

Une approche métacognitive en FOU : L'intérêt de reconnaître et d'exploiter les stratégies d'apprentissage des étudiants

Anne Pégaz Paquet
Edna Castello



Résumé : Les études universitaires françaises requièrent un certain nombre d'exigences, notamment sur le plan méthodologique. Nous pouvons citer entre autres la capacité à savoir chercher, savoir utiliser des données, savoir analyser les difficultés, savoir travailler seul en fonction d'objectifs d'apprentissage, savoir partager des informations, ou encore savoir travailler seul ou à plusieurs. Bon nombre d'étudiants français n'y sont pas vraiment préparés. Nous ne serons donc pas surpris de constater que la plupart des étudiants étrangers rencontrent des difficultés lors de leur entrée à l'université, difficultés à laquelle s'ajoutent également celles liées à l'aspect linguistique. Il nous paraît de ce fait particulièrement important de chercher à comprendre l'origine de ces difficultés pour les aider à les surmonter : s'agit-il d'une incompréhension des demandes universitaires, c'est-à-dire une incapacité à concevoir ce que celles-ci recouvrent ? Ou plutôt une inadaptation liée à des représentations différentes à cause d'une culture éducative basée sur d'autres principes ? Ne s'agit-il pas alors d'un simple problème de traduction et de transfert du mode d'action ?

Mots-clés : Stratégie d'apprentissage, méthodologie des pratiques universitaires, interculturel, culture d'enseignement et culture d'apprentissage.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, commençons par une petite histoire, qui se déroule en 1818, celle de Joseph Jacotot, révolutionnaire exilé, qui arrive à l'université de Louvain aux Pays-Bas pour y exercer les fonctions de lecteur de littérature française. Il est chargé d'apprendre le français à ses étudiants néerlandophones mais peut difficilement leur donner de leçon car il ne parle pas leur langue. Que va faire Joseph Jacotot ? Il utilise une traduction bilingue du *Télémaque* de Fénelon, seul ouvrage bilingue dont il dispose. Par l'intermédiaire d'un traducteur, il demande aux étudiants d'apprendre le texte français, aidés de la traduction en flamand. Parvenus à la moitié du premier Livre, ils devront répéter sans cesse ce qu'ils ont appris et lire le reste dans le but de le raconter. Enfin, il leur est demandé d'écrire en français ce qu'ils pensent du contenu. Le résultat, nous dit Jacques Rancière à qui l'on doit d'avoir exhumé et analysé cette démarche, est une réussite. Joseph Jacotot a donc été le promoteur d'une conception de l'enseignement dans une perspective d'émancipation. Le projet de Jacotot repose sur l'observation des faits par les étudiants qui

doivent répondre à trois questions : « Que vois-tu ? », « Qu'en penses-tu ? », « Qu'en fais-tu ? ». La figure de l'enseignant est ici celle du « maître ignorant » qui met en relation deux intelligences, celle de l'auteur du texte et celle des étudiants. Le maître interroge les élèves et par-là commande la manifestation d'une intelligence qui s'ignorait. Il ne s'agit pas de leçons *données* mais de leçons *tirées*.

À l'Université Paris-Est Créteil (UPEC, anciennement Paris 12), au Département d'enseignement de la langue, de la civilisation et des institutions françaises aux étrangers (Delcife), dans le cadre des modules de préparation aux études universitaires françaises, nous marchions sans le savoir sur les pas de Joseph Jacotot. En partant du constat que nos étudiants ont au moins tous un niveau bac et qu'ils ont, pour la plupart, un diplôme de l'enseignement supérieur, nous considérons qu'ils ont déjà développé des stratégies d'apprentissage. Il serait donc inutile et malheureux d'ignorer ou de remplacer cette expérience personnelle par d'autres méthodes comme si les leurs étaient inefficaces ou comme si nos étudiants étaient dépourvus de capacités cognitives. Ces stratégies d'apprentissage peuvent être inconscientes. Il s'agit donc d'amener les étudiants à retrouver comment ils ont opéré afin d'optimiser leur efficacité, et de les aider à découvrir leurs potentialités. Avant que l'université française ne leur transmette des contenus et des objets de savoir, qu'ils auront pour la plupart, nous le savons, les plus grandes peines à assimiler, nous souhaitons développer leur capacité cognitive afin qu'ils puissent l'appliquer aux différentes formations qui les attendent. Ils développeront de la sorte leur capacité à maîtriser ces savoirs ainsi que celle qui leur permettra de contrôler le processus de leur acquisition.

Ainsi dans chacun de ces modules d'une durée de 90 minutes, programmés sur 13 semaines, nous incitons les étudiants à s'auto-observer afin de leur permettre de construire leur propre métacognition. Rappelons que selon les termes de Marc Romainville (2007), l'étudiant exerce sa métacognition quand il provoque « une modification de stratégie résultant d'une prise de conscience de ses propres opérations cognitives ». De plus, nous visons un objectif d'autonomisation, objectif qui figure parmi les priorités des recommandations du CECR. Il s'agit donc d'une centration sur les apprenants en les amenant à prendre conscience de leurs stratégies cognitives pour à la fois les développer et les partager. Ces modules, faisant partie d'une formation d'une vingtaine d'heures de FLE, nous vous les présentons brièvement :

- Optimisation des pratiques personnelles de travail proposé aux étudiants du niveau A2 (qui comprend par exemple le travail sur les consignes, la gestion du travail personnel après les cours, la préparation aux examens, l'utilisation du brouillon) ;
- Méthodologie des pratiques universitaires de travail proposé aux étudiants du niveau B1 et B2 (dans lequel figure par exemple les techniques d'écriture des exercices académiques « à la française », les spécificités du système universitaire français, choisir son orientation universitaire et se préparer à ces études) ;
- Préparation du projet d'études universitaires proposé aux étudiants du niveau B1 et B2 (demander son admission à l'université et se préparer aux études supérieures en

France : rédiger une lettre de candidature, un CV, remplir un questionnaire, prendre un RV, préparer un entretien, chercher et utiliser des informations, comprendre le fonctionnement des instances universitaires).

Penchons-nous sur quelques activités réalisées en cours. En méthodologie des pratiques universitaires de travail, nous avons incité les étudiants à analyser en petits groupes leurs stratégies d'apprentissage. Que font-ils quand ils ne comprennent pas leur professeur ? Que font-ils de leurs notes de cours, des textes et de toutes les photocopies qu'on leur donne ? Comment apprennent-ils leurs leçons ? Que font-ils en dehors des cours pour faire des progrès dans une langue étrangère ? Les stratégies de chacun sont ensuite partagées en grand groupe et ont donné cette année des résultats intéressants. Ces activités ont notamment permis aux étudiants de développer une réflexion interculturelle à partir des différences entre les systèmes éducatifs et de prendre conscience qu'en France, contrairement à ce qui se pratique dans d'autres pays, notamment dans les pays asiatiques, il est essentiel de savoir interrompre un enseignant pour lui demander des explications ou de répéter. Ce type d'activités nous permet de faire évoquer par les apprenants leurs stratégies d'apprentissage pour qu'ils prennent conscience de leurs diversités et choisissent de les tester si elles peuvent correspondre à leur manière d'apprendre. Marc Romainville (2007) va dans ce sens lorsqu'il affirme que :

La comparaison des différentes pratiques d'apprentissage entre pairs constitue, en particulier, un des leviers principaux de l'accompagnement méthodologique. La confrontation des méthodes au sein d'un petit groupe d'élèves permet que chacun d'eux devienne le miroir du fonctionnement mental des autres. Tout comme on ne prend conscience de ses valeurs qu'à la suite d'une confrontation avec une toute autre culture, la spécificité de nos habitudes intellectuelles ne nous apparaît que si nous sommes mis en présence d'autres stratégies qui divergent fondamentalement des nôtres. Surtout d'ailleurs, si cette confrontation se déroule entre pairs, qui disposent de caractéristiques cognitives, sociales et affectives proches.

Les enseignants, quant à eux, en partant de l'expérience de la réalité des apprenants, prennent la mesure de leur efficacité et les valorisent. De telles discussions ont pu conduire également à des réalisations collectives. Les étudiants, ayant pris conscience ensemble de l'importance de développer des relations sociales francophones pour progresser en français, ont décidé de rédiger ensemble une petite annonce afin de trouver des étudiants qui accepteraient de participer à des séances de conversation bilingue français / langue étrangère. Nous les avons également incités à établir les critères de valeur pour s'auto-évaluer notamment lors de la présentation d'exposés.

Durant ces séances, l'enseignant intervient uniquement quand il est nécessaire. De manière générale, il n'est plus celui qui parle, il est celui qui écoute, et favorise l'expression de chacun tout en veillant à la réalisation des objectifs. De même, l'enseignant n'évalue plus, c'est l'apprenant qui s'auto-évalue. Ce qui va à l'encontre du rôle que l'opinion dominante lui a impartie. Nous rejoignons à ce propos René Richerich (1996) quand il affirme que de nouvelles stratégies d'enseignement « consistent à perdre son prestige d'enseignant, perdre le pouvoir du savoir,

se mettre en retrait au profit de l'apprenant. » Nous pouvons dire également avec Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri (1999), que dans ce contexte,

une des difficultés les plus grandes des enseignants est de parvenir à se décentrer, c'est-à-dire d'accepter de reconnaître comme une priorité le développement des compétences à apprendre des apprenants. L'enseignant est en effet habitué à se projeter et donc à vouloir transmettre ses propres habitudes d'apprentissage et à croire qu'elles sont les meilleures. Or, l'enseignant devrait montrer à l'apprenant comment, à partir de son auto-observation, il est en mesure d'améliorer et de diversifier ses stratégies. Sa formation doit donc le sensibiliser à l'importance des stratégies cognitives et métacognitives.

Dans cette même perspective de décentration, nous avons eu recours aux nouvelles technologies, notamment au travers d'une plateforme d'apprentissage en ligne animée par l'enseignant (WebCT). En effet, parmi les activités proposées, par exemple lors de l'écriture de CV, les étudiants ont été invités à mettre en ligne leurs propres références sitographiques, à partager leurs travaux en montrant les erreurs préalablement corrigées par le professeur, puis à élaborer d'autres travaux en s'appuyant sur ces productions déjà mises en ligne. Ils les ont ensuite toutes corrigées et notées anonymement. Cet apprentissage mené hors les murs de l'université, entre pairs et surtout hors la présence du professeur qui s'effaçait tout en proposant une aide grâce à des outils (ici essentiellement linguistiques), accentue le phénomène d'autonomisation et d'auto-évaluation des étudiants. Cependant, ce travail collaboratif était repris régulièrement en cours puisqu'il faisait partie intégrante du projet universitaire de chaque étudiant. Cela permettait à ceux qui n'avaient pas trouvé de réponses satisfaisantes auprès de leurs pairs ou bien qui n'avaient pas compris ce qu'ils lisaient et qui avaient besoin d'entendre d'autres explications, d'exprimer leur problème.

En plus de développer la capacité de réflexion de l'apprenant sur l'apprentissage et de développer son autonomie, l'enseignant place également les étudiants en situation d'évaluer leurs difficultés par rapport à leurs propres potentialités et limites, de résoudre eux-mêmes et par anticipation ces difficultés éventuelles, des situations d'échec, ou des problèmes cognitifs. Dans le module de préparation des études universitaires, il était demandé aux étudiants dans une démarche actionnelle d'assister à des cours en amphi de la formation qu'ils s'appropriaient à suivre. L'étudiant devait suivre ces cours en prenant des notes comme le font les autres étudiants, puis répondre à quelques questions telles que : « Quelle est l'attitude de l'enseignant ? Quelle est l'attitude des étudiants ? Qu'avez-vous appris à ce cours ? Quelles ont été vos difficultés ? Comment pourriez-vous contourner ces difficultés l'année prochaine ? » Les étudiants devaient ensuite partager leur expérience en grand groupe. Lors des discussions qui ont suivi les comptes-rendus et le constat bien fréquent que les cours étaient extrêmement difficiles à suivre, les étudiants ont énoncé certaines résolutions à prendre pour pallier les difficultés qui les attendaient, par exemple demander à leur futur enseignant une bibliographie et des conseils de préparation, lire des ouvrages et consulter des sites Internet pour se familiariser avec les théories et le vocabulaire disciplinaires, solliciter les étudiants français en cours, etc. Une

démarche qui rejoint la pédagogie du « Learning by doing » de John Dewey et qui permet, dans un travail en coopération, de travailler à la résolution de problèmes à la fois individuels et collectifs à travers une observation réflexive et une expérience active. De plus, contrairement à ce qui a été souvent reproché à certaines formations en méthodologie qui ont tendance à vouloir développer des capacités en amont indépendamment de tout contenu particulier, cette démarche place chaque étudiant face à sa propre réalité. En effet, les stratégies d'apprentissage sont non seulement spécifiques à chaque apprenant mais elles varient aussi selon le contenu à traiter.

Durant ces séances, résolument non prescriptives, il s'agit donc avant tout d'enseigner à apprendre en évitant d'édicter une norme. Le processus d'apprentissage est conçu comme un dialogue entre l'enseignant et l'étudiant, et surtout entre les étudiants, dans lequel l'apprenant prend du recul, de la distance par rapport à son vécu afin de développer, en s'appuyant sur celles qui sont déjà acquises, de nouvelles stratégies et compétences d'apprentissage transférables, notamment des méthodes de travail, qui lui assureront la possibilité de travailler en autonomie le moment venu. Nous rejoignons ainsi Raymond Leblanc (1990) pour qui « un apprenant qui a l'occasion de réfléchir sur ses apprentissages et sur les moyens qu'il emploie pour causer ces changements devient un apprenant à la fois plus efficace et mieux formé ».

Cependant, ce système de formation se heurte à deux obstacles. Il est tout d'abord différent de l'expérience scolaire de nos étudiants étrangers et de leurs représentations de l'apprentissage, du rapport au groupe, de l'incertitude, de l'autonomie. Il ne correspond pas non plus à leurs représentations de l'enseignant qui détient le pouvoir, le savoir et la méthode idéale. Ces représentations peuvent donc freiner les étudiants et les déstabiliser. D'où la nécessité que nous avons ressentie de toujours expliciter clairement aux étudiants l'intentionnalité de nos interventions. D'autre part, l'autonomie des étudiants ne se décrète pas. Il ne suffit pas de plonger les étudiants dans un processus autonomisant pendant 13 semaines pour en faire de parfaits étudiants acteurs de leur formation, capables de prendre le pilotage des opérations. Les formations scolaires et universitaires à caractère directif que nos étudiants étrangers ont suivies ont causé de nombreux dégâts sur leur capacité à se prendre en charge. Ainsi, par exemple, les étudiants n'ont pas tous fait la démarche d'assister à un cours en amphi de leur future formation alors que cette consigne leur était rappelée chaque semaine et il est intéressant de noter que cette démarche a particulièrement motivé les étudiants les plus âgés. Comme le note Marie-José Barbot (Barbot, 2001) dans son ouvrage *Les auto-apprentissages*, nous avons parfois le sentiment de leur dire : « À mon commandement, soyez autonome ! ».

L'intérêt de cette formation réside donc dans le fait qu'elle permet notamment aux étudiants étrangers d'adapter leurs stratégies d'apprentissage au contexte universitaire français et les place face à la réalité de leur future formation. Cependant, pour qu'elles soient réellement efficaces pour chacun des étudiants, certaines tâches devront être beaucoup plus encadrées, voire évaluées s'il le faut, car bien que notre conception de l'apprendre se situe dans une perspective

d'émancipation, il ne faut pas perdre de vue que l'autonomie doit aussi faire l'objet d'un apprentissage dont il faut respecter les étapes.

Références bibliographiques

Barbot, M.J. (2001), *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International.

Barbot M.-J. et Camatarri G. (1999), *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF.

Bateson G. et al. (1981), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

Derycke M. et Peroni M. (2010), *Les mille sentiers du Maître ignorant*, in Derycke M. et Peroni M. (dir.) *Figures du maître ignorant : savoir & émancipation*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, New York, McMillan.

Holec H. (1989), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, dans B. André (1989) *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier/Hatier.

Laurillard D. (1993), *Rethinking University Teaching, a Framework for the Effective Use of Educational Technology*, London and New York, Routledge.

Le Blanc R. (1990), *Le curriculum multidimensionnel : une synthèse*, p.32, in *La revue canadienne des langues vivantes*, vol.47, n°1, octobre.

Rancière J. (1987), *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.

Richerich R. (1996), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Romainville M. (2007), *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, in Pons F. et Doudin P.-A. (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 108-130.