

Conduites respectives de l'enseignant et de l'apprenant en classe de langue étrangère (LE)

María P. Soto de Jofré
Universidad del Zulia, Venezuela
mariapatriciasoto@hotmail.com



Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 17-23

Résumé: Il est décisif d'amener l'élève à construire des stratégies appropriées (donc adaptées à ses caractéristiques individuelles, socioculturelles et ethniques) pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Tant du point de vue de la cognition concrète ou abstraite de la langue-culture visée que de ses dispositions affectives et rationnelles propres, l'élève doit tenter, de la façon la plus autonome possible, de construire une stratégie spécifiquement fondée sur les moyens qui sont les siens en vue de forger pour lui-même cette compétence « d' apprendre à apprendre » qui est la source de toute acquisition durable.

Mots-clés: apprenant, autonomie, enseignant, stratégies d'apprentissage, rationalité.

Comportamientos respectivos del docente y del alumno en la clase de lengua extranjera (LE)

Resumen: Resulta perentorio conducir al alumno hacia la construcción de estrategias adecuadas (por ende adaptadas a sus características individuales, socioculturales y étnicas) para el aprendizaje de una lengua extranjera. Tanto desde el punto de vista de la cognición concreta o abstracta de la lengua-cultura meta, como de sus propias disposiciones afectivas y racionales, el alumno debe intentar, de la manera más autónoma posible, construir una estrategia basada específicamente en sus medios, a fin de forjar para sí esa competencia de "aprender a aprender" la cual constituye la fuente de toda adquisición perdurable.

Palabras clave: aprendiz, autonomía, docente, estrategias de aprendizaje, racionalidad.

Respective behaviors of teachers and students in the foreign language (FL) class

Abstract: It is imperative to lead the student towards building appropriate strategies (thus tailored to his individual, socio-cultural and ethnic characteristics) for learning a foreign language. Both, from the point of view of concrete or abstract cognition of the target language-culture and his own emotional and rational rules, the student should try, as independently as possible, to build up a strategy based specifically on his means, to develop for himself the ability of "learning to learn" which is the source of all lasting acquisition.

Keywords: learner, autonomy, teacher, learning strategies, rationality.

Réalité éducative et nécessité manifeste d'un nouveau paradigme

À l'heure actuelle, l'enseignement des langues étrangères évite ou contourne la réflexion sur les stratégies d'apprentissage qui peuvent être utiles pour l'étudiant au cours de cette expérience. Il est attendu qu'il connaisse à l'avance des aspects sur son processus d'apprentissage de la langue et qu'il reconnaisse les facteurs qui le favorisent, mais ce n'est pas toujours vrai. Souvent, l'enseignant n'est pas satisfait des productions langagières de l'apprenant mais il n'a pas conscience de sa propre responsabilité dans cette lacune, semblant ignorer qu'il peut lui-même contribuer à la construction de stratégies appropriées permettant à l'élève de développer une autonomie susceptible de corriger les problèmes qu'il rencontre. L'enseignant s'excuse en affirmant le manque de motivation pour apprendre. Préoccupation et malaise surgissent chez lui en raison de l'improductivité de ses efforts. L'apprenant, en effet, ne parvient pas à acquérir les habiletés communicatives escomptées, même après une exposition importante à « l'expérience d'apprentissage » dans la langue étrangère. Constat identique dans différents contextes sociaux.

Cuq et Gruca (2002) signalent que l'enseignement est perçu comme une médiation organisée et orientée entre l'objet d'étude et l'apprenant, par conséquent, l'enseignant en tant que médiateur, optimisera l'apprentissage de la langue étrangère en conduisant l'apprenant vers le développement des habiletés métacognitives, socio-affectives et cognitives.

La réalité éducative est donc mise en doute. Une réalité à l'intérieur de laquelle l'étudiant :

- ne réfléchit pas sur son processus d'apprentissage,
- ne reconnaît pas les conditions qui lui sont favorables,
- n'est pas capable de s'auto-évaluer ni de s'auto-corriger;
- n'interagit pas avec les autres

Tout cela nuit à son appropriation de la langue cible, à la coopération et au contrôle des émotions. Face à son interaction avec le contenu (stratégies cognitives), il n'est pas en mesure de choisir lui-même les techniques spécifiques pour l'exécution d'une tâche linguistique donnée. Par conséquent, il est impératif de changer le paradigme éducatif, une *paideia* nouvelle, de perfectionnement et de libération, où la tâche sera de promouvoir l'enseignement des stratégies d'amélioration et favorables à l'autonomie dans la production linguistique de l'apprenant. Il est nécessaire de prévoir des instruments pour stimuler la pensée critique et créative ainsi que l'imagination, pour inciter à la découverte et, d'un autre côté, pour essayer de conduire tous les apprenants vers la recherche de l'excellence éducative.

Les acteurs de l'expérience d'apprentissage

Dans un tel scénario, l'expérience d'apprentissage idéal comprend deux acteurs: enseignant et apprenant. Le premier apprend à apprendre, et à son tour, il apprend de ceux qui apprennent de lui, c'est-à-dire, de son «auditoire». Dans

ce sens, Gadamer (1999 :145) signale: «J'ai plutôt la conviction que l'exercice de la pensée, les enseignements de la pensée d'autrui, le jugement libre et l'éveil de cette pratique chez les autres, constitue, en tant que telle, une œuvre politique par excellence² ». Il est clair le rôle conducteur de l'enseignant et le rôle central du deuxième acteur : l'apprenant. L'enseignant facilite et dirige le développement des habiletés cognitives, métacognitives et socio-affectives ; l'apprenant se les approprie et décide ce qui est le plus pertinent pour lui s'acheminant vers l'autonomie. Le rôle privilégié et substantiel de cet acteur au cours de l'expérience est donc évident.

Si certains apprenants ont plus de succès que d'autres, c'est parce qu'ils ont des différences et des caractéristiques propres. Cette différenciation comprend leurs croyances, attitudes, intentions, motivations, la personnalité, les styles cognitifs, l'empathie, l'âge, l'environnement. À cela peut être ajouté l'origine ethnique, la langue maternelle, la langue cible, le niveau de compétence, la carrière ou l'orientation professionnelle (Bogaards, 1999). Également, Rhéaume (1997) signale qu'il faudrait considérer leurs besoins linguistiques et psychologiques.

L'enseignant rendra son cours accessible, non pas à un niveau de classe en général, mais en tenant compte de chaque apprenant. Par conséquent, pour que l'apprenant développe son autonomie, il doit être « formé » à apprendre en fonction de ses caractéristiques et de ses besoins. Ainsi, le résultat serait bien sûr ce que nous appelons un «bon élève¹», (Stern et Rubin, cités par Cyr et Germain, 1998). Pour le premier, le terme fait référence à l'apprenant qui :

- est capable d'identifier les stratégies d'apprentissage les plus favorables pour lui,
- fait preuve de responsabilité personnelle,
- applique ce qu'il a appris à sa réalité,
- montre une attitude tolérante à l'égard du nouveau système linguistique et des incertitudes qui en découlent,
- juge les structures et les éléments présentés,
- génère de nouveaux systèmes formés par les nouvelles règles créées par lui et associe la nouvelle information aux acquis préalables,
- cherche la signification des notions,
- utilise la langue,
- s'autoévalue,
- est attentif aux productions des autres, et,
- abandonne le système référence de la langue maternelle.

Rubin souligne également l'utilisation de l'intuition, la recherche de différents outils pour communiquer et le fait de ne pas avoir peur du ridicule.

Ce qui est attendu comme résultat d'une expérience d'apprentissage, c'est que chacun des étudiants soit un "bon" apprenant. Pour cela, l'enseignant doit fournir des outils sous la forme de stratégies diverses.

- Les stratégies cognitives font référence à la pratique de la langue, à travers la mémorisation ou les ressources mnémoniques, la prise de notes, la classification,

la révision, l'inférence, la recherche bibliographique, la traduction, la paraphrase, l'association entre les savoirs nouveaux et préalables et le résumé.

- Les stratégies socio-affectives proposent la clarification et vérification, la coopération groupale, la gestion des émotions et de l'anxiété.

- Les stratégies métacognitives constituent une réflexion sur l'apprentissage par l'anticipation, l'attention, l'autogestion, la réutilisation de la langue, l'autorégulation de sa performance, l'identification de l'objectif ou la problématique de la tâche proposée.

Sur ces dernières, Goilo de Tyrode (2005), signale l'importance de l'autocontrôle et de l'autorégulation mais, elle signale que "nous devons enseigner à nos étudiants de ne pas prétendre corriger chacune des erreurs faites car cela constituerait un obstacle à la communication...on doit corriger les erreurs qui gênent la communication ou qui peuvent être considérées socialement offensives³ ».

Comme on peut l'observer dans cette exposition, c'est l'élève qui construit son apprentissage du point de vue cognitif et social. Bien qu'on ait rappelé dès le début le rôle de l'enseignant, on a mis en évidence que celui-ci est un guide, un agent qui favorise des expériences d'apprentissage où l'élève s'implique.

Lipman (1998) expose ce que Dewey avait prévu, une réorientation de l'éducation pour la pensée et non pas pour la réception des connaissances, donc une éducation où les élèves réfléchissent, raisonnent et produisent du sens, résultat de leur implication et de leur recherche à partir des expériences scolaires et extrascolaires contextualisées et à caractère significatif. L'enseignant doit instruire, certes, mais surtout en ce qui concerne les procédés du raisonnement en contribuant au développement de la pensée, à sa construction.

Piaget, comme on le sait, met l'accent sur l'importance de l'esprit dans l'apprentissage, sur les processus qui lui sont inhérents, dans l'assimilation de nouvelles connaissances lorsqu'elles sont associées à des schémas préétablis, et sur l'interaction constante entre l'esprit et l'environnement, les structures cognitives étant toujours en construction permanente. Vygotsky (cité par Scholnik, Kol et Abarbanel, 2006), quant à lui, met l'accent sur l'interaction sociale et son effet sur l'apprentissage. Toutes ces théories se rapportent non seulement à des notions et des réalisations linguistiques objets d'étude (concepts), mais aussi à des stratégies d'apprentissage (compétences) que les enseignants devraient encourager chez les étudiants. Autrement dit, l'ensemble du processus relève de la construction des connaissances et il appartient à l'enseignant de le diriger en stimulant et favorisant l'autonomie des apprenants, en suscitant un esprit créatif, libre et critique, comme le propose Lipman (1998).

Pour ce qui est du contenu, Delmastro (2007 :107) signale que: «L'élève construit sa langue sur la base de ses expériences passées, l'élaboration et traitement de nouvelles expériences fournies par l'exposition à la langue, l'interaction entre pairs et l'échafaudage orchestré par l'enseignant.»

Objectif parallèle et final de la médiation enseignante

On peut observer la reprise du préfixe « auto » pour dénoter des aspects du rôle de l'apprenant. L'autonomie, vue comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec), et le résultat progressif et final de la médiation, changera donc le statut de la relation *apprenant-savoir*. Dans ce nouveau contexte, la situation passive et dépendante disparaît à condition que l'apprenant soit prêt à l'assumer.

Selon Holec, cité par Bernard (1989) deux procédés sont mis à point à cet effet:

- libération progressive de l'idée de l'existence de la méthode idéale représentée par l'enseignant, d'une expérience antérieure de la langue maternelle inutile, de l'incapacité à s'auto-évaluer,
- de même que la lente démarche d'acquisition de connaissances et de savoir-faire nécessaires à l'apprentissage.

D'où l'émergence d'un nouveau type d'enseignement qui est offert à l'apprenant, la pédagogie redéfinie en termes d'apprentissage et non pas d'enseignement.

Pour Wenden et Rubin (1987), l'enseignant expose les élèves à des processus d'apprentissage inclusifs de connaissance explicite et déductive, où ils utilisent l'attention consciente. Ces auteurs citent Henze, qui met l'accent sur l'importance d'évaluer leurs stratégies et, si nécessaire, de les modifier pour leur donner une plus grande productivité. Permettre une identification consciente des meilleures stratégies qui soient bénéfiques pour les élèves qui n'ont pas atteint ces objectifs, et encourager le travail en dehors de la salle de classe pour que les stratégies soient manipulées de façon indépendante.

Autrement dit, il est essentiel pour l'apprenant d'être en mesure d'accéder à ses connaissances lesquelles contiennent le référent à son processus d'apprentissage, à sa connaissance de la langue et à ce qui est connu du processus de communication, reprenant la pertinence de l'explicite et de la construction de stratégies, ainsi que les facultés créatrices et critiques.

Proposition de réforme: Raisonement et Apprentissage des langues

Nous proposons un modèle éducatif basé sur le raisonnement comme moyen et fin, permettant l'apprentissage optimal d'une langue étrangère. Le travail de Lipman (1998) sur la philosophie pour enfants attire l'attention dans l'apprentissage d'une langue étrangère sur un processus similaire à l'acquisition du langage par le tout-petit. En fait, il affirme que le but de toute expérience éducative est la lecture, l'écriture, l'écoute, la parole et le raisonnement. Évidemment, nous sommes face aux mêmes composants «idéaux» lors du processus d'apprentissage d'une LE, les quatre premiers plus ciblés sur le contenu, et le dernier, le raisonnement, devenant l'outil principal pour l'acquisition et le développement de stratégies d'apprentissage et par conséquent, pour l'acquisition de la langue cible. Tout cela renvoie donc à la «dichotomie concepts et habiletés.» C'est pourquoi la productivité dans

l'apprentissage des langues devient possible en favorisant le développement cognitif dont l'importance a été justifiée grâce à la participation des enseignants selon les caractéristiques signalées précédemment et qui peuvent être résumées comme suit: enseignement des habilités de la pensée et invitation à des expériences de connaissance du contenu.

En effet, Lipman (1998) fait référence à l'apprentissage de toutes les matières, y compris les langues, lorsqu'il signale: «...car apprendre n'importe quelle langue (y compris les langues étrangères) c'est apprendre à penser dans cette langue.»

Cet auteur introduit la recherche philosophique dans la salle de classe, laquelle devient une stratégie primaire d'apprentissage pour l'acquisition des autres, et qui à son tour implique des outils tels que la créativité, l'exploration, l'autocorrection, l'apprentissage contextuel, la discussion des règles, l'argument, le dialogue, la critique, l'autocritique, l'engagement personnel, les relations entre le tout et les parties, l'illustration, l'exemplification, la déduction, l'induction, la déduction, la connexion, la clarté, la définition, la classification, bref, tout ce qui puisse améliorer l'apprentissage des contenus et des compétences. La salle de classe est donc un ensemble affectif, éducatif, esthétique et politique d'humanisation. Parr (cité par Hammer), souligne l'importance de ces processus, même s'ils ne sont pas positionnés comme des stratégies à caractère philosophique, il les classe comme des stratégies de type affectif, de compensation, métacognitives, sociales, cognitives et de mémorisation.

Lipman (1998) signale le concept de la pensée complexe, aussi appelé d'ordre supérieur, qui comprend la dimension émotive, affective et sociocommunautaire de l'être, laquelle est primordiale dans l'apprentissage des langues et l'un des objectifs de la communication. L'autocorrection à son tour est possible grâce au «jugement moral, esthétique, épistémologique, cognitif, social, politique, scientifique, émotionnel», liant la pensée et l'action, un aspect fondamental de la thèse de cet auteur.

Conclusion

Nous proposons donc un nouveau paradigme axé sur la construction de l'apprentissage et le développement de la pensée critique et créative, où l'enseignant est non seulement un promoteur de l'apprentissage de concepts, mais l'organisateur du développement, chez l'apprenant, de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives ainsi que du raisonnement, de la connaissance critique, de l'autocorrection, de l'autoévaluation, de la souplesse, et de l'intuition, permettant à ce dernier leur utilisation sans dépendre de la présence obligée de l'enseignant. Liberté d'action sans coaction, en un mot, Autonomie.

Notes

1. Nous faisons référence à ce terme uniquement pour souligner ce que les auteurs considèrent caractéristique de l'apprentissage efficace.

2. "Tengo más bien la convicción de que ejercitar el pensamiento, las enseñanzas del pensamiento ajeno y el libre juicio y despertar ésta práctica en los demás, es como tal, un eminente quehacer político." (Gadamer, 1999:145).
3. "debemos enseñar a nuestros estudiantes a no pretender corregir cada uno de los errores cometidos porque esto sería un impedimento para la comunicación," se debe... "corregir aquellos errores que causen confusión en la comunicación o que puedan ser considerados ofensivos socialmente" (Goilo de Tyrode, 2005:77).

Références

- Bernard, A. (1989) *Autonomie et Enseignement Apprentissage des Langues Étrangères*. Paris: Hatier Didier.
- Bogaards, Paul (1999) *Aptitude et Affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Crédif.
- Cyr, P. et Germain, C. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002) *Cours de Didactique de Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble:PUG
- Delmastro, A.L (2007) :En *Desarrollode destrezas lectoras en lenguas extranjerass*. Universidad del Zulia. Maracaibo: Ediciones del Vice-Rectorado Académico. Pág. 107.
- Gadamer, H-G. (1999) *La herencia de Europa*. Barcelona:Península. Pág. 145.
- Goilo de Tyrode, I. (2005) El uso de estrategias cognitivas de auto-monitoreo y de auto-evaluación en la comprensión y producción oral del aprendiz de una lengua extranjera. *Entre Lenguas*. Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras, Volumen 10, diciembre. Mérida, Venezuela. Pág.77
- Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. Pearson. Longman.
- Lipman, M. (1998) *La Filosofía en el aula*. Ediciones la Torre. Pág. 25.
- _____ (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones la Torre. Pág.16
- Rhéaume, M. (1997) L'enseignement de la grammaire en immersion française au secondaire: les premières lignes d'un curriculum basé sur les besoins des apprenants. *The canadian modern language review/la revue canadienne de langues vivantes*, january / janvier.
- Scholnik, M. ; Kol, S.; Abarbanel, J. (2006) Constructivism in Theory and in Practice. *English Teaching Forum*. Volume 44. Number 4.
- Wenden, A, et Rubin, J. (1987) *Learning strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.