

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSE <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Université du Luxembourg, Luxembourg Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane

Krystyna SZYMANKIEWICZ
Université de Varsovie, Pologne

Résumé

Le présent article constitue une analyse de deux modalités de développement des stratégies d'apprentissage chez les étudiants débutants en FLE durant la première année de leurs études en philologie romane de l'Université de Varsovie. Sont comparés : des travaux pratiques où les étudiants s'appliquent à utiliser des stratégies concrètes lors de la réalisation de tâches langagières, tout en étant obligés de tenir un journal de bord et un cours magistral de psychologie d'apprentissage, développant la métacognition, accompagné d'exercices pratiques.

Ce sont d'une part les fondements théoriques de la psychologie d'apprentissage et de la didactique des langues, et d'autre part l'évaluation faite par les étudiants en fin de semestre qui ont permis de dresser un éventail d'avantages et d'inconvénients de chacun des cours présentés, pour, enfin, donner lieu à l'évaluation de l'utilité des modalités précises d'un cours d'entraînement stratégique dans le contexte universitaire.

Mots clés : stratégies d'apprentissage, métacognition, cours d'entraînement stratégique, enseignement du FLE, université.

Abstract

This article is an analysis of two modalities of developing learning strategies for beginner students in FFL during the first year of their studies in Romance Philology at the University of Warsaw. Are compared: practical work where students apply to use concrete strategies when performing language tasks, while being obliged to keep a logbook and a lecture course of learning psychology, developing metacognition, accompanied by practical exercises.

On the one hand, the theoretical foundations of learning psychology and language didactics, and on the other hand, the assessment made by the students at the end of the semester, made it possible to draw up a range of advantages and disadvantages of each of the courses presented, to finally give rise to the evaluation of the usefulness of the precise modalities of a strategic training course in the university context.

Keywords: learning strategies, metacognition, strategic training course, FFL teaching, university.

Introduction

L'objectif de cet article est de partager une expérience d'enseignement des stratégies d'apprentissage en contexte universitaire. Il s'agit de deux modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique qui ont été pratiquées depuis 2011 en philologie romane à l'Université de Varsovie avec des étudiants apprenant le FLE en tant que débutants. Nous nous interrogerons notamment sur les avantages et les points faibles de chacun de ces deux types de cours en nous référant entre autres aux évaluations faites par les étudiants.

1. Fondements théoriques

La réflexion ici proposée part d'une prémisse généralement admise en didactique des langues, selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) – comme tout apprentissage d'ailleurs – est un processus stratégique, dont l'efficacité dépend de la compétence *savoir-apprendre* basée sur une conscience métacognitive (CECR, 2001 ; Harris, 2002).

1.1. Les stratégies d'apprentissage et la métacognition

Rappelons que les études sur le « bon apprenant » en langues, entreprises dans les années 70 du XX^e siècle (Rubin, 1975, Stern, 1975, Naiman *et al.*, 1978), ont permis d'identifier et de classer des stratégies efficaces dans l'apprentissage des LE. Sans citer ici ces différents classements, on peut constater que le profil du « bon apprenant » se caractérise par une attitude active envers l'apprentissage ainsi que par un usage efficace d'un éventail varié de stratégies. Les études menées par O'Malley et Chamot (1990) ont laissé apparaître que « les apprenants faibles disposent d'un choix de stratégies nettement plus restreint et qu'ils en font en outre l'usage moins fréquent que les bons apprenants » (Harris, 2002, p. 19). Ceci s'explique par le fait que, contrairement aux apprenants peu efficaces, les bons apprenants ont recours à des stratégies métacognitives qui leur permettent de planifier, de contrôler et de gérer le déroulement de leur apprentissage, p. ex. en choisissant des stratégies adaptées à la tâche qu'ils sont en train de réaliser (Dąbrowska, 2011a, p. 151).

C'est sur ce fond qu'est née l'idée de former les apprenants à l'apprentissage. L'objectif de l'enseignement des stratégies d'apprentissage est de développer une conscience métacognitive portant sur le quand, le pourquoi et le comment de l'usage des stratégies (Wenden, 1998), ce qui permettrait aux apprenants de prendre en charge leur apprentissage en devenant de plus en plus autonomes (Chamot *et al.*, 1999, Holec, 1982). Cet objectif paraît d'autant plus justifié que les recherches sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues (Harris, 2002) ainsi que sur le développement de la conscience métacognitive (Tardif, 1997, Romainville, 2007) ont démontré que la plupart des apprenants n'utilise pas spontanément les stratégies métacognitives lors de l'apprentissage. Cependant la métacognition - le savoir que l'on a sur sa cognition ainsi que sur le savoir procédural - a un apport bénéfique sur le processus d'apprentissage (Tardif, 1997, Wolfs, 2007). L'élève qui pratique une

réflexion métacognitive sur ses propres manières d'apprendre devient non seulement plus autonome, mais aussi plus motivé, mieux organisé, capable d'adapter ses stratégies d'apprentissage (Cottrell, 1999, Romainville, 2007). Toutefois, la métacognition n'est pas une qualité innée, elle se développe avec l'expérience, la socialisation et la scolarisation (Borkowski & Muthukrishna, 1992, cité dans Broyon, 2006, p. 107). Il existe de même d'importantes différences individuelles au niveau de l'appropriation de cet outil. Bref, il est sans doute envisageable et utile de développer la métacognition même en contexte universitaire, car certains étudiants ne doivent pas forcément avoir une conscience métacognitive approfondie.

1.2. Les modèles d'apprentissage de référence pour l'enseignement des stratégies

Comme explique Dąbrowska (2011a, p. 154), les conceptions de l'entraînement aux stratégies se réfèrent aux modèles psychologiques d'apprentissage tels que le modèle cognitif, basé sur la théorie du traitement de l'information de Anderson (1983, 1985) et les modèles socio-cognitifs : celui de Vygotsky (1962, 1978) ainsi que celui de Bandura (1986).

Le modèle cognitif présente les processus mentaux en insistant sur la différence entre le savoir déclaratif et le savoir procédural. Selon ce modèle, la mise en place des connaissances se fait en trois phases : dès l'acquisition d'une connaissance déclarative, en passant par la pratique, jusqu'à la maîtrise des connaissances procédurales. Autrement dit, l'apprenant passe d'abord par un stade cognitif, ensuite par un stade associatif, pour enfin arriver à un stade d'autonomie. Il en résulte que l'instruction devrait être suivie de nombreuses opportunités d'utilisation du nouveau savoir dans la pratique. A cela s'ajoute le rôle des différentes stratégies d'apprentissage. Les stratégies cognitives permettent d'assurer le passage des informations de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Les stratégies métacognitives, à leur tour, assurent le contrôle de l'activité intellectuelle. Ceci explique l'intérêt pour le développement de la métacognition des élèves.

Les modèles socio-cognitifs accordent de l'importance non seulement aux processus cognitifs mais aussi à l'influence des facteurs affectifs et celle du contexte social sur l'apprentissage. Pour Bandura (1986, cité dans Dąbrowska, 2011a, p. 155) l'apprentissage résulte d'une interaction entre traitement cognitif, facteurs individuels (dont la motivation), comportement et environnement. Cette conception met en relief le rôle du modelage et des stratégies socio-affectives. Le modelage constituait aussi un mécanisme d'apprentissage important pour Vygotsky (1962, 1978, cité dans Dąbrowska, 2011a, p. 156) qui soulignait le rôle de l'observation par l'enfant d'un individu compétent lors de la réalisation des tâches. Ainsi, les modèles socio-cognitifs justifient-ils le recours de l'enseignant au modelage des stratégies d'apprentissage chez les élèves.

1.3. Les principes d'organisation d'un cours d'entraînement stratégique

Plusieurs paradigmes de cours d'entraînement stratégique ont été élaborés et mis en pratique, comme par exemple *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* de Chamot et O'Malley (1986), le modèle d'Oxford (Oxford *et al.*, 1990) ou encore 6 projets de recherche sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans des pays européens relatés dans Harris (2002). Ces expériences ont permis de formuler quelques principes de base pour la mise en œuvre d'un enseignement des stratégies d'apprentissage. Ainsi, est-il recommandable d(e) (Oxford, 1994 ; Harris, 2002 ; Dąbrowska, 2011b) :

- intégrer un entraînement stratégique à un cours de langue pendant une période plus longue (éviter des interventions ponctuelles) ;
- se focaliser sur une compétence / habileté à la fois (p. ex. mémorisation du vocabulaire, compréhension orale) ;
- présenter des combinaisons de stratégies relatives à une tâche (p. ex. pour une tâche d'expression orale en LE - prendre des risques, paraphraser, contrôler, s'autoévaluer) ;
- faire réfléchir sur la tâche qui vient d'être réalisée ;
- fournir de nombreux exemples d'utilisation des stratégies ainsi qu'assurer beaucoup d'occasions pour les pratiquer ;
- encourager à se fixer des objectifs d'apprentissage, à réfléchir sur l'apprentissage (p. ex. sous la forme d'un journal de bord) ;
- développer l'autoévaluation ;
- favoriser le travail en groupes ou en binômes ;
- prendre en compte les besoins et les possibilités des élèves (p. ex. en fonction de leur âge) ;
- se concentrer sur le processus et non seulement sur le produit, travailler les stratégies métacognitives.

Il convient de remarquer que toutes ces recommandations ne se veulent aucunement contraignantes - il s'agit toujours d'adapter la démarche à suivre à la spécificité du contexte. Dans la suite du présent article nous présenterons deux différents types de cours d'entraînement aux stratégies d'apprentissage mis en œuvre en contexte universitaire.

2. Entraînement stratégique en philologie romane à l'Université de Varsovie

2.1. Contexte

A partir de 2010, l'Institut d'Etudes romanes de l'Université de Varsovie admet des candidats sans connaissance préalable du français. Ceux-ci constituent environ 50 % de tous les candidats admis, les autres ayant passé leur examen de bac de FLE. Puisque les débutants sont censés atteindre un niveau B2 en français en 3 ans (à la fin des études du 1^{er} cycle), le programme d'études prévoit un nombre considérable d'heures de cours de français pratique (*Tableau 1*).

Année d'études de licence	Nombre annuel d'heures de cours de français pratique (tous modules compris)
1 ^{ère}	495
2 ^e	390
3 ^e	300
Total	1185

Tableau 1 – Nombre d'heures de cours de français pratique lors des études de licence à l'Institut d'Études romanes de Varsovie - étudiants débutants

Les cours de français pratique se divisent en modules : Grammaire, Compétences intégrées, Expression orale et écrite, Phonétique pratique et - uniquement en première année, au 2^e semestre - Entraînement stratégique (désormais ES). Le cours d'ES a lieu au 2^e semestre de la 1^{ère} année, tous les 15 jours, chaque séance durant 2 heures, ce qui donne au total 7 séances dans le semestre.

2.2. Groupe cible

Le public auquel s'adressaient les cours d'ES analysés ici était constitué des étudiants débutants en FLE durant la première année de leurs études en philologie romane de l'Université de Varsovie à partir de 2011/12 jusqu'à 2016/17 (6 années consécutives). Force est de constater qu'il s'agissait là des jeunes adultes, expérimentés dans l'apprentissage des LE, ayant tous appris auparavant l'anglais et une autre langue étrangère (autre que le français). Il convient de préciser que notre public se composait de « bons apprenants », affichant de très bons résultats au bac. Dans ce cas-là, notre objectif n'était donc pas d'aider des apprenants faibles à apprendre à apprendre, mais plutôt de rendre nos étudiants plus conscients de leur manière d'apprendre, de leur permettre d'élargir l'éventail de stratégies utilisées en vue de favoriser et de renforcer les apprentissages intensifs du FLE. C'est pourquoi nous avons misé sur le développement de la métacognition dans l'enseignement proposé.

Il est aussi à noter que sur la période de 6 ans, le contenu ainsi que la mise en œuvre méthodologique du cours d'ES ont fait l'objet de modifications, compte tenu des réactions du public, exprimant une satisfaction modérée.

2.3. Caractéristiques et évaluation de la modalité n°1 du cours d'ES (2011/12 - 2013/14)

Une première version du cours d'ES en philologie romane de l'Université de Varsovie avait pour objectif de faire prendre conscience des stratégies d'apprentissage utilisées et d'élargir l'éventail de ces stratégies. Pendant les travaux pratiques, les étudiants s'appliquaient à utiliser des stratégies concrètes lors de la réalisation de tâches langagières, tout en étant obligés de tenir, en parallèle un journal de bord. Les langues utilisées pendant le cours étaient le polonais et le français (ce dernier pour l'exécution des tâches seulement). Le cursus de l'ES en question est présenté dans le tableau ci-dessous (*Tableau 2*).

Cours n°	Sujet / contenu
1	Cours d'introduction. Comment faire pour apprendre une langue étrangère ? Quelles sont les stratégies d'apprentissage que j'utilise ? Test SILL (Oxford, 1990) Commentaire dans le journal
2	Stratégies de compréhension écrite Lecture d'un texte en français Questionnaire sur les stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture Discussion en groupe sur les stratégies utilisées et difficultés rencontrées Commentaire dans le journal
3	Stratégies de compréhension orale Activités de compréhension orale Questionnaire sur les stratégies utilisées avant, pendant et après l'écoute d'un enregistrement, différences en fonction du type de document sonore Commentaire dans le journal
4	Stratégies de communication Présentation des stratégies de communication Présentation des phatèmes en français Jeux de rôles avec l'emploi des phatèmes - enregistrés, ensuite analysés et commentés par les participants après les présentations Commentaire dans le journal
5	Stratégies pour écrire en langue étrangère Questionnaire sur les stratégies de rédaction Réflexion et discussion en groupe sur les possibilités de transfert de stratégies de L1 ou une autre LE que le FLE Exercices de production écrite (carte postale/mail) avec une grille d'autoévaluation Commentaire dans le journal
6	Stratégies pour apprendre le lexique et la grammaire Questionnaire sur les stratégies de mémorisation La grammaire déductive ou inductive ? Discussion en groupe Commentaire dans le journal
7	Identifier son style cognitif Test Isalem-96 - (intuitif, méthodique, réflexif, pragmatique) Mise au point : comment faire pour mieux apprendre une langue étrangère ?

Tableau 2- Le cursus de la modalité n° 1 du cours d'ES

Les résultats et le feedback de la part des étudiants pour la modalité n° 1 du cours d'ES

Pour évaluer cette modalité du cours d'ES nous avons eu recours à de multiples sources d'information, à savoir : témoignages des 2 enseignantes assurant ce cours, enquêtes d'évaluation de fin de semestre remplies par les étudiants, autoévaluations faites par les étudiants dans leurs journaux de bord et témoignages informels des étudiants.

Parmi les retombées positives de l'enseignement des stratégies d'apprentissage nous avons pu constater une prise de conscience métacognitive. En effet, dans les journaux de bord, les étudiants verbalisent les difficultés qu'ils ont éprouvées lors de la réalisation des activités liées à une compétence donnée, ils identifient également et apprennent à nommer les stratégies qu'ils utilisent et qui se sont avérées efficaces, ils notent enfin ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et leurs préférences liées à l'apprentissage grâce aux tests (p. ex. SILL, Isalem-96, questionnaires sur les stratégies d'apprentissage de différentes compétences). À titre d'exemple, voici deux témoignages puisés dans les journaux de bord (notre traduction) :

Voilà ce qui me pose problème quand je rédige un texte en français : l'emploi des prépositions ; les accents ; je ne cherche pas à rassembler le vocabulaire relatif au sujet avant de me mettre à écrire ; je ne pratique jamais la relecture du texte en vue de le corriger. (J1/2013)

Pour apprendre plus efficacement je devrais apprendre à mieux gérer mon temps. Je devrais éviter d'apprendre « au dernier moment », juste avant un contrôle. (J10/2012)

Ensuite, dans les enquêtes d'évaluation de fin de semestre, les étudiants apprécient hautement l'engagement de l'enseignante, sa façon d'expliquer les contenus des cours, mais l'appréciation globale du niveau de satisfaction de ce cours varie d'une année sur l'autre, ce qui peut s'expliquer par les différences individuelles au niveau de la perception de son utilité (*cf. Tableau 3*).

Très mauvais / pas du tout d'accord	-2	-1	0	1	2	Très bien / tout à fait d'accord		
						2011/12	2012/13	2013/14
Nombre de répondants						25	13	20
L'engagement de l'enseignant				Médiane	2	1,75	1,95	
				Moyenne	2	1,55	1,9	
Les cours étaient-ils planifiés de façon réfléchie et ordonnée ?				Médiane	2	1,5	1,8	
				Moyenne	2	1,4	1,75	

L'enseignant expliquait-il clairement le contenu des cours ?	Médiane	2	1,8	1,8
	Moyenne	1,7	1,7	1,7
Appréciation globale du cours (niveau de satisfaction)	Médiane	2	-1,1	1,35
	Moyenne	2	-0,7	1,32

Tableau 3 - Les résultats de l'évaluation par enquête de fin de semestre pour la modalité n° 1 du cours d'ES

Il est toutefois difficile de mesurer l'impact de ce cours sur les résultats des étudiants à l'examen final de français pratique en fin de première année, vu le nombre d'autres variables liées aux qualités d'autres modules de français pratique.

Nous avons aussi constaté des points faibles et avons tiré des enseignements de l'expérience de la modalité n° 1 du cours d'ES. Ainsi, interrogés par les enseignantes sur leur opinion concernant le cours, les étudiants ont déclaré ne pas avoir vraiment eu besoin de ce cours, tous étant déjà de bons apprenants en langues. En plus, les étudiants n'ont pas aimé la tenue du journal de bord en la trouvant trop encombrante. Compte tenu de ces observations, au bout de trois ans, nous avons décidé de modifier le programme et le déroulement du cours d'ES en vue de le rendre plus universel et plus académique à la fois.

2.4. Caractéristiques et évaluation de la modalité n° 2 du cours d'ES (2013/14 - 2016/17)

La version renouvelée du cours d'ES a pris la forme d'un cours magistral de psychologie d'apprentissage en polonais, véhiculant des savoirs métacognitifs et proposant des exercices pour assurer le passage de la théorie à la pratique. Cette fois-ci, nous nous sommes fixé pour objectif de faire acquérir des savoirs théoriques sur le processus d'apprentissage, de développer des savoir-faire liés à l'usage des stratégies d'apprentissage, de développer la métacognition (réflexion sur son processus d'apprentissage, autoévaluation) ainsi que de faire comprendre la nécessité de s'autoformer tout au long de sa vie. Les principales thématiques abordées pendant ce cours sont listées dans le tableau qui suit (*Tableau 4*).

1 Cours n°	2 Sujet / Contenu
3 1	4 Cours d'introduction. Comment faire pour apprendre ? Présentation des objectifs du cours : vers l'autoformation
5 2	6 Le fonctionnement de la mémoire. Apprentissage et traitement de l'information. Lire et écouter - comment focaliser l'attention, mémoriser et prendre des notes
7 3	8 Mnémotechniques - travaux pratiques
9 4	10 Activité affective : la motivation à apprendre, l'impact du stress et des échecs sur le processus d'apprentissage
11 5	12 Travaux pratiques : l'automotivation, la gestion du stress
13 6	14 Activité métacognitive : introduction à la praxéologie. 15 Comment organiser son apprentissage ?
16 7	17 Travaux pratiques + mise au point 18 Comment faire pour apprendre ?

Tableau 4- Le cursus de la modalité n° 2 du cours d'ES

Précisons que les cours magistraux étaient diversifiés grâce aux présentations PPT, vidéos sur Youtube, exemples de cas. En même temps, la formule permettait l'interaction lors des séquences d'exercices pratiques.

Les résultats et le feedback de la part des étudiants pour la modalité n° 2 du cours d'ES

Tout comme pour la modalité n° 1, l'évaluation de la modalité n° 2 s'appuie entre autres sur les enquêtes d'évaluation de fin de semestre. En plus de cela, nous nous sommes référées à une étude par enquête réalisée en 2016 (Kucharczyk, 2017) ainsi qu'à des textes d'autoévaluation rédigés par les étudiants en fin de semestre en 2017 (« *Qu'avez-vous appris sur vous mêmes en tant qu'apprenant ? Quelles conceptions / techniques présentées pendant les cours pourraient-elles vous permettre d'apprendre mieux ?* »).

Quant aux retombées positives de la 2^e modalité du cours d'ES, les résultats de l'enquête réalisée par Kucharczyk en 2016 ainsi que l'analyse des textes d'autoévaluation datant de 2017 montrent clairement que les étudiants apprécient tout particulièrement d'avoir appris :

- de nouvelles mnémotechniques ;
- des techniques de relaxation pour gérer le stress ;
- des stratégies pour se mobiliser et se motiver à apprendre ;
- des stratégies pour planifier et organiser son apprentissage (fixer des objectifs, réviser systématiquement, gérer son temps, aménager des pauses).

Ce qui plus est, les étudiants apprécient le fait que les compétences développées lors du cours d'ES ne leur ont pas seulement servi pour apprendre le FLE mais aussi pour l'apprentissage d'autres matières étudiées.

Ensuite, les témoignages des étudiants laissent apparaître une prise de conscience métacognitive. En voici quelques exemples tirés des textes autoévaluatifs de 2017 (notre traduction) :

Grâce à ce cours j'ai commencé à apprendre de manière plus consciente. J'ai compris comment je fais pour apprendre et lesquelles de mes stratégies sont les plus efficaces. J'ai appris que je suis analytique. (E18)

Je vais apprendre plus consciemment, en choisissant des mnémotechniques adaptées à mon style visuel. (E19)

Ce cours m'a donné l'occasion de mieux me connaître moi-même et de m'autodévelopper. (E7)

J'ai appris que ma manière d'apprendre n'était pas bonne. (E11)

Les enquêtes d'évaluation de fin de semestre valorisent le travail de l'enseignante mais l'appréciation globale du niveau de satisfaction de ce cours n'est que moyenne (*Tableau 5*).

		-2	-1	0	1	2	Très bien / tout à fait d'accord		
							2014/15	2015/16	2016/17
Nombre de répondants							13	30	21
L'engagement de l'enseignant	Médiane					1,85	1,9	1,95	
	Moyenne					1,7	1,8	1,85	
Les cours étaient-ils planifiés de façon réfléchi et ordonné ?	Médiane					1,5	1,65	1,85	
	Moyenne					1,25	1,5	1,6	
L'enseignant expliquait-il clairement le contenu des cours ?	Médiane					1,5	1,8	1,85	
	Moyenne					1,7	1,5	1,5	
Appréciation globale du cours (niveau de satisfaction)	Médiane					0,65	1,13	0,36	
	Moyenne					0,7	0,81	0,36	

Tableau 5 - Les résultats de l'évaluation par enquête de fin de semestre pour la modalité n° 2 du cours d'ES

Les points faibles et les enseignements de la 2^e modalité du cours d'ES

Ce qui frappe, c'est que les avis des étudiants sur l'utilité du cours d'ES sont partagés (Kucharczyk 2017, p. 52) : 13 personnes sur 32 étaient pour le maintien de ce cours au programme, 10 personnes - contre et 9 n'avaient pas d'avis sur ce sujet.

Certains étudiants ayant répondu à l'enquête de 2016 ont jugé les contenus de quelques cours trop évidents voire ratés :

Les mécanismes de la mémoire - c'était une chose évidente pour moi (S08)

Le cours d'introduction (Comment faire pour apprendre ?) était bien intéressant mais à l'étape où nous en sommes avec notre éducation (études) il est déjà trop tard pour changer de techniques et d'habitudes. Ce cours aurait dû se faire au collège. (S11)

Dans leurs textes d'autoévaluation, 2 sur 22 étudiants ont trouvé qu'il était peu utile ou non nécessaire de devenir plus conscient de son apprentissage puisque de toute façon les résultats qu'ils obtenaient étaient satisfaisants :

En vérité j'ai juste appris que les méthodes d'apprentissage dont je me sers ont des appellations scientifiques dans le domaine de la psychologie (E13)]

3. Bilan et conclusion

L'analyse des deux modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique en contexte universitaire (philologie romane, étudiants débutants en FLE) que nous avons présentée ci-dessus nous amène à un bilan comparatif. C'est ce bilan qui nous permettra de formuler des conclusions à notre étude. Pour plus de clarté, nous avons choisi de présenter la comparaison des deux cours sous la forme d'un tableau que nous commentons par la suite (*Tableau. 6*).

	ES - type n°1	ES - type n°2
Avantage : l'éveil de la conscience métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> - la conscience des stratégies d'apprentissage des LE 	<ul style="list-style-type: none"> - la conscience métacognitive d'un niveau plus général - les stratégies peuvent s'appliquer à l'apprentissage de toutes les matières, non seulement celui de la LE
	MAIS : la métacognition n'est pas perçue par tous les étudiants comme nécessaire	
Outils de réflexion métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> - la tenue d'un journal de bord demande trop de temps - une prise de conscience métacognitive en continu mais parfois superficielle - les commentaires sont souvent courts et descriptifs 	<ul style="list-style-type: none"> - la rédaction de l'autoévaluation finale permet une prise de conscience métacognitive globale, sommative
Objectifs possibles à atteindre	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser des transferts des compétences et des stratégies développées auparavant, à 	<ul style="list-style-type: none"> - développer un savoir-apprendre plus universel = une bonne base pour l'élaboration et la pratique des

	l'occasion des apprentissages d'autres langues étrangères (notamment de l'anglais)	stratégies relatives aux compétences langagières dans le cadre des autres modules de français pratique
Niveau de satisfaction des étudiants	– variable d'une année sur l'autre, ce qui peut s'expliquer par les différences individuelles au niveau de la perception de l'utilité de ce cours	

Tableau 6 - Bilan comparatif des deux modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants débutants en FLE en philologie romane, Université de Varsovie

Notons d'abord que les deux modalités de mise en œuvre du cours d'ES présentées ci-dessus semblent avoir pour avantage majeur d'éveiller la conscience métacognitive chez les étudiants. Dans le premier cas, il s'agit de la conscience des stratégies d'apprentissage des LE (cognitives, métacognitives, socio-affectives) liées à des compétences langagières précises. Dans le second - la conscience métacognitive se développe surtout à un niveau plus général, ce qui contribue à une meilleure compréhension de ce processus psychologique, une prise de conscience de ses propres préférences et de sa motivation ou encore une gestion plus efficace du stress. Cette visée universelle peut être illustrée par l'exemple des mnémotechniques que les étudiants ont cherché à appliquer à l'apprentissage de toutes les matières étudiées.

Quant aux outils de réflexion métacognitive utilisés, force est de constater que le journal de bord peut certes développer la conscience métacognitive mais que cette forme - aux yeux de nos étudiants - demandait trop de temps et trop d'effort- on retrouve d'ailleurs le même constat dans une recherche relatée dans Harris (2002 : 142). En conséquence, les commentaires posés dans le journal étaient pour la plupart très courts et ne dépassaient pas le niveau de réflexivité du type descriptif (*cf.* Nerlicki, 2009 : 153). La rédaction de l'autoévaluation finale avait un caractère sommatif. Ce type de réflexion - bilan permet une prise de conscience métacognitive globale, concernant plusieurs aspects que l'apprenant a trouvé lui-même importants pour son développement. Par contre, il n'est pas possible de suivre la progression de façon évolutive, comme c'est le cas avec le journal de bord.

Il est difficile de dire laquelle de ces modalités convient mieux au contexte de la philologie romane en question, car dans les deux cas les résultats des enquêtes d'évaluation de fin de semestre sont semblables. Le premier type de cours peut favoriser des transferts de compétences et de stratégies développées auparavant, à l'occasion des apprentissages d'autres langues étrangères (notamment de l'anglais). En revanche, la 2^e modalité permet de développer un savoir-apprendre plus universel, constituant une bonne base pour l'élaboration et la pratique des stratégies relatives aux compétences langagières qui, de toute façon, peut se faire dans le cadre des autres modules de français pratique.

Une dernière observation concerne l'attitude des étudiants envers le cours d'ES. On le sait très bien - c'est difficile de contenter tout le monde, il ne devrait donc pas étonner que pour certains étudiants ce cours était superflu, tandis que pour d'autres il s'est avéré intéressant et utile. Ce fait semble témoigner de l'impact des différences individuelles (connaissances acquises, fonctionnement cognitif, motivation...) sur les attentes envers

un cours d'ES et son évaluation finale mais selon nous ne devrait pas remettre en question le bien fondé d'un tel cours pour les étudiants débutants en FLE.

Pour conclure, il nous semble qu'autant il est essentiel de chercher à identifier les besoins du public donné et d'y adapter une version du cours d'entraînement stratégique, autant il paraît fondamental de convaincre les étudiants de l'utilité de l'effort métacognitif.

Références

- Broyon, M.-A. (2006). Pratique réflexive, pensée réflexive et métacognition quelques exemples de difficultés rencontrées sur le terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119.
- Chamot, A. U., O'Malley J. M. (1986). *A Cognitive Academic Language Learning Approach : An ESL Content-Based Curriculum*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies handbook*. White Plains : Addison Wesley Longman.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Langues Vivantes/Didier.
- Cottrell, S. (1999). *The study skills handbook*. London: Macmillan Press.
- Dąbrowska, M. (2011a). Learning to learn - why do we need varied strategy training ? Dans H. Komorowska (dir.), *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching - Learning - Assessment*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 143-170.
- Dąbrowska, M. (2011b). „Cel kształcenia językowego - nauczyć się jak się uczyć” Dans H. Komorowska (dir.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 78-103.
- 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. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe - Editions Hatier.
- Kucharczyk, R. (2017). Nowy profil studenta filologii romańskiej. Kilka uwag o treningu strategicznym. Dans M. Jedynak (dir.), *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Tom 1 Nowe doświadczenia i wyzwania*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 43-56.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner. A Report*. Research in Education Series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nerlicki, K. (2009). Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny. *Neofilolog*, 32, 151-161.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22, 197-216.
- Oxford, R. (1994). *Language learning strategies: An update*. ERIC Digest, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons, P.-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 108-130.

- Rubin, J. (1975). What « the Good Language Learner » Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner ? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques.
- Wenden, A.L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- Wolfs, J.-L. 2007. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage ; Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Action*. Bruxelles : De Boeck Université.