



LUNDS
UNIVERSITET

L'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de Français Langue Étrangère (FLE)

*Une étude qualitative de l'intégration
du savoir-apprendre dans
l'enseignement de FLE au lycée en
Suède*

ÄFRAK01 Printemps 2014

Mémoire de 90 crédits

Rebecca Nelsson

Directrice de mémoire : Malin Ågren

Table de matières

1. Introduction	3
2. Partie théorique.....	4
2.1 Les définitions du savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage.....	4
2.2 Les stratégies d'apprentissage en salle de classe.....	7
2.3 Le Cadre Européen Commun de Références pour les langues	9
2.4 Le syllabus suédois des langues vivantes.....	9
3. Objectifs et questions de recherche	12
4. Partie méthodologique.....	13
4.1 Les participants de l'étude empirique	13
4.2 Les critères de sélections de participants	14
4.3 Le déroulement des entretiens.....	15
4.4 Les questions posées lors de l'entretien	15
5. Résultats	17
5.1 Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ?	17
5.2 L'interprétation des enseignantes du syllabus.....	19
5.3 Comment enseigner des stratégies d'apprentissage ?	21
5.4 Évaluation du savoir-apprendre des élèves	23
5.5 Le résumé des résultats	24
6. Discussion et conclusion	25

Références

1. Introduction

Le syllabus suédois des langues vivantes (Skolverket, 2011) précise que l'enseignement des langues vivantes va donner la possibilité aux apprenants à développer leur compétence langagière en langue cible. Cette compétence concerne quatre types de connaissances : *le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre*. Ce dernier savoir, qui sera discuté dans cette étude, a été renforcé dans le nouveau syllabus de 2011. Il s'agit d'apprendre des stratégies pour faciliter l'acquisition de la langue et aussi pour faciliter la communication en langue cible, c'est-à-dire la langue seconde (désormais L2). Ce but est exprimé dans le syllabus en 2011 pour rendre l'élève : « plus actif, plus efficace et plus indépendant en tant qu'apprenant langagier » (ma traduction) (Börjesson, 2012 : 1). Tous les apprenants apprennent la L2 de manière différente. En tant que professeur, il est donc important de donner des conseils et de guider l'élève pour qu'il apprenne la langue en utilisant des stratégies d'apprentissage qui peuvent faciliter son acquisition et sa communication en langue cible. Il y a des apprenants qui ont des stratégies qu'ils utilisent consciemment ou inconsciemment, alors que d'autres ont besoin d'un professeur qui leur guide pour qu'ils améliorent cette dimension de l'apprentissage de la L2 (Börjesson, 2012 : 2). Pendant les dernières décennies la recherche sur les stratégies d'apprentissage s'est amplifiée. Pendant cette période, on a commencé à mettre plus d'accent sur l'élève comme étant responsable de son apprentissage. Holec (1981) parle de « learner autonomy », ce qui est défini comme suit : « the ability to take charge of one's own learning » (Pemberton, Li, Or & Pierson 1996 : 15). Il s'agit de « learning to learn », un terme qui a été transféré en langue française par Fayol et Monteil (1994 : 91) : « d'apprendre à apprendre » (Fayol et Monteil, 1994 : 91). Lors du début du 21^{ème} siècle, la dimension de savoir-apprendre a été accentuée. Il est devenu de plus en plus important de donner du *feed-back* à l'apprenant pour lui rendre conscient de son niveau langagier et de son niveau par rapport au but que l'apprenant veut atteindre (Börjesson, 2012 : 2-3). Il est donc essentiel d'expliquer aux élèves qu'ils peuvent influencer et rendre plus efficace leur propre apprentissage et leur utilisation de la langue (Börjesson, 2012 : 19).

Cette étude met l'accent sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le contexte scolaire suédois, plus précisément dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). Le curriculum suédois pour les langues vivantes inclut des objectifs comme le suivant : « [...] les élèves auront la possibilité de développer la capacité d'utiliser différentes stratégies pour soutenir la communication et pour résoudre des problèmes lorsque les connaissances langagières ne suffisent pas » (Skolverket, 2011 : 1) (ma traduction). Or,

comment faire en tant que professeur pour intégrer cette dimension de l'apprentissage d'une L2 dans la pratique en classe ? Dans le syllabus il n'est ni décrit de quelles stratégies il s'agit, ni comment les enseigner. Pour cette raison, cette étude qualitative approfondira les questions qui concernent la pratique et les défis en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage en salle de classe telle qu'ils sont décrits par des professeurs de FLE au lycée en Suède.

La présente étude aura la structure suivante. La section 2 résume les recherches antérieures dans ce domaine et présente l'arrière-plan théorique de l'étude, entre autre en décrivant les définitions différentes du savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage qui figurent dans la littérature. Dans la section 3 nous présentons les objectifs de cette étude ainsi que les questions de recherche. La section 4 présente la méthode qualitative employée dans ce travail et décrit les participants de l'étude empirique. Les résultats seront présentés dans la section 5 et ils seront discutés dans la section 6.

2. Partie théorique

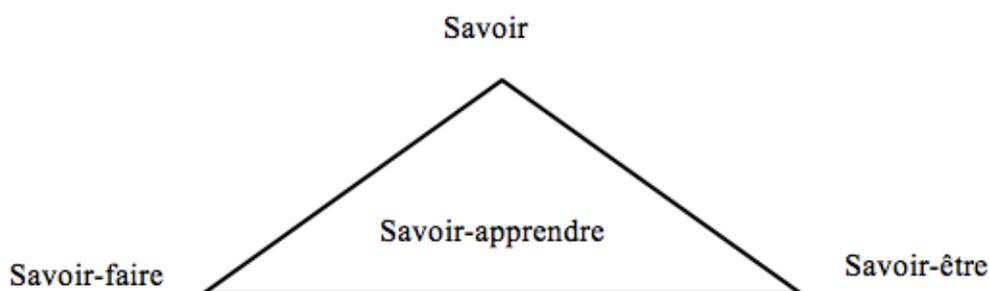
Dans cette partie, nous examinerons la dimension de savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage. Pour que les élèves puissent apprendre une L2, le professeur doit leur donner des outils à apprendre une langue. Comme illustré dans la Figure 1 ci-dessous, il s'agit d'une compétence centrale pour l'acquisition d'une L2. Selon Defays (2003 : 211) : « La première tâche de l'enseignant, quelle que soit sa discipline, avant même d'enseigner la langue [...] serait d'enseigner à apprendre ».

2.1. Les définitions du savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage

Defays (2003) place le savoir-apprendre parmi les autres compétences linguistiques que l'élève en L2 doit acquérir. Ces compétences sont les suivantes : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le savoir est une compétence scolaire, c'est-à-dire la connaissance que l'on apprend à l'école de manière explicite et consciente, par exemple des règles de grammaire, la signification des mots, les connaissances encyclopédiques, etc. Le savoir-faire est une compétence fonctionnelle, qui inclut l'usage implicite et automatisée de la langue dans la pratique. L'apprenant apprend à utiliser la langue dans des contextes authentiques, par exemple en parlant et en écrivant en langue cible. Le savoir-être est une compétence

socioculturelle, qui veut dire que l'on sait comment se comporter à l'aide de codes culturels dans la langue cible. Les différents types de savoirs sont en interaction constante dans l'acquisition d'une langue et ils interagissent tous avec le savoir-apprendre qui se trouve, pour ainsi dire, au cœur du processus d'acquisition (voir la Figure 1). (Defays, 2003 : 166, 211).

Figure 1 : Le savoir apprendre parmi les autres savoirs (inspiré de Defays, 2003 : 166)



Le savoir-apprendre est de savoir utiliser des stratégies d'apprentissage pour apprendre la langue. Ces deux termes, le savoir-apprendre et les stratégies d'apprentissage, semblent souvent utilisés de manière plus ou moins synonyme dans la littérature. Pour clarifier, il faut définir ces deux termes. Selon Holec (1990 : 80) le savoir-apprendre consiste à : « se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession ». Il s'agit donc, en premier lieu, de savoir se fixer des objectifs pour l'acquisition de la langue. Cela veut dire que l'apprenant connaît quels sont ses besoins langagiers (Holec, 1990). En deuxième lieu, le savoir-apprendre est de savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs. C'est-à-dire que l'apprenant sait quelles sont les techniques qu'il va utiliser pour atteindre son but (Holec, 1990 : 81). Il y a eu des problèmes de classification et de définition des stratégies d'apprentissage dans la littérature. Il existe beaucoup de termes différents en ce qui concerne le savoir-apprendre et ils sont parfois décrits d'une manière floue, ce qui complique la compréhension du lecteur (Tornberg, 2009 : 25-26).

Comme exprimé par Holec (1990), l'apprenant utilise des stratégies pour atteindre un certain but langagier. Chamot (2004: 14) souligne que des stratégies d'apprentissage incluent une dimension méta-cognitive : « Learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal. Strategic learners have metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands

and their own learning strengths ». Chamot (2004) affirme alors que des stratégies sont importantes pour que l'on puisse savoir comment accomplir la tâche (Chamot, 2004 : 14).

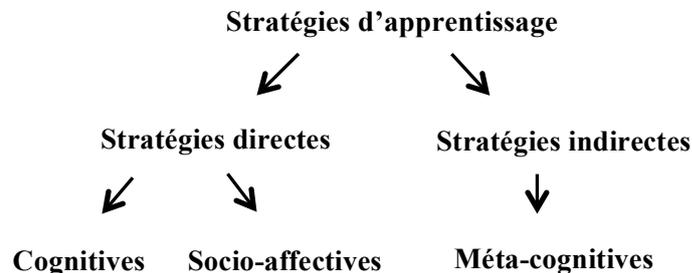


Figure 2 : Les stratégies d'apprentissage (inspiré de Cyr, 1996).

En définissant les stratégies d'apprentissage, il y a d'autres chercheurs qui distinguent différents types de stratégies. Cyr (1996) parle de deux catégories de stratégies d'apprentissage : *des stratégies directes* et *des stratégies indirectes*. Les stratégies directes sont des stratégies que l'apprenant utilise à l'instant dans l'action, par exemple dans une conversation. Or, les stratégies indirectes sont utilisées comme des méthodes pour atteindre un but. Premièrement, les stratégies directes sont des stratégies cognitives et socio-affectives. Cyr (1996) définit la stratégie cognitive comme : « [...] une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème [...] ». Ce sont donc des stratégies que l'on utilise en direct lorsqu'on communique en langue cible. Par exemple, si on perd un mot en parlant, on peut utiliser une stratégie cognitive comme la paraphrase, ça veut dire que l'on fait une reformulation. Au lieu d'arrêter la conversation en cours, on a donc utilisé une stratégie directement qui assure la suite de la conversation (Cyr, 1996 : 46, 53). En d'autres termes, les stratégies cognitives, c'est de s'entraîner à la pratique de langue cible dans des contextes authentiques et fonctionnels (Cummings, 1994 : 8). Il y a aussi des stratégies socio-affectives qui traitent la fonction sociale de la langue, ça veut dire comment on se comporte dans une situation sociale en utilisant la langue cible selon les conventions de la communauté des natifs (Cyr, 1996 : 55). Ces stratégies socio-affectives sont par exemple les questions de clarification ou de vérification, la coopération et la demande de l'aide de la part de l'interlocuteur. Il s'agit de pouvoir coopérer avec les autres pour arriver à résoudre un problème langagier et d'avoir des attitudes appropriées pour s'en aider (Cummings, 1994 : 6). Deuxièmement, les stratégies indirectes consistent en stratégies méta-cognitives (Cyr, 1996 :

41). La première définition de Cyr est que : « Les stratégies méta-cognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, [...] à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages [...] » (Cyr, 1996 : 42). Cela correspond bien à la compétence d'apprendre à apprendre de Fayol et Monteil (1994), voir ci-dessus. Par rapport aux stratégies cognitives et socio-affectives, la stratégie méta-cognitive correspond à la capacité de savoir quoi faire pour atteindre des buts, par exemple de planifier son travail. C'est-à-dire que l'apprenant décide quels sont les objectifs qu'il veut atteindre et il fait un plan pour arriver aux résultats qu'il souhaite. Ainsi, l'apprenant réfléchit à son propre processus d'apprentissage (Cyr, 1996 : 42-43).

2.2. Les stratégies d'apprentissage en salle de classe

Après avoir clarifié les définitions de la stratégie d'apprentissage décrites dans la littérature, nous pouvons constater que la dimension du savoir-apprendre joue un grand rôle dans l'enseignement d'une L2. Defays (2003) explique qu'il s'agit de donner des outils aux apprenants pour qu'ils sachent développer et améliorer leur apprentissage. Si l'enseignant comprend comment les élèves apprennent, il pourra aussi développer son propre enseignement dans cette direction.

L'étude de Harris (2002) souligne l'avantage de travailler les stratégies de mémorisation en salle de classe. Il a voulu observer dans quelle mesure les élèves utilisent les stratégies de mémorisation pour apprendre du nouveau vocabulaire. La tâche était de pratiquer et d'enrichir le vocabulaire. Harris a étudié comment les élèves utilisent des stratégies de mémorisation pour pouvoir apprendre des nouveaux mots (Harris, 2002 : 35). Les professeurs de l'étude ont donné dix mots aux élèves à apprendre pour un test vocabulaire. Il y avait quatre tests de vocabulaire. Après le test les professeurs ont discuté avec les élèves des stratégies de mémorisation en les expliquant et en les définissant. Les professeurs ont donné une liste contenant des stratégies différentes que les élèves pourraient utiliser. Les stratégies étaient par exemple de lire les mots à haute voix, de répéter les mots en cachant leur signification en langue maternelle et d'écrire les mots (Harris, 2002 : 36-37, 39). L'étude montre que, lorsque les élèves apprennent de nouvelles stratégies pour travailler le vocabulaire, les résultats dans un test qui mesure le vocabulaire s'améliorent significativement.

Dans la même étude, Harris (2002), a observé comment les élèves utilisent des stratégies cognitives (voir section 2.1) dans la communication avec leurs paires. L'intérêt était d'observer en particulier les stratégies de temporisation qui sont un type de stratégie de communication. Cette stratégie implique l'utilisation de petits mots comme « oui », « ah bon », « alors » etc. On utilise cette stratégie pour gagner du temps pour pouvoir réfléchir à ce que l'on veut dire ensuite. L'étude montre que les élèves n'utilisent pas ces petits mots d'une manière spontanée. Ça veut dire que, sauf les mots « euh » et « mmm », les autres mots ne sont pas utilisés fréquemment. Il s'agit donc d'une stratégie cognitive que les élèves ne maîtrisent pas de manière spontanée et qu'ils ont besoin de pratiquer en classe afin de pouvoir s'en servir dans leur communication en langue cible (Harris, 2002 : 62-63, 66).

Ensuite, l'étude de Griffiths (2003) montre aussi que les stratégies d'apprentissage sont importantes pour apprendre une langue étrangère, notamment l'anglais (Griffiths, 2003). Le chercheur a voulu observer comment les étudiants développent leur apprentissage d'anglais en tant qu'apprenants étrangers. L'étude montre que les apprenants étaient en effet conscients de leurs propres stratégies d'apprentissage pour atteindre un certain but. Ça veut dire qu'ils savaient exactement quelles stratégies qui fonctionnent d'une manière efficace. Les apprenants qui avaient des difficultés avec la prononciation ont utilisé des stratégies comme par exemple demander de l'aide et écouter l'anglais pour entendre la prononciation, donc des stratégies socio-affectives et méta-cognitives. Ceux qui avaient des difficultés avec le vocabulaire utilisaient des stratégies comme par exemple prendre des notes, de planifier le travail et de lire des textes, par exemple des journaux, donc des stratégies méta-cognitives. Un étudiant d'entre eux a mémorisé des mots en les mettant dans un contexte, c'est-à-dire qu'il/elle a connecté le mot avec quelque chose de mémorable (Griffiths, 2003 : 117-126). Le résultat de cette étude montre que les apprenants ont eu des bons résultats à leur examen en utilisant des stratégies d'apprentissage méta-cognitives (Griffiths, 2003 : 155).

Pour résumer, ces études montrent que les élèves en langues vivantes ont besoin d'apprendre et de pratiquer l'utilisation de stratégies d'apprentissage à différents niveaux dans la salle de classe. Lorsqu'un tel enseignement a lieu, les élèves améliorent leurs résultats dans des domaines linguistiques variés.

2.3. Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR)

L'importance du savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage est mis en avant dans le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (désormais CECR, Conseil de l'Europe, 2001). Ce document décrit une approche fonctionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en Europe qui met l'accent sur un apprenant qui apprend à fonctionner en L2 pour atteindre des buts communicatifs. Pour ce faire, il aura besoin de stratégies à la fois méta-cognitives, cognitives et socio-affectives. Rappelons ici que le but exprimé par le Conseil de l'Europe en ce qui concerne la politique linguistique de l'Union Européenne, est que chaque européen doit maîtriser sa langue maternelle plus deux langues vivantes (Conseil de l'Europe, 2011 : 106).

Le CECR est un cadre qui comprend des points importants autour de l'enseignement d'une langue étrangère. Il souligne que l'apprentissage d'une L2 n'est pas seulement pour l'apprentissage à l'école, mais aussi pour la vie (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). On dit que l'utilisation d'une langue étrangère est langagière, bien sûr, mais qu'il s'agit aussi d'apprendre à comprendre la vie quotidienne et sociale dans le pays où on parle la langue cible, c'est-à-dire savoir comment se comporter et comment lire les codes culturels. C'est par exemple que l'on doit savoir des manières de table, des horaires de travail, des expressions de politesse et de prise de contact, la politique etc. C'est comme dit Defays (2003) que le savoir-apprendre se trouve parmi d'autres compétences (voir section 2.1).

Selon l'approche exprimée dans le CECR, l'apprenant est considéré comme un acteur dans l'apprentissage d'une L2 qui veut accomplir une tâche et qui doit devenir plus indépendant et autonome dans son apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, l'apprenant se trouve au centre de l'apprentissage et de l'enseignement (Conseil de l'Europe, 2001 : 36).

2. 4. Le syllabus suédois des langues vivantes

Le syllabus suédois des langues vivantes (Lgy, Skolverket, 2011) souligne également l'importance d'une approche fonctionnelle dans l'enseignement des langues vivantes à l'école. Cela veut dire que les élèves doivent apprendre à utiliser la langue cible dans des contextes authentiques et dans des situations diverses (à l'oral et à l'écrit). Cette approche inclut l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Puisque le curriculum suédois adhère au

CECR, nous allons examiner ce qui est exprimé dans ce document concernant les stratégies d'apprentissage.

Le syllabus des langues vivantes en Suède (Skolverket, 2011) comprend des sous-titres qui décrivent ce que l'enseignement d'une L2 va inclure. Sous la rubrique, « Les objectifs de l'étude » (ma traduction pour l'expression suédois de « Ämnets syfte »), il y a une description générale de l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte scolaire en Suède. On décrit ce que l'élève va faire pendant les cours et ce que l'enseignement va donner à l'apprenant. Il est décrit entre autre que : « [...] les élèves auront la possibilité de développer la capacité d'utiliser différentes stratégies cognitives pour soutenir la communication et pour résoudre des problèmes lorsque les connaissances langagières ne suffissent pas » (ma traduction). En d'autres mots, les élèves vont apprendre à utiliser des stratégies dans différentes situations où il faut contourner des difficultés de communication en langue cible (Skolverket, 2011 : 1).

Ensuite, pour toutes les étapes¹ il y a un sous-titre appelé « Contenu principal » (ma traduction pour l'expression suédois de « Centralt innehåll ») qui explique le contenu de l'enseignement à chaque étape. Pour l'étape 3, quant à la réception, c'est-à-dire ce que l'apprenant peut comprendre en langue cible, soit en lisant, soit en écoutant, l'élève va apprendre : « Des stratégies pour comprendre des détails, pour comprendre des situations et pour adapter l'écoute et la lecture à la forme, au contenu et au but de la production » (ma traduction). Quant à la production, orale ou écrite, l'apprenant va apprendre : « Des stratégies pour résoudre des problèmes langagiers, par exemple à l'aide des reformulations et des explications » (ma traduction). L'apprenant va aussi apprendre : « Des stratégies pour participer d'une manière active aux conversations, par exemple en prenant l'initiative de l'interaction, en écoutant d'une façon active et en terminant d'une manière polie » (Skolverket, 2011 : 6) (ma traduction).

Ainsi, l'enseignement à l'étape 3 donnera à l'apprenant la possibilité d'apprendre des stratégies différentes, aussi bien pour sa propre production que pour ses capacités réceptives.

¹ Ce mot veut expliquer qu'il y a des niveaux différents dans l'enseignement d'une L2. En Suède il existe sept étapes différentes où l'enseignement contient des buts adaptés aux niveaux. Normalement, les élèves font les étapes 1 et 2 au collège et ils continuent avec les étapes 3, 4 et 5 au lycée. Seulement les élèves qui ont une langue vivante renforcée (ou de spécialisation) feront les étapes 6 et 7.

Dans les critères qui décrivent les exigences pour les notes E, C et A², on peut lire une indication précise des compétences à atteindre dans ce domaine. Pour la note E (passable) : « Pour faciliter sa compréhension du contenu dans la langue parlée et dans les textes, il choisit et utilise **au moins une** stratégie pour l'écoute et pour la lecture » (ma traduction). De plus, il va : « [...] choisir et utiliser **au moins une** stratégie qui résout des problèmes et qui améliore l'interaction » (ma traduction). Pour la note C (mention bien) il est écrit comme suit : « Pour faciliter sa compréhension du contenu dans la langue parlée et dans les textes, il choisit et utilise **dans une certaine mesure** des stratégies pour l'écoute et pour la lecture » (ma traduction). Il va aussi : « [...] choisir et utiliser **des stratégies** qui résolvent des problèmes et qui améliorent l'interaction » (ma traduction). Pour la note A (mention très bien), les exigences sont à peu près les mêmes que pour la note C, sauf le fait que l'apprenant va : « choisir et utiliser **plusieurs** stratégies différentes qui résolvent des problèmes et qui améliorent l'interaction » (ma traduction) (Skolverket, 2011 : 9-11)

Puis, pour le niveau supérieur, l'étape 4, l'élève va apprendre presque les mêmes choses que pour l'étape 3, mais il va aussi apprendre, quant à la production et à l'interaction : « Des stratégies pour participer dans une conversation, par exemple en donnant des confirmations, en posant des questions supplémentaires et en prenant l'initiative pour des questions nouvelles ou des sujets nouveaux » (ma traduction). Toutes les exigences pour la note E et C sont les mêmes que pour l'étape 3. La seule différence est pour la note A qui est décrit comme suit : « L'apprenant va choisir et utiliser des stratégies **bien fonctionnant** qui résolvent des problèmes et qui améliorent l'interaction et qui font avancer l'interaction d'une manière constructive » (Skolverket, 2011 : 12-14) (ma traduction).

Quant à l'étape 5, les buts sont les mêmes que pour l'étape 4 mais ils sont formulés d'une manière nouvelle, ça veut dire qu'ils sont maintenant plus dirigés vers la vie sociale (le savoir-être). L'apprenant va apprendre « : Des stratégies pour participer activement aux discussions qui traitent des questions concernant la société et la vie active » (ma traduction).

Les notes E, C et A sont en étape 5 plus élevés et on exige des connaissances plus vastes. Pour la note E, l'élève doit : « [...] **dans une certaine mesure** utiliser des stratégies pour réviser d'une façon critique le contenu dans la langue parlée et écrite » (ma traduction). Cette

² Le système de notes en Suède est que l'on peut avoir des notes de F à A où F est non-passable, E est passable, C est mention bien et A est mention très bien.

exigence est la même pour la note C. Pour la note A, l'apprenant va : « [...] **avec certitude** utiliser des stratégies pour réviser d'une façon critique le contenu dans la langue parlée et écrite » (Skolverket, 2011 : 15-17) (ma traduction).

Pour conclure, le syllabus suédois décrit donc à la fois les objectifs et le contenu proposé pour l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire. Nous avons observé que l'enseignement doit intégrer et faire développer des capacités stratégiques de l'apprenant, c'est-à-dire des capacités d'utiliser différents types de stratégies d'apprentissage. Le syllabus indique que l'apprenant apprendra une compétence langagière, une compétence stratégique et une compétence interactive. Le savoir-apprendre correspond donc à une partie intégrale de l'enseignement des langues vivantes en contexte scolaire en Suède. La combinaison de ces compétences dirige l'apprenant vers le savoir-apprendre. En revanche, le syllabus n'est pas très clair dans son explication de ce que c'est des stratégies d'apprentissage et surtout pas dans les indications pour le professeur comment travailler cette dimension de son enseignement. Le curriculum est très vague et il y a très peu d'indications précises en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage. Il semble donc important d'améliorer notre compréhension de ce phénomène et de discuter comment le savoir-apprendre peut être intégré dans l'enseignement du FLE en vue de faciliter l'apprentissage des élèves suédois qui apprennent le français en contexte scolaire et d'améliorer leur compétence linguistique et communicative.

3. Objectifs et questions de recherche

Les stratégies d'apprentissage sont importantes pour que l'élève soit indépendant dans son apprentissage d'une L2 et pour qu'il apprenne à communiquer dans la langue cible de manière la plus efficace possible. L'objectif de l'enseignement de ces stratégies est de rendre les élèves plus conscients dans leur apprentissage et de les rendre plus autonomes. Nous avons vu qu'un apprentissage autonome oblige les apprenants à avoir une responsabilité pour leur propre acquisition d'une L2, ce qui est l'objectif de l'approche fonctionnelle prononcée dans le CECR qui met l'accent sur l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001). Comme il est aussi décrit dans le syllabus suédois de 2011, on est obligé en tant que professeur d'enseigner les stratégies d'apprentissage pour que l'élève atteigne les différents objectifs exprimés dans le curriculum des langues vivantes. Or, on a pu voir que le curriculum suédois des langues vivantes n'est pas très clair dans la description de ces stratégies. À cause de cela, nous allons

donc examiner comment font les professeurs dans leur pratique en salle de classe de FLE en Suède pour enseigner ces dimensions stratégiques aux élèves. Nous allons observer cette partie de l'enseignement de FLE en posant les questions de recherche suivantes:

1. Comment l'intégration de la dimension du savoir-apprendre dans le syllabus des langues vivantes (LGY11) a-t-elle influencé l'enseignement de FLE en Suède ?
2. En tant que professeur de FLE, enseigne-t-on des stratégies d'apprentissage et de quelles stratégies parle-t-on ?
3. Comment font les professeurs pour intégrer la dimension du savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du FLE ?
4. Quelles sont les difficultés liées à l'intégration du savoir-apprendre ?

4. Partie méthodologique

Pour répondre aux questions de recherche, je présente une étude exploratrice de nature qualitative plutôt que quantitative. L'étude est basée sur un petit nombre d'entretiens approfondis avec des professeurs de français.

J'ai fait des interviews avec trois professeurs de français au lycée en Suède qui ont répondu à des questions concernant les stratégies d'apprentissage en salle de classe et comment cette dimension influence leur travail de professeur. La partie 4.1 décrit les participants de l'interview. Ensuite, la partie 4.2 explique les critères de sélection de participants. Nous pouvons voir dans la partie 4.3 la description du déroulement des interviews et en dernier lieu les questions posées aux professeurs seront présentées dans la section 4.4.

4.1 Les participants de l'étude empirique

Les professeurs interviewés travaillent au lycée dans le sud de la Suède. Le tableau 1 ci-dessous présente une image générale des professeurs.

Tableau 1. Description des professeurs interviewés

Professeur	Sexe	Âge	Année de diplôme	Matières	Étape	Séjour en France
P1	Fém.	44	1997/1998	Fra/Sué	2, 3, 4, 5, 6	Au pair, études à

						Nancy et à la Sorbonne
P2	Fém.	58	1980	Fra/Ang	3, 4, 5	Études à Paris, Vacances
P3	Fém.	61	1989	Fra/Ang	3, 4, 5	Études, Vacances

P1 a 44 ans et elle enseigne les langues depuis 1998, donc pendant 16 ans. Les matières qu'elle enseigne sont le français et le suédois. Elle a des expériences personnelles de la France puisqu'elle y a travaillé comme au pair après le baccalauréat et elle a fait des études universitaires à Nancy et à la Sorbonne à Paris. Puis, P2 a 58 ans et elle a eu son diplôme en 1980. Elle a donc travaillé pendant 34 ans en enseignant le français et l'anglais. Elle a fait beaucoup de séjours en France, entre autre des études à Paris et des vacances en privé. En dernier lieu, P3 qui a 61 ans, enseigne le français et l'anglais depuis 1989 et elle a 25 ans d'expérience du métier. Ses expériences de la France sont aussi des études universitaires et des vacances en privé. Toutes les participantes sont des femmes et elles ont beaucoup d'expérience dans le métier. Toutes les trois enseignent les étapes 3, 4, et 5, mais P1 enseigne aussi les étapes 2 et 6.

4.2 Les critères de sélections de participants

Pour cette étude, j'ai choisi de faire des interviews approfondies avec trois professeurs différents. Pour pouvoir discuter des questions posées dans ce travail, il était important de trouver des professeurs avec une certaine expérience du métier. Ce facteur était en effet plus important que l'âge ou le sexe des participants. Le but était d'interviewer des professeurs avec au moins dix ans d'expérience d'enseignement du français au lycée. Pour trouver les enseignants, j'ai utilisé des contacts dans le monde scolaire et plusieurs professeurs ont été contactés. J'ai finalement trouvé trois professeurs à l'aide de ces contacts qui étaient prêtes à participer dans mon étude. Elles correspondent bien au profil recherché puisqu'elles enseignent le français (et d'autres langues) depuis longtemps, entre 15 et 35 ans et elles ont une bonne connaissance du curriculum suédois pour les langues vivantes.

4.3 Le déroulement des entretiens

Ensuite, les interviews se sont déroulées dans les lycées où travaillent les professeurs. Puisqu'il y a beaucoup de tests et d'examens et puisque le temps est court lors de la fin du semestre, j'ai contacté les enseignants à l'avance pour être sûre de trouver du temps pour les interviews dans l'emploi du temps chargé des professeurs. Les deux premiers entretiens ont eu lieu le 22 avril 2014. La troisième interview a eu lieu le 28 avril 2014. Pour mettre les professeurs à l'aise et pour être sûre du fait qu'elles peuvent s'exprimer en détail, je me suis décidé de faire les interviews en suédois. Il était important d'éviter des malentendus et de bien comprendre tout ce que les professeurs voulaient dire.

Puis, pour bien capter tous les détails des entretiens, j'ai enregistré toutes les interviews à l'aide d'un téléphone portable. J'ai placé le téléphone entre le professeur et moi pour avoir un enregistrement de bonne qualité. Il ne semble pas que les enseignants aient eu des soucis de cette méthode. L'atmosphère était détendue et les professeurs semblaient intéressés de la discussion de leurs expériences des pratiques dans leurs salles de classe. Finalement, pour faciliter l'analyse des réponses, les interviews ont été transcrites dans un document Word.

4.4 Les questions posées lors de l'entretien

Cette section présente les questions posées lors de l'interview. L'ordre des questions a été un peu différent dans les entretiens respectifs. J'ai posé les questions dans différents ordres suivant le déroulement de la discussion qui a un peu varié dans chaque interview. Toutes les questions sont posées en suédois, mais pour faciliter la lecture de cette étude, j'ai traduit les questions en français et elles sont les suivantes :

1. Quand on parle des stratégies d'apprentissage, on veut dire les méthodes que l'on utilise pour apprendre quelque chose, dans ce cas-ci une langue étrangère. Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage pour vous ?
2. Dans le CECR (2011) qui a beaucoup influencé le syllabus suédois, on veut centrer l'enseignement de la langue sur l'élève, c'est-à-dire de rendre l'élève indépendant et actif dans son propre apprentissage. Est-ce que cette dimension a influencé votre enseignement de français après qu'elle était appliquée dans le syllabus en 2011 ? Si oui, comment ?

3. Est-ce qu'il s'agit d'une dimension que vous intégrez dans votre enseignement de français et comment ?
4. Est-ce que c'est une nouvelle dimension dans l'enseignement de langues vivantes ou est-ce que vous l'avez toujours traité dans votre enseignement ?
5. Y a-t-il une certaine stratégie que vous trouvez plus importante que d'autres et sur laquelle vous mettez l'accent dans l'enseignement ?
6. Dans le syllabus suédois, il est écrit comme suit : « L'élève aura la possibilité de développer la capacité d'utiliser différentes stratégies pour soutenir la communication et pour résoudre des problèmes lorsque les connaissances langagières ne suffisent pas ». Quelles sont ces différentes stratégies qui vont soutenir la communication ?
7. Pour des langues secondes/étrangères en étape 3, l'élève doit apprendre des stratégies pour comprendre des détails et pour comprendre le contexte. Comment interprétez-vous cette section dans le syllabus ?
8. Pour des langues secondes/étrangères en étape 5, il est écrit comme suit : « Des stratégies pour écouter et pour lire en différentes manières et avec différents buts ». Qu'entendez-vous par « des stratégies pour lire en différentes manières » ? Est-ce que c'est une compétence qui se développe avec le temps ?
9. Pour avoir la note E (passable) l'élève doit utiliser des stratégies **dans une certaine mesure** pour intégrer la langue écrite et parlée. Pour avoir la note A l'élève doit utiliser **avec certitude** des stratégies pour comprendre une langue parlée et écrite. Y a-t-il une difficulté pour évaluer cette compétence chez les élèves ?
10. Est-ce que l'enseignement de stratégies d'apprentissage est une partie isolée ou est-elle une partie intégrée dans votre enseignement de français ?
11. Est-ce que c'est une dimension dont on peut profiter dans tous les cas de l'acquisition des langues ? Est-ce que c'est quelque chose dont on parle avec d'autres collègues des langues par exemple l'espagnol, l'allemand, l'italien ou même l'anglais ?
12. Comment se comportent les élèves qui maîtrisent bien des stratégies d'apprentissage ?

5. Résultats

Cette section présente le résultat des interviews avec les trois enseignantes de français. Elle sera divisée en plusieurs sous-sections suivant les thèmes discutés aux entretiens. La section 5.1 résume les définitions de stratégies d'apprentissage. La partie 5.2 présente l'interprétation des professeurs du syllabus. Comment les professeurs enseignent les stratégies d'apprentissage sera traité dans la partie 5.3 et l'évaluation du savoir-apprendre des élèves sera présentée dans la partie 5.4.

5.1 Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ?

La notion de stratégies d'apprentissage est utilisée à plusieurs reprises dans le syllabus suédois des langues vivantes (Skolverket, 2011) sans qu'elle soit définie de manière précise. Pour cette raison, il était intéressant de voir comment les professeurs interprètent ce terme. P1 dit qu'une stratégie est difficile à définir. Elle exprime que l'on doit tout d'abord constater ce que l'on va apprendre et puis décider ce qui correspond à une stratégie dans ce cas-là. Mais, en général, une stratégie pour elle correspond à *une méthode* que l'on utilise pour apprendre une L2. Selon P2, une stratégie est de comprendre comment faire pour atteindre les connaissances requises pour avoir une certaine note. Elle affirme qu'une stratégie est plutôt méta-cognitive. Pour l'élève, il est question de savoir trois choses : Où suis-je ? Où voudrais-je aller ? Comment pourrais-je faire pour y arriver ? P3 constate qu'une stratégie d'apprentissage est tout simplement une sorte de méthode à utiliser pour atteindre un but ou pour maîtriser ce dont on a besoin.

En discutant de la définition d'une stratégie d'apprentissage, toutes les enseignantes exemplifient des types de stratégies qu'elles enseignent et discutent avec les élèves. P2, par exemple, exprime la présence constante de cette notion dans l'esprit d'un professeur de langue : « Il est impossible de ne pas penser aux stratégies d'apprentissage en tant que professeur. Je trouve que l'on pense toujours à ce sujet et on essaie d'enseigner comment prendre possession de son propre apprentissage en faisant réfléchir les élèves sur leur propre apprentissage ». Premièrement, P2 souligne qu'en apprenant une L2 il est essentiel de savoir que le vocabulaire est très important. Pour apprendre des mots et des expressions, il faut lire des textes. Il s'agit de découvrir des mots dans un contexte pour avoir la compréhension autour du mot. Après, elle explique qu'une partie importante de l'apprentissage d'une L2 est

de répéter beaucoup pour que les mots s'ancrent dans la mémoire. Comme il est décrit dans le syllabus suédois, les apprenants doivent apprendre à développer leur capacité à utiliser des stratégies, à s'exprimer et à comprendre. P2 souligne que, pour avoir la capacité à s'exprimer et à comprendre, il faut connaître des mots et avoir un vocabulaire approprié. Et pour atteindre cela, on doit donc lire des textes pour savoir dans quelle mesure on peut utiliser les mots. Par contre, P3 affirme qu'une bonne méthode pour inciter les élèves à travailler le vocabulaire est de faire des tests de vocabulaire pour contrôler que les élèves ont appris certains mots. Selon elle, on apprend les mots en faisant des listes où on écrit sur une page les mots en suédois et sur l'autre page on écrit les mots en français. Après, on s'entraîne à écrire ces mots où l'orthographe doit être correct. Pour elle, c'est une bonne méthode et elle enseigne cette stratégie aux élèves. Deuxièmement, pour comprendre des textes et leur contenu on doit aussi connaître la grammaire, par exemple la conjugaison du verbe. P3 exemplifie que s'il y a une conjugaison qui n'est pas familière pour l'apprenant, par exemple le passé simple, il peut utiliser une sorte de méthode d'exclusion en lisant un texte. Cela veut dire que l'élève, par exemple, compare toutes les conjugaisons qu'il connaît avec celle qui se trouve dans le texte et quand il découvre que cette conjugaison est inconnue pour lui, il pourrait être question du passé simple. Il s'agit d'apprendre à lire de manière sélective. Cet enseignement des stratégies cognitives oblige les apprenants à penser un peu plus loin : de réfléchir sur quelles stratégies qu'ils peuvent employer pour comprendre des textes. Ainsi, P3 a réussi à rendre les élèves curieux sur les stratégies possibles à utiliser pour comprendre la langue écrite. Troisièmement, dans l'apprentissage d'une L2, il s'agit aussi de pouvoir s'exprimer dans la langue cible. En parlant, on fait face parfois aux problèmes langagiers, par exemple le manque des mots. Dans une interaction, P2 exprime que l'anglais pourrait être un bon ami. Si l'apprenant manque un certain mot en français, il peut utiliser l'anglais en prononçant le mot avec un accent français. Le français et l'anglais ont des mots similaires et il est donc acceptable d'avoir une telle stratégie, une stratégie cognitive. P3 trouve aussi que cette stratégie est excellente. Toutes les enseignantes disent que les élèves doivent aussi apprendre à demander de l'aide s'ils manquent des mots. Dans une conversation, il est tout à fait légitime d'inclure son interlocuteur dans la recherche des mots précis. Ainsi, les apprenants coopèrent en utilisant des stratégies socio-affectives, tel que montrées par Cummings (1994) (voir section 2.1).

Pour résumer, tous les trois types de stratégies d'apprentissage sont mentionnées par les enseignantes, même si un peu vagues. Elles soulignent, par exemple, l'importance du vocabulaire pour pouvoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans la L2 et comment faire pour

atteindre ce but. Ainsi, l'élève doit savoir son objectif de l'apprentissage d'une L2 et comment maîtriser la L2 à partir de ses désirs.

5.2 L'interprétation des enseignantes du syllabus

Comme nous l'avons vu dans la section 2.4, les stratégies d'apprentissage sont mentionnées dans le syllabus suédois de 2011. Dans ce document, on a appliqué la dimension de savoir-apprendre qui est ancrée dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Nous avons discuté de ces changements par rapport au syllabus plus ancien qui n'a pas exprimé des objectifs liés à l'apprentissage de stratégies d'acquisition. Deux professeurs trouvent que le syllabus actuel est devenu plus clair parce qu'il est exprimé que les élèves doivent apprendre des stratégies d'apprentissage pour atteindre certains buts linguistiques et communicatifs et donc que cette capacité doit faire partie intégrale de l'enseignement de la langue. Le fait d'inclure cet objectif dans le syllabus oblige les professeurs à prendre cette dimension de l'enseignement plus au sérieux. En d'autres termes, les professeurs sont clairement incités à traiter les stratégies d'apprentissage en salle de classe. P2 dit aussi que le curriculum est plus concret et précis avec des explications sur ce que l'on doit enseigner par rapport aux autres curriculums plus anciens. Par contre, P1 dit que, même s'il est écrit dans le curriculum que les apprenants doivent utiliser et apprendre les stratégies, il n'est pas décrit quelles sont les stratégies, ni comment les enseigner. Cela correspond à un grand défi pour le professeur. Selon P1, le côté vague de l'expression de cet objectif pour l'enseignement de la langue prête à confusion. Pour elle, il manque des manuels scolaires qui contiennent des conseils concernant des stratégies d'apprentissage aussi bien pour les professeurs eux-mêmes que pour les élèves. Dans la situation actuelle, il manque de matériel qui permet aux professeurs de travailler cette dimension de l'apprentissage du français avec leurs élèves de manière concrète et sérieuse. Même si on pense aux stratégies d'apprentissage en tant que professeur, il est souvent difficile de trouver un matériel qui fonctionne bien dans l'enseignement. À cause de cela, P1 explique que le professeur est obligé d'inventer lui-même des méthodes pour enseigner les stratégies d'apprentissage. Selon elle, il se peut que ce soit un problème d'inventer des méthodes, car le professeur n'a pas toujours de temps et il ne sait pas où commencer. P1 souligne l'importance d'appliquer cette dimension du savoir-apprendre aussi bien dans les manuels scolaires pour les élèves que dans les manuels pour les professeurs pour rendre les enseignants plus conscients sur comment enseigner cette dimension. P3 pense que le syllabus n'est pas devenu

plus clair à ce propos. Ce qui est en commun pour toutes les enseignantes interviewées est que la dimension du savoir-apprendre n'est pas quelque chose de nouveau pour elles, c'est plutôt le contraire. Elles pensent toutes que cette dimension est indispensable lorsqu'on enseigne les langues. Toutes les enseignantes sérieuses pensent souvent à la question comment enseigner de bonnes méthodes pour que les élèves fassent des progrès et automatisent ce qui est traité en salle de classe. Ceci n'a donc rien de nouveau pour elles.

Dans le curriculum, il est aussi décrit que les apprenants doivent apprendre à utiliser des stratégies pour pouvoir s'exprimer même si les connaissances langagières ne suffisent pas, c'est-à-dire que l'on doit savoir trouver des solutions communicatives même si les ressources linguistiques sont parfois très limitées. Il s'agit donc d'utiliser des stratégies cognitives, par exemple la paraphrase, la répétition et les questions de vérification comme exemplifie Cyr (1996). P3 propose que l'élève demande de l'aide au locuteur en s'entraînant pour trouver le mot qui manque. Cela veut dire que les élèves doivent s'entraîner à utiliser des synonymes et des explications approximatives lorsqu'ils ne trouvent pas les mots exacts. En manquant le mot, l'apprenant peut se reformuler et utiliser d'autres mots pour parler autour du mot manqué. Il faut distinguer la communication orale et la communication écrite, car il y a des stratégies cognitives pour chaque sorte de communication. D'abord, en ce qui concerne l'expression orale, P1 et P2 suggèrent que l'apprenant pose des questions de clarification ou de vérification s'il ne comprend pas ce que veut dire l'autre locuteur. Si l'apprenant ne comprend pas du tout, il peut avoir l'air étonné ou perplexe, c'est-à-dire utiliser le langage corporel, la mimique et les gestes pour faire avancer la communication. P1 constate qu'une bonne stratégie pour signaler que l'on a besoin de temps et que l'on veut encore avoir la parole, l'élève peut faire des sons comme « hmm » et « euh » (cf. Les stratégies de temporisation dans section 2.2). Ensuite, pour l'expression écrite, P2 dit que les paraphrases sont aussi utiles ici que pour l'expression orale. En écrivant des reformulations les élèves peuvent arriver à un texte bien écrit même s'ils n'ont pas pu utiliser le mot qu'ils voulaient en premier lieu. Si possible, l'apprenant peut ignorer le mot en pensant : « Ai-je vraiment besoin de ce mot-là ? ». En ce qui concerne la lecture, l'apprenant doit aussi utiliser des stratégies pour comprendre des textes et le contenu. Lors de l'étape 5 au lycée en Suède les élèves doivent apprendre à utiliser des stratégies pour écouter et pour lire des textes en manières différentes et avec des objectifs différents (voir section 2.4 pour une description des objectifs dans le curriculum suédois). Les enseignantes interviewées disent toutes que c'est une capacité et une compétence de pouvoir écouter et lire des textes de manières différentes qui se

développe au fil du temps. De pouvoir lire des textes de manières différentes n'est pas toujours facile si on est moins avancé dans une langue, souligne P1 et P3. Pourtant, il est nécessaire d'apprendre à traiter des textes divers et à lire pour comprendre les grandes lignes, pour récupérer certains renseignements ou seulement pour s'amuser. Ce but est appliqué dans le curriculum pour l'étape avancée, donc l'étape 5. Par exemple, les objectifs pourraient être de trouver une certaine information dans un texte, P2 propose que l'apprenant peut lire pour trouver les détails, c'est-à-dire de faire un « scanning » pour trouver l'information. Elle dit que si l'élève va comprendre le texte dans son entier, il faut le lire vite, mais aussi dans la mesure où on peut comprendre, c'est-à-dire de faire un « skimming ». P3 explique aussi qu'une autre compétence est de pouvoir lire entre les lignes. Pour réussir à faire cela, l'apprenant doit comprendre presque tous les mots. Il s'agit donc d'avoir un vocabulaire très vaste.

En résumant cette section, il est évident que les professeurs enseignent différents types de stratégies à partir du syllabus suédois. Toutes les enseignantes savent que la dimension du savoir-apprendre doit être intégrée dans l'enseignement de la L2. Mais il n'y a ni des conseils sur comment travailler cette dimension, ni des matériels qui guident les professeurs dans leur enseignement. Il est au professeur de savoir comment enseigner les stratégies d'apprentissage, il est donc leur propre interprétation du syllabus qui leur guide dans ce domaine.

5.3 Comment enseigner des stratégies d'apprentissage ?

La dimension de savoir-apprendre doit donc faire partie de l'enseignement d'une L2. Il est intéressant de savoir si les professeurs pensent que cette dimension doit être intégrée dans l'enseignement du côté linguistique et culturel de la langue ou si elle doit être traitée comme un domaine isolé. Toutes les enseignantes trouvent que cette dimension est un domaine intégré de leur enseignement et cela rejoint le triangle de Defays (2003) (voir section 2.1) concernant les différents savoirs où le savoir-apprendre se trouve au milieu comme une dimension qui accompagne l'enseignement, comme un fil rouge. Selon P1, la dimension de savoir-apprendre est trop abstraite pour que les élèves puissent la comprendre sans contexte. Elle intègre donc les stratégies dans son enseignement d'autres dimensions du français. Par exemple, pour elle, il s'agit d'obliger l'élève à réfléchir lui-même aux stratégies. Elle le fait en demandant à l'apprenant : « Comment as-tu pensé ici ? » et « Qu'est-ce qu'une bonne méthode pour toi ? ». À l'aide de cela, les élèves peuvent interroger l'un l'autre en

demandant les mêmes questions pour, en premier lieu, essayer d'utiliser des stratégies nouvelles et en deuxième lieu trouver la méthode qui fonctionne le mieux pour sa propre acquisition. P2 dit qu'elle intègre cette dimension en parlant avec les élèves du curriculum qui est la base pour l'enseignement. Elle informe les élèves que dans le curriculum il est décrit qu'ils vont apprendre des stratégies d'apprentissage en vue d'atteindre les objectifs d'une manière efficace. D'abord, elle interroge les élèves individuellement en posant des questions comme : « Sur quel niveau penses-tu que tu te trouves ? », « Quel est ton objectif ? » et « Comment vas-tu faire pour atteindre ton objectif ? ». Ainsi, elle invite l'élève à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage. Puis elle instruit les élèves à faire des exercices. Normalement, les apprenants ne comprennent pas pourquoi ils vont faire cela et ils posent des questions au professeur comme : « Pourquoi allons-nous faire cet exercice ? », « Quel est le but de cette activité ? », etc. Selon P2 : « Voilà la dimension méta-cognitive intégrée ! ». En tant que professeur, on peut aussi discuter des stratégies que l'on a utilisées dans son propre apprentissage du français, c'est-à-dire que les professeurs utilisent leur propres expériences en tant qu'apprenant. P3 explique qu'elle le fait en parlant de l'apprentissage du vocabulaire avec ses élèves. Quand elle veut que les élèves apprennent le vocabulaire, elle explique d'abord la stratégie qu'elle a utilisée elle-même. Ensuite, elle conseille aux élèves comment faire et comment utiliser la stratégie. Ainsi, les apprenants peuvent employer cette stratégie qu'a exemplifiée P3 pour observer eux-mêmes comment fonctionne la stratégie. Pour maintenir le vocabulaire il faut que l'on répète tout le temps. P3 souligne donc l'importance de rappeler les étudiants à s'entraîner et à répéter tout le temps, sinon ils vont oublier.

Nous avons également discuté si la dimension du savoir-apprendre est quelque chose que les professeurs de langues discutent parmi les collègues. P1 dit que dans son école on ne discute pas beaucoup de cette dimension parce qu'il y a souvent autres choses qui sont plus urgentes qui ne concernent pas le curriculum et l'enseignement des langues. Il s'agit malheureusement plutôt de choses pratiques que didactiques. Mais, elle trouve qu'il est souhaitable de discuter de cette dimension avec les collègues enseignant les langues vivantes. Par contre, P2 et P3 déclarent qu'elles traitent cette partie du syllabus avec les autres collègues dans leur école. Comme ces professeurs enseignent l'anglais aussi, elles affirment que cette dimension est applicable dans la salle de classe d'anglais aussi bien que dans l'enseignement de FLE. P2 révèle qu'il y a une collaboration entre les professeurs de FLE dans son lycée. Tout d'abord, ils discutent des méthodes d'enseignement concernant des domaines complexes, par exemple des phénomènes grammaticaux spécifiques. Les collègues montrent donc des suggestions

dont on peut se servir en enseignant cette dimension de la L2. P2 dit aussi que les professeurs ont maintenant décidé de rendre visite aux leçons de leurs collègues. Ainsi on pourrait donner du feed-back réciproque et discuter des questions didactiques de manière plus concrète. Selon P2 et P3, la dimension méta-cognitive pourrait donc être employée dans tout enseignement de langues, car on a besoin des stratégies en apprenant n'importe quelle langue pour rendre l'acquisition plus efficace. Il n'y a pas d'importance quelle langue on veut apprendre, les stratégies sont les mêmes.

Pour conclure, les enseignantes trouvent que la dimension du savoir-apprendre doit être intégrée dans l'enseignement de la L2. Selon elles, le savoir-apprendre est une dimension qui se trouve au milieu de l'enseignement comme un fil rouge. La dimension est trop abstraite pour que les élèves puissent la comprendre, ils ont besoin d'un contexte. Il est donc important d'intégrer le savoir-apprendre dans l'enseignement, par exemple en discutant du curriculum avec les élèves. Pour rendre l'enseignement plus efficace, les enseignantes P2 et P3 ont une collaboration dans l'école où elles travaillent. Il s'agit de donner du feed-back et des suggestions sur comment travailler la dimension du savoir-apprendre.

5.4 Évaluation du savoir-apprendre des élèves

D'abord, il est intéressant de savoir s'il existe un certain comportement chez les élèves qui maîtrisent des stratégies d'apprentissage. Les enseignantes sont totalement unanimes concernant cette question. Les apprenants qui maîtrisent des stratégies sont plus analytiques et critiques que les autres. Par exemple ils posent des questions tout le temps comme : « Pourquoi est-il comme cela ? », « Pourquoi fait-on comme si, comme ça ? » etc. Ils veulent aller un peu plus loin et ils sont curieux. Leur manière de travailler avec les tâches et les études est plus efficace et ils travaillent vite. À cause de cela, ils sont plus indépendants. Les autres élèves un peu plus faibles s'appuient sur les apprenants avancés.

Ensuite, l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de FLE inclut aussi l'évaluation de la compétence d'utiliser des stratégies d'apprentissage chez les élèves et la décision des notes pour les apprenants. Dans le syllabus, il est décrit que les étudiants doivent savoir utiliser des stratégies **dans une certaine mesure** pour avoir la note E. Pour avoir la note A, c'est-à-dire la meilleure note, il faut utiliser des stratégies **avec certitude** (voir section 2.4 pour une description des objectifs dans le curriculum suédois). L'une des

questions posées aux enseignants a traité les difficultés éventuelles d'évaluer cette compétence chez les apprenants. Deux professeurs, P1 et P3, trouvent qu'il est très difficile de décider les notes concernant cette partie de l'enseignement. P3 explique que certains élèves ne sont pas clairs dans leur utilisation des stratégies d'apprentissage, ce qui rend le travail d'évaluation très compliqué. P1 dit qu'il est presque impossible de savoir dans quelle mesure les élèves utilisent des stratégies jusqu'à ce que l'on discute cela avec l'apprenant. Elle croit qu'il faut avoir des conversations où on en discute, de laisser l'apprenant réfléchir à ses stratégies. Elle appelle ces discussions « la méta-conversation ». Lors d'une telle conversation, le professeur pourrait poser des questions comme la suivante : « Comment avez-vous pensé en faisant cette tâche-là ? ». P2 pense par contre qu'il est relativement facile d'observer les différences entre l'utilisation des stratégies chez les élèves. Selon elle, la raison pour cela est qu'il est évident lorsque les élèves n'utilisent pas de stratégies d'une manière efficace. Elle peut le dévoiler en corrigeant des tests écrits et en entendant les élèves lorsqu'ils parlent. Leur conversation peut révéler dans quelle mesure les élèves utilisent des stratégies cognitives. P2 dit qu'un élève peut employer la paraphrase directement lorsqu'il ne trouve pas le mot qu'il cherche, par rapport à un autre élève qui arrête de parler à cause de manque des mots. Cette différence est facile à détecter, selon P2. L'enseignante constate qu'il y a une grande différence entre la note E et la note A. Il est donc facile de voir sur quel niveau l'élève se trouve. Elle souligne aussi que c'est une compétence pour les professeurs eux-mêmes de pouvoir distinguer les compétences des élèves.

En conclusion, il y a différentes opinions en ce qui concerne l'évaluation du savoir-apprendre des élèves. Pour deux enseignantes, il est un défi de décider les notes pour les apprenants. Il y a des élèves qui ne sont pas clairs dans leur utilisation des stratégies d'apprentissage et il est à cause de cela que la décision des notes est compliquée. Seulement une enseignante, constate qu'il y a une grande différence entre la note E et la note A. Elle trouve, par contre, qu'il est facile d'évaluer le savoir-apprendre des élèves. Elle affirme qu'il s'agit d'une expérience du métier pour savoir comment évaluer les apprenants.

5.5 Le résumé des résultats

En résumant ces observations, l'on peut tirer la conclusion que les professeurs trouvent que la dimension méta-cognitive est importante dans l'apprentissage du FLE. Elles définissent toutes

les stratégies d'apprentissages comme étant *des méthodes* qui facilitent à la fois l'apprentissage de la langue et la communication en FLE. Les enseignantes donnent de nombreux exemples de stratégies diverses qu'elles enseignent en classe, aussi bien cognitives, socio-affectives que méta-cognitives. Comme décrit dans le syllabus de 2011, le professeur doit enseigner les stratégies d'apprentissage pour que l'élève puisse atteindre les buts. Ainsi, les enseignantes trouvent que le nouveau syllabus incite le professeur à prendre cette dimension plus au sérieux. Par contre, elles voient toutes le manque de manuels et de matériaux qui traitent cette dimension de l'apprentissage comme un grand défi pour le professeur. En principe, on est obligé de se pencher vers ses propres expériences dans ce domaine.

Ensuite, les professeurs affirment que la dimension du savoir-apprendre doit être intégrée dans l'enseignement d'une L2 et non pas enseignée de manière isolée. Il est important d'intégrer ces stratégies en les traitant avec des tâches pour avoir un contexte. Autrement, les élèves ne vont pas comprendre puisque cette dimension devient trop abstraite pour eux. En outre, il est important de discuter les stratégies d'apprentissage avec les élèves de manière claire et ouverte, si possible dans des rencontres individuels. Il est également bien de se partager des méthodes et des idées entre collègues pour améliorer l'enseignement.

Finalement, les enseignantes interviewées constatent qu'il est facile à reconnaître un apprenant qui maîtrise des stratégies d'apprentissage. Pourtant, certaines d'entre elles ont soulevé la difficulté de l'évaluation des compétences stratégiques. Ces difficultés peuvent être liées à la fois au caractère vague et fuyant du phénomène chez beaucoup d'apprenants ainsi qu'au manque de critères clairs et précis dans le syllabus.

6. Discussion et conclusion

Cette étude a voulu observer comment les enseignants de français intègrent les stratégies d'apprentissage en salle de classe de FLE. Après l'application de la dimension de savoir-apprendre de CECR dans le curriculum suédois, il est devenu plus clair que l'enseignement d'une L2 doit donner à l'apprenant des outils pour réussir son acquisition, ce qui inclue des stratégies d'apprentissage. Mais, il n'existe pas beaucoup d'explications ou de précisions dans le syllabus qui traitent cette dimension. Pour cette raison, le but de cette étude a été de

discuter comment font les professeurs pour appliquer la dimension du savoir-apprendre dans leur enseignement de la langue française au lycée.

La première question concerne l'intégration de la dimension de savoir-apprendre dans le syllabus des langues vivantes (LGY11) et comment elle a influencé l'enseignement de FLE. Les professeurs expliquent tout d'abord que la dimension du savoir-apprendre n'est pas quelque chose de nouveau et qu'elles ont toujours pensé à cette partie dans leur enseignement du français. Ceci est surtout vrai pour les enseignantes les plus âgées. Pourtant, l'une des enseignantes explique qu'il peut être difficile de savoir comment faire pour enseigner des stratégies d'apprentissage parce qu'il n'est pas décrit dans le syllabus comment travailler cette partie de l'enseignement en classe. En outre, elle insiste sur le fait qu'il manque de matériel ou de manuels qui traitent cette dimension de l'acquisition de la langue, ce qui rend le travail du professeur plus difficile. Par contre, les professeurs soulignent que le syllabus est plus clair aujourd'hui qu'avant. Elles constatent qu'il est en effet accentué dans le curriculum actuel que l'enseignement du français doit inclure la dimension de savoir-apprendre et que les élèves vont apprendre des stratégies d'apprentissage pour faciliter et améliorer leur propre processus d'acquisition. Mais, dans l'ensemble, il semble que l'intégration de la dimension dans le syllabus n'ait pas beaucoup influencé leur enseignement de FLE.

La deuxième question de recherche traite l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Comme exprimé ci-dessus, les trois enseignantes interrogées enseignent des stratégies diverses. Il semble que les enseignantes intègrent tous les trois types de stratégie d'apprentissage. En premier lieu, les enseignantes intègrent des stratégies méta-cognitives, donc des stratégies et des méthodes de travail pour « apprendre à apprendre » comme dit Fayol et Monteil (1994). Plusieurs professeurs mentionnent par exemple des stratégies méta-cognitives utilisées pour apprendre le vocabulaire. En utilisant ces stratégies, l'apprenant va apprendre à écrire les mots d'une manière correcte, à élargir son vocabulaire en lisant des textes et à comprendre le sens du mot qui se trouve dans un contexte. Ces stratégies rejoignent celles mentionnées par Cyr (1996) et par Chamot (2004) : les stratégies méta-cognitives qui sont des techniques spécifiques que l'apprenant emploie consciemment pour atteindre un objectif. Dans ce cas-là, il me semble que pour que les élèves apprennent à apprendre le vocabulaire, une partie essentielle de l'apprentissage d'une langue, les professeurs enseignent des méthodes de travail différentes qui rappellent les stratégies employées par les apprenants dans l'étude de Griffiths (2003) : de mémoriser un mot en le mettant dans un contexte. Comme le montre l'étude de Harris (2002) (voir section 2.2), il est décisif d'enseigner les

stratégies méta-cognitives dans le domaine du vocabulaire, ce qui est aussi souligné par les professeurs de mon étude. Elles passent du temps à expliquer aux élèves comment faire pour travailler le vocabulaire, ce qui améliore le résultat des élèves (voir Harris, 2002 et Griffiths, 2003). Les enseignantes utilisent leur propres expériences pour travailler le savoir-apprendre. Il ressort clairement de cette étude qu'il manque de matériel qui leur guide dans leur travail et qui leur donne des conseils dans ce domaine. En deuxième lieu, les professeurs mentionnent aussi des stratégies pour résoudre des problèmes langagiers en conversation, donc des stratégies cognitives. Pour se faire comprendre, il faut savoir quelles stratégies qui fonctionnent le mieux, dans ce cas-là des reformulations et des paraphrases faites consciemment par l'élève. Ce sont des bonnes stratégies et Cyr (1996) l'affirme aussi. En troisième lieu, je constate que les professeurs intègrent des stratégies socio-affectives. Comme Skolverket dit (2011), les apprenants vont apprendre les stratégies pour résoudre des problèmes langagiers. Pour ce faire, on peut utiliser des stratégies socio-affectives (voir définition dans section 2.1). Il s'agit entre autre de demander de l'aide – en cas de difficultés communicatives et de coopérer avec les interlocuteurs. Ainsi les élèves apprennent à collaborer dans le but de surmonter des insuffisances linguistiques et ils ont de ce fait appris la stratégie dont Cummings (1994) parle : de résoudre un problème langagier en coopérant avec les autres.

Les enseignantes interviewées semblent d'accord sur le fait que, pour rendre les élèves conscients sur leur propre processus d'apprentissage, ça vaut la peine de les obliger à réfléchir sur le travail qu'ils font et de discuter du syllabus avec eux. Le professeur peut aussi mettre en question comment l'élève a pensé lors d'une tâche. En le faisant, l'enseignant oblige l'apprenant à réfléchir lui-même aux stratégies utilisées et aux alternatives disponibles. Ainsi, l'élève essaie de comprendre quelles sont les meilleures stratégies méta-cognitives pour atteindre son objectif, par exemple de planifier le travail, et cela rappelle le travail de Chamot (2004).

La troisième question de recherche nous a permis d'examiner comment font les professeurs pour intégrer la dimension du savoir-apprendre et des stratégies d'apprentissage dans leur enseignement du FLE. Pour ce faire, les enseignantes expliquent qu'elles intègrent les stratégies d'apprentissage tout le temps pendant le travail du semestre plutôt que de les enseigner de manière isolée. Cette observation confirme l'idée exprimée par Defays (2003) (voir section 2.1 pour la figure 1.) qui place le savoir-apprendre au milieu des compétences langagières entraînées en classe de langue, donc comme un fil rouge qui revient de manière

constante dans l'enseignement de FLE. Pour posséder les autres savoirs (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être), il faut également savoir apprendre, c'est-à-dire savoir utiliser des stratégies méta-cognitives, cognitives et socio-affectives.

La quatrième question de recherche met l'accent sur les difficultés liées à l'intégration du savoir-apprendre dans l'enseignement du FLE. Il est évident qu'il y a un manque de matériel pour les professeurs eux-mêmes qui leur guident dans leur travail de l'enseignement d'une L2. L'enseignement du savoir-apprendre est donc basé sur l'expérience du professeur. Il n'existe pas des conseils sur comment enseigner le savoir-apprendre, ni comment évaluer cette compétence. À cause de cela, il est très difficile pour certains professeurs de décider les notes des élèves.

Pour conclure, cette étude montre que la dimension du savoir-apprendre est importante dans l'apprentissage d'une L2 et qu'il est nécessaire pour les élèves de maîtriser cette dimension. Comme montre Tornberg (2009), les termes sont flous et il est difficile de les distinguer. Il n'y a pas de bonnes classifications ou définitions des stratégies d'apprentissage. Les professeurs interviewés trouvent que les stratégies d'apprentissage ne sont pas quelque chose de nouveau, mais le fait qu'elles ont été introduites dans le syllabus de 2011 pour obliger les professeurs de les enseigner. Le résultat de cette étude montre clairement que les professeurs enseignent les stratégies d'apprentissage, mais de manière plutôt fragmentaire et basé sur leur propre expérience. L'application de la dimension dans le syllabus suédois n'a pas changé l'enseignement de FLE parce qu'elle a toujours été une partie dans la salle de classe de la langue française. Il est vraiment difficile de ne pas enseigner les stratégies, car les professeurs y pensent toujours et elles donnent des exemples aux élèves au fur et à mesure. Il ressort des entretiens que les professeurs trouvent qu'il est bien que le syllabus contienne aujourd'hui les objectifs concernant le savoir-apprendre et qu'il exige maintenant que les élèves apprennent les stratégies. En revanche, il y a un manque de matériaux qui permettent aux professeurs de travailler le savoir-apprendre de manière plus sérieuse et structurée. L'une des enseignantes souligne qu'il faudrait des matériaux complémentaires pour les enseignants eux-mêmes avec des exemples sur comment enseigner les stratégies d'apprentissage, car le syllabus n'explique ni comment faire, ni quelles stratégies on doit enseigner. Je tire la conclusion que la dimension de savoir-apprendre est importante pour que les élèves deviennent plus indépendants dans leur apprentissage de la langue et que les professeurs font tout ce qui est en leur pouvoir pour l'enseigner même s'il est difficile de temps en temps de savoir comment faire. À mon avis, comme disent Holec (1990) et Fayol et Monteil (1994), pour atteindre les

connaissances langagières que l'on veut atteindre, les élèves doivent apprendre à apprendre. Cela vaut aussi pour les professeurs eux-mêmes qui ont besoin de soutien et des manuels scolaires qui traitent le savoir-apprendre pour mieux maîtriser cette dimension de l'enseignement.

Références bibliographiques

Börjesson, L. 2012. *Om strategier i engelska och moderna språk*. Göteborg: Skolverket.

Chamot, A.U. 2004. « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1. 14-26.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg : Les éditions Didier.

Cummings, J. 1994. *Principes pour l'acquisition d'une langue seconde*.
<http://sre.csmv.qc.ca/sasaf/Docorientation/06Princ%20et%20strat%20L2.pdf> Consulté 02/20/14.

Cyr, P. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Defays, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Éditions Mardaga.

Fayol, M & Monteil, J-M. 1994. « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies ». *Revue Française de Pédagogie*, 106. 91-110.

Griffiths, C. 2003. *Language learning strategy use and proficiency. The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. Auckland: Department of Education.

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 : Éditions du Conseil de l'Europe.

Holec, H. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Melanges Pédagogiques*, 20. 75-87.

Pemberton, R., Li, E.S.L., Or, W.W.F. & Pierson, H.D. 1996. *Taking control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Skolverket, 2011. *Kursplaner för moderna språk*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv>
Consulté 02/03/14.

Tornberg, U. 2009. *Språkdiraktik*. Kristianstad : Gleerups Utbildning AB.