpus écrit et oral d'apprenants hellénophones de niveau intermédiaire/avancé qui suivent des études universitaires. Notre démarche sera illustrée à l'aide de plusieurs exemples provenant de ce corpus d'apprenants.

Mots-clés : stratégies métacognitives, évaluer son apprentissage, corpus d'apprenants, apprenants avancés

Metacognitive strategies allow learners to become aware of their knowledge and to regulate the mental process. In this paper, we will be concentrated on the strategy of evaluation and we will study how learners observe their own oral production in an interaction. Our analysis will be based on the study of oral and written learner corpus. Learners are intermediate/advanced university students. Our approach will be illustrated with several examples from the learner corpus.

Keywords : metacognitive strategies, self-assessment, learner corpus, advanced learners

1. Introduction

Dans cet article, nous nous concentrerons sur les stratégies métacognitives développées par les apprenants, et en particulier sur la stratégie d'évaluation. Celle-ci leur permet de faire le point sur leurs activités de traitement des informations et plus précisément sur la prise de conscience de leurs progrès et de leurs résultats. Notre étude sera centrée sur les stratégies utilisées par un public hellénophone universitaire qui sera amené à réfléchir sur son apprentissage, sur les difficultés rencontrées et sa progression, et sur les stratégies mises en place pour améliorer son apprentissage et ses résultats. La première partie de l'article propose un bref panorama des différentes classifications des stratégies et une analyse des stratégies métacognitives. Ce panorama ne peut pas être exhaustif ; il montre plutôt les différences et les similitudes qui existent entre les différentes approches, qui sont nombreuses. Dans la deuxième partie de

l'article, nous présenterons une expérimentation qui nous a permis de mettre en exergue les stratégies métacognitives des apprenants et d'examiner la perception que ces derniers ont de leurs propres stratégies. Il faut souligner que, dans le cadre de cet article, nous étudierons les passages concernant les erreurs de grammaire, de lexique et de phonétique qui ont le plus marqué les apprenants. Enfin, dans la dernière partie, nous proposerons des activités qui permettraient de développer les stratégies métacognitives des apprenants.

2. Les classifications des stratégies d'apprentissage

À partir des années 70, on constate un intérêt grandissant pour les stratégies d'apprentissage, et ceci dans plusieurs domaines comme la psychologie, la pédagogie et, bien sûr, la didactique des langues. Plusieurs sont les classifications des stratégies proposées par les chercheurs avec des dénominations assez différentes. Resnick & Beck (1976) proposent une distinction entre les *stratégies générales* et les *stratégies intermédiaires*, alors que Stenberg (1983) préfère les termes *habiletés exécutives* et *habiletés non exécutives*. Contrairement à ces classifications dichotomiques, on rencontre plusieurs classifications qui distinguent les stratégies en trois ou même en quatre sous-classes : *stratégies de révision, d'élaboration, de contrôle de la compréhension* et *stratégies affectives* (Weinstein & Mayer, 1986) ; *cognitives, métacognitives* et *socio-affectives* (O'Malley et al., 1990) ou *cognitives, métacognitives, affectives* et *de gestion des ressources* (par exemple Boulet et al., 1996).

Concentrons-nous sur les stratégies métacognitives. Si l'on veut définir ces stratégies, nous pouvons dire qu'elles se rapportent à la conscience que les apprenants ont de leurs propres connaissances et des différents processus mentaux qui leur permettent d'apprendre avec plus d'efficacité. Autrement dit, elles permettent aux apprenants de contrôler leur propre cognition, c'est-à-dire de coordonner le processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent, d'organiser ou de planifier leurs activités en vue de faciliter l'apprentissage (voir par exemple Harris et al., 2002 : 21-22 ; Wenden & Rubin, 1987 ; Wenden, 1991).

Les différents auteurs proposent des stratégies métacognitives qui peuvent être assez variées. Pour Oxford (1990 : 135-140), les stratégies métacognitives consistent en trois ensembles de stratégies : *recentrer son apprentissage* 'centering your learning', *organiser et planifier son apprentissage* 'arranging and planning your learning' et *évaluer son apprentissage* 'evaluating your learning'. Ces trois ensembles sont divisés en plusieurs stratégies :

- a. *recentrer son apprentissage* : associer ses nouvelles connaissances aux connaissances déjà acquises, faire preuve d'attention (en général ou en se concentrant sur un aspect spécifique), retarder la prise de parole au profit de la réception.
- b. *organiser et planifier son apprentissage* : comprendre seul comment on apprend une langue, organiser son propre apprentissage, définir ses propres buts et objectifs, identifier l'intérêt de chaque tâche linguistique, anticiper une tâche linguistique, pratiquer la langue.

c. *évaluer son apprentissage* : identifier ses propres erreurs, identifier sa propre progression.

D'après O'Malley et al. (1990 : 44-45), les stratégies métacognitives sont des tâches qui peuvent impliquer la *planification* (planning), le *contrôle* (monitoring) et l'*évaluation* (evaluating) de l'activité d'apprentissage. Plusieurs tâches peuvent faire partie des stratégies métacognitives : la concentration sélective (se concentrer sur des aspects précis de l'apprentissage comme par exemple les mots-clés), la planification de l'organisation de son discours écrit et oral, le contrôle de la production orale ou écrite, le contrôle de ce qui devrait être appris ou mémorisé, l'évaluation de sa compréhension après la réalisation d'une activité linguistique.

Cette classification correspond également à celle proposée par Viau (1994 : 85-86) qui se concentre sur trois stratégies métacognitives. La planification « consiste pour l'élève à examiner une activité qu'on lui demande de faire afin de se fixer des objectifs de travail et de choisir des stratégies d'apprentissage qui lui permettront de l'accomplir comme il faut ». Le *monitoring* permet à l'élève d' « évaluer constamment l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise afin de les ajuster au besoin ». Enfin, l'auto-évaluation correspond à l'évaluation que l'élève fait de ses propres apprentissages « en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixé ».

Contrairement à ces analyses, Bégin (2008) propose une classification plus simplifiée, avec seulement deux stratégies métacognitives, l'*anticipation* et l'*autorégulation*. Comme il le souligne, la différence par rapport au nombre des stratégies proposées dans les autres travaux « s'explique par le fait qu'une stratégie est définie [...] comme une catégorie d'actions, alors qu'ailleurs, chaque action ou procédure rattachée à la métacognition est traitée comme une stratégie en elle-même » (Bégin, 2008 : 41). Ainsi, l'anticipation et l'autorégulation correspondent chacune à un ensemble de cinq actions ou techniques. L'anticipation permet aux apprenants « de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations » (Bégin, 2008 : 56). L'autorégulation, qui permet une meilleure adaptabilité aux situations d'apprentissage, comporte pour lui des actions comme le contrôle et le jugement, qui permettent un meilleur ajustement de l'utilisation de ses propres ressources, ainsi que la composante *s'informer* « parce qu'elle vise à assurer une mise à jour ou un approfondissement des connaissances reliées aux tâches, aux contextes, aux situations d'apprentissage et aux ressources disponibles ou pertinentes pour y faire face » (Bégin, 2008 : 45).

Le CECR (2000), pour se concentrer sur une référence qui constitue actuellement la base commune utilisée par les enseignants et dans la plupart des manuels, souligne l'importance des stratégies en général et précise qu'« [...] on peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : *Pré-planification*, *Exécution*, *Contrôle* et *Remédiation* des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation [...] Le progrès dans l'apprentissage d'une langue

apparaît le mieux dans la capacité de l'apprenant à s'engager dans une activité langagière observable et à mettre en œuvre des stratégies de communication. En conséquence, elles constituent une base pratique pour l'étalonnage de la capacité langagière » (CECR, 2000 : 48, § 4.4.). Examinons ce que les auteurs du CECR proposent pour les stratégies de production, orale ou écrite (CECR, 2000 : 53, §4.4.1.3.).

Les apprenants doivent tout d'abord *planifier* leur production orale ou écrite. Ils se préparent d'une manière consciente en utilisant les ressources intérieures (répétition ou préparation), ils cherchent des informations nouvelles ou de l'aide en cas de déficit langagier (localisation des ressources), ils préparent leur message en prenant en compte les spécificités de leur interlocuteur (prise en compte du destinataire ou de l'auditoire). Selon l'aide linguistique que l'apprenant peut avoir ou selon le support, il peut finalement modifier la tâche, en réalisant une tâche plus simple, ou être plus ambitieux dans l'élaboration ou l'expression de sa pensée (adaptation de la tâche, adaptation du message). Durant l'exécution même de la tâche, l'apprenant peut mettre en place des stratégies comme celles de l'évitement, quand il n'a pas tous les moyens exigés, et de *réalisation*, quand il a les moyens pour élever le niveau de la tâche. Des stratégies comme la compensation, la construction sur un savoir antérieur et l'essai (expérimentation) font partie de l'exécution. Au niveau de l'évaluation, les apprenants peuvent utiliser des stratégies comme le contrôle des résultats, c'est-à-dire qu'ils peuvent avoir un retour par les gestes ou par les propos qui leur permettent de vérifier que la communication est passée. Pour la production orale ou écrite spontanée, l'apprenant « peut contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger (autocorrection) ».

En se fondant donc sur les différentes classifications proposées par les auteurs, nous nous proposons de nous concentrer sur l'étude de la stratégie d'auto-évaluation. Notre objectif est d'étudier l'image que les apprenants ont de leur propre progression en français et des solutions qu'ils envisagent pour améliorer leur apprentissage et pour remédier aux différentes faiblesses qu'ils pourraient avoir.

3. Public étudié et corpus analysé

L'expérimentation a eu lieu à l'Université de Chypre au second semestre de l'année académique 2010-2011 (1). Y ont participé les étudiants inscrits en première année d'études de littérature et de langue françaises ainsi que les étudiants inscrits en quatrième année. Les étudiants avaient un niveau de français plutôt hétérogène qui pourrait se placer du B1+ au C1. Tous les étudiants suivaient des cours de langue et de civilisation françaises, de linguistique ainsi que de littérature.

Ils ont participé à un entretien de 30 minutes en moyenne avec des questions générales sur leur cursus, leurs centres d'intérêts mais aussi sur leur apprentissage du français. Ce troisième point portait sur les stratégies qu'ils utilisaient afin d'améliorer leurs compétences en français. Par ailleurs, les

étudiants devaient argumenter sur un sujet d'actualité, comme l'interdiction de fumer dans les lieux publics, l'adhésion de Chypre à l'Union Européenne, la crise financière etc. Pour cette partie, ils disposaient de 5 minutes afin de préparer leur argumentation et ensuite ils devaient échanger avec l'intervieweur sur le même sujet.

La deuxième partie de l'expérimentation avait pour objectif de les faire réfléchir sur leur production orale, de relever les différents cas qui leur posaient problème en français et de proposer des solutions de remédiation. Ces remarques et propositions ont été présentées dans un rapport, écrit en temps libre. Leur réflexion a été soutenue par un questionnaire qui leur permettait d'analyser les différents aspects de leur production sans les obliger à répondre à des questions d'observation préfabriquées ou très contraignantes.

À la lumière des différents cadres de référence présentés dans la première partie de l'article, nous avons souhaité :

- décrire les stratégies métacognitives mises en place par les apprenants, et plus précisément la stratégie d'auto-évaluation ;
- analyser la perception des apprenants en ce qui concerne l'utilisation de ces stratégies et de leur progression.

Dans la suite de cet article, nous présenterons les stratégies utilisées par les apprenants hellénophones.

4. Présentation des données

Dans cette section, nous analyserons les données que nous avons récoltées à l'aide des productions écrites des apprenants. Nous présenterons les observations des apprenants concernant leurs propres productions orales, les erreurs commises et leur conception concernant les stratégies qu'ils doivent développer. Notre analyse sera développée autour de trois axes : la conception que les apprenants ont de leur propre production orale (4.1.), les hypothèses qu'ils ont émises sur la source de leurs erreurs (4.2.) et les modifications qu'ils doivent effectuer pour améliorer leur production orale (4.3.).

4.1. Conception de sa propre production

Avant de commencer notre analyse, nous souhaitons rappeler ce que Cyr (1998 : 46) souligne : « il est rare, [...], qu'on demande aux élèves de s'auto-évaluer dans un cours de L2 ou qu'on les habilite à le faire ». Cette position semble être illustrée par les réactions des apprenants qui ont tous exprimé leur étonnement en écoutant leur propre production orale (exemples 1 et 2) :

(1) *En écoutant pour la première fois l'enregistrement, j'ai pensé que c'était quelqu'un d'autre qui parlait. Je m'entends plus différemment que je pensais.* (ChyFLE, appr-1) (2).

(2) *Pour commencer, il faut noter que la première fois que j'avais entendu mon enregistrement, j'ai ri. C'était très bizarre de m'entendre parler en français tant que je me suis habituée à m'entendre parler dans ma langue maternelle, le grec.* (ChyFLE, appr-2)

Après cette première surprise, ils constatent dans leur grande majorité que le nombre de leurs erreurs était très important pour leur niveau, ayant une approche plutôt critique et négative, soit 30 étudiants sur 36. Les autres ont évité tout jugement positif ou négatif sur leur production orale (exemples 3 et 4) :

(3) *Dans mon enregistrement, j'ai constaté que j'ai fait plein d'erreurs concernant la grammaire et le vocabulaire et la phonologie aussi. (ChyFLE, appr-3)*

(4) *En général, je trouve que j'ai fait beaucoup des erreurs dans mon document sonore, plusieurs entre eux étant le résultat de mon stress. (ChyFLE, appr-2)*

Pour autant, chacun d'entre eux essaie de trouver les raisons de ces erreurs dès le début du rapport écrit. Cette approche consiste en un discours de réconfort qui est fondé soit sur un effort pour trouver les raisons qui ont poussé les apprenants à commettre ces erreurs, soit sur une envie de mesurer l'impact de ces erreurs. Dans le premiers cas, les apprenants proposent souvent des raisons affectives et se concentrent plutôt sur le rôle que l'émotion peut jouer dans l'expression orale (exemples 6 et 7) :

(5) *À mon avis, toutes ces erreurs sont dues à la confusion du moment. Je pouvais éviter la plupart de ces erreurs puisqu'elles sont des erreurs instantanées. (ChyFLE, appr-4)*

(6) *Pour conclure, il est évident, que j'ai produit beaucoup d'erreurs. Je suis certaine, que je pouvais obtenir une meilleure présentation si je serais plus calme sans être assez spontanée. Selon moi, certaines fois, je parlais inconsciemment et cela m'a conduit à la production des mes erreurs. (ChyFLE, appr-5)*

Dans le deuxième cas, ils passent tout de suite à une sorte de déculpabilisation adoptant une approche 'communicative', en soulignant que, de toute manière, ces erreurs n'ont pas entravé la communication (exemples 9 et 10).

(9) *Malgré les fautes, en général mon discours reste compréhensible. Il n'y a pas d'erreurs qui imposent la communication. (ChyFLE, appr-2)*

(10) *À l'écrit nous voyons ce que nous écrivons et nous prenons notre temps pour écrire et exprimer nos pensées. Au contraire à l'oral notre but principale est de communiquer, de transmettre notre message, et pas des construire de phrases qui sont grammaticalement correcte. (ChyFLE, appr-1)*

Il faut souligner que dans aucun des rapports nous n'avons trouvé l'énonciation d'un jugement positif. Ceci montre, à notre avis, la mauvaise conception que les apprenants peuvent avoir de l'évaluation qui, pour eux, a plutôt une fonction de jugement et non une fonction de valorisation de l'apprentissage.

4.2. La source des erreurs

Les apprenants ont tous essayé de proposer une analyse linguistique de leurs erreurs. Cet effort a en même temps souligné les stéréotypes qui existent dans leur approche : les erreurs sont forcément dues à l'influence de leur langue maternelle (exemples 11 et 12).

(11) *La répétition du même mot est évitée en français à l'écrit et à l'oral alors qu'il est recommandé d'utiliser de périphrases et des synonymes pour enrichir le discours. Dans ma langue maternelle la répétition n'est pas quelque chose qui gêne vraiment, [...].* (ChyFLE, appr-3)

(12) *En chypriote, l'usage de ces deux temps est la plus fréquente, c'est probablement la raison pour la quelle j'utilise que ces deux temps, à mon avis c'est une nette influence de ma langue maternelle.* (ChyFLE, appr-1)

Cette analyse laisse apparaître également quelques idées reçues qui portent sur l'utilisation de la langue étrangère qui semble être pour certains un système totalement étranger qui ne peut pas être utilisé d'une manière 'inconsciente' (exemples 13 et 14).

(13) *Puisque le système de la langue grecque ne correspond pas du tout au système français, quelquefois j'ai peur de construire de phrases longues et je préfère construire des phrases courtes pour être sûrs que ce sont justes.* (corpus ChyFLE, apprenant appr-3)

(14) *Selon moi, certaines fois, je parlais inconsciemment et cela m'a conduit à la production des mes erreurs.* (ChyFLE, appr-6)

Nous devons souligner que lors de la production orale, nous avons constaté cette approche commune chez tous les apprenants qui considéraient que les difficultés du français proviennent de l'écart qui existe entre le grec et le français dans différents domaines, comme la prononciation et la syntaxe. Ainsi, sur 36 apprenants, 84% d'entre eux, soit 30 étudiants sur 36, a défini la phonétique et la grammaire comme étant les aspects les plus difficiles du français. Par contre, seulement 55%, soit 20 étudiants sur 36, considère que le vocabulaire est ce qui pose le plus de difficultés à un apprenant hellénophone. Chacun de ces domaines a été spécifié par des exemples précis. En phonétique, les apprenants considèrent que ce sont les « voyelles » ou l'« intonation » qui posent de vrais problèmes aux hellénophones, alors que, en grammaire, les apprenants définissent l'utilisation des temps et des prépositions comme étant les plus difficiles à maîtriser.

Examinons maintenant ce que les apprenants ont observé dans leurs propres productions. Tous les apprenants ont essayé de trouver des exemples pour illustrer les difficultés qu'ils ont dans les trois domaines. Ainsi, en phonétique, les apprenants ont pu entendre les erreurs commises au niveau des voyelles nasales ou de la distinction entre les consonnes sourdes et sonores qui semblent poser problème aux apprenants chypriotes. Pour la syntaxe, ils arrivent à souligner les erreurs au niveau par exemple des prépositions ou des répétitions à cause du manque d'anaphore, ce qui montre une certaine conscience linguistique de la part des apprenants. Certains d'entre eux sont conscients de leurs choix qui constituent une stratégie d'évitement :

(15) *[...] quelquefois j'ai peur de construire de phrases longues et je préfère construire des phrases courtes pour être sûrs que ce sont justes.* (ChyFLE, appr-3)

Ces remarques nous permettent de passer au troisième point de notre analyse, la planification de leur apprentissage.

4.3. Planifier l'apprentissage du français langue étrangère

Dans le cadre de cette expérimentation, les apprenants devaient formuler des propositions afin d'améliorer leur production orale en se fondant sur les erreurs qu'ils avaient observées aux différents niveaux comme le lexique, la grammaire et la prononciation. L'analyse du corpus nous a montré tout d'abord que pour une moyenne de 2400 mots par production écrite, les propositions de stratégies ne correspondaient qu'à 152 mots, ce qui montre, à notre avis, que les apprenants ne sont pas forcément conscients des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour favoriser leur apprentissage. Nous laisserons de côté l'analyse quantitative et nous nous concentrerons sur les propositions faites par les apprenants que nous présentons ci-dessous.

Ces propositions ne sont pas très riches et se résument en trois ensembles, dont l'un est le résultat de cette expérimentation qui leur a semblé novatrice et utile pour leur apprentissage : ils ont tous souligné le besoin d'être formés en auto-évaluation. La totalité des apprenants a proposé un séjour en France, comme étant la meilleure remédiation à leurs difficultés, et, enfin, 25 sur 36 apprenants ont proposé en général la lecture qui leur permettrait l'enrichissement de leur vocabulaire ou l'écoute de chansons et de la radio pour le développement de leur compétence orale et de leur prononciation.

a. Séjour en France

(16) *Pour moi la meilleure solution pour améliorer ma prononciation et pour dépasser les problèmes de la syntaxe est de partir en France. (ChyFLE, appr-2)*

(17) *Pour pouvoir corriger toutes ces erreurs je dois passer un grand séjour en France pour pouvoir communiquer chaque jour avec des francophones. (ChyFLE, appr-3)*

b. Lecture - Télévision - Radio

(18) *Bien sur la lecture des livres et de magazines français et aussi les films français aident beaucoup à l'amélioration de l'oral. (ChyFLE, appr-2)*

c. Autocorrection

(19) *Je dois apprendre mieux de s'autocorriger pour pouvoir identifier mes erreurs. (ChyFLE, appr-3)*

(20) *Enfin, c'était une bonne expérience de faire cette auto-observation et auto-évaluation puisqu'elle m'a donné la chance de trouver mes erreurs. (ChyFLE, appr-7)*

(22) *C'est la première fois que j'ai fait une auto-observation et maintenant j'ai bien détecté et compris mes erreurs donc je suis conscient où je dois faire attention la prochaine fois. (ChyFLE, appr-1)*

(23) *Cette auto-évaluation a contribué nettement à mon auto-formation. (ChyFLE, appr-8)*

Ces propositions correspondent en partie aux différents moyens que les apprenants avaient soulignés lors de leur présentation orale comme moyen d'amélioration de leur compétence en français. A titre d'exemple, nous proposons le tableau suivant qui résume les différentes propositions :

Proposition	%	sur 36 étudiants
écouter la musique francophone	80,5%	29
regarder un film francophone	70%	25
vivre en France	58%	21
discuter avec un locuteur natif	50%	18
lire un livre/magazine en français	45%	16

En comparant ces propositions avec celles présentées dans les différents rapports, nous constatons que les apprenants sont démunis face à leur apprentissage. L'analyse des données montre que les apprenants sont conscients de leurs erreurs (voir 4.2.) mais ils ne peuvent pas prendre la distance dont ils ont besoin par rapport à leur apprentissage. Ils proposent l'écoute de chansons pour améliorer leurs compétences à l'oral mais ils ne savent pas comment les chansons peuvent y contribuer. En d'autres termes, ils se satisfont de répéter les différents moyens rencontrés lors de leur apprentissage sans avoir pour autant réfléchi à l'efficacité de ces moyens. Regarder une émission francophone ou lire un livre en français est-il suffisant en soi pour l'apprentissage du français ou l'amélioration de ses compétences en français ? Il est étonnant, par ailleurs, de voir que le terme « stratégie » n'apparaît que dans trois rapports pour faire référence à la stratégie d'évitement.

Mais en même temps, nous voyons la volonté des apprenants de devenir autonomes face à leur apprentissage. La question maintenant est de savoir comment les apprenants peuvent l'obtenir et s'ils ont l'occasion d'être formés sur ces stratégies.

5. Propositions didactiques en guise de conclusion

Wenden (1991 : 136-162), qui présente des descriptions détaillées de différents programmes par quelques établissements dans le monde afin de cultiver et développer l'autonomie des apprenants, propose plusieurs recommandations pour les apprenants d'une langue étrangère. Pour que l'apprentissage soit efficace, il faut par exemple nommer les stratégies mises en œuvre, associer les différentes stratégies à des situations rencontrées dans la vie réelle, réaliser un travail continu avec les apprenants et assurer un suivi permanent, etc.

Les étudiants à l'Université ont deux caractéristiques intéressantes : ils sont d'une part des apprenants et d'autre part des spécialistes qui pourraient devenir des enseignants. Cette double identité les oblige à réfléchir tout d'abord sur leur propre apprentissage pour favoriser leur enseignement mais aussi à réfléchir sur l'apprentissage des autres et sur les techniques qui leur permettront de faire développer les stratégies métacognitives de leurs propres apprenants.

Cela signifie que le plus important, dans le cas des apprenants qui ont participé à notre expérimentation, est l'autonomisation. Cette autonomisation ne peut être obtenue qu'en passant par l'auto-observation, une demande explicitée

déjà par les apprenants dans les différents rapports analysés. L'auto-observation implique pour autant plusieurs démarches :

- a. la *planification* : les apprenants doivent déjà être conscients des différentes stratégies métacognitives et des tâches qu'on peut réaliser pour mettre en place ces stratégies comme la réflexion sur l'accomplissement d'une tâche, etc.
- b. le *contrôle* : ils doivent s'exercer sur l'observation de leur propre progression à l'aide de questionnaires ou d'un journal de bord.
- c. l'*évaluation* : cette démarche doit être plutôt comme l'évaluation formative. Les apprenants doivent se rendre compte de leurs faiblesses mais aussi de leurs compétences et essayer de mettre en place des stratégies qui leur permettront d'utiliser leurs ressources déjà existantes.

Toutes ces démarches leur permettront de développer leurs propres stratégies mais il faut qu'ils apprennent également comment enseigner ces stratégies à leurs propres apprenants. Une question se pose cependant : si l'efficacité d'un apprentissage soutenu par des stratégies a déjà été démontrée, ce qui reste à démontrer est l'efficacité de l'apprentissage des stratégies. En tout cas, nous pensons que la demande pour un apprentissage par les stratégies et la demande pour un apprentissage des stratégies est une réalité qui a été démontrée par les apprenants eux-mêmes.

Notes

Nous tenons à remercier tous les étudiants qui ont participé à cette recherche. Les textes des apprenants n'ont pas été corrigés.

Bibliographie

- Bégin, Ch. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, pp. 47-67.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., Chevrier, J. 1996. *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Harris, V. et al. 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers.
- Resnick, L., Beck, I. L. 1976. *Designing Instruction in Reading: Interaction of Theory and Practice*. In J.T. Guthrie (éd.), *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

Stenberg, R. J. 1983. « Criteria for intellectual skills training ». *Educational Researchers*, n° 12, pp. 6-12.

Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Editions du Renouveau pédagogique, De Boeck.

Weinstein, C.E., Mayer, R.E. 1986. The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.

Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

Wenden, A., Rubin, J. 1987. *Learner strategies in language learning*. New York : Prentice Hall.