

UNIVERSITE DE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et Sciences Sociales
Département d'Anglais

THESE DE DOCTORAT D'ETAT

Spécialité : Didactique des langues étrangères

STRATEGIES COGNITIVES ET METACOGNITIVES
EN COMPREHENSION ECRITE : ETUDE
LONGITUDINALE D'UN GROUPE D'ETUDIANTS EN
SITUATION D'ANGLAIS ET DE FRANÇAIS POUR LES
SCIENCES ET TECHNIQUES A L'UNIVERSITE DE
BLIDA

Par

BRAKNI Dalila

Devant le jury composé de

A. BEKKAT, Maître de Conférences, U. de Blida
A. BOUAMRANE, Professeur, U. d'Oran
K. EL-KORSO, Professeur, U. d'Oran
M. MILIANI, Professeur, U. d'Oran
Ph. RILEY, Professeur, U. de Nancy 2

Présidente
Examineur
Examineur
Rapporteur
Rapporteur

Blida, 2006

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier et assurer de ma profonde gratitude :
Messieurs Mohamed MILIANI et Philip RILEY pour leurs précieux
Conseils et leur grande patience, madame Amina BEKKAT pour sa
contribution à la réalisation de cette recherche, tous les membres du
jury qui ont bien voulu prendre sur leur temps pour lire ce travail.

Mes remerciements vont également à Tayeb et Saliha
BOUGUERRA de l'université Paul-Valéry, Montpellier, pour l'aide
Précieuse apportée à la mise en forme du présent travail, et à tous
Ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette
recherche.

Que tous trouvent ici l'expression de ma gratitude et de mon
amitié reconnaissante.

ABSTRACT

This work aims to analyse the issue of the learning strategies to L2/L3 readers from the department of Aeronautics at the University of Blida, Algeria. Our research questions focus on the role of cognitive strategies and metacognitive awareness in the reading comprehension process. It aims to show the relationship between reading strategies , reading proficiency, metacognitive awareness and L2/L3 readers. Reading strategies are particularly important for L2/L3 readers for science and technology, as they are often required to read articles written in English and French in the field of their specialization. They seek to master both language and content simultaneously. In the first chapter designed to the languages situations in Algeria, we analyze the different contexts (historical, institutional, sociolinguistic, pedagogical and didactic) which account for the difficult teaching/learning situation and make learning less successful. In the second chapter entitled theoretical tools, we make a critical review of the literature on the competency-based approach, the problem-solving approach, the role of the cognitive process in the acquisition of the reading comprehension competence, the learning strategies and their methodologies. Chapter 3 which deals with the methodological tools of investigation and strategy instruction, aims to review the current methodologies in order to set up an appropriate one according to the purpose of this work. Chapter 4 focuses on the experimental phase in order to gather the necessary data with the methods of observation and introspection and the analyzes of the questionnaires, and identify the learner's use of the different strategies. In chapter 5 designed for proposals, we finally put forward a strategy instruction which can help students by showing them techniques for "how to read", developing their autonomy and confidence as readers, increasing their academic motivation as they become more successful in class, and developing their awareness of their own thinking and learning processes.

Key-words: competence, comprehension, culture, representation, strategie

RESUME

Dans la présente recherche, nous abordons la problématique de la compréhension écrite (C.E) avec des apprenants du Département d'Aéronautique de l'université de Blida (D.A.B) à travers des documents de leur spécialité rédigés en anglais (L3) et en français (L2). Nos questionnements se concentrent sur l'interaction entre les stratégies cognitives, métacognitives et la performance des apprenants en qualité de lecteurs ; sur les conditions dans lesquelles ces stratégies sont utiles en C.E/lecture de documents scientifiques et techniques ; sur la prise de conscience de ces stratégies et la formation des apprenants pour en faire une meilleure utilisation. Nous présentons dans le premier chapitre, consacré aux situations des langues en Algérie, un compte-rendu à travers les contextes historico-politique, institutionnel, sociolinguistique et pédagogico-didactique qui rendent les situations d'enseignement/apprentissage, plus difficiles et les apprentissages moins performants. Dans le deuxième chapitre qui traite des fondements théoriques, nous effectuons une revue critique des recherches sur les approches par compétences et par résolution de problèmes, sur le rôle des processus cognitifs dans l'acquisition de la compétence de C.E., sur les stratégies d'apprentissage et les méthodologies. Pour entreprendre nos observations empiriques dans le troisième chapitre, intitulé méthodologies d'enquête et de formation, nous passons en revue les différentes méthodologies existantes pour mettre en place une méthodologie d'enquête et de formation. Le quatrième chapitre destiné à la phase expérimentale, nous permet de recueillir des données par les méthodes de l'observation et de l'introspection et par l'analyse des questionnaires des interviews structurées et semi-structurées. L'examen de ces informations nous permet d'identifier les différentes stratégies utilisées par les participants. Dans le dernier chapitre réservé aux propositions, une articulation entre les données recueillies et le processus de formation est présentée, en y intégrant l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la formation des apprenants à apprendre à apprendre/comprendre des documents écrits de leur spécialité, pour leur permettre de devenir des lecteurs performants et autonomes.

Mots-clés : compétence, compréhension, culture, représentation, stratégie.

RESUME (arabe)

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	
RESUME.....	
TABLE DES MATIERES.....	
INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1. SITUATIONS DES LANGUES EN ALGERIE.....	16
1.1. INTRODUCTION.....	16
1.2. DEVELOPPEMENT HISTORICO- POLITIQUE	18
1.3. POSITION INSTITUTIONNELLE.....	28
1.4. SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE.....	34
1.5. SITUATION PEDAGOGICO-DIDACTIQUE	52
1.5.1. La situation présente	52
1.5.2. Les langues d'enseignement :français vs. arabe/anglais vs. français.....	61
1.5.3. L'enseignement de l'anglais et du français langues étrangères.....	66
1.6. CONCLUSION.....	75
CHAPITRE 2. FONDEMENTS THEORIQUES.....	80
2.1. INTRODUCTION.....	80
2.2. OUTILS THEORIQUES DE LA COMPREHENSION.....	81
2.2.1. L'approche par compétence(s).....	84
2.2.2. Processus cognitifs et acquisition de la compétence en C.E.....	102
2.2.3 . L'approche par résolution de problèmes.....	109
2.3. ETAT DES LIEUX DES RECHERCHES SUR LES STRATEGIES D' APPRENTISSAGE ...	115
2.3.1. Quelles psychologies pour l'enseignement/apprentissage des langues...	117
2.3.2. Rôle des représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues	124
2.3.3. Stratégies cognitives et métacognitives.....	139
2.4. REVUE CRITIQUE DES METHODOLOGIES	159

2.5. CONCLUSION.....	166
CHAPITRE 3. METHODOLOGIES D'ENQUETE ET DE FORMATION.....	171
3.1. INTRODUCTION.....	171
3.2. PRINCIPES METHODOLOGIQUES.....	172
3.3. METHODOLOGIE POUR L'OBSERVATION ET L'INTROSPECTION DES STRATEGIES COGNITIVES ET METACOGNITIVES.....	176
3.4. METHODOLOGIE POUR LA FORMATION DES APPRENANTS.....	186
3.5. CONCLUSION.....	192
CHAPITRE 4. ETUDE EXPERIMENTALE.....	194
4.1. INTRODUCTION.....	194
4.2. COLLECTE DES DONNEES DE L'OBSERVATION ET DE L'INTROSPECTION.....	195
4.2.1. La population	195
4.2.2. Les instruments	196
4.2.3. Elicitation des données de l'introspection	201
4.2.3.1. Enregistrement des étudiants.....	201
4.2.3.2. Problèmes rencontrés	202
4.2.3.3. Les séances d'élicitation.....	202
4.2.4. Analyse des données	202
4.2.4.1. Résultats des données.....	202
4.2.4.2. Commentaires des transcriptions	202
4.2.5. Représentations des apprenants en L1/L2/L3	208
4.2.6. Interviews Structurées et Semi- structurées.....	217
4.2.6.1. Analyse des données	217
4.2.6.2. Résultats des données.....	217
4.2.6.3. Commentaires des transcriptions	217
4.2.6.4. Stratégies cognitives utilisées par les apprenants dans les interviews structurées :.....	217
4.2.6.4.1. Résultats et commentaires :	218

4.2.6.4.2. Résultats et commentaires :	221
4.2.6.4.3. Résultats et commentaires	224
4.2.6.4.4. Résultats et commentaires :	227
4. 2. 6. 5. Stratégies métacognitives utilisées par les apprenants dans les interviews semi- structurées.....	231
4.2.6.5.1. Résultats et commentaires :	232
4.2.6.5.2. Résultats et commentaires	234
4.2.6.5.3. Résultats et commentaires :	236
4.2.6.5.4. Résultats et commentaires :	239
4.2.6.5.5. Résultats et commentaires :	241
4.2.6.5.6. Résultats et commentaires :	243
4.3.COLLECTE DES DONNEES DE LA FORMATION	244
4. 3. 1. Résultats et commentaires des interviews structurées :	245
4. 3. 2. Résultats et commentaires des interviews semi-structurées :	245
4. 3. 3. Activités et tests utilisés durant la phase de formation des apprenants ...	248
4. 3. 3. 1. Activités	248
4. 3. 3. 2. Tests :	251
4. 3. 4. Résultats du plan de formation et conclusions.....	252
4.4. CONCLUSION.....	258
CHAPITRE 5. PROPOSITIONS.....	261
5.1. INTRODUCTION.....	261
5.2. L'ENSEIGNEMENT DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	262
5.3. FORMATION DES APPRENANTS A APPRENDRE A APPRENDRE/ COMPRENDRE	280
5.3. 1. L'enseignement de l'apprendre à apprendre.....	284
5. 3. 1. 1. La culture linguistique.....	284
5. 3. 1. 2. La culture d'apprentissage.....	286
5. 3. 1. 3. L'évaluation	290
5. 3. 1. 4. Les contenus	291

5. 3. 1. 5. Les moyens à mettre en œuvre	291
5.3.2. L'apprendre à comprendre.....	292
5.4. CONCLUSION.....	294.....
CONCLUSION	297
REFERENCES.....	359

INTRODUCTION

Les chercheurs en didactique ont commencé à s'intéresser aux stratégies d'apprentissage à partir des années 70 car le centre de leurs préoccupations est devenu l'apprenant et ses comportements. Ils ont remarqué que l'apprenant utilisait des «astuces», des «trucs», voire des stratégies pour se faciliter l'apprentissage d'une langue seconde (L2) ou langue étrangère (L.E). Le centre d'intérêt des chercheurs était de répertorier ces comportements et de les soumettre aux apprenants afin de rendre ces derniers plus performants. L'apport de la psychologie cognitive a été également fructueux car les chercheurs se sont intéressés à l'acquisition d'une langue seconde. Depuis plus d'une dizaine d'années didacticiens et psychologues (Anderson, 1984, Brumer, 1987, Ellis, 1984, Krashen, 1981, O'Malley et Chamot, 1990, Rubin et Wenden, 1981...) se sont ainsi penchés sur l'apprentissage/ acquisition d'une langue (L1/ L2 et L.E). Cette relation (L1-L2 ; L1-L3 ; L2-L3) a suscité des questions à savoir si ces stratégies sont utilisées consciemment ou inconsciemment, si elles peuvent être automatisées et devenir inconscientes.

L'objectif de la présente recherche est de montrer l'importance de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives en compréhension écrite (C.E), et la possibilité pour les apprenants de l'Institut d'Aéronautique de devenir conscients de leurs stratégies

d'apprentissage et de les systématiser pour devenir performants. Nos étudiants ne savent pas, entre autre chose, lire les documents de leur spécialité.

Nous avons choisi de mener cette étude pour identifier ces stratégies chez nos apprenants et vérifier notre hypothèse par le biais d'une observation de deux groupes d'étudiants, l'un expérimental et l'autre de contrôle. Il s'agira, dans un premier temps, d'inventorier les différentes recherches effectuées dans le domaine des stratégies cognitives et métacognitives. Nous prendrons en considération les points de vue des didacticiens et l'apport de la psychologie cognitive en raison de la relation entre l'apprentissage et l'acquisition d'une ou des langues étrangères.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- Quelle est la nature de l'interaction entre les stratégies cognitives, métacognitives et la performance des apprenants ?
- Quelles sont les conditions dans lesquelles ces stratégies sont utiles pour une aptitude particulière, ici la C.E/ lecture de documents scientifiques ?
- La prise de conscience de ces stratégies et la formation des apprenants à l'utilisation de celles-ci peuvent-elles améliorer l'apprentissage d'une L.E et contribuer au développement de l'autonomie de ces derniers ?

A la première question de recherche, les premières réponses que nous considérons comme des hypothèses de départ sont les suivantes : pour atteindre notre objectif, nous supposons qu'il est important de lier les stratégies cognitives et métacognitives à la performance des apprenants, car cette interaction intervient au niveau de l'acquisition et de l'enseignement/apprentissage d'une langue et d'une discipline également. Il s'agit d'explorer et d'identifier les stratégies d'apprentissage de l'apprenant pour pouvoir développer ses compétences dans une aptitude donnée. De plus, les faibles interactions authentiques dans l'apprentissage d'une L.E nous amènent à formuler l'hypothèse suivante : la non-internalisation de l'arabe littéral comme un système peut-elle servir de cadre de référence aux autres systèmes ? Nous ne le pensons pas car elle rend l'enseignement/apprentissage d'une L.E encore plus difficile. La précision linguistique doit-elle être plus considérée que la re-appropriation et la re-utilisation des savoirs ? Nous supposons que dans l'approche communicative, c'est la compétence langagière (linguistique et communicative) qui a la priorité.

Pour la deuxième question de recherche, nous nous demandons s'il est possible de développer les compétences de C.E de l'apprenant en restant dans un enseignement traditionnel centré sur l'enseignant. Nous pensons que c'est par une situation d'enseignement/apprentissage collaboratif et auto-dirigé que la réalisation peut se faire. Pouvons-nous également développer les compétences de l'apprenant par une approche unique ? Nous n'insisterons pas beaucoup sur le fait qu'il est nécessaire

d'entreprendre une approche plurielle pour atteindre notre objectif. Nous supposons que les approches par compétences et par résolution de problèmes, les processus cognitifs et métacognitifs, peuvent mieux contribuer à développer un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes variées en fonction des contextes dans lesquels elles sont appelées à se manifester.

Pour la troisième question de recherche, si nous voulons savoir si les apprenants sont conscients des stratégies utilisées pour accomplir un exercice donné et réfléchir à d'autres approches ; s'ils connaissent les raisons pour lesquelles une tâche de lecture a été préparée ; s'ils sont conscients de ce qu'ils doivent connaître pour accomplir les différentes tâches ; alors nous supposons qu'il est nécessaire d'explorer la façon dont les apprenants utilisent des stratégies avec différentes activités de C.E./lecture de documents par le biais de méthodologies d'enquête et de formation appropriées. D'autres hypothèses peuvent être soulevées suite à ces premiers éléments de réponses : pouvons-nous entreprendre une formation des apprenants par le biais d'un enseignement implicite et indirect ? Nous disons non. Nous pensons qu'un enseignement intégré avec une formule directe peut mieux développer la prise de conscience des apprenants, améliorer leur apprentissage d'une L.E, et contribuer à leur autonomie, à condition que les enseignants acceptent de se remettre en question. Dans le cadre des approches communicatives et par compétences, nous pensons que la subjectivité de l'apprenant doit

être également prise en considération et qu'une place importante devrait lui être accordée pour pouvoir rester à l'écoute du sujet-apprenant

Peut-on également parler d'une évaluation unique ? Dans la présente recherche, nous n'aborderons pas ce point, mais l'hypothèse de réponse est non, car une évaluation plurielle est nécessaire en fonction des situations d'enseignement/apprentissage plurielles qui favorisent une évaluation éclectique.

Pour vérifier les premières hypothèses que nous venons de formuler, nous avons besoin au préalable d'examiner dans le premier chapitre intitulé *Situations des langues en Algérie*, la situation des langues et le contexte éducatif algérien. Une attention particulière est donnée aux différents contextes, historico-politique, institutionnel, sociolinguistique et pédagogico-didactique, qui rendent les situations d'enseignement/apprentissage plus difficiles et par conséquent les apprentissages moins performants. L'Algérie est caractérisée par l'adoption (rarement l'adaptation ou la création) de théories, pratiques et politiques éducatives importées de l'étranger qui ignorent les réalités et les besoins du terrain. Nous avons identifié deux grandes parties dans l'histoire du développement du système éducatif algérien : la première (1962-70) correspond aux difficultés de son émancipation, la seconde (1971-2004) reflète l'ère des réformes plutôt inadaptées. Les problèmes diagnostiqués nous ont permis d'entreprendre des actions pour traiter les difficultés rencontrées sur le terrain dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage d'une/ des langue(s) étrangère(s). A cet

effet, nous avons examiné la situation présente de toutes les langues (arabe/français/anglais) et de leur enseignement à travers la dualité français vs. arabe et anglais vs. français, pour nous focaliser sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du français langues étrangères, objet de notre étude.

Avant d'entreprendre nos observations empiriques nous avons besoin au préalable d'examiner dans le chapitre 2, traitant des *Fondements théoriques*, les outils théoriques de la compréhension qui, en didactique des langues, est « *l'opération mentale de décodage* » d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) et/ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite) (Dictionnaire pratique de didactique de FLE, 2002 :32). L'individu pour comprendre doit posséder un minimum de compétence langagière (linguistique et communicative) qui inclut celle des savoir-faire définis comme « *la capacité d'un individu à mettre en œuvre des **stratégies personnelles*** »¹ (*idem*) pour pouvoir comparer, mettre en relation, inférer, généraliser, et utiliser des techniques de lecture en C.E. Dans ce contexte, nous avons étudié l'approche par compétences, les processus cognitifs mis en œuvre dans l'acquisition d'un L.E pour déboucher sur la mise en place d'exercices, activités et tâches d'apprentissage, et l'approche par résolution de problèmes pour développer la compétence de C.E de l'apprenant.

¹ . Nous soulignons.

Dans l'approche par compétences, l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'apprenant pour l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités sur les plans individuel, social, scolaire et professionnel. C'est à partir d'objectifs d'apprentissage selon le triptyque : contenus, activités, tâches, que la compétence se démultiplie. Selon cette approche, l'apprenant est impliqué dans la construction de ses apprentissages avec ses représentations, sa subjectivité et ses rythmes de travail. Notre intérêt pour l'approche par compétences, nous conduit à considérer les dimensions cognitives et métacognitives mises en œuvre dans l'enseignement/apprentissage et acquisition d'une L.E en redécouvrant les travaux de Piaget (1963), Anderson (1982), Vygotsky (1985) et Bruner (1987).

Il ne s'agit plus de se limiter aux produits de l'apprentissage, mais aux *cheminements* mentaux empruntés par l'apprenant pour pouvoir vérifier s'il a compris un discours, car nous pensons que le problème de la compréhension est à l'origine de l'articulation du linguistique, communicatif et cognitif (Porquier, 1990). Cette perspective nous permet de nous focaliser sur l'activité interne de l'apprenant-lecteur, objet de notre étude, à travers l'approche par résolution de problèmes, contrairement à la visée behavioriste qui évacuait les processus intérieurs non-observables (Burroughs Jobin, 2004) pour se focaliser uniquement sur la réalisation des exercices.

Dans le même chapitre, nous avons également fait l'état des lieux sur les stratégies d'apprentissage et examiné le rôle important des psychologies, des représentations, des stratégies cognitives et métacognitives dans l'enseignement/apprentissage d'une L.E. A cet effet, nous avons examiné la corrélation entre les différentes disciplines de la psychologie développementale, cognitive, différentielle, et leur apport, à travers leurs recherches et applications, pour la didactique des langues étrangères. Dans leur souci de concrétiser cette correspondance, les didacticiens se sont focalisés sur les spécificités culturelles en prenant en considération les représentations des apprenants car elles sont liées à leurs croyances et attitudes vis à vis de la langue cible (Bruner, 1987 et Vygotsky, 1985). Nous avons également procédé à une revue critique des différentes méthodologies existantes pour choisir les paramètres nécessaires à la mise en place, dans le troisième chapitre, de *Méthodologies d'enquête et de formation*, en fonction des besoins de notre étude.

Les méthodologies d'enquête utilisées dans le domaine des stratégies d'apprentissage sont généralement l'observation et l'introspection. Ces deux outils nous ont permis d'identifier et de classer les stratégies cognitives et métacognitives des apprenants pendant la réalisation de tâches d'apprentissage en C.E./lecture de documents de leur spécialité. Après l'exploration et l'identification des stratégies existantes chez les apprenants, nous avons procédé à la mise en place d'une méthodologie pour la formation des étudiants à une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage, pour leur permettre de

développer, compléter et/ou remplacer celles déjà existantes, et devenir des lecteurs efficaces. Nous avons opté pour le modèle centré sur l'apprenant que nous avons complété par la formation auto-dirigée en complément de l'offre traditionnelle, si les apprenants le désirent. Notre projet concerne deux groupes d'étudiants du Département d'Aéronautique de l'Université de Blida (D.A.B), où nous enseignons l'anglais et le français pour les sciences et techniques dans le cadre d'une convention signée entre le D.A.B et l'Entreprise Nationale de Navigation Aérienne (E.N.N.A).

Dans le chapitre 4, réservé à *l'Etude expérimentale*, nous avons recueilli des données par les méthodes de l'observation et de l'introspection, par l'analyse des questionnaires des interviews structurées et semi- structurées. L'examen de ces informations nous a permis d'identifier les différentes stratégies utilisées par les participants et de clarifier l'interaction entre celles- ci et la performance des apprenants en C.E et lecture de documents de leur spécialité. Par rapport aux questions de recherche soulevées plus haut, les résultats de la pré- enquête menée sur le terrain nous ont permis de formuler le constat suivant : les étudiants n'ont pas appris à comprendre les documents qu'ils lisent. Ils le font de la même façon pour tous les textes sans stratégie aucune, mot à mot, à haute voix, sans projet de lecture...

Si la relation entre les stratégies cognitives, métacognitives et la performance des apprenants existe, la prise de conscience de leur importance par ces derniers et une formation à une meilleure utilisation

peuvent développer un apprentissage performant. Si nos hypothèses de départ formulées plus haut, sont confirmées, des propositions seront faites afin d'aider les étudiants à prendre conscience de leurs stratégies, à les remplacer et/ ou les compléter, à les développer, à contrôler leur propre apprentissage, à améliorer leur compétence en C.E/ lecture de documents de leur spécialité pour devenir des lecteurs efficaces.

Cependant, avant de présenter les résultats de notre enquête, il nous semble important de commencer par examiner les situations des langues en Algérie, objet du premier chapitre de notre travail, en analysant le développement historico-politique, la position institutionnelle vis à vis des langues, et les situations sociolinguistique et pédagogique-didactique.

CHAPITRE 1

SITUATIONS DES LANGUES

1.1. Introduction

L'Algérie a subi l'influence de nombreux conquérants. La conséquence de ces passages est la naissance et/ou la disparition des langues en raison du brassage linguistique. Dans ce chapitre, nous étudions l'histoire de l'Algérie en mettant l'accent sur les situations, historico-politique, institutionnelle, sociolinguistique et pédagogico-didactique plus particulièrement, afin de mieux comprendre la pluralité linguistique dans l'histoire de l'Algérie et la crise algérienne à travers la question de la langue.

Le développement historico-politique nous permet de retracer l'histoire du lybico-berbère, l'ancêtre du tfinagh. Il fut utilisé par les Berbères touaregs modernes du 6^{ème} siècle av. J.-C, pour être succédé par le latin jusqu'au 12^{ème} siècle. La conquête arabe a favorisé l'arabisation par le biais de l'Islam et a eu pour conséquence la délatinisation. Le développement de l'Islam, de l'arabe, et de leur interrelation a eu un impact considérable sur les populations et sur l'évolution de la langue arabe, car celle-ci, en plus de l'aspect linguistique, culturel et artistique, revêtira une dimension sacrée qui ne cessera de croître à travers les différentes invasions : les Banu Hillal (7^{ème} siècle), les Andalous-Musulmans (fin du 15^{ème} siècle), les Ottomans (début du 16^{ème} siècle).

Le passage des différents conquérants en Algérie a résulté en un brassage linguistique qui a fortement influencé l'arabe algérien qui a

développé ses propres spécificités durant la colonisation française, par opposition au modèle éducatif colonial. L'introduction des « médersa » et celle de la langue française auront des conséquences dramatiques sur le niveau d'instruction des Algériens. En 1881, la vision républicaine d'une école publique, gratuite et obligatoire s'inscrit dans le contexte d'une forte intégration sociopolitique qui triomphera du conservatisme religieux. Le choc est également culturel et opposera deux civilisations, l'une moderne et l'autre traditionnelle. Ce conflit linguistico-culturel a vu l'émergence d'auteurs d'origine arabo-berbère, qui ont commencé par témoigner de cette situation, pour devenir plus engagés et plus directs à la suite d'une prise de conscience politique nationale après 1945.

Après 1962, parallèlement aux écrivains algériens d'expression française, nous assistons à l'avènement d'auteurs arabisants monolingues. Ce dualisme sans cesse croissant est à l'origine du conflit linguistique et culturel dans l'histoire des langues en Algérie. Pour cette raison, une attention particulière lui sera accordée pour expliciter la position institutionnelle (sous-chapitre 1.3) vis à vis des langues en Algérie : arabe/berbère et français/anglais langues étrangères. Les objectifs du système éducatif algérien sont fortement liés aux orientations politiques du ministère de l'Education Nationale. La politique de l'enseignement des langues est caractérisée par de nombreuses tentatives pour atteindre les objectifs fixés par la Charte Nationale de 1976 et de 1986 qui encourage, parallèlement à la démarche de récupération totale de la langue nationale, l'acquisition des langues étrangères.

Cependant, l'instabilité de la situation sociolinguistique que nous examinons dans le sous-chapitre (1.4), s'explique par la position institutionnelle vis à vis des langues nationale et étrangères, et maternelles. Le problème de l'arabisation, du bilinguisme arabe-français, du statut de l'anglais et du français, celui des langues véhiculaires et vernaculaires sont à l'origine de débats houleux que nous analysons dans les sous-chapitres plus bas. Cette instabilité s'est répercutée sur la situation pédagogique-didactique (1.5) qui est caractérisée par l'application de la loi sur la généralisation de la langue arabe classique littéraire en 1991, gelée en 1992 et re-appliquée en 1996 ; l'introduction de l'anglais en 4^{ème} année primaire comme 1^{ère} langue étrangère en 1993 et sa re-introduction en 7^{ème} année du moyen en 2004 ; la position concurrentielle du français et de l'anglais dans le primaire en 1993 ; la re-introduction du français 1^{ère} langue étrangère en 2^{ème} année du primaire depuis 2004.

A cet effet, nous examinons la situation présente de toutes les langues dans la section (1.5.1) (arabe/français/anglais), et des langues d'enseignement (français vs. arabe et anglais vs. français) dans la section (1.5.2), pour nous focaliser sur l'enseignement de l'anglais et du français langues étrangères, objet de notre étude, dans la section (1.5.3). La politique d'arabisation et la concurrence anglais/français (effectuée dans des circonstances floues) ont en fait ignoré la communication et la situation réelle des langues en contact qui est d'une extrême sensibilité. Pour mieux clarifier la situation des langues

en Algérie, commençons par expliciter le développement historico-politique, objet du sous-chapitre suivant.

1.2. Développement historico- politique

Le lybico-berbère est l'ancêtre du tfinagh qui est l'écriture des Berbères touaregs modernes. Il est utilisé du VI^{ème} siècle av. J. -C. au IV^{ème} et V^{ème} siècle ap. J.-C. [Benrabah, 1999,1]. Le latin est ensuite utilisé jusqu'au XI et XII^{ème} siècle. Avec la conquête arabe de l'Afrique du Nord en 647, la dé latinisation s'effectue au profit de l'arabisation par le biais de l'Islam, des mosquées et des missionnaires chargés de répandre cette religion et la langue arabe. La relation entre l'Islam et l'arabe a un impact important sur les populations de cette région et sur l'évolution de la langue arabe qui revêtra un caractère sacré. Les Berbères vont adopter cette nouvelle religion et son idiome sacralisé au détriment du tfinagh. Cette influence est décrite par de la façon suivante :

«L'impact sur la population est immense. Désormais les Berbères vont considérer la langue dans laquelle « Allah a transmis son message au prophète Mahomet » comme un idiome divin. Ils intériorisent cet aspect et en acceptent la supériorité. Une autre cause probable(...) est l'existence d'une graphie arabe qui commence à être sacralisée au détriment de l'écriture tfinagh qui n'est toujours pas valorisée»

[ibid, p.33, 1]

Les citadins sont devenus bilingues (berbère/arabe) contrairement à la population rurale qui continue à utiliser sa propre langue, le berbère car elle a très faiblement subi l'influence linguistique étrangère (idem) . Le berbère connaîtra un déclin à partir du XIème siècle avec l'arrivée des Banu Hillal, tribus d'Egypte. L'influence des premiers envahisseurs arabes est essentiellement religieuse. Les pratiques langagières des autochtones ne sont pas affectées. L'impact des Banu Hillal aura des conséquences très importantes sur le paysage linguistique au Maghreb en général et en Algérie plus particulièrement. Seules la Kabylie et les Aurès seront épargnées en raison de leur paysage accidenté [idem., 1].

La conséquence de l'invasion des Banu Hillal est la co-existence de deux types de parler arabe, l'un utilisé par les citadins et hérité des premiers musulmans venus au début du VIIème siècle et l'autre, rural, apporté par les Banu Hillal, qui est l'ancêtre des parlers ruraux modernes (idem). La population berbère citadine, comme pour le latin avec les Romains, s'empare de la langue arabe et en fait un outil d'expression culturelle et artistique [idem, 1]. De grands noms d'hommes de lettres (Ibn Rasiq à M'sila, (1000-1063), Ibn Toumert) et de professeurs (Abou Zaïd et Abou Moussa à Tlemcen au XIVème siècle) apparaissent à cette époque.

En 1492, les Andalous musulmans, après la chute de Grenade, viennent s'ajouter aux populations des villes d'Algérie et du Maghreb en apportant avec eux leurs savoir-faire technico-commercial et financier et leurs connaissances des langues étrangères (le judéo-espagnol qui

est une variante de l'espagnol avec un lexique hébraïsé) [idem, 1]. Avec l'arrivée des Portugais, des Espagnols et des Turcs à partir du XV^{ème} siècle, les derniers royaumes berbères s'effondrent. En 1415, les villes d'Oran et de Mers- El- Kebir seront sous la domination portugaise jusqu'en 1437. En 1497, les Espagnols annexent Melilla et s'installent à Bougie, Mers-El-Kebir et Oran au début du XVI^{ème} siècle et quitteront Oran en 1790 [idem, 1]. L'administration des Européens de l'époque mentionne des habitants d'origine berbère et des tribus arabes. A l'arrivée des Turcs en 1516, les Espagnols quittent le penon (un îlot face à la ville d'Alger) en 1529. Le sultan ottoman représente le califat musulman à travers une régence en 1587 avec le Dey d'Alger comme délégué du sultan. L'Algérie reste indépendante vis -à- vis de l'empire ottoman caractérisé, à l'époque, par la coexistence de communautés religieuses différentes, dotées d'une certaine liberté dans la façon de mener leur vie [idem, 1].

La présence des Ottomans pendant trois siècles en Algérie, est confrontée à l'Islam confrérique ou maraboutique qui s'oppose au pouvoir central turc jusqu'à leur départ en 1830. Malgré leur refus de s'assimiler aux populations arabo-berbères (à l'exception des mâles turcs qui se sont mariés à des maghrébines et dont les descendants sont appelés « Kouloughli »), les Turcs ont favorisé à l'intérieur de l'Algérie le développement de l'Islam et de la langue arabe qui devient celle de la diplomatie à Tlemcen, à partir du XVI^{ème} siècle (idem). La langue arabe commence à véhiculer une poésie populaire d'une valeur esthétique (Ech-chi'r el Malhoun) révélée par Sidi Lakhdar Benkhelouf

de Mostaganem, le premier poète dans le genre qui aurait vécu dans les années 1550 [idem, 1].

Le passage en Algérie des différents conquérants, cités plus haut, a entraîné un cosmopolitisme surtout dans les villes côtières d'Oran, de Mostaganem et d'Alger. Si les Turcs et certains de leurs descendants Kouloughli continuent de parler le turc osmanli (langue officielle du gouvernement), ils ont été obligés d'apprendre les rudiments de la langue arabe et/ou de faire appel à des interprètes pour communiquer en berbère ou en arabe [idem, 1]. Ce brassage des populations a résulté en un contact de langues enrichissant comme la présence de l'espagnol à l'Ouest du pays, de l'italien à l'Est, pour les langues européennes, et l'arabe local dans la majorité des villes ainsi que le judéo-arabe utilisé par les citoyens juifs. Ce cosmopolitisme linguistique a entraîné un métissage de langues en contact et a produit une langue de communication entre les différents locuteurs, Arabes, Européens et Turcs, la «lingua franca» utilisée dans les échanges commerciaux dans les ports de la Méditerranée [idem, 1].

Cette langue, composée d'un lexique et d'une syntaxe d'origines variées, est utilisée par la majorité des populations. Elle est composée, comme le souligne Benrabah :

« D'un lexique essentiellement espagnol avec des éléments turcs apparus dès le XVIème siècle, et des formes syntaxiques s'inspirant de l'arabe. Visitant l'Algérie à cette époque, un Espagnol affirmait que grands et petits utilisaient dans chaque maison cette lingua franca qui, à travers les siècles a acquis un prestige certain. C'est à travers elle que nombre de

mots grecs et latins, relevant de la navigation, de l'artillerie navale et de la pêche, ont trouvé leur chemin dans le parler arabe des villes algériennes. Parfois l'introduction de ces mots se fait par le biais du turc. Cette lingua franca a continué d'exister en Algérie bien après l'arrivée des Français en 1830 » .

[ibid., p. 43, 1]

Ce brassage linguistique a eu une influence considérable sur l'arabe local, originaire du Moyen-Orient, qui a acquis ses propres spécificités à travers une évolution et une transformation substantielles. Il existe des différences entre l'arabe maghrébin (algérien surtout) et celui des Proche-Orientaux en raison de l'existence de «substrats» différents sur lesquels se sont rajoutés les nouveaux idiomes de la conquête arabe. L'arabe algérien s'est transformé à son tour lors de la colonisation française. Par réaction à l'opposition contre le modèle éducatif colonial, les Français réexaminent leur politique linguistique en réintroduisant des «médersa» avec l'introduction de la langue française à Constantine, Tlemcen et Alger en 1850. Des établissements bilingues (arabo-français) sont également créés et atteignent le nombre de 36 entre 1850 et 1870 [ibid., p. 44, 1].

Cette politique de formation a eu des conséquences dramatiques. En 1880, le niveau d'instruction des Algériens est plus bas qu'il ne l'était avant la conquête française. Les témoignages, ci-dessous, d'un haut fonctionnaire français d'Algérie de l'époque et d'un autre témoin reflètent cette réalité :

« Nous avons laissé tomber l'instruction des indigènes bien en dessous de ce qu'elle était avant la conquête».

« L'Arabe, en 1830, savait lire et écrire. Après un demi-siècle de colonisation, il croupit dans l'ignorance. »

[Cités dans Lacheraf,
1978, p. 314, 2]

En 1881, la vision républicaine de l'école publique, gratuite et obligatoire renforcera l'intégration socio-politique et triomphera du conservatisme religieux. De toutes les écoles bilingues arabo-françaises existantes en 1896, seules seize restent ouvertes et le taux de scolarisation reste bien inférieur par rapport à la population en âge d'être scolarisée. En 1883, on compte 3200 enfants algériens dans 23 écoles, en 1890, 10.000 soit 1,9% d'enfants scolarisés. En 1914, il n'existe que 60.644 scolarisés sur 900.000 enfants à savoir, 5% et 6% seulement en 1929 (Benrabah, 1999). L'attitude républicaine versus le conservatisme religieux des années 1880, seront le point de départ de la future grande discorde entre francisants modernistes et arabisants traditionalistes. M'Hamed Ben Rahal (né en 1857 à Nedroma, Ouest du pays), homme de double culture et favorable aux idées occidentales, reflète cette attitude antagoniste en 1897 quand il affirme :

«Le musulman, il faut le reconnaître, n'a qu'une médiocre considération pour le jeune homme formé par les écoles françaises. Toute son estime, toute son admiration et toute sa confiance sont pour le taleb, issu des universités orthodoxes. »

[in Djeghloul, 1986, p. 64, 3]

Plus tard, la situation économique oblige les familles à inscrire leurs enfants dans les écoles françaises afin de leur assurer une vie plus décente. De cette façon, le système éducatif colonial et la langue française s'implantent dans la société opprimée qui les accepte pour les besoins de leur survie. Le français plus «assumé» que «subi» [Berque, 1992, p. 37, 4] fait réagir les Algériens qui revendiquent la libération nationale. Le nationalisme algérien naît dans les années 20 grâce à Messali Hadj, Abdelhamid Ben Badis et Ferhat Abbas. Dans le programme politique du premier dirigeant nationaliste, l'une des revendications est que l'arabe soit reconnue comme langue officielle et que l'éducation, gratuite et obligatoire, soit en langue arabe. Le mouvement de théologiens conservateurs religieux des villes, les oulémas, voit aussi le jour dans les années 1920. Ils sont plus coopératifs avec le pouvoir colonial contrairement à l'Islam confrérique qui s'est toujours montré rebelle et hostile. En 1931 l'association des oulémas se fixe pour objectif de rétablir l'Islam et d'arabiser les Algériens menacés par la «francisation» [Benrabah, 1999, 1].

Les oulémas, à travers leur mouvement, ont pu inciter les élites algériennes favorables à l'assimilation à ne pas oublier leur passé. Dans ce contexte, Ferhat Abbas, dans son *Manifeste du Peuple Algérien* (1943) revendique «*la reconnaissance de la langue arabe comme langue officielle au même titre que le français*» [Stora, 1995, p. 92 et 121, 5]. Seulement 300.000 Algériens sur 10 millions savent lire l'arabe classique en 1954. Les écoles coloniales ne comptent que 300.000 enfants scolarisés, soit 15% de la population en âge d'être scolarisée.

Malgré les efforts du président de Gaulle (1958-1962) pour développer substantiellement ce taux, l'idée d'indépendance est déjà ancrée dans les consciences et la langue française y a contribué pour beaucoup. Le mouvement national algérien revendique la langue arabe coranique dont le capital symbolique a été largement renforcé par le colonialisme qui perçoit cette langue de culture comme un sérieux concurrent du français institué comme langue officielle.

Le choc est également culturel et représente le contraste de deux civilisations, l'une moderne et l'autre traditionnelle. Dans ce contexte Turin [6] dira :

« Beaucoup plus vivement que la pression d'une évolution interne, le choc imposé par un dynamisme étranger est ressenti comme une déchirure ou même une destruction».

[1989, p. 9,
6])

Ce conflit linguistique et culturel a pour conséquence la naissance, dès la fin du 19^{ème} siècle, d'auteurs d'origine arabo-berbère d'expression française qui écrivent pour témoigner de cette situation. A titre d'exemples, nous pouvons citer une nouvelle publiée en 1891 pour M'Hamed Ben Rahal, un roman chacune pour Marie-Louise Taous Amrouche et Djamilia Debèche en 1947, des recueils de poèmes de Jean Amrouche, poète marquant de cette époque. Ces écrits ne sont pas militants mais réclament la fin du colonialisme et les mêmes droits que les Algériens d'origine européenne. Après 1945, le ton devient plus agressif avec la prise de conscience politique nationale à travers des

écrits plus engagés et plus directs. La majorité des auteurs de cette génération viennent de milieux modestes voire pauvres comme Mouloud Mammeri, Mohamed Dib, Kateb Yacine et leurs romans reflètent cette réalité dure et amère à travers des titres comme « Le fils du pauvre (Feraoun) et « La grande maison » (Dib, 1952) qui sont des témoignages d'une dimension politico-sociale comme le souligne l'écrivain Hadj Ali [7] :

« Ce n'est pas parce qu'ils sont allés à l'école et ont appris le français que nos écrivains se sont mis à écrire dans cette langue des poèmes et des romans algériens. C'est parce qu'ils ont vécu leur vie d'Algériens dans les conditions algériennes du colonialisme ».

[Hadj Ali,
1982, p. 43, 7]

Dès l'indépendance de l'Algérie en 1962, par réaction contre les écrivains algériens d'expression française et un bon nombre de francophones, nous assistons à l'avènement d'auteurs arabisants monolingues. Ce dualisme s'accroîtra encore plus dans les générations suivantes. Il est à l'origine du conflit linguistique et culturel dans l'histoire des langues de l'Algérie [M. Miliani, 2003, 8].

Après avoir acquis leur indépendance politique, peu de pays en voie de développement ont pu obtenir leur indépendance économique et très peu ont pu réaliser leur pleine émancipation culturelle. D'autre part, le poids de l'héritage colonial a eu des conséquences dramatiques sur le système éducatif. Dans ce contexte, Glasman et Kremer [1978, p.26, 9] ont affirmé que :

« ... Le départ des Européens va causer la promotion soudaine d'un certain nombre de fonctionnaires sur les lieux, une entrée massive de ceux qui ont bénéficié d'une éducation en français et d'autres, en particulier, les cadres politiques de la lutte pour l'indépendance qui bénéficient d'un relâchement de la réglementation quant à leur recrutement ».

[in Miliani,
1996, p. 1, 8]

Cette réalité a particulièrement touché l'éducation. Quand des pays en voie de développement tentent d'améliorer leurs structures éducatives, ils rencontrent de nombreux problèmes qui empêchent l'éducation de jouer son rôle dans le développement d'une nation. L'Algérie n'a pas été une exception. Ce pays est surtout caractérisé par l'adoption, rarement l'adaptation ou la création, de théories, pratiques et politiques éducatives importées de l'étranger qui ignorent les réalités et les besoins du terrain [ibid, p. 2, 8].

Deux grandes parties caractérisent l'histoire du développement du système éducatif algérien. La première (1962- 70) correspond aux difficultés de son émancipation, la seconde (1971- 2004) reflète des réformes plutôt inadaptées [M. Miliani, 2003, 10]. L'accent est mis sur les situations, historico- politique, socio- linguistique et didactique afin de mieux analyser les problèmes de l'enseignement/ apprentissage d'une ou des langue(s) étrangère(s). Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie en 1962, le gouvernement algérien a éprouvé le besoin de mettre en place un système éducatif authentique capable de répondre aux besoins du pays à savoir, un développement économique rapide, et de satisfaire une demande sans cesse grandissante pour l'augmentation

des structures d'accueil de l'éducation. Pour répondre à ce besoin et faire face aux conséquences dues au départ massif des enseignants français, les responsables de l'éducation ont fait appel à des instructeurs issus de structures traditionnelles comme les écoles coraniques ou «medersa». Ce type de formation a eu des conséquences dramatiques quant à la qualité de l'enseignement dispensé [idem, 10].

Pour changer cette situation, les autorités de l'éducation nationale ont entrepris une série de réformes [Grandguillaume, 1983, 11] visant à remodeler la structure éducative sur un modèle importé de l'étranger ou à travers des personnes qui encourageaient ces idées en raison de la formation qu'elles ont reçue [Miliiani, 1996, 8]. L'application de ces théories et pratiques ont ignoré les valeurs et les traditions nationales et locales du pays. Cette méthode de centralisation et de standardisation du système éducatif était en harmonie avec les principes politiques des années 60 et 70 prônés par les leaders socialistes et anti-impérialistes qui gouvernaient le pays [idem, 8]. La grande priorité des responsables de l'éducation nationale était la préservation de l'infrastructure de l'école avec suffisamment d'enseignants, pas nécessairement qualifiés, et le maintien d'un système éducatif centralisé pour préserver leurs privilèges. Dans ce contexte, nous dirons à la suite de Miliiani (1996) que leur but était de :

«maintenir leurs propres statuts et privilèges, en raison de leur manque d'expertise et de savoir-faire ou de l'absence de courage intellectuel pour attaquer les vrais problèmes à leurs racines ».

[ibid, p.3, 8]

La première partie du système éducatif algérien est caractérisée par la reproduction de modèles d'écoles européens. Ce système est resté pendant longtemps une copie conforme du modèle français. Les politiques françaises de centralisation, en adéquation avec le centralisme démocratique du régime algérien et la laïcité - l'enseignement religieux n'était pas aussi systématique qu'il ne l'est aujourd'hui- étaient suivies à la lettre [idem., 8]. La priorité des autorités de l'éducation nationale était de reprendre la situation en main, après le départ des Français, à tous les niveaux du système éducatif (enseignants, concepteurs de programmes, responsables des institutions de l'éducation nationale, inspecteurs...). Les savoir-faire et l'expertise d'expatriés étrangers ont permis de régler toutes sortes de problèmes d'une manière plus ou moins adéquate [idem., 8].

En dépit de son régime socialiste, l'Algérie s'est souvent tournée vers les pays développés pour un avis de la part de leurs experts afin de régler de nombreux problèmes rencontrés sur le terrain. Les pays d'Europe occidentale ne se sont pas montrés très coopératifs (est-ce dû au régime politique algérien de l'époque ?) pour aider le pays à répondre à ses besoins économiques, politiques et éducatifs. En conséquence, l'Algérie s'est tournée vers les pays de l'Europe de l'Est et du Moyen-orient pour combattre l'analphabétisme tout en développant un système éducatif performant et moderne [idem., 8].

D'autre part, il existait une dichotomie entre le secteur productif et celui de l'éducation qui ne répondait pas aux besoins de ses partenaires socio- économiques. Ces derniers étaient quasi-autonomes dans le domaine des compétences techniques. Ils s'équipaient par le biais de leurs propres structures de formation et/ou faisaient appel à l'aide technique étrangère [Djefflat, 1993, p. 43, 12]. Durant cette première partie (62- 70) l'Algérie est devenue un champ d'expérimentation pour toutes les différentes théories avancées par des personnes (experts, enseignants...) ou des groupes (compagnies, unités de recherche) d'Europe, des U.S.A, de G.B et du Moyen- Orient [Miliani, 1996, 8]. En conséquence, ces idées souvent opposées et conflictuelles n'ont pas aidé les autorités algériennes à trouver le juste milieu. Cette réalité a contribué à donner au système éducatif un caractère hétérogène, non-organisé et incohérent.

Cette situation ne pouvait plus durer. Des réformes essentielles s'imposaient pour pouvoir construire une société socialiste en adéquation avec les réalités du 20^{ème} et 21^{ème} siècle. Au cours de la deuxième période (71- 2004), l'Algérie commence à développer sa propre stratégie et les idiosyncrasies ne sont plus considérées comme des éléments qui mettent en danger la cohérence unique et globale. Cette période est caractérisée par un écart entre une réelle bonne volonté de la part des responsables de l'éducation nationale pour entreprendre des réformes, et une réalité rarement considérée dans son ensemble. Les problèmes du terrain n'étaient pas entièrement pris en

charge car les objectifs n'étaient pas réalistes et/ou les moyens pour les atteindre étaient insuffisants ou absents [Miliani, 1996, 8].

La politique des responsables de l'éducation nationale était surtout basée sur une approche socialiste concrétisée par la démocratisation de l'enseignement : éducation gratuite et obligatoire, jusqu'à l'âge de seize ans, pour tous. Ce système reste sélectif car le passage d'une année à une autre est soumis à des examens. Nous aborderons cet aspect en détail plus bas. En raison du grand nombre d'échecs, les autorités décident en 1974- 75 d'introduire une réforme du système éducatif. L'école fondamentale et polytechnique, calquée sur le système de l'Allemagne de l'Est, est créée. Cette réforme en opération en 1979- 80 (décret n° 76, avril 1970) combine les niveaux des cycles du Primaire et du Moyen en un seul sur une durée de neuf ans.

Les cours sont répartis en trois cycles correspondant au développement physique et mental de l'élève algérien : le cycle du fondamental (6- 9 ans), de l'éveil (9- 12- 13 ans) et de l'orientation (14- 15- 16 ans), dans ce dernier, il est décidé si l'élève peut aller au lycée. Les objectifs de ce nouveau système éducatif, selon le gouvernement, visent à remplir les idéaux de la révolution algérienne et à servir ses besoins socio- économiques tout en assurant l'acquisition du savoir scientifique et technique. La langue d'enseignement est l'arabe à tous les niveaux, pour toutes les matières, et, les enseignants sont algériens. Pour résoudre le problème de la formation des formateurs causé par le départ massif des enseignants français qui ont quitté le pays en 1964-

65, les autorités algériennes ont créé en 1980 les instituts de technologie de l'éducation (I.T.E) en voie de disparition aujourd'hui. Ils ont été remplacés par l'école normale supérieure (E.N.S). En 1979, les collèges d'enseignement technique (C.E.T) sont fermés quand l'industrie éprouvait un grand besoin en ouvriers spécialisés et semi- spécialisés [Djefflat, 1993, 12].

Pour reprendre en détails les aspects du développement du système éducatif algérien, les responsables de l'Education Nationale au lendemain de l'indépendance, sont confrontés à la situation suivante : réformer le système éducatif colonial pour l'adapter à la nouvelle situation, instaurer un nouveau système à même de fournir une éducation de base moderne pour un nombre sans cesse grandissant d'enfants en âge de scolarisation (6 ans). En 1970, le nouveau système éducatif était composé de l'école primaire, obligatoire, d'un cycle de six ans. Les cours durant les deux premières années se font exclusivement en arabe, le français est introduit en 3^{ème} année. 20 heures par semaine sont consacrées à l'arabe et 10 heures au français [M. Miliani, 1996, 8].

En 5^{ème} et 6^{ème} année, les élèves étaient orientés vers l'une des deux sections : la plus importante (2/3 de tous les élèves) suivait les cours de calcul en français et avait un volume horaire de 14 heures par semaine en français et 16 heures en arabe. Dans l'autre section, les élèves suivaient les cours de calcul en arabe et leur volume horaire était composé de 20 heures en arabe et 10 heures en français. Après six années d'études et l'obtention de l'examen de 6^{ème}, les élèves rejoignent

le Collège d'Enseignement Moyen (C.E.M) pendant quatre années [idem.,8].

Le programme comprenait les matières suivantes : mathématiques, sciences naturelles, arabe, français, histoire et géographie. L'anglais était introduit en 3^{ème} année à raison de quatre heures par semaine. Au terme de ce cycle, les élèves passaient l'examen du brevet d'enseignement moyen (B.E.M). L'arabe et le français sont enseignés en tant que langues, un peu moins de 7 heures par semaine pour l'arabe et 5 heures pour le français. L'histoire et la géographie, les mathématiques et les sciences naturelles sont enseignées en arabe dans les classes arabisées. Le français est la langue d'enseignement pour les mathématiques et les sciences naturelles dans les classes bilingues [idem., 8].

L'enseignement secondaire ou lycée d'enseignement général est un cycle de trois années pour les élèves âgés de 16 à 18 ans. Les cours d'histoire, de géographie et de philosophie se font en arabe. La langue arabe, en tant que matière, est aussi enseignée à raison de 8 heures par semaine suivant la filière, «Lettres» où toutes les matières sont enseignées en arabe, «Mathématiques» et «Sciences» où les matières essentielles sont enseignées en français (1/3 des élèves) ou en arabe (2/3 des élèves) selon qu'ils appartiennent à la section arabisée ou bilingue. Le français continuait à être enseigné comme une matière avec un horaire allant de 0 à 5 heures par semaine selon les filières, contrairement à l'anglais qui était enseigné pendant trois années à raison de 2 à 5 heures par semaine suivant la filière. Au terme de ces

trois années, les élèves passent l'examen du baccalauréat. A l'université, les étudiants obtiennent au terme de leurs études une licence ou un diplôme après quatre, cinq ou sept années d'études suivant leur spécialité et les facultés fréquentées [idem., 8].

Malgré l'introduction d'une éducation gratuite pour tous, ce système reste sélectif. Le passage d'une année à une autre est soumis à des examens. En raison du grand nombre d'échecs, les autorités décident en 1974-75 d'introduire une réforme du système éducatif. L'école fondamentale polytechnique est créée. De plus, l'éducation, en raison de sa démocratisation, est gratuite et obligatoire jusqu'à 16 ans. La langue d'enseignement est l'arabe à tous les niveaux, pour toutes les matières et les enseignants sont algériens. Le programme est orienté vers les sciences et techniques [idem., 8].

Pour résoudre le grand nombre d'enseignants français qui ont quitté le pays en 1962, des instructeurs et moniteurs sans qualification aucune, étaient recrutés pour répondre au besoin urgent en personnel enseignant. De telles pratiques ont eu des conséquences dramatiques quant à la qualité de l'enseignement dispensé. Seulement une minorité possédait les qualifications nécessaires pour enseigner. Pour essayer de résoudre ce problème, les autorités ont créé en 1970 les instituts de technologie de l'éducation (I.T.E) dont la mission était de former ces enseignants [idem., 8].

La démocratisation de l'éducation n'était pas soutenue par les ressources humaines, pédagogiques et didactiques nécessaires pour

offrir une éducation de qualité. L'accent était surtout mis sur l'aspect quantitatif et l'une des conséquences dramatiques de cette politique est la déperdition scolaire selon l'Institut National de Recherche en Education (I.N.R.E, 1998). Les exclus de ce système sont venus agrandir le nombre de jeunes chômeurs qui ont développé un comportement anti-conformiste, anti-Establishment, que l'on appelle «hittistes » (ceux qui s'adosent au mur) [idem., 8]. Examinons à présent la position institutionnelle de l'Algérie vis à vis des langues nationales et étrangères, qui est étroitement liée au contexte historico-politique pour la détermination des objectifs en termes d'apprentissage des langues.

1.3. Position institutionnelle

Les objectifs de l'éducation primaire et secondaire dépendent étroitement des orientations politiques du Ministère de l'Education Nationale (M.E.N). Les enseignements universitaires sont sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (M.E.S.R.S). Le processus d'arabisation et la politique de l'enseignement des langues étrangères sont caractérisés par une série de tentatives en vue d'atteindre les objectifs fixés par la Charte Nationale. Celle-ci se charge d'exprimer la nécessité d'encourager l'acquisition et la maîtrise des langues étrangères en ces termes :

«Cette démarche de récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères ...L'accès aux cultures universelles, une

fois assurée l'acquisition de la langue nationale, permet une communication positive avec l'étranger pour tirer profit de l'esprit créateur d'autrui dans les domaines de la science et de la technologie ».

(La Charte Nationale, 1976)

L'acquisition d'une langue seconde en Algérie est ainsi considérée comme un moyen pour faciliter la communication constante avec le monde, pour accéder aux sciences et techniques modernes et pour encourager la créativité dans ses dimensions universelles. L'objectif général du programme actuel, dans les cycles moyen et secondaire de l'éducation nationale, vise l'acquisition de la langue et des aptitudes de base pour permettre aux apprenants de communiquer efficacement oralement et à l'écrit dans des conditions sociales et de travail, normales (voir annexe 1.2. Second Language Instruction in Algeria).

Par ailleurs, il n'existe pas de textes officiels concernant l'enseignement de l'anglais et du français pour objectifs spécifiques (E.S.P/F.S.P, English and French for specific purposes) dans les facultés à vocation scientifique et technique de l'université. Il y a une absence totale d'instruction, à l'exception du volume horaire concernant ces enseignements. Les programmes ou contenus sont du seul ressort de l'enseignant et ne sont régis par aucun texte officiel. L'enseignant doit établir son plan de travail tout seul, sans l'aide de programmes ni d'intitulés.

De plus, le processus d'arabisation du système éducatif et de l'enseignement supérieur est souvent à l'origine d'enjeux politiques et

idéologiques loin des considérations pédagogiques.¹ L'absence d'une politique consensuelle entre les élites arabophone et francophone, explique les séries de réformes mises en route, l'arrêt et le reprise de leurs processus [Miliani, 2003, 10] en raison de leur quête individuelle de bénéfices et d'attentes du pouvoir, souvent conflictuels [idem., 10]. La politique d'homogénéisation au nom des « constantes nationales » a développé un centralisme linguistique à l'encontre du processus démocratique et de toute forme d'individualité [idem., 10] car elle est basée sur une politique d'exclusion et de coercition [idem., 10].

L'arabisation à l'université est surtout problématique dans les filières scientifiques et techniques, en raison de l'absence d'harmonie concernant la terminologie scientifique en arabe. La langue d'enseignement continue d'être le français dans ces facultés en raison du problème sus-cité et au fait que les enseignants de formation francophone se sentent plus à l'aise pour dispenser leurs enseignements dans cette langue². L'échec de l'arabisation à l'université s'explique par le mauvais départ de cette institution dans sa mission première : la production du savoir, qui a été, comme l'écrit M. Miliani (2003), constamment ignorée et reléguée au second plan :

¹ .Cf. Sur ce point on pourra se référer à Grandguillaume, 1983 ; Rouadjia, 1990 ; Taleb Ibrahim, 1995 ; Sebâa, 1996 ; Miliani, 1997, 2000, 2001, cités par Miliani (2003), p. 55-73.

² . Cf. M. Miliani (2003) et thèse de magistère de Sahraoui Sid Ali (1998) et l'enquête menée à la faculté de médecine de l'université de Blida.

« En fait, l'Université algérienne est juste une consommatrice de savoir importé qui incorpore les traditions européennes de positivisme et de recherche scientifique, et est devenue depuis, un dépotoir intellectuel combinant différentes philosophies. Ce qui explique en quelque sorte, la cacophonie d'idées éducatives qui gèrent la structure de l'Education. »³

[ibid., p. 57, 10]

Ce constat explique la nécessité d'une recherche identitaire nationale qui ne se limite pas uniquement à la composante Arabo-Islamique du pays (Grandguillaume, 1983) [11]. Il s'agit d'aller, comme l'explique M. Miliani [idem., 10], au-delà du débat « *discours hégémoniques vs. Stratégies de défense identitaire ou de résistance* » et d'instaurer le processus d'arabisation dans une planification linguistique qui prend en considération les places et les statuts des langues nationales et étrangères, dans un contexte et une réalité multilinguiste et multiculturelle (Grandguillaume, 1983) [idem., 11] ; Cherad, 2002 [13]; M. Miliani, 2003 [idem., 10]). Le déni et l'exclusion des autres langues existantes, en dehors de l'arabe classique littéral, par les partisans de l'arabisation, relève comme l'explique M. Miliani (2003) [ibid., p. 58 10] , d'une démarche qui va à contre-courant « *des principes du pluralisme, combattus par les défenseurs de la rhétorique de « l'authenticité » (le leitmotiv des pro-panarabistes, baathistes ou arabo-islamistes)* ».

³. Notre traduction.

La position institutionnelle, à travers le processus d'arabisation engagé dans un contexte d'homogénéisation via une politique linguistique nationaliste, n'a généré que des tensions conflictuelles au lieu d'un climat de « solidarité » et de « similarité » (M. Miliani, 2003) [ibid., p. 59, 10], en raison de la primauté accordée à l'arabe classique littéral au détriment des autres langues et cultures existantes. Le pouvoir algérien s'est toujours opposé à la promotion des langues vernaculaires (l'arabe dialectal et le berbère) au rang de langues de communication médiatique, artistique ou politique et, à l'instar de nombreux états arabes, l'a farouchement combattu [ibid., 10]. A cet effet, Grandguillaume (1983) [ibid., p. 27, 11] mentionne la conférence sur l'arabisation tenue à Tripoli en 1975 qui précisait « *la lutte contre l'utilisation des dialectes arabes en matière de culture des masses* ». Une recommandation à l'attention des Etats arabes soulignait « *qu'ils donnent des instructions aux maisons d'édition, afin qu'elles cessent de publier des romans, nouvelles, pièces de théâtre en arabe dialectal, et qu'ils s'opposent à l'utilisation des dialectes dans les films* ». Malgré les efforts d'intellectuels comme Kateb Yacine, la tentative de promotion de l'arabe dialectal au rang de langue de communication médiatique est restée vaine, à l'exception de la langue amazighe qui est passée au statut de langue nationale et introduite au primaire dans la première année moyenne, en avril 2003⁴.

⁴ . Cf. Sur ce point on pourra consulter les documents sur les programmes de la première année moyenne portant sur les langues arabe, amazighe, française et anglaise, conçus dans l'esprit des recommandations du

Concernant ce dernier point, les finalités et objectifs du programme, selon les recommandations précisent :

« L'enseignement de la langue amazighe à l'école participe à la tâche générale de l'éducation du citoyen. Au collège, il a pour finalité de permettre à l'élève d'acquérir un ensemble de connaissances pour structurer son jugement, savoir s'exprimer et enrichir son imaginaire. Les compétences à acquérir ne peuvent être dissociées des contenus et habilités qui en permettent la mise en œuvre ».

[Ministère de l'Education Nationale, 2003 : 4]

Cette approche par les « compétences » est reprise plus loin, dans le sous-chapitre (1.5) traitant de la situation pédagogique-didactique. Quant à l'arabe dialectal, de part la dénomination péjorative de « dialecte », est considéré comme une tare que « l'école et les médias doivent corriger »⁵. Les dénominations « arabe classique », « arabe dialectal », « arabe moderne », sont à l'origine d'autres conflits : les puristes qualifient l'arabe dialectal d'avorton de l'arabe classique, de « langue bâtarde » sorte d'infra langue « souillée par les attaques

Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, avril, 2003. L'amazighe y est introduit dans deux parties, traitant respectivement de l'amazighe comme langue maternelle, et en qualité de langue seconde.

⁵. Cf. Sur cette question M. Greffou (1989) *L'Ecole algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Laphonic, Alger.

incessantes de la colonisation »⁶. La politique d'arabisation est ainsi considérée comme la récupération d'un patrimoine, linguistique et culturel, national que la colonisation a combattu [Grandguillaume, 1983, 11; M. Miliani, 2003, 10]. Les partisans de l'arabisation, contrairement à ceux qui adoptent des positions positives en faveur de la pluralité et de la diversité, considèrent que leur approche est, selon M. Miliani (2003) [ibid., p.59, 10] plus « *fidèle à une vérité universelle, comme c'est le cas pour l'Islam* »⁷. Et Naït Belkacem d'expliquer⁸ [10] :

« La langue arabe et l'Islam sont inséparables...
L'arabe a une place car c'est la langue du Coran et du Prophète, la langue commune à tous les Musulmans du monde, et la langue de la science et de la culture ».

[idem., p.
59, 10]

L'arabe classique dit aussi « littéral », « littéraire » ou « fusha » est la langue de la révélation corannique, de la religion, de l'identité, et de ce fait, nul ne peut modifier ou adapter la dite langue à la gestion des affaires administratives publiques [Grandguillaume, 1983, 11]. A cet

⁶ . Cf. Sur ce point on pourra se référer à A. Eliman (1989) « Question algérienne : linguistique et algérianité », in l'hebdomadaire Algérie Actualité, no 1262, repris dans la *Revue des Peuples Méditerranéens*, no 52/53.

⁷ . Notre traduction.

⁸ . Cité par M. Miliani (2003 :59), et déjà introduit dans la section traitant de l'arabisation et du bilinguisme de notre projet de recherche.

effet, l'arabe moderne doit être distingué de l'arabe classique, comme le souligne Cuq [14] :

« On doit, en réalité distinguer malgré les dénominations courantes, l'arabe classique de l'arabe moderne. Le premier est la langue du Coran, de la théologie, de la littérature classique. C'est elle que les petits Arabes mémorisent quand ils apprennent le Coran dans les écoles coraniques. L'arabe moderne est une langue aux structures un peu simplifiées, au lexique plus ouvert aux sciences et à l'économie modernes » .

[Cuq, 1992, p. 46, 14]

Aujourd'hui, l'arabe moderne est devenu la langue de la presse, des médias arabophones et il est utilisé dans toutes les administrations algériennes, suite à la loi de la généralisation de l'arabisation (Ordonnance de 1996). D'autre part, la relation arabe classique/Islam dans le processus d'arabisation pour la récupération de l'identité culturelle est bien une réalité et elle n'est pas, comme le souligne M. Miliani (2003) [ibid., p. 59, 10], « *une marotte pour les Algériens afin de permettre à leurs âmes d'être arabisées* » car « *l'identité culturelle des Algériens a été systématiquement détruite par la puissance coloniale. C'est de l'histoire réelle, pas un mythe* ». Cependant, la planification linguistique en Algérie a résulté en une situation conflictuelle et non une harmonie culturelle, car les réformes entreprises sont réalisées au nom d'un nationalisme linguistique qui ignore les revendications populaires pour une Algérie plurielle « *plus libre que pendant l'ère socialiste* » [ibid.,

p. 60, 10]. Ces contradictions sont à l'origine des réactions des intellectuels et des mouvements populaires de 1988 qui ont déclenché l'ouverture politique et le début de la démocratisation en Algérie à travers une presse plus libre, un multipartisme politique (selon la constitution de 1989) et de nombreuses organisations syndicales [idem., 10].

Dans ce contexte d'ouverture, les élites se sont rapprochées du pouvoir à travers leur adhésion au parti du FLN (ancien parti unique représentant le Front de Libération Nationale) dont l'idéologie est le nationalisme [idem., 10]. Les enseignants universitaires et particulièrement les arabophones, suite au processus d'arabisation, espéraient obtenir des postes dans la sphère politique en échange de leur participation aux associations de masse et/ou syndicats, demandes auxquelles le pouvoir ne pouvait toujours pas répondre [Souaïiaia, 1990, 15]; [M. Miliani, 2003, 10]]. Ainsi la planification linguistique reste-elle caractérisée par l'idéologie et non le souci permanent de prendre en considération les paramètres sociaux, culturels et psychologiques dont parle M. Miliani (2003)

« Le manque de professionnalisme dans la gestion d'une telle question si épineuse a conduit à la valorisation de certaines langues (arabe classique), et à la sous-estimation d'autres langues (les dialectes). Cet état de fait est dû à de nombreuses raisons, les partisans de l'arabisation ont utilisé une idéologie nationaliste étroite comme une justification, mais également comme une source de légitimité pour l'obtention de n'importe quel pouvoir. L'élite arabophone a particulièrement développé

cette idéologie. De plus, il n'existait aucune surenchère nationaliste (Addi, 1990) car l'élite francophone tenait en même temps un discours différent, celui de la « modernité ».

[ibid., p.

61,10]

A la lumière de ces éléments, nous constatons que la position institutionnelle vis à vis des langues et à travers le processus d'arabisation est devenu un problème d'identité nationale loin des considérations pédagogiques et culturelles. Les élites universitaires dans leur désir de se rapprocher du pouvoir, sont restées des « participants passifs » au lieu d'initiateurs actifs pour sauvegarder leurs privilèges, comme le souligne M. Miliani (2003) :

« En fait, les intellectuels se sont peu souciés des masses qui les entourent. Ils s'intéressaient à la sphère des politiques, mendiaient quelques postes, privilèges ou la reconnaissance des compromis implicitement atteints avec l'Etat : acceptance de mauvaises conditions de travail et l'adhésion aux vues officielles sans aucune critique ».

[

ibid., p.67, 10]

La position institutionnelle de l'Algérie vis à vis des langues résultera en une instabilité de la situation sociolinguistique et sera à l'origine de débats houleux que nous explicitons dans le sous-chapitre ci-dessous, réservé à cet effet.

1.4. Situation sociolinguistique

Le paysage linguistique algérien est caractérisé par un bilinguisme arabe-français, accompagné d'une situation diglossique arabe dialectal/arabe classique littéral, et de variétés du berbère et de l'arabe dialectal, de l'espagnol à l'Ouest du pays et de l'italien à l'Est [M. Miliani, 2003, 22]. Cependant, la situation sociolinguistique en Algérie est également instable en raison des différentes politiques et réformes linguistiques introduites à contre-courant de la riche réalité linguistique qui est complexe, mais en harmonie avec l'environnement social [idem., 22]. Cette instabilité est caractérisée par l'introduction de l'anglais en 4^{ème} année primaire en qualité de 1^{ère} langue étrangère en 1993 [idem., 22] et en 7^{ème} année du moyen en 2004 ; par la généralisation de la langue arabe votée en 1991, gelée en 1992 puis réintroduite en 1996 ; la place du français enseigné en 4^{ème} année concouramment avec l'anglais en 1993, réintroduit récemment en 2^{ème} année du primaire en 2004 [idem., 22].

Le processus d'arabisation est ainsi accompagné par la compétition, la rivalité , voire la « liquidation » (idem.) du français par l'anglais qui est loin de la réalité sociolinguistique du pays, car nombreux sont les Algériens qui considèrent l'anglais comme une langue « extérieure » (idem.). Le français fonctionne dans la réalité algérienne comme une langue de communication présente dans les interactions sociales [Bouguerra, 2002, 16]. Nous le retrouvons dans les médias, dans l'enseignement primaire, moyen et secondaire comme langue enseignée, et comme langue d'enseignement à l'université pour

les facultés à vocation scientifique et technique [Bouguerra, 2002, idem., 16; M. Miliani, 2003, idem., 10].

Pour mieux analyser la situation sociolinguistique, commençons par expliquer la crise identitaire algérienne à travers l'étude de la question linguistique et le rôle déterminant joué par les dirigeants politiques et les décideurs de l'éducation nationale dans le processus d'arabisation. Il est à rappeler que la politique éducative de l'époque coloniale a contribué à créer des élites, bilingue et francophone selon le monde moderne occidental. Ce modèle a été produit à l'encontre des élites traditionnelles fondées sur l'Islam et la langue arabe. Au Maroc et en Tunisie elles ont transformé les universités respectives de Qarawiyn et Zitouna en des centres d'opposition à l'assimilation. Ces institutions étaient également utilisées comme des centres d'expérimentation de l'arabisation où toutes les matières, y compris les sciences et techniques, étaient enseignées en arabe classique. Le français avait seulement le statut de langue étrangère [Nouschi, 1962, 17].

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, la quête identitaire passe par les dimensions, arabe et musulmane : l'Algérie est arabe et musulmane et la langue nationale est l'arabe classique au détriment de la pluralité linguistique existante. Le déni de toute communauté plurielle se retrouve dans la doctrine des ulémas qui prônent la monoculture. Leur pouvoir sera renforcé quand le président Houari Boumediene arrive au pouvoir en 1965. Il leur donne les ministères, du culte, de la culture et de l'éducation nationale. Ce dernier sera dirigé par Ahmed Taleb Ibrahimi, fils du chef des ulémas, qui, en qualité de ministre de

l'éducation nationale (1965-72), exprime dans ses textes la quête identitaire comme la recherche du «*nouveau type d'homme*» et de sa «*personnalité authentique*» en retournant «*aux sources de la culture arabo-islamique*» qui est sa «*culture nationale originelle*» [Taleb Ibrahimi, 1966, p. 41-60-61-98, 18].

Les fondements de la politique d'arabisation seront, par conséquent, «*une culture nationale unifiée, liée à notre passé et à notre civilisation arabo-islamique*» au détriment de toute personnalité multiple [ibid., p. 63, 18]. La politique linguistique des dirigeants sera la promotion de l'arabe classique qui n'est, pratiquement, pas parlé comme langue du quotidien en Algérie et le déni des réalités linguistiques plurielles. Dans ce contexte, Messali Hadj, le père du nationalisme algérien, définissait les deux idiomes, l'arabe algérien et le berbère comme des stratégies utilisées par le colonialisme français pour diviser les Algériens [Sadi, 1991, p. 355, 19].

Dans une planification linguistique, très souvent l'état intervient par des lois et des décrets pour officialiser l'acquisition de la langue choisie, institutionnaliser cet idiome linguistique et organiser sa structure. Le système éducatif fait partie des structures étatiques visant à institutionnaliser la langue officielle, l'arabe classique et l'école, plus particulièrement sera le champ d'application des décideurs politiques du processus d'arabisation. Les dérives de l'école sous Taleb Ibrahimi et Mehri (70-77), secrétaire général et homme fort du ministère de l'éducation, poussent l'ancien président Boumediene à faire appel en avril 1977 à l'historien Mostefa Lacheraf, partisan du bilinguisme et

d'une arabisation progressive. Mais, son passage à l'éducation nationale sera trop court car Boumediene meurt en décembre 1978.

La politique d'arabisation avait également pour objectif de contrer l'arabe algérien et le berbère qui sont les deux langues du quotidien. Le déni du statut du berbère par les dirigeants provenait d'une crainte de l'idée du «séparatisme» kabyle. Quant à l'arabe algérien, Abdelhamid Mehri expliquait son statut en ces termes en 1973 : « *Refuser l'arabisation au nom de l'arabe populaire, c'est se résigner en fait à l'hégémonie de la langue étrangère* » [El Watan, 2 janvier 1995, p. 2, 20]. Les langues du quotidien ne sont donc plus que des dialectes, des langues non scientifiques.

Les réformes du système éducatif visaient, au lendemain de l'indépendance, l'enseignement en arabe littéral standard, moderne de toutes les matières et le français devenait une langue étrangère (L.E). La constitution algérienne (1976) déclare l'arabe comme langue nationale et officielle du pays. Des efforts furent entrepris pour remplacer le français par l'arabe en qualité de langue d'enseignement dans tout le système éducatif. La politique d'arabisation était poursuivie à intervalles réguliers, 1962, 1969, 1974, 1979, 1980 et en 1991 selon le décret présidentiel n° 91-05 du 16 janvier supposé mettre fin aux problèmes de l'arabisation en Algérie.

La création de programmes de licence en langue arabe a naturellement produit en 1973 des licenciés arabisés qui espéraient obtenir de bons postes dans le secteur étatique [Souaiaia, 1990, idem.,

15]. Le manque d'opportunités pour ces étudiants bloqués, soit par l'incapacité du régime de réformer les échelons supérieurs de l'administration ou le manque de volonté politique, a contribué à de vastes mouvements de grèves et de marches en 1980 [idem., 15]. Suite aux menaces du président Chadli, la grève prit fin pour ne reprendre que quelques mois plus tard avec le «Printemps Berbère». Le catalyseur fut l'interdiction d'une conférence, organisée par l'écrivain Mouloud Mammeri sur la poésie kabyle. En conséquence, un appel général fut lancé pour la reconnaissance de la langue et de la culture berbère [Tabory/Tabory, 1987, 21]. Ce mouvement «culturel» réclamait, en plus de l'introduction du berbère dans les écoles algériennes, la présence continue du français en qualité de langue dominante de l'éducation [Souaiaia, 1990, idem., 15].

La politique linguistique en Algérie a été fortement politisée. Au lieu de se concentrer sur la réalisation de programmes pratiques en fonction de la situation locale, les efforts ont été mis particulièrement sur le rôle de la langue arabe représentant un symbole et un outil politique pour le recouvrement d'une identité nationale. L'autre réalité est le lien qui existe entre la langue arabe et l'Islam. Cette association remonte au système colonial car après l'indépendance, la seule forme d'éducation en arabe classique en Algérie était gérée par les oulémas et le F.L.N (Front de Libération Nationale) cooptait avec les forces religieuses conservatrices au sein du gouvernement de l'époque [idem., 15]. Cette corrélation a engendré une crise de légitimité entre l'élite et les masses.

Dans l'histoire des langues standard, il s'agit beaucoup plus de persuader les masses d'adopter l'idéologie de l'élite et non de les forcer. En Algérie, l'élite persuadait la population de s'identifier avec l'arabe standard pendant qu'elle continuait elle-même à utiliser le français. De plus, l'engagement à la langue française de cette même élite dirigeante est démontré par l'inscription de leurs enfants dans les écoles de la mission française en Algérie ou de leur envoi à l'étranger pour y poursuivre leurs études [Lacheraf, 1977, *ibid.*, p. 11, 2]. Cette politique engendra une crise de légitimité renforcée par la corrélation : langue arabe et Islam.

L'arabisation en Algérie a toujours comporté un élément théologique important. Quand le régime a connu une crise économique en 1990 et a été discrédité, certaines circonscriptions électorales, lors des élections municipales de juin 1990, se sont tournées vers un islamisme plus radical et populaire représenté par l'ex- F.I.S (le Front Islamique du Salut) [Souaiaia, 1990, *idem.*, 15]. Paradoxalement, le succès partiel de l'arabisation en Algérie a créé des demandes, de la part des nouveaux licenciés en arabe en 1973 pour accéder à des hauts postes dans le secteur étatique, que l'état ne pouvait/voulait pas accepter. Le refus d'une réalité, linguistique, culturelle et plurielle a été une autre perte de support potentiel.

A l'université, l'arabisation présente toujours des problèmes car les enseignements continuent à être dispensés en français. A l'exception des facultés des sciences sociales et humaines (1984), la langue d'enseignement est toujours le français dans la majorité des

instituts et facultés pour les sciences et techniques. Selon la circulaire n° 169 du 22 mai 1991, l'arabisation totale aurait dû être achevée en 1992-93. Les raisons invoquées par les responsables et enseignants universitaires étaient liées au manque de temps et moyens à savoir, la disponibilité des ouvrages en langue nationale, pour pouvoir passer d'un enseignement en français à un autre en arabe.

Le problème de l'arabisation devient une décision locale prise par l'administration de chaque institution. La loi 92-02 du 04 juillet 1992, émanant du Haut Conseil d'Etat [M. Miliani, 2003, idem., 10], stipulait que le processus d'arabisation serait reporté à une date ultérieure en attendant de réunir des conditions plus favorables. Le nouveau plan de 1996 gèle la loi 92-02 et passe la loi 91-05 pour réactiver la politique d'arabisation dans tous les secteurs socio-économiques. Les délais pour sa réalisation complète sont fixés en juillet 1998 pour les secteurs nationaux et au 05 juillet 2000 pour les universités. Le débat est ouvert à nouveau entre l'élite intellectuelle et politique qui est pour le maintien du français et les islamistes qui pensent que toute langue peut-être celle de la science et voudraient remplacer le français par l'anglais si le besoin se fait ressentir d'apprendre une autre langue étrangère pour les sciences et techniques. En conséquence, l'arabe est langue d'enseignement dans les écoles primaires et les lycées, à l'université les matières scientifiques et techniques sont toujours enseignées en français.

Il ne s'agit pas de remettre en question l'arabisation en elle-même car le processus d'arabisation ou de « re-arabisation » [Grandguillaume,

1983, idem., 11] qui est la généralisation de l'utilisation de la langue arabe [M. Miliani, 2003, idem., 10], peut être considéré comme un acte politique de récupération d'un patrimoine national, une « seconde indépendance ». Pour Grandguillaume [1983, ibid., p. 31, 11], il s'agit surtout de « re-arabisation » et de « récupération linguistique » car « *la colonisation a dépouillé ces pays de leur langue et de leur culture, ... la tâche des pays indépendants consiste donc à récupérer langue et culture : il s'agit donc bien d'une re-arabisation* ». La question de l'arabisation est devenue une nécessité historique et une volonté politique qui doit passer par l'indépendance linguistique, par rapport au bilinguisme en Algérie qui est un héritage historique et au français considéré comme un « butin de guerre » selon l'expression de Kateb Yacine. Cette réalité linguistique est décrite par Grandguillaume en ces termes :

« En résumé, nous nous trouvons au Maghreb devant une volonté officielle d'arabisation, et une situation de bilinguisme qui résulte d'un héritage historique, parfois d'une nécessité subie (telle que le recours à la coopération), parfois d'une option (telle que celle qui concerne les enseignements scientifiques, parfois d'une volonté délibérée, liée à une méfiance de principe vis-à-vis de la langue et de la culture arabes ».

[ibid., p. 30, 11]

Mais, la question de l'arabisation et du bilinguisme en Algérie est à l'origine de conflits idéologiques car les protagonistes de l'arabisation considèrent le refus du bilinguisme comme un acte patriotique, et ont

soutenu les différentes campagnes d'arabisation menées depuis 1964 pour le primaire, 1989 pour le secondaire, et 1984 à l'université [M. Miliani, 2003, idem., 10]. D'un autre côté, des réformes pédagogiques furent entreprises par l'Etat, la société et les enseignants pour essayer d'apporter les changements nécessaires via des politiques nationalistes et centralisées qui ont souvent ignoré les principes démocratiques [idem., 10], dans leur quête d'une identité nationale [Grandguillaume, 1983, idem., 11] caractérisée par les valeurs Arabo-Islamiques [M. Miliani, 2003, idem.].

Ces dissensions sur les divers projets de société ont eu des incidences sur l'arabisation de l'enseignement supérieur. Pour M. Miliani (2003), nous avons affaire à des visions, des intérêts antagonistes et contradictoires :

« Donc, l'arabisation, pour certains intellectuels et autant pour ses initiateurs, était/est synonyme d'un regain d'une identité perdue, de ré-arabisation et même de re-islamisation (Grandguillaume, 1983) de toute la population. Pour d'autres, le problème de l'arabisation doit être placé dans le vaste cadre d'une politique linguistique qui signifie l'octroi de statuts et de places aux langues nationales et étrangères... Paradoxalement, la caractéristique multilinguiste de la société est rarement considérée comme un gain positif pour le pays ».

[ibid., p.

57, 10]

La question du bilinguisme est également à l'origine de débats houleux et à des prises de position antagonistes [Bouguerra, 2002,

idem., 16]. Les partisans du bilinguisme affirment qu'il est « source d'enrichissement de la personnalité »¹. Pour ses détracteurs, dont beaucoup de chercheurs maghrébins², le bilinguisme est source de maux comme « baisse de niveau », « troubles affectifs », « aliénation », « déracinements psychologiques », et même « bi-céphalisme »³. Les différences socioculturelles comme les représentations sont une autre source de maux, une « interférence négative » qui court-circuite la relation pédagogique et crée des « malentendus et conflits communicationnels »⁴. Le sociolinguiste tunisien S. Garmadi⁵ qualifiait le bilinguisme en Tunisie de « *sabir franco-arabe* » qui est source de « double mutisme », de « médiocrité ». En Algérie, la situation sociolinguistique est caractérisée par une double destinée du français, un « français algérien », une « sabirisation » ou appauvrissement du français [M. Miliani, 2003, 22].

¹ . Cf. R. Titone (1974 :50).

² . Sur ce point, on pourra se référer à la liste de C. Camilleri (1983), « L'identité déchirée », numéro spécial de la revue *Peuples méditerranéens*, juillet/septembre, p. 147-152.

³ . Selon l'homme politique algérien Kassim Naït Belkacem, ancien responsable du Conseil Supérieur de la Langue Nationale, créée en 1982, et chargé de la généralisation de la langue arabe. Il est à noter que lui-même parlait plusieurs langues.

⁴ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter A. Moatassine (1992 :64) *Arabisation et langue française au Maghreb*, I.E.D.E.S. Collection *Tiers-Monde*, Paris, PUF.

⁵ . « Les problèmes du bilinguisme en Tunisie », in T. Bouguerra (2002), *Dipralang*.

Cependant, le langage de l'Algérien illustre bien la « cohabitation pacifique » du voisinage discursif du français et de l'arabe, car deux aspects caractérisent la langue française en Algérie : c'est une « langue emprunteuse et empruntée »⁶. La rue algérienne des grandes villes surtout, est une excellente illustration du « fran-arabe » ou code « épissé » (spicing-code)⁷. Ce parler mobilise les ressources phonétiques, lexicales et syntaxiques des systèmes linguistiques du français, de l'arabe et du berbère. Ce langage a donné naissance à des structures idiomatiques « faire la chaîne » pour « faire la queue », « taxieur » pour « chauffeur de taxi », à des néologismes « les parabolés », et à des expressions algéroises dans les désignations : « madama » ; les jeux dérivationnels : « chômeur » qui va donner le dérivé « mchoumer » (qui est au chômage) [Bouguerra, 2002, idem., 16]. L'interpénétration des deux langues est évidente comme le signalent de nombreux auteurs⁸. Les travaux de D. Morsly et K. Taleb Ibrahim (1996) confirment cette prédisposition du locuteur algérien à alterner le français avec l'arabe dialectal. C'est un code-switching/mixing spontané, naturel, et profondément culturel [Derradji, 1999, 23].

⁶ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter Y. Derradji (1999) « Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée », *Le français en Afrique*, 13, INLF- CNRS, Nice, p. 71-82.

⁷ . L'expression est de Belhadj Saïf Rachid « Le professeur de français « nouveau » est arrivé » in *Le français dans le monde*, 189, « Horizons Maghreb », p. 61-63, cité par T. Bouguerra (2002), *Dipralang*.

⁸ . Sur ce point on pourra consulter les récents travaux de D. Morsly (1996) « Génération M6, le français dans le parler des jeunes algérois », *Plurilinguismes*, 12, p. 111-122, et K. Taleb Ibrahim (1996) « Remarques sur le parler des jeunes de Bab-El-Oued », *Plurilinguismes*, 12, p. 195-211.

Par conséquent, l'enseignement d'une ou des langue(s) étrangère(s) en Algérie se fait dans le cadre d'un bilinguisme d'ordre social. Il s'agit de "*deux ou plusieurs langues ou états de langue [qui] se superposent selon les catégories sociales*" (Tabouret- Keller, 1969 : 305-306). L'analyse sociolinguistique nous permet d'établir des rapports entre les données linguistiques et sociologiques. La sociologie du savoir est d'un apport considérable dans la mesure où elle étudie tout ce qui est considéré comme savoir scientifique mais, elle aborde également le savoir "populaire", les représentations des gens du commun. Elle traite, comme l'écrit Riley [24] :

« Tout ce qui est reconnu comme savoir dans une société donnée, ses idéologies dans le sens le plus large, ses théories scientifiques, politiques, religieuses et sociales, explicites et « académiques », mais aussi le monde du « sens commun », de ce que les gens « savent » et qu'ils emploient dans le processus de la construction sociale de la réalité ».

[Riley,
1989, p. 61, 24]

En 1962, les langues en contact sont l'arabe algérien et le berbère, le français, l'espagnol dans l'Ouest algérien, l'italien à l'Est du pays, et l'arabe classique ou arabe littéral moderne, rarement parlé mais beaucoup plus utilisé à l'écrit. Depuis l'antiquité, diverses rencontres avec les différents conquérants ont résulté en une Algérie possédant une grande richesse culturelle, en raison des divers contacts linguistiques. L'arabe algérien parlé à travers le pays en plus du berbère, en est un exemple car il a su s'adapter à toutes les innovations

socioculturelles à travers «*sa prononciation variée, son stock de mots, et ses riches structures*» [Benrabah, 1999, p. 70, 1]. Le même auteur cite l'exemple de l'arabe algérien, parlé à Ghazaouet dans l'ouest du pays, qui possède la même base morphosyntaxique que la plupart des variétés du Maghreb et reflète une origine citadine qui correspond à l'arrivée des soldats musulmans venus de Syrie et de Palestine.

Les caractéristiques de la prononciation de cet arabe parlé sont «*l'existence de sons tels tch pour k, k pour q et dj pour g qui attestent de l'origine citadine et non bédouine des premiers soldats musulmans venus par la mer de Syrie et de Palestine*» [idem., 1] Il signale également dans l'arabe parlé, l'existence de mots berbères, comme *aireuf* (passoire), *khemmal* (nettoyer), d'autres mots d'origine latine tels *qualmoun* (capuchon) et des traces de turc comme *ma'adhous* (persil) et *boukraj* (bouilloire) [ibid., p. 71, 1]. Avec la présence coloniale française, d'autres mots d'origine espagnole et italienne s'y sont greffés comme *fichta* (fête) et *sberdina* (espadrille) [idem., 1]. Il existe également des traces de l'adaptation du français dans l'arabe algérien à travers des termes comme *zarta* (il a déserté), *miziriya* (la misère) et des verbes français conjugués tels *demandaouna* (ils nous ont demandés) [idem., 1].

Tous ces exemples reflètent la réalité suivante, la variété linguistique de toute l'Algérie. Ce pluralisme des langues est considéré comme une atteinte à l'identité nationale par les puristes des élites algériennes. Khaoula Taleb Ibrahim (1995) [26] nomme cette langue de communication, le langage « patchwork ». Mais ces emprunts sont loin

d'être perçus ainsi par l'humoriste Mohammed Fellag qui considère le berbère, le français et l'arabe dialectal comme sa vraie langue car elle reflète le savoir populaire des gens du commun, contrairement aux langues châtiées et «pures» utilisées par l'élite politique. Dans ce contexte, il décrit ce comportement langagier en ces termes :

« ... C'est ma vraie langue le mélange des trois langues, c'est ma langue ; c'est ça que je parle naturellement, et elle est comprise naturellement, parce que le public est comme moi, que ce soit au marché, dans la rue, dans le bus ou dans les milieux scientifiques, les gens parlent comme ça ! [...] Moi, je suis contre tous les purismes, je suis pour le mélange, je suis pour l'utilisation libre de toute contrainte. Je ne suis pas linguiste, mais je pense que c'est comme ça que les langues se sont faites, en se mélangeant à d'autres langues. Travailler ces langues, ça m'amuse aussi ; c'est riche, on s'adapte tout de suite : un mot qui manque en arabe dialectal, hop, on le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture et on en fait un mot... »

[in Caudet,
1996, p.39, 27]

Cette réalité linguistique est celle des gens du commun, elle reflète leur savoir populaire. Ce que les gens du «sens commun» savent et utilisent dans le processus de la construction sociale de la réalité, sont leurs représentations du monde. Ce dernier aspect est un point essentiel pour notre étude. Il constitue le point de départ de notre recherche pour leurs explorations à travers la phase d'élicitation des données obtenues à voix haute et dans les questionnaires des interviews structurées et semi-structurées mises en place dans le

chapitre 4, afin de pouvoir atteindre les représentations des apprenants sur ce qu'est une langue (leur culture langagière) et qu'est-ce qu'apprendre une langue (leur culture d'apprentissage). Ce dernier point est repris dans le chapitre 5 sur les propositions avec l'apprendre à apprendre et comprendre.

Une analyse de la situation linguistique en Algérie révèle l'absence d'une harmonie ou d'un équilibre naturel entre les langues dialectales à savoir, l'arabe dialectal algérien et le berbère, et la langue nationale, l'arabe classique algérien d'une part, et entre ces langues et la langue française d'autre part. Cette situation est caractérisée par d'intenses conflits politiques aggravés par des dissensions internes au niveau de l'élite politique à savoir, la classe dominante [M. Miliani, 1997a, 28]. Cette réalité linguistique est le reflet d'une situation diglossique dans laquelle existent deux langues, l'une dominante (l'arabe classique imposé par l'élite politique) et l'autre dominée (l'arabe algérien et le berbère), celle de la majorité, avec des statuts sociopolitiques différents. La coexistence entre ces deux langues devient impossible et génère une situation linguistique algérienne conflictuelle.

La situation diglossique en Algérie et sa conséquence, l'infériorisation des langues, reflète une réalité d'inégalités. Khaoula Taleb Ibrahim [idem., 26], après la publication de son livre, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, considère la politique d'arabisation comme un échec. Dans son ouvrage, elle rejette le concept de diglossie au profit d'un autre, le « continuum » et considère que dans leur utilisation des langues au quotidien, les Algériens oscillent d'une

extrémité (l'arabe classique), à l'autre (l'arabe algérien) car entre ces deux pôles, il existe un ensemble de variétés et les locuteurs algériens passent continuellement de l'une à l'autre. Par le biais du «continuum», Khaoula Taleb Ibrahimy rejette la séparation existant entre l'arabe classique et l'arabe algérien et la seule variété à prendre comme langue d'instruction et nationale, existant à l'extrémité du «continuum» reste l'arabe classique au détriment des autres langues «basses».

Ces propos illustrent la politique linguistique officielle, mais, dans le cadre de la réforme du système éducatif, des décisions sont prises pour l'enseignement de la langue amazighe dans les écoles primaires (avril, 2003). Pour que cette spécificité trouve toute sa mesure, une réforme éducative en profondeur s'impose. Les propositions linguistiques et pédagogiques ne doivent pas véhiculer d'autres inégalités sociales. Reconnaître un idiome maternel comme langue d'instruction ne devrait pas se faire au détriment des autres réalités sociolinguistiques à savoir, l'arabe algérien, utilisé par la majorité des locuteurs algériens [M. Miliani, 2003, 10].

Lancé en 1980, le processus d'arabisation au niveau de l'université en Algérie signifiait seulement l'acquisition d'une langue appropriée et spécialisée [Sebaa, 1996, in Miliani, 1997b, 29]. En d'autres termes, l'arabisation, selon les autorités de l'éducation, est devenue un problème de terminologie «moustallah». Ainsi, cet apprentissage se fait au détriment de celui de la langue qui, elle-même, l'emporte sur l'apprentissage du savoir [Miliani, 29]. Il est à noter également que la gestion des statuts et des pratiques des langues nationales et

étrangères s'est réalisée en Algérie, par le biais de l'école comme lieu d'application expérimental. Cette politique a eu pour conséquence un appauvrissement ou « sabirisation du français » [M. Miliani, 2003, 22] ou « français algérien » [Derradji, 2002, 30] (Cf. Supra). Les incessantes réformes éducatives énumérées plus haut, dans le sous-chapitre (1.3) traitant de la position institutionnelle, reflétaient une politique d'homogénéisation linguistique et culturelle au détriment de la réalité diverse et riche de l'Algérie. A ce sujet, M. Miliani écrit :

« L'objectif de ces réformes, avoué ou non, semble, avec le temps, avoir été la construction d'un pays homogène linguistiquement et culturellement parlant, d'où la mise en branle de politiques systématiques de laminages des idiosyncrasies culturelles, et autres traits distinctifs qui ont toujours fait de l'Algérie un pays ouvert vers l'Autre et la modernité ».

[ibid., p. 19, 22]

La réalité sociolinguistique en Algérie est caractérisée par le déni des langues maternelles au nom des « principes unificateurs » et d'homogénéisation en vertu des « constantes nationales » [M. Miliani, 22 ; Benrabah, 1]. Cette politique linguistique avec ses mouvements d'avancée et de recul a résulté en la « déstructuration » de la personnalité des jeunes qui n'arrivent plus à retrouver leurs repères sociolinguistiques. C'est là, nous dit M. Miliani, que nous pouvons parler de :

« Schizophrénie langagière, puisque l'enfant très tôt est sommé de rejeter ce qui le fait et le constitue en un être total. Cette langue (arabe dialectal ou berbère) qui lui offrait un abri psychologique dans son enfance est rejetée par l'école d'abord, et ensuite par d'autres institutions qui exigeront de lui d'avoir une personnalité qu'il ne reconnaît pas lui-même, et qui sera parfois en opposition avec son moi intime ».

[Miliani, *ibid.*, p.20, 22]

Les langues maternelles sont ainsi disqualifiées à l'exception du berbère depuis 2003. Le rôle du français et de l'anglais comme langues étrangères ne peut se déterminer que par rapport à l'arabe classique littéral comme le stipule la Charte de 1964 et 1986. L'arabe classique littéral, langue nationale et officielle est la langue de la diplomatie, d'enseignement, des sphères politiques et sociales. Pourtant, le français occupe une place privilégiée en raison de son vaste champ d'utilisation dans la communication sociale, la presse, les enseignements scientifiques et techniques [Bouguerra, 16 ; M. Miliani, 22]. Se fondant sur sa place dans le quotidien algérien, A. Bouacha (1984) [31] souligne que le français peut être considéré comme une « langue seconde » :

« Première langue vivante obligatoire, comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée, le français peut être considéré au Maghreb comme une langue seconde. Si on comptabilise le nombre d'heures programmées dans les cycles « primaires » et « moyens », on obtient des chiffres dépassant le millier d'heures de cours, ce qui correspond grosso

modo à la fin du niveau II, pour s'en tenir à des repères partagés par tous ».

[idem., p. 35, 31]

En raison de la position privilégiée du français, nombreux sont ceux, parmi les décideurs, qui cherchent à le remplacer par l'anglais, faisant de la question du refus du français un acte de patriotisme [Bouguerra, 2002, 16], isolant ainsi les compétences francophones et créant un obstacle linguistique pour ceux qui désirent partager le pouvoir [M. Miliani, 2003, 22]. Pourtant, l'introduction de l'anglais dans le primaire en 1993, fut un échec⁹, et nombreux sont les parents qui ont orienté leurs enfants vers la filière de français à l'encontre de la décision des administrateurs scolaires [idem., 22]. L'autre question est la gestion des langues maternelles qui s'est traduite par la constitutionnalisation de la langue amazighe et la prise en charge de sa standardisation et de son enseignement par les décideurs politiques¹⁰, même si pour l'arabe dialectal, il n'existe aucune référence à ce sujet. Cette situation vis à vis des langues, révèle le manque d'attention accordée à la dimension diglossique du pays [M. Miliani, 2003, 22].

L'autre problème concerne la langue d'enseignement pour les sciences et techniques. Les dénominations « ESP », « FOS », « langue

⁹ . Cf. Les statistiques fournies par Y. Derradji (2002).

¹⁰ . Cf. Les programmes de la 1^{ère} année moyenne, avril, 2003, Direction de l'Enseignement Fondamental.

instrumentale », « langue fonctionnelle », ne manquent pas pour désigner cette « langue étrangère nécessaire » située entre le sacré (l'arabe classique) et l'instrumental [Bouguerra, 16]. En d'autres termes, il est vital pour l'arabe classique de rentrer dans la sphère de la production scientifique car, comme le souligne M. Miliani [idem., p.21, 22], il s'agit de répondre à la question « *Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) de progrès et de développement ?* » autrement que par des « *slogans populistes et autres rites de compensation des politiques* ».

Le français, malgré les discours politiques, demeure avec l'anglais, la langue des sciences et de la technologie. Car la langue arabe classique étant sacralisée à l'extrême par ses utilisateurs, nul ne peut s'octroyer le droit de la modifier et de l'adapter au monde des sciences et techniques [Grandguillaume, 11]. Elle est de ce fait, gardée à une place bien précise par ses « utilisateurs-adorateurs » pour sauvegarder leurs intérêts, comme le précise M. Miliani :

« En dehors de cette incapacité de nommer ce qui se produit dans d'autres langues, elle semble, ce qui est suicidaire pour elle, ne pas pouvoir entrer dans le cercle fermé de la production des savoirs par l'incapacité ou le retard de ses défenseurs. La traduction de beaucoup de termes scientifiques en arabe n'ayant pas toujours donné de résultats probants, il est vital pour la langue de rentrer dans la sphère de production et *pas seulement* de consommation de théories et d'idées produites ici et là ».

[ibid., p. 22, 22)

Cette réalité sociolinguistique est le reflet des deux premiers modèles assimilationniste et différentialiste des politiques du multilinguisme [Cherrad, 2002, 13], car ils concernent l'homogénéisation linguistique en aspirant à l'idéal du monolinguisme. Le troisième modèle culturel ou pluraliste vise l'officialisation des langues minoritaires en prônant la variante régionale et socioculturelle du multiculturalisme [idem., 13]. Ces variantes correspondent à deux types de projet qui sont décrits par Y. Cherrad de la façon suivante :

« La variante régionale du multiculturalisme ... vise essentiellement la non-discrimination, l'égalité de traitement et la promotion des minorités linguistiques par la répartition territoriale, le fédéralisme. La variante socioculturelle du multiculturalisme relève du protectionnisme et s'engage à veiller sur les minorités linguistiques, en les soutenant, en les protégeant et en leur permettant la mise en place d'institutions parallèles ».

[

ibid., p. 8, 13]

Les deux premiers types assimilationniste et différentialiste, sont étroitement associés à l'existence de l'Etat-nation moderne pour réaliser l'intégration sociale et atteindre l'idéal du monolinguisme¹¹. Cet idéal représente le symbole de l'identité républicaine et de l'interventionnisme

¹¹ . Cf. Sur cette question, on pourra consulter E. Gellner (1983) *Nations and Nationalism*, Oxford, Blackwell, cité par Y. Cherrad (2002).

linguistique des gouvernements nationaux qui légifèrent, décrètent et érigent telle langue de la nation en langue nationale [ibid., p. 9, 13]. Il est évident que cette politique vise la réduction des minorités. Les enjeux de pouvoir et d'hégémonie politique rendent la question linguistique de plus en plus sensible. Le paysage linguistique est réduit à la langue de référence unique, normalisée, standardisée vs. les dialectes et les patois [Eliman, 2004, 32]. C'est la politique de l'uniformisation et de la hiérarchisation qui impose un idiome comme langue unique [Cherrad, 13]. Cependant, cette situation linguistique, présentée souvent comme sereine, reflète des tensions identitaires certaines¹². Les conséquences d'une telle politique sont considérables, et A. Eliman explique bien la situation linguistique algérienne et soulève également les enjeux politiques de pouvoir et d'hégémonie, car une telle opposition vise à :

« Minorer et ... marginaliser les véritables langues de la nation ! C'est dans ce contexte que la question linguistique est présentée par les politiques comme « définitivement réglée ». Mais cette assurance super structurelle ne laisse pas moins bien des questions sans réponses institutionnelles : qu'en est-il de la société langagière ? Comment les locuteurs (parfois triglossiques) s'en sortent-ils ? Comment ne pas s'alarmer des symptômes du mal-être langagier, de cet « analphabétisme bilingue » (comme l'énonce le dicton populaire) ? ».

¹² . Cf. Sur cette question, on pourra consulter M. Miliani (2003) « Arabisation of higher education in Algeria : linguistic centralism vs. Democratisation », *International Journal of Contemporary Sociology*, 40, no 1, April 2003, p. 55-72.

[ibid., p. 22, 32])

Ce déni se traduit par une crise, une revendication identitaire (Benrabah, 1999) et un refus de la parole de l'autre [idem., 32]). Mais, avec l'avènement de la mondialisation, une atteinte est portée à l'Etat-nation par la même politique d'uniformisation. A travers ce processus, c'est l'anglais qui, avec son statut mondial [Cherrad, 2002, 13], se trouve dynamisé par l'internationalisation des marchés financiers, le développement des médias électroniques et les migrations [idem., 13]. Face à cette réalité, les autres langues nationales se trouvent réduites à des langues périphériques [idem., 13], car l'anglo-américain est la langue des technologies nouvelles [idem., 13]. Les Etats-nations face à la mondialisation se retrouvent avec une langue nationale à fonction vernaculaire vs. l'anglo-américain à fonction véhiculaire pour les contacts avec le monde extérieur [idem., 13]. Cette atteinte à l'Etat-nation par le procédé d'uniformisation apporté par la mondialisation est décrit par Cherad en ces termes :

« Ainsi la langue nationale voit son rôle se limiter à des usages simplement locaux restreignant sa valeur à la fonction interne exclusivement vernaculaire, alors que la langue de la mondialisation étend son champ spatio-temporel et s'accapare le haut rang de la véhicularité. »

[ibid., p. 11, 13]

Aujourd'hui, les Etats-nations modernes (suite à l'éclatement de la Yougoslavie et de la Tchécoslovaquie) en optant pour une politique

multiculturelle, sont confrontés à la situation suivante : accepter la diversité interne et externe, et échapper à la domination de l'anglo-américain qui implique une standardisation et une unification linguistiques [idem., p. 11, 13]. Cette « guerre des langues »¹³ qui illustre, dans les cas de l'Algérie, la rivalité entre l'anglais et le français, peut résulter dans le cadre de la mondialisation à un « gouvernement mondial » avec « une langue mondiale »¹⁴. Si le choix linguistique des Etats-nations est lié au poids économique, il est évident que le français qui a rayonné durant les siècles précédents [idem., p.11, 13], sera dépassé par l'anglo-américain qui dominerait les autres langues à l'échelle planétaire, pour devenir « *langue unique, une super langue, une espèce d'espéranto* »¹⁵ [ibid., p. 14, 13].

Par réaction à ce cas de figure, la France se lancerait dans une politique de « consolidation » et d' « expansion » de la francophonie dans ses anciennes colonies [ibid., p. 15, 13] et nous aurons des zones d'influence linguistique greffées aux zones d'influence géopolitique [idem., p. 15, 13]. L'autre probabilité serait le refus par les peuples de se soumettre à la domination des langues étrangères car selon Hagège

¹³ . Expression empruntée à L.J. Calvet (1987) : *la guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.

¹⁴ . Sur ce point, on pourra consulter E. Hangen (1972) *The ecology of language*, Stanford, University Press, Stansford, California, p. 264, cite par Y. Cherad (2002).

¹⁵ . Cf. Sur cette question, les trois scenari présentés par Y. Cherad (2002) sur le devenir du paysage linguistique des Etats-nations (multilinguisme et pluriculturalisme) face à la domination de l'anglo-américain (langue unique) à l'ère de la mondialisation.

(1987) [in 13], nous assistons depuis la fin du xx ème siècle à la montée d'un nationalisme linguistique outre mesure car il est dominé par la composante politique. Dans ce contexte, beaucoup de peuples luttent pour la reconnaissance de leurs droits linguistiques (les Albanais du Kosovo, les Hongrois de Transylvanie, les Turcs de Bulgarie...) [ibid., p. 16, 13].

Pour relier ce qui précède à la réalité sociolinguistique en Algérie, l'enseignement d'une ou des langue(s), arabe, français, espagnol, anglais, à l'école primaire, au lycée ou à l'université en tant que matière(s), est considéré comme similaire à celui des autres modules inclus dans un cursus. Cependant, le programme des langues étrangères doit être considéré comme un phénomène sociolinguistique et psychologique. L'explication qui sous-tend cette affirmation est que la plupart des matières d'un cursus à l'école primaire par exemple, impliquent des éléments d'apprentissage propres à la culture de l'apprenant quelle que soit la matière, mathématiques, histoire, instruction civique, et celles-ci sont enseignées dans sa propre langue.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère l'apprenant est non seulement confronté à apprendre de nouvelles informations (grammaire, vocabulaire, prononciation) mais à acquérir également des éléments nouveaux d'un groupe ethnolinguistique différent. Les nouveaux termes, la nouvelle grammaire et la prononciation sont les caractéristiques d'une autre communauté linguistique. L'apprenant doit ensuite les acquérir pour qu'ils fassent partie de ses propres connaissances et de sa vie. L'étude de l'apprentissage d'une langue ne doit pas se limiter à la

classe mais elle doit être prise dans un contexte plus large, celui dans lequel l'individu vit. En plus des processus internes, un grand nombre de facteurs sociaux externes doivent être pris en considération quant à la performance d'un apprenant en langue étrangère [Ellis, 1995, 33]. Lorsque l'on considère un aspect de cet apprentissage, par exemple la phonologie anglaise, il y a certainement une relation entre la performance en anglais des apprenants et les variables sociales. Ce point est illustré non par des statistiques, mais par des remarques qui découlent de l'expérience de l'enseignement de l'anglais lors des différentes productions orales des étudiants du Département d'Anglais à l'Université de Blida.

L'interlangue des apprenants dépend certainement d'une expérience linguistique précédente. Dans le cas de nos apprenants qui apportent plus d'une langue à la situation d'apprentissage, leur performance dans chacune des langues impliquées joue un rôle important. En d'autres termes, le système approximatif de nos apprenants est affecté par le degré de dominance exercé par une langue sur l'autre [M. Miliani, 2003, 22]. Bien que l'arabe, le français et l'espagnol à l'Ouest du pays, affectent la performance des apprenants en anglais, il semblerait que la source principale d'influence soit le français ou l'arabe selon la provenance des milieux, bilingue ou monolingue, des étudiants [idem., 22]. Ainsi, l'expérience des apprenants en langue étrangère semble faciliter l'apprentissage subséquent d'une autre langue : plus grande est leur expérience en français, plus grande est leur performance en anglais.

Prenons l'exemple de la production de la lettre /r/ en anglais dans des mots comme «rose », «street », un certain nombre de filles tendent à produire une consonne uvulaire, mais les garçons en général ont une prononciation proche du modèle à savoir, un /r/ roulé (flapped /r/). Il a été démontré que la différence entre ces deux prononciations est due à un transfert de situation sociolinguistique qui existait déjà en Algérie par rapport à la langue française. Il a été en effet souligné [Morsly, 1983, 34] que la prononciation uvulaire du /r/ français est caractéristique des femmes algériennes. Celle du /r/ roulé représente une marque de virilité chez les hommes et un symbole du nationalisme et d'identification avec la communauté de natifs algériens durant la période coloniale, par réaction à la communauté française qui utilisait la prononciation uvulaire [idem., 34]. Cette attitude semble s'être étendue à l'anglais qui, tout comme le français, représente une culture étrangère.

Malgré l'arabisation des enseignements primaire, moyen, secondaire et supérieur, celui-ci est encore essentiellement en français dans les instituts et facultés à vocation scientifique et technique [M. Miliani, 2003, 22]. Les enseignants pour la plupart formés en français se sentent plus à l'aise pour enseigner dans cette langue. De plus, la documentation dans la plupart de ces structures est en français et/ou en anglais. Cette situation crée de grosses difficultés langagières pour nos étudiants qui sont arabisés depuis le primaire (cf. supra). Il est donc nécessaire de mettre en place un programme d'aide pour ces étudiants afin qu'ils maîtrisent le français et l'anglais au cours de leur cursus

universitaire. Ce point est repris et développé dans le chapitre 5 traitant des propositions didactiques.

L'instabilité sociolinguistique que nous venons d'examiner a également eu des répercussions sur la situation pédagogique-didactique, avec la concurrence du français et de l'anglais, introduits dans la primaire et le moyen en qualité de 1^{ère} et 2^{ème} langues étrangères. Cette analyse fait l'objet du sous-chapitre suivant consacré à cet effet.

1.5. Situation pédagogique-didactique

1.5.1. La situation présente

La mise en valeur d'une langue au détriment d'une autre, voire par l'interdiction d'autres langues, a conduit à un pronostic sombre du système éducatif algérien, en raison des réformes incessantes, contradictoires, qui ont rendu la situation sociolinguistique instable et la situation pédagogique-didactique plus difficile à gérer. Dans ce contexte, M. Miliani [2003, 22] qualifie le système éducatif algérien d'un « non-système en déséquilibre constant », suite au constat de l'Institut National de Recherche en Education (I.N.R.E) en 1998¹. Il en ressort, selon M. Miliani, que le système éducatif est :

« Très peu scientifique (8,65% des admis au bac en sciences exactes) ; très peu professionnel (environ 10% des reçus au bac dans les filières techniques et

¹ . Sur ce point, on pourra consulter Y. Djebari (1998) « L'école de la fracture » in *Réflexions : l'Ecole en débat*, Alger : Casbah Editions, cité par M. Miliani (2003).

technologiques) ; assez littéraire (27,51% avec une grande tendance à développer les enseignements cléricaux (plus 5%) ; enfin, près de 55% des bacheliers en filière sciences de la nature et de la vie ».

[idem., p.

23, 22]

Le problème réel n'est pas d'exclure les langues maternelles de leur contexte naturel, ni une langue étrangère de son contexte social, mais de réfléchir à la relation « langue de savoir » et « langue d'instruction ». Autrement dit, il s'agit de réfléchir à « comment enseigner au moyen d'une langue, les contenus qui lui sont extérieurs »², parallèlement à l'entreprise d'une arabisation progressive pour garantir la réussite de son processus.

Pour l'enseignement du F.L.E, un manuel unique et dépassé est imposé [Djebli, 1998, 35]. L'absence de documents authentiques pour l'enseignement de l'écrit et de l'oral ont pour conséquence des simulations coupées des réalités d'utilisation d'une L.E. Tout comme les méthodes, les enseignants et les publics sont donc supposés être uniformes. L'esprit d'initiative et la créativité des enseignants et des apprenants n'ont pas de place dans cette pédagogie du modèle [idem., 35]. L'enseignement de l'oral est basé sur la répétition et des simulations qui ne reflètent pas des situations idéales car ces montages

² . On pourra consulter sur cette question R. Sebaa (1996) *L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien*, Paris, L'Harmattan, cité par M. Miliani, (2003).

didactiques sont créés autour de points de langue et non à partir d'objectifs de communication [idem., 35]. L'écrit ne répond pas, lui aussi, à un besoin d'expression. Les élèves doivent mémoriser et transcrire ce qui a été appris à l'oral. Les exigences de la communication sont encore absentes dans ce modèle. En compréhension écrite, les apprenants apprennent, toutefois, à lire pour se documenter, pour agir, mais avec des textes non- authentiques, autrement dit standardisés [idem., 35]. En conséquence, ces contenus et pratiques pédagogiques largement dépassés doivent être remis en cause pour mieux s'adapter aux réalités socio- économiques, pour être efficaces, compétitifs et crédibles [idem., 35]. L'enseignement aujourd'hui doit tenir compte de ces réalités. Dans cette perspective, il s'agit de prendre en considération la personnalité des apprenants, leurs différences au niveau des styles et des rythmes d'apprentissage, leurs besoins réels, leurs lacunes [Ellis, 1995, 33].

La profusion d'idées et de théories importées de l'étranger, de méthodes dépassées, a résulté en une série de structures et de pratiques incohérentes au lieu d'un système éducatif adéquat [M. Miliani, 1996, 9]. Ce « melting- pot » d'idées a donné naissance à des institutions éducatives comme l'école fondamentale, le collège, le lycée, l'université, les centres universitaires, les instituts, les facultés qui sont placés côte à côte et non intégrés dans un système harmonieux. La recherche de la qualité existe et fait partie des priorités des responsables de l'éducation nationale et de l'I.N.R.E mais, les changements opérés sont réalisés dans un espace limité et localisé,

jamais dans un ensemble où une réforme opérée à un niveau peut avoir un impact sur le suivant à savoir, une planification harmonieuse et à long terme [idem., 9].

La prise de conscience des problèmes que nous venons de diagnostiquer, la déperdition scolaire, la langue d'enseignement, la formation des formateurs, l'enseignement/ apprentissage d'une L.E, nous a permis de mettre en place un programme d'aide pour les étudiants en difficulté durant leurs différents cursus. Au Département de Français de la Faculté des Lettres et Sciences Sociales de l'Université de Blida, deux accords- programmes, d'une durée de quatre années chacun, ont été signés respectivement en 1992 et en 1996 avec le Centre de Recherches et d'Application Pédagogique en Langues (C.R.A.P.E.L) de l'Université de Nancy 2, France.

Ces deux projets avaient pour objectif la mise en place d'une licence d'enseignement de français à objectifs spécifiques, et l'ouverture d'une post- graduation en didactique du Français Langue Etrangère (F.L.E) pour l'obtention d'un Magister qui est l'équivalent d'un D.E.A en France, après trois années d'études. L'objectif de ce projet était de former des enseignants capables d'enseigner le français à des publics spécifiques comme les étudiants des facultés des sciences et techniques, les personnes impliquées dans des transferts de technologie et/ ou les personnels d'entreprises entretenant des relations internationales. En raison des évolutions technologiques, cette orientation est une nécessité en Algérie, en particulier en termes d'accès à la documentation en français et en anglais.

Pour mettre en place ce programme de formation, nous n'avons pas ignoré les problèmes de l'arabisation, du bilinguisme, du pluralisme linguistique, régional, ethnique et intellectuel (qui est en fait une richesse) pour pouvoir régler le problème de l'identité algérienne. Dans ce contexte, Grandguillaume [11] insiste sur la nécessité pour les Algériens de forger un mythe de l'origine, un discours sur les origines qui est aussi un discours sur l'identité [idem., p. 55, 11]. Ces difficultés associées à celles de l'interculturel, des langues pour objectifs spécifiques ont également engendré des problèmes au niveau de la formation et de la sélection des enseignants de l'E.S.P et du F.O.S et des étudiants impliqués dans ces apprentissages à l'université de Blida. Il s'agit dans cette recherche d'aider les étudiants à maîtriser l'utilisation des connaissances en anglais et en français, d'encourager les enseignants à réfléchir à la problématique de ces enseignements/apprentissages, à identifier les objectifs, à cerner les priorités au niveau de la formation et à réfléchir aux méthodologies possibles de l'E.S.P et du F.O.S (voir annexe 1.1. Proposal for an E.S.P. strand in the University of Blida).

Pour l'enseignement de l'anglais (E.L.T), il a subi trois changements importants qui correspondent aux phases de son évolution. La première, la plus ancienne, date de l'indépendance jusqu'à 1968 et était basée sur la méthode de la traduction de la grammaire prônée par Roger Ascham au 16^{ème} siècle. L'accent était mis sur la précision et non sur l'aisance à travers la mémorisation des règles grammaticales et des listes de mots et le développement de l'aptitude à l'écrit (usage de la traduction).

Cette méthode était utilisée dans les écoles algériennes de 1945 à 1968. Les objectifs étaient limités à enseigner une L.E pour permettre aux élèves d'accéder à la littérature dans cette langue. De plus, il n'existait aucun programme spécifique aux écoles algériennes.

La deuxième était la méthode directe en raison de l'échec de celle de la traduction de la grammaire (Grammar translation Method). Directe, implique l'enseignement d'une L.E sans avoir recours à la langue maternelle. Cette approche n'a pu atteindre des résultats décisifs car les activités étaient limitées à la classe et non à des situations authentiques. La troisième, l'approche communicative, apparaît dans les années 70 et remonte aux travaux de Hymes (1984) [36]. La langue n'est plus l'objectif exclusif de l'enseignement mais seulement un élément parmi d'autres comme les composantes, référentielle, discursive et socio- culturelle. Pour pouvoir communiquer, nous avons besoin d'une composante linguistique et d'une compétence communicative [idem., 36]. Dans ce contexte, des manuels basés sur cette approche sont utilisés. Nous pouvons citer «Spring One » et «Spring Two » pour l'enseignement de base au collège. Au lycée, «My New Book of English » est utilisé pour les classes de 1^{ère} année scientifique et littéraire ; « Midlines » pour les classes de 2^{ème} année scientifique, technique et littéraire ; « New Skills » s'adresse aux classes de 2^{ème} année technique et enfin «Comet » pour les classes de terminales scientifiques, technologiques, littéraires et les filières techniques.

Cette approche fut adoptée dans les écoles algériennes en 1985. Les concepteurs de programme étaient convaincus que les raisons d'enseigner l'anglais, sont plus spécifiques à présent. En conformité avec les grands objectifs définis dans la Charte Nationale pour l'enseignement des L.E, les objectifs spécifiques étaient exprimés par les concepteurs de programmes d'une manière plus explicite que les objectifs généraux définis précédemment.

Les apprenants après trois années d'anglais au secondaire (lycée) sont supposés : comprendre l'anglais parlé dans des situations différentes, lire et comprendre l'anglais, écrire des passages grammaticalement corrects et communiquer en anglais (Ministère de l'Education, Programme d'Anglais du Secondaire). Ces objectifs ne font pas apparaître d'une manière précise le degré de compétence (proficiency) à atteindre par les étudiants. De plus, aucune priorité apparente n'est donnée à l'une ou l'autre des quatre aptitudes (skills). Des tentatives sont entreprises pour améliorer l'enseignement de l'anglais en 1987 et en 1992, à travers la révision des programmes existants [M. Miliani , 2003, 22]. En 1998, le Ministère de l'Education Nationale a initié l'évaluation de tous les programmes, en 1999, celle des méthodes, et, en 2000 celle des examens du B.E.F et du Baccalauréat. A la lumière des résultats obtenus, un certain nombre de réformes seront planifiées [idem., 22]. Ce dernier point sera repris plus bas

Le niveau de l'enseignement/ apprentissage de l'anglais et du français, a baissé en raison des facteurs suivants (I.N.R.E) :

-Le manque de motivation : l'anglais est utilisé seulement en classe quand il est enseigné en tant que matière ; les classes sont surchargées (plus de 50 étudiants) ; l'anglais ne joue aucun rôle évident dans la communauté en dehors de l'école, malgré son importance sur le plan international mentionnée plus haut ; la priorité est donnée aux matières avec des coefficients importants, les maths (coef 4) et l'anglais (coef 1) seulement.

-L'emploi du temps : les maths/ sciences/ arabe apparaissent quotidiennement dans l'emploi du temps des élèves contrairement à l'anglais qui est enseigné à raison de 2 à 4 heures par semaine suivant la filière, tôt le matin ou tard l'après-midi, car ni les enseignants ni les étudiants ne sont impliqués dans l'organisation des emplois du temps. C'est une décision arbitraire prise par le proviseur ou ses assistants. Par conséquent, la motivation des élèves dépend largement de la méthodologie de l'enseignant de L.E pour créer chez eux le désir d'apprendre, et, de la disponibilité de matériaux d'enseignement appropriés.

-Le manque d'impact par rapport au français est à signaler car le nombre d'heures est limité 2 ou 4 heures par semaine, l'anglais est peu pratiqué en dehors du cours et les classes sont surchargées. Tous ces facteurs ne peuvent garantir une situation d'apprentissage effective surtout dans les régions rurales.

-La compétence des enseignants : en Algérie, il existe deux structures capables de fournir des enseignants qualifiés, les I.T.E

(Instituts de technologie de l'éducation, en voie de disparition) qui recrutent les étudiants avec le bac et les forment pendant une année pour devenir des professeurs d'enseignement moyen (P.E.M) et enseigner dans les collèges ; les I.L.E (Instituts des Langues Etrangères) forment des licenciés après quatre années d'études à l'université qui peuvent devenir des professeurs de l'enseignement secondaire (P.E.S) ; l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S) recrute sur concours (30 par année) les nouveaux bacheliers et les prépare pendant quatre années à devenir des P.E.S agrées avec la garantie d'un poste à la fin de leur formation et des stages pratiques.

A la suite de la mise en place des nouveaux programmes d'enseignement de 1^{ère} année primaire et 1^{ère} année moyenne en septembre 2003, achevés en février, figure celui de la langue française qui sera introduite comme 1^{ère} langue étrangère dès la 2^{ème} année du primaire [idem., 22]. Les moyens pédagogiques pour la réalisation de cette réforme ont été mis en œuvre. Il s'agit du programme, du manuel scolaire, du cahier d'exercices et du guide du maître.

Cependant, cette mesure est confrontée à un déficit de 1500 enseignants car les besoins globaux pour l'enseignement du français à partir de la 2^{ème} année du primaire sont estimés à 24700 par rapport à 23200 postes budgétaires disponibles [Mohamed Djadi, *La réforme fait sa rentrée*, le Soir d'Algérie, 1^{er} septembre 2004, p. 3, 37]]. Pour combler cette carence, il a été fait appel, à travers une vaste campagne de recrutement, à des enseignants qualifiés ayant une licence de français ou d'interprétariat [idem., 37].

Pour la formation des enseignants de français, elle a été effectuée au niveau des instituts de formation pour le primaire (I.F.P.M) créés par un décret de 2004. Les enseignants du moyen et du secondaire ont été formés à l'école normale supérieure (E.N.S) selon les dispositions d'un décret de 2002 [idem., 37]).

Quant à l'application des nouveaux programmes de la 2^{ème} année du moyen, le Ministère de l'Education Nationale a organisé des opérations d'informations et de formation pour préparer les enseignants et l'encadrement pédagogique et administratif à mieux prendre en charge ces programmes [idem., 37]. A cet effet, 610 inspecteurs du moyen, 798 du primaire, 30.000 enseignants de langue arabe du cycle primaire, 16.000 enseignants pour l'enseignement du français en 2^{ème} année primaire et 52.800 enseignants du moyen sont concernés par cette opération [idem., 37].

L'enseignement de tamazight a commencé en 4^{ème} année primaire dès septembre 2005, conformément à la décision du Conseil des Ministres présidé par le chef de l'Etat en août 2004 [idem., 37]. Les conditions pédagogiques, matérielles et humaines sont préparées pour que l'enseignement de tamazight qui débute actuellement en 1^{ère} année moyenne, soit avancé en 4^{ème} année primaire dès septembre 2005. Cette expérience concernera, dans un premier temps, un nombre limité de wilayas. L'intégration du tamazight se fera également comme discipline d'enseignement obligatoire, incluse dans les examens officiels de fin de cycle : B.E.F et baccalauréat [idem., 37].

Pour l'évaluation, considérée comme levier essentiel du processus d'amélioration de la qualité d'enseignement, le secteur de l'éducation prévoit un suivi rigoureux dans l'application des programmes au niveau de chaque établissement en opérant des inspections régulières des classes d'examen [H. Barti, le Quotidien d'Oran, *Petits détails sur la rentrée scolaire*, mercredi 1^{er} septembre 2004, p. 3, 38]. Un dispositif d'évaluation positif ou négatif des chefs d'établissement et des enseignants est également mis en place, pour lier la promotion aux résultats obtenus en donnant la primauté de la fonction pédagogique sur celle administrative [idem., 38].

Pour l'enseignement de l'anglais et du français pour les sciences et techniques, dès 1947, l'U.N.E.S.C.O. constatait que les deux tiers de la production éditoriale mondiale, en ce qui concerne les sciences et les techniques, étaient en langue anglaise. La situation de l'anglais est ainsi suffisamment établie et son enseignement est largement encouragé en Algérie. Pour les étudiants impliqués dans l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais pour objectifs spécifiques (F.O.S/ E.S.P) les ouvrages écrits en français sont nombreux et en anglais ils le sont encore plus (A. Johns, 1989). De plus, cette documentation n'est pas encore traduite en arabe et si cela était le cas, il y aurait toujours le problème d'inadaptabilité. Une traduction est généralement moins fidèle que l'original. Il existe également le problème de la spécificité culturelle auquel les étudiants sont confrontés car comme le souligne Cembalo [1993, 39]:

« Les manières de penser la réalité, de la décrire, varient d'un pays à l'autre d'où la différence entre le discours scientifique francophone et le discours scientifique anglo- phone qui n'obéissent pas aux mêmes règles».

[idem., p. 13, 39]

A l'université, l'anglais est enseigné de trois manières différentes :

- Comme langue d'étude pour ceux qui ont choisi de préparer une licence d'anglais ou d'interprétariat/ traduction,
- Comme module, l'anglais est enseigné à raison de 2 heures par semaine pendant deux ou trois années dans les facultés des sciences et techniques où le français est la langue d'enseignement,
- Dans les facultés des sciences sociales où l'arabe est la langue d'enseignement, un module d'anglais et de français est obligatoire à raison de 2 heures par semaine pour chacune des langues durant le cursus des étudiants.

L'admission à l'université est automatique pour les étudiants en possession du baccalauréat. Dans les facultés des sciences et techniques la langue d'enseignement est le français, mais les étudiants ne sont soumis à aucun test de placement ni en anglais ni en français pour mesurer leur degré de compétence dans ces deux langues. Ils sont donc placés dans des classes hétérogènes et les enseignants de L.E sont en majorité des vacataires souvent mal formés avec peu d'expérience pédagogique (cf. thèse de magistère de S. A Sahraoui, 1998).

Au lendemain de l'indépendance, l'enseignement en général et d'une L.E en particulier, est basé sur la démocratisation, l'égalité des

chances pour tous et l'uniformisation des méthodes, des programmes et des contenus [M. Miliani, 9]. Le même programme était enseigné à travers toute l'Algérie, car l'apprenant était considéré être le même à travers tout le territoire national. La centration était basée non sur la personnalité des apprenants avec toutes leurs idiosyncrasies, mais sur des objectifs linguistiques rarement communicatifs [M. Miliani, 22].

Beaucoup de didacticiens se sont également penchés sur le problème des enseignements de l'ESP et du FOS et sur leur intérêt sur le plan pratique.³ Cela explique la place de plus en plus importante accordée à ce type d'enseignement pour permettre aux étudiants et chercheurs non-linguistes d'élargir leurs compétences académiques ou professionnelles, quand ils sont confrontés aux textes et expressions de leurs spécialisations. Les problèmes que nous venons d'analyser nous montrent qu'il est urgent d'opérer des changements en profondeur. Les réformes de surface suggérées lors des réunions régionales (1998) pour la refonte des programmes ne vont pas y remédier. Il ne s'agit plus de constat à l'heure actuelle mais, de prises de décisions sérieuses. A l'échelle de la mondialisation, les transformations technologiques sur le plan des savoirs, de l'information, de leurs modes de transmission et d'apprentissage se développent à une allure vertigineuse [Cherrad, 13]. Les sociétés en pleine mutation doivent sortir du carcan des débats

³ . O. Bencherif, coordinateur des centres d'ESP en Algérie jusqu'en 1993 ; M. Miliani, directeur du centre d'ESP, université d'Es-Senia, Oran ; les chercheurs du CRAPEL, université de Nancy 2 ; A. Johns (1989) « English for specific purposes », *An international Journal* (3 issues per year) ; A. Waters (1987) ; H.G. Widdowson (1989)...

idéologiques pour mieux adapter les réformes éducatives, et leur permettre d'être enfin en adéquation avec les réalités socio-économiques [M. Miliani, 22].

Pour la réforme du cycle secondaire, de nouvelles filières seront ouvertes dès 2005. Ce projet de restructuration a été organisé par les trois ministères en charge du système scolaire, l'éducation nationale, la formation professionnelle et la recherche scientifique. Il vise la mise en place d'un nouveau mode d'enseignement, pour permettre à l'apprenant de suivre la formation qui correspond à son profil [Le Soir d'Algérie, *Cycle secondaire : De nouvelles filières*, dimanche 18 juillet 2004, p. 3, 37]. Le cursus sera composé de plusieurs troncs communs, mathématiques, sciences, lettres et langues étrangères. Celui des mathématiques est constitué, dès la deuxième année du secondaire, de deux branches distinctes, techniques mathématiques et mathématiques. Le tronc commun sciences se scinde en deux filières : sciences expérimentales et sciences de l'économie (idem), celui des lettres est composé de deux branches : littérature et philosophie. Cette dernière a été introduite pour répondre à une catégorie d'étudiants doués [idem., 37]. La filière langues étrangères prendra beaucoup d'importance et commencera dès la première année du secondaire et se concrétisera pour le lauréat, par un bac en langues étrangères [idem., 37].

Les troncs communs auront leur propre programme avec, cependant, des matières communes comme les lettres arabes, les mathématiques, l'histoire-géographie, les langues vivantes, la

philosophie et l'éducation physique qui seront enseignées durant la première et la deuxième année du lycée. La philosophie sera, à elle seule, enseignée durant les trois années [idem., 37]. Ce projet de réforme entrera en vigueur en 2005 et intéresse particulièrement le secteur de la formation professionnelle qui, à travers ce programme, vise à mettre en place un cycle de formation différent des domaines de compétence dits classiques pour répondre à l'adéquation formation-emploi d'une manière efficace. Il a été également annoncé l'introduction, dès 2006, du baccalauréat professionnel [idem., 37].

Dans ce contexte, la nouvelle réforme vise également à concrétiser la relation formation-emploi au sein de l'Université algérienne qui accuse un grand décalage par rapport aux besoins du marché du travail. Ce constat a été décrit par les économistes invités à participer au colloque international, organisé par l'Association Nationale des Economistes Algériens et la Fondation Adenauer, tenu le 17 juillet 2004 à Alger, et, consacré au rôle des ressources humaines dans le développement économique et social (Le Soir d'Algérie, dimanche 18 juillet, : *Université et Marché du Travail : Deux parallèles qui ne se rencontrent pas*,) [idem., p. 3, 37].

Mourad Medelci, ex-ministre du commerce et conseiller auprès du Président de la République, a exprimé la problématique de la formation en soulignant que l'université doit former en tenant compte des révolutions technologiques de demain. Dans ce contexte, il préconise «*la création de passerelles entre les universités et la sphère économique*» [idem., 37]. Cet état des lieux a pour cause la qualité de

l'enseignement dispensé, la formation continue et la marginalisation de la recherche scientifique selon le docteur Bahloul, président de l'Association des Economistes Algériens, qui a fait le parallèle entre le rendement de l'université et l'économie. A cet effet, il a souligné l'inadéquation formation-emploi et celle de la recherche avec le secteur économique en ces termes :

«La qualité de l'enseignement souffre d'un manque de révision profonde dans le sens d'une revalorisation des programmes conformément aux nécessités de notre époque. Les rapports entre les établissements d'enseignement et de formation et leur environnement sont faibles et provoquent un isolement évident entre le secteur de la formation et celui de l'emploi»

[idem., p. 3,

37]

La régression de la formation pratique a eu pour conséquence la baisse de la productivité du travail et celle du rendement de l'établissement (idem). La mise à l'écart de la recherche scientifique est, elle aussi, l'autre point sensible soulevé car elle ne profite que de 0,4% du budget annuel (idem). Un taux qui exprime à lui seul l'intérêt accordé au domaine de la recherche scientifique. Le développement de l'université et celui du marché du travail, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique préconise la mise en place du système Licence-Master-Doctorat (L.M.D) qui sera achevé en 2006 dans toutes les universités algériennes. La concrétisation de cette réforme est liée à la création de passerelles entre les universités et les

partenaires socio-économiques comme les entrepreneurs et industriels des secteurs étatiques et privés et la Chambre de Commerce.

1.5.2. Les langues d'enseignement : français vs. arabe/anglais vs. français

En Algérie, le problème de l'arabisation, du bilinguisme arabe-français, du statut des langues véhiculaires et vernaculaires, sont à l'origine de débats antagonistes, comme nous l'avons montré plus haut, car la situation réelle des langues en contact est d'une extrême sensibilité. Dans ce sous-chapitre, nous allons examiner la dualité français-arabe et anglais-français dans le système éducatif primaire et secondaire, et à l'université pour examiner les incidences pédagogico-didactiques par rapport à la dualité de ces langues d'enseignement.

La situation pédagogico-didactique est tributaire de la situation sociolinguistique qui est devenue instable en raison des nombreuses « manipulations politiciennes » et réformes éducatives entreprises dans ce domaine (cf. supra 1.4). La problématique du choix des parents algériens à propos du français ou de l'anglais comme première langue étrangère à enseigner à leurs enfants, est profondément liée à leurs représentations sociolinguistiques et socioculturelles [Derradji, 2002, 30]. Pour les partis politiques conservateurs, ce choix est l'objet d'enjeux politiques et idéologiques [M. Miliani, 2001, 40] depuis le lancement des travaux de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE) [Derradji, 30]. Cette possibilité de choix

remonte à 1995/96 pour l'enseignement du français comme 1^{ère} langue étrangère en option dans le cycle primaire⁴.

Une autre réforme entreprise en 1993, dans un contexte politique très particulier explicité plus haut, visait l'enseignement de l'anglais en qualité de 1^{ère} langue étrangère optionnelle et en concurrence avec le français dans le primaire. Dans une situation socioculturelle et éducative où le français a perdu du terrain, l'introduction de l'anglais est présentée comme la solution « magique » aux problèmes linguistiques, économiques, techniques et éducatifs [M. Miliani, 40]. L'étude statistique entreprise par Derradji [30] concernant l'enseignement d'une langue étrangère au choix entre le français et l'anglais, a révélé pour l'année 1995/96 les résultats suivants : sur 4.617.728 d'élèves inscrits dans le cycle fondamental, seulement 59.007 optèrent pour l'anglais, soit 01,27% de la population scolarisée. Pour l'année 1997/98, sur 4.719.137 d'élèves, toujours dans le même cycle, seuls 55.950 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,28% de l'ensemble des élèves scolarisés. Selon ces données, le choix des parents était au profit de la langue française. Cette attitude favorable est également confirmée par les résultats de deux enquêtes effectuées et publiées en septembre 1999 par « La lettre du CNEAP » et résumées

⁴ . Cf. Y. Derradji (2002) « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». Il justifie ses propos par des données statistiques officielles diffusées par le Ministère de l'Education Nationale et des résultats de deux enquêtes menées personnellement à l'université de Constantine et par le CNEAP (Centre National d'Etudes et d'Analyses pour la Planification).

par le journal de l'université algérienne (n ° 138, du 13 au 19 novembre 1999 : 5).

A travers l'interprétation des données statistiques du Ministère de l'Education Nationale et celle des deux enquêtes, il en découle une nette préférence pour la langue française [Derradji, 30]. Cette réalité est également confirmée par notre étude sur les représentations de la population d'étudiants du D.A.B en L1/L2/L3, et à ravers les résultats obtenus aux différents tests (cf. le chapitre 4 réservé à l'étude expérimentale). Un autre résultat intéressant qui découle de ces enquêtes, est la position de l'anglais considéré comme la langue « la moins importante » par les parents qui accordent la priorité au français et à l'arabe littéral moderne [idem., 30]. Cette compétition entre le français et l'anglais décrite par Derradji, reflète le prestige de la langue française et une attitude défavorable pour une éventuelle substitution du français par l'anglais comme 1ère langue étrangère :

« La concurrence entre le français et l'anglais tourne nettement à l'avantage de la première langue avec la distinction que la première langue étrangère, en l'occurrence le français, apparaît comme indispensable à un cursus scolaire de qualité, tandis que la seconde langue, l'anglais, considérée comme langue étrangère seconde, revêt une importance plus grande pour la poursuite des études à l'étranger ou pour faire des études plus pointues dans le domaine de la recherche ».

[idem.,

p. 21, 30]

Le choix du français qui représente la majorité de la population scolaire, reste en position de force sur le marché linguistique algérien [ibid., p. 22, 30] et reflète une attitude opposée aux discours politiques, mais en harmonie avec la réalité sociolinguistique et culturelle du pays. Cette situation se reflète également dans le passage du statut du FLE dans les cycles primaire, moyen et secondaire, et à celui de langue d'enseignement à l'université, dans les facultés à vocation scientifique et techniques [M. Miliani, 22] que nous avons explicitée plus haut (cf. 1.4. situation sociolinguistique).

Nous constatons que les débats houleux engendrés par cette compétition entre le français et l'anglais par rapport à l'arabe classique littéral, reflètent beaucoup plus une prise de position, une fissure sociale qu'une attitude objective en raison des tensions et enjeux politiques entre intellectuels arabophones et francophones [M. Miliani, 40]. Les réformes du système éducatif entreprises dans ce contexte, sont souvent le résultat de politiques hâtives loin de la réalité sociolinguistique [idem., 40] comme l'illustre le cas de l'enseignement de l'anglais dans le primaire [M. Miliani, 40, 22 ; Derradji, 30]. La richesse multilinguiste et multiculturelle de l'Algérie est occultée par les décideurs politiques et les autorités de l'éducation aux fins de réaliser un pays homogène au détriment des langues vernaculaires qui constituent la personnalité [M. Miliani, 40] et l'identité culturelle de l'Algérien [Grandguillaume, 11].

La solution à cette crise de déni identitaire fut la concurrence engendrée par l'enseignement du français et de l'anglais comme 1^{ère} ou

2ème langue étrangère [idem., 40]. Ce malaise reflète également l'instabilité du système éducatif lui-même. A ce titre, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a connu sept ministres de 1985 à 1992 [idem., 40]). Cette situation est expliquée en ces termes :

« Normalement, dans une situation dominée par une harmonie culturelle, une planification linguistique est souvent le résultat d'une politique linguistique systémique et bien réfléchie. Cependant, en Algérie, les politiques ont rarement réussi à établir un climat serein permettant aux langues de se développer naturellement sans conflit. Au contraire, l'absence d'une autorité intellectuelle, scientifique et/ou morale capable de légiférer ou de suggérer une philosophie qui pourrait gérer les langues nationales (l'arabe classique et le berbère) et les langues vernaculaires (les dialectes régionaux de l'arabe et du berbère) dans un contexte multilinguiste, a compliqué une situation déjà explosive »⁵

[ibid.,

p. 14, 40]

Cette non-réhabilitation des langues minoritaires, bien que parlée par une majorité, a empêché leur modernisation et le développement de leur prestige, et le lieu de prédilection pour les décideurs politiques est l'Ecole pour retrouver notre identité perdue [idem., 40] à travers l'arabe classique et non les langues maternelles

⁵. Notre traduction.

[Eliman, 32]. Dans ce contexte, M. Miliani [40] parle de « schizophrénie linguistique » car l'enfant rejète sa langue maternelle pour devenir un élève « monolingue » sans aucun système de référence culturelle. Il décrit ce rejet de l'expérience des autres langues, imposé par le monolinguisme de la façon suivante :

« L'enfant est obligé d'utiliser une langue pour laquelle il ne perçoit aucune résonance personnelle. L'absence de ce que Vygotsky nomme le »sentiment « pour cette langue ne permet pas à l'enfant de mieux fonctionner que dans n'importe quelle autre langue vernaculaire ». ⁶

[ibid., p. 16, 40]

Face à ce dilemme, les langues étrangères sont considérées comme un besoin à une importante demande en raison du développement de la recherche scientifique et technique [Derradji, 30]. Le débat oppose la langue du savoir et celle de l'enseignement [M. Miliani, 40]. A cet effet, nous pensons au discours scientifique, à l'aspect sociolinguistique des sciences et techniques, à celui de la terminologie, de la traduction, du fait du changement de langue d'enseignement. Cette situation paradoxale est due, selon Sebaa⁷ [in Miliani, 40] à :

⁶ . Notre traduction.

⁷ . Cf. Sur ce point, R. Sebaa (1996) *L'arabisation des sciences sociales : le cas alérien*, Paris : L'Harmattan.

« La réalité du système éducatif en Algérie (qui) se cristallise principalement autour de la recherche de correspondance entre contenus scolaires et moyens linguistiques de les dispenser, c'est-à-dire comment enseigner au moyen d'une langue des contenus qui lui sont extérieurs ».

[ibid., p. 17, 40]

Le problème de la traduction reflète des différences culturelles entre les discours scientifiques et anglophones que nous avons souligné plus haut. Le problème de la terminologie constitue pour l'Algérie une « polynomisation » ou l'existence de termes concurrents⁸ [Guidoum, 2002, 41] qui sont un obstacle à la communication scientifique [M. Miliani, 40], en raison de l'absence d'une univocité dans le domaine de la terminologie scientifique. A cet effet, les étudiants des facultés scientifiques et techniques préfèrent suivre des cours dispensés en français malgré les difficultés langagières rencontrées car 95% de ces enseignements sont réalisés en français [idem., 40].

Dans le cas de la terminologie, la polysémie et la synonymie, si riches et utiles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue (L1/L2/L3 ou LE), parasitent la transmission des connaissances [Guidoum, 41]. Le problème sera résolu quand l'Algérie cessera d'être un pays consommateur du Savoir pour devenir un producteur du Savoir [M.

⁸ . L'expression est empruntée à F. Gaudin (1990) « Terminologie : des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles », thèse de doctorat nouveau régime, université de Rouen, cité par L. Guidoum (2002).

Miliani, 40] avec l'arabe comme langue de création et non de traduction (idem.). En attendant que cette voie soit atteinte, sur le terrain, bon nombre d'enseignants/chercheurs et d'étudiants rencontrent des problèmes de terminologie en raison de la synonymie des termes arabes, évoquée plus haut, et de l'emprunt utilisé comme procédé de traduction [idem., 41]. Mais les jeunes utilisateurs réagissent favorablement à l'utilisation des multimédia et des informations électroniques via internet, pour développer leurs capacités créatives [idem., 40] car le problème de la terminologie, de la traduction, de l' « imitation » (idem.) s'explique par le développement rapide des sciences, qui ne peut s'adapter au rythme lent de la traduction [idem., 41].

Le problème subséquent à la situation présente de toutes les langues en contact et des langues d'enseignement développé plus haut, nous amène à aborder l'autre question de l'enseignement de l'anglais et du français en qualité de langues étrangères.

1.5.3. L'enseignement de l'anglais/français langues étrangères

Des études ont révélé une régression qualitative, non pas d'une langue par rapport à une autre, mais des deux langues en contact, ici, l'arabe/français en Algérie [M. Miliani, 22]. La question du bilinguisme a donné lieu à des prises de positions nettement tranchées. Si les partisans de l'arabisation soutiennent que le bilinguisme n'est pas un obstacle pour le développement de l'individu, mais « une source

d'enrichissement de la personnalité »⁹, beaucoup de chercheurs maghrébins¹⁰ accusent le bilinguisme de tous les maux « baisse de niveau », « source de perturbation entraînée par le dualisme franco-arabe », « déracinements psychologiques, sociologiques et culturels », « aliénation », et même de « bicéphalisme »¹¹. Pour A. Moatassine [1992, 42], les différences socioculturelles comme les représentations sont également une source d'interférence négative qui parasite la relation pédagogique et crée des malentendus et des conflits communicationnels.

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, le français est passé de langue seconde au statut de langue étrangère malgré la définition de « langue étrangère privilégiée » dans les textes officiels, devenant ainsi, pour les jeunes générations une langue réellement étrangère [M. Miliani, 22]. Dans la pratique quotidienne de son enseignement, nous assistons, même dans les départements de français à l'université, à une alternance codique (français/arabe) déséquilibrée où le français est rarement en position dominante [idem., 22]. S'il est vrai que la maîtrise variable des deux langues est très souvent pratiquée

⁹ . Cf. R. Titone (1974 :50).

¹⁰ . Cf. Sur ce point, on pourra se référer à la liste établie par C. Camilleri (1983) « L'identité déchirée », numéro spécial de la revue *Peuples méditerranéens*, juillet/septembre, p. 147-152.

¹¹ . Selon l'expression de M. Kassim Naït Belkacem, ex homme politique algérien, responsable du Conseil Supérieur de la langue nationale créée en 1982.

dans le cas de l'apprentissage du français, il n'en est pas moins vrai que les aptitudes langagières des élèves montrent une évolution régressive que M. Miliani décrit de la façon suivante :

« Aujourd'hui, l'état des aptitudes langagières des élèves est tel que souvent l'homme de la rue décrit ces derniers comme des « analphabètes bilingues » n'ayant ni savoir ni habilités langagières supposées acquises par rapport à leur niveau d'études. Ce « demi-linguisme » est, nous semble t-il, une des causes fondamentales de la perte chez les jeunes de leurs repères culturels et de l'altération de leurs codes linguistiques ».

[ibid., p. 25, 22]

Les caractéristiques de l'enseignement du français en Algérie sont liées à son statut de langue étrangère. Les finalités d'ordre « instrumental » pour faire accéder à un savoir scientifique, technique, et politique, pour permettre le transfert des technologies et le dialogue nord-sud, et socioculturel pour faciliter l'ouverture sur l'autre, selon les décideurs de l'Education, ont produit des discours, et des pratiques didactiques différenciés. A cela s'ajoute la charge des représentations et de l'histoire qui ont influencé les choix méthodologiques [Bouguerra, 2002, 16]. En dépit des références aux objectifs « esthétiques », « socioculturels » et « communicationnels », l'enseignement du français est caractérisé par une conception instrumentale : permettre l'accès aux savoirs scientifique et technique [M. Miliani, 22].

Il s'agit d'enseigner « *un langage susceptible d'exprimer le caractère des choses, un langage qui permette d'accéder aux domaines des connaissances scientifiques et techniques* »¹². De plus, la Charte Nationale de 1986 explicite les objectifs visés par l'enseignement des langues étrangères en ces termes : adapter les programmes aux besoins pressants de l' « économie » ; axer l'effort sur « *l'acquisition et la maîtrise des sciences et techniques pour combler les retards et réunir les conditions de réussite des révolutions industrielle et agraire* » ; algérianiser et améliorer le niveau des enseignants.

Les positions en faveur de l'anglais, par ses utilisateurs et non-utilisateurs, sont la conséquence d'une attaque contre le français et ses utilisateurs souvent qualifiés de membres du « parti utopique francophile » soit (« hizbfrança », le parti de la France) [M. Miliani, 40]. En réaction à cette situation concurrentielle, l'anglais fut introduit comme 1^{ère} langue étrangère en 4^{ème} année du primaire en 1993 [idem., 40]. L'argument avancé par les décideurs de l'éducation nationale est que l'anglais est la langue des sciences et techniques [idem., 40].

Mais, l'introduction d'une langue d'accès aux nouvelles technologies suffit-elle pour développer une mentalité scientifique qui mènerait à la production d'un savoir scientifique? L'introduction de l'anglais comme « 1^{ère} langue étrangère » qualifiée également de « langue de spécialité », de « langue fonctionnelle », de « langue pour

¹² . Cf. Note du Ministre algérien de la jeunesse et des sports (17/10/1976).

objectifs spécifiques » est problématique, car il est difficile d'en saisir les raisons comme le souligne M. Miliani [40]:

« Dès le départ, il est difficile de cerner les raisons (psychologique, pédagogique et sociale) de l'inclusion de l'anglais comme première langue étrangère à l'école primaire. Les raisons données (...) sont plutôt des alibis dont l'essence est surtout politique. L'anglais a profité du conflit entre les élites arabophones et francophones pour occuper un statut privilégié ».

[ibid., p. 22, 40]

La loi de l'arabisation de 1997, considérée comme une accusation de l'élite francophone est la conséquence logique de la loi de 1993 visant l'introduction de l'anglais à l'école primaire en dehors de toute considération pédagogique [M. Miliani, 40, 22]. Travillée par des enjeux de pouvoirs, les luttes d'intérêt ou les malentendus, l'histoire de l'anglais en Algérie est celle d'une langue aux prises avec l'Histoire (arabisation vs. Français), celle d'une langue prise comme « otage » [M. Miliani, 22]. A ce sujet, M. Miliani écrit :

« Le système éducatif est encore pris en otage par les défenseurs des « constantes nationales » rarement définies, mais toujours maintenues à l'encontre de réformes plus appropriées et réalistes. Ces caractéristiques permanentes-qui réfèrent au triptyque « l'Algérie est notre terre, l'Arabe est notre langue et l'Islam notre religion »-sont le premier bouclier soulevé contre d'éventuelles protestations ou des vues idiosyncrasiques sur le monde. Mais cela a révélé le manque de courage intellectuel des

décideurs ou même leurs vues partisanses. Cela peut devenir une malédiction pour le système éducatif... ».

[Miliani, p. 23, 22]

Le choix d'une langue étrangère (anglais) au détriment d'une autre (français) s'est avéré être un échec en Algérie [ibid., p. 24, 22]. Des données statistiques révèlent un nombre décroissant important vis à vis de l'anglais de 1995 à 1998 (ibid.). Selon M. Miliani [ibid., p. 25, 22], en 1995-96, 3197 élèves se sont inscrits dans une classe d'anglais, 1^{ère} langue étrangère. Cet effectif fut réduit à 834 élèves en 1997-98 [ibid., p. 26, 22]. Ce constat révèle la contradiction du discours politique basé sur la fibre nationaliste pour le choix de l'anglais, et la réalité qui est loin des espérances escomptées par les décideurs politiques¹³.

Des études comparatives ont révélé que les étudiants ont une compétence langagière plus importante quand la langue cible fait partie de l' environnement de leur vie sociale¹⁴. Se basant sur les résultats de cette enquête, M. Miliani soutient que les étudiants du département de français sont plus compétents que ceux du département d'anglais :

¹³ . Cf. Sur cette question R. Phillipson (1992) *Linguistic imperialism*, Oxford : OUP.

¹⁴ . Cf. M. Miliani (2001 :13-29) pour l'étude menée sur ce point avec les étudiants des départements d'anglais et de français à l'université d'Oran. Voir également dans le chapitre 4 de notre recherche, l'étude menée sur les représentations et les résultats des tests dans les deux langues avec les étudiants du DAB à l'université de Blida.

« A l'université d'Oran, les étudiants de français semblent, d'une manière générale, beaucoup plus compétents que ceux du département d'anglais. De plus, dans le premier cas, l'apprenant et l'enseignant développent un discours naturel (Kramch, 1985) composé de modèles interactionnels et de négociations de sens (...) Dans le deuxième cas, le discours de la classe d'anglais est basé sur un métalangage (pas toujours rendu compréhensible) et un savoir considéré seulement comme un produit pour la mémorisation, et non comme un processus de reconstruction »¹⁵

[ibid., p. 24, 40]

L' introduction précoce de l'anglais dans l'enseignement primaire fut un échec car elle fut conçue loin des considérations pédagogiques et psychologiques, malgré les discours des décideurs politiques et de l'éducation, qui ont toujours prôné l'importance des langues étrangères. Mais la pratique a révélé des résultats contraires (cf. Supra). Les réformes ont ignoré les apprenants et leur contexte, sociolinguistique et culturel, traduit par la relation L1/L2, L1/L3 et L2/L3. Ce point est développé dans le chapitre 4 relatif à l'étude expérimentale, dans la section (4.2.5) traitant des représentations des apprenants en L1/L2/L3. Les conséquences d'une telle politique peuvent entraîner des « attitudes négatives » envers ces langues au lieu de

¹⁵ . C. Kramch (1985) « Classroom interaction and discourse options » *Studies in second language acquisition*, vol. 7, p.169-93, cité par M. Miliani, (2001).

« perceptions positives » (M. Miliani, 2001) pour la réalisation favorable du processus d'apprentissage [Ellis, 1995, 33].

A partir de ce constat, nous remarquons que les apprenants de l'anglais 1^{ère} langue étrangère dans le primaire, ne bénéficient pas des mêmes conditions favorables offertes pour le français [M. Miliani, 40, 22] car plus l'apprenant est exposé à une langue, plus grande est sa compréhension de cette langue [idem.]. Cette réalité nous montre les contradictions et les échecs des réformes inappropriées du système éducatif algérien [idem., 40].

Le statut des langues étrangères et leurs pratiques (instrumentalisation excessive de l'anglais par rapport au français) en discordance avec les contextes d'acquisition, révèlent l'absence d'une planification linguistique à long terme soutenue par des théories d'apprentissage bien établies [idem., 40], en adéquation avec l'environnement des apprenants. Pour ce faire, le problème des langues ne doit plus être un point de rupture et doit dépasser les implications d'ordre émotionnel, pour permettre aux langues vernaculaires d'obtenir la place qui leur revient [idem., 40]. L'arabe classique littéral peut redevenir la langue du savoir et celle de son enseignement avec la contribution des langues étrangères pour favoriser le développement scientifique et économique du pays [idem., 40]. Il s'agit, comme l'explique M. Miliani [ibid., p. 27, 40], de « *trouver le point d'équilibre*

entre toutes les langues en contact (dans la société ou à l'école), sans risque de biais »¹⁶.

A cet effet, dans le cadre des réformes éducatives introduites en 2003 et basées sur l'approche par compétences, l'enseignement/apprentissage du français 1^{ère} langue étrangère dans le primaire et au collège, contribue à développer chez l'élève, à l'écrit et à l'oral, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours¹⁷. La pratique des quatre aptitudes (écouter, parler, lire, et écrire) aide l'apprenant à construire la langue cible et de l'utiliser « *à des fins de communication et de documentation* » [Avril 2003, p. 19, 60].

Parmi les objectifs de l'enseignement de cette discipline, les compétences requises en compréhension et expression orale comme profil d'entrée sont les suivantes : l'élève en 1^{ère} année moyenne doit être en mesure de réagir à des sollicitations verbales, de prendre la parole de façon autonome et de s'exprimer de manière compréhensible, dire un poème, et questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel [idem., 60]. Les compétences de lecture acquises dans le cycle précédent (primaire) permettent à l'apprenant de lire couramment et correctement, de lire d'une manière expressive,

¹⁶ . Notre traduction.

¹⁷ .Cf. Sur ce point, on pourra consulter les programmes de la 1^{ère} année moyenne (avril, 2003), de la Direction de l'Enseignement Fondamental, pour le français (p. 19-39), et pour l'anglais (p. 41-63).

d'émettre des hypothèses de lecture et d'identifier les éléments essentiels à partir d'une lecture silencieuse (personnages, actions, enjeux, résultats...), de les reprendre, et de donner un avis personnel sur le texte lu [ibid., p. 20, 60]. En expression écrite, il s'agira pour l'élève d'utiliser correctement les caractères des différents types d'écriture (scripte, cursive, majuscules, minuscules), d'écrire pour communiquer, pour s'exprimer dans des situations de communication simples et courantes [ibid., p. 21, 60].

Pour le profil de sortie, les compétences concernent la consolidation des acquis du cycle précédent dans la pratique des quatre aptitudes. De plus, elles tendent vers l'homogénéisation des niveaux. Les contenus comprennent plusieurs formes de discours (le récit, la description, le dialogue...) dont le narratif constitue la dominante [ibid., p. 22, 60]. Pour la progression des compétences discursives, les programmes proposent une pratique de la langue à travers différents types de textes [cf. programmes, avril 2003, 60]. La narration occupe une place prépondérante en 1^{ère} année du moyen. Les autres pratiques discursives comme la description, l'explication, l'argumentation, l'injonction... feront l'objet d'une pratique chaque année, dans l'étude du français¹⁸. La 2^{ème} année est consacrée à la description sous toutes ses formes et dans la diversité des textes

¹⁸ . Cf. Document d'accompagnement des programmes de la 1^{ère} Année Moyenne (avril 2003). Direction de l'Enseignement Fondamental, p. 23-70.

[idem., 60], la 3^{ème} année à l'explication, et la 4^{ème} année à l'argumentation.

Cela se réalise à travers des activités de pratique de l'oral et de l'écrit comme l'interaction verbale directe, lecture et écriture. Les outils linguistiques (grammaire, orthographe, lexique, conjugaison) seront utilisés à bon escient lors de ces activités. Dans cette pédagogie, le projet donne vie à ces processus d'acquisition car l'élève est impliqué dans la construction de ses apprentissages [Ph. Jonnaert, 2002, 43]. Dans le cadre de la pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes et styles d'apprentissage différents, le travail en binôme et en groupe est fortement encouragé (cf. note de bas de page 18).

De ce qui précède, l'apprenant, à l'issue de la 1^{ère} année moyenne, est supposé avoir acquis des savoirs et savoir-faire qui lui permettront d'interagir efficacement à l'oral et à l'écrit. Ces apprentissages sont appelés à être développés dans les années suivantes [idem., 60]. Pour les compétences et objectifs d'apprentissage de la C.E (notre axe d'intérêt), les programmes du système éducatif algérien (avril 2003) définissent les premières en termes de construction du sens, d'acquisition d'un comportement de lecteur autonome, et d'une lecture réflexive. Les objectifs correspondant à la construction du sens, sont l'élaboration d'hypothèses de lecture, leur confirmation ou infirmation, l'identification du type de texte (narratif, descriptif, explicatif...), la cohérence, l'utilisation d'indices du texte (pour reconnaître les

intentions de l'auteur), et adapter sa technique de lecture à un type de textes [idem., 60].

Pour acquérir un comportement de lecteur autonome, l'apprenant doit améliorer sa vitesse de lecture, lire en diagonale, adopter une stratégie de lecture en fonction de l'objectif de lecture [idem., 60]. Pour la lecture réflexive, il s'agit pour l'apprenant d'inférer le point de vue de l'auteur (marques de l'énonciation : pronom, adverbe...), de repérer les marques de cohérence d'un texte, de le questionner, et de porter un jugement sur un texte lu, et de faire des liens avec d'autres textes connus sur le plan thématique [idem., 60]. D'autres compétences sont également mentionnées, comme lire pour se documenter, maîtriser les aspects graphiques du français [idem., 60]. Les points que nous venons de mentionner constituent les assises essentielles pour le développement et l'acquisition de la compétence de C.E. Nous les analysons plus bas, dans les sections (2.2.1 et 2.2.2) du chapitre 2, traitant respectivement de l'approche par compétences et des processus cognitifs et acquisition de la compétence de C.E.

Pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais 2^{ème} langue étrangère, les nouveaux programmes visent l'acquisition de compétences linguistiques, méthodologiques et culturelles qui permettent à l'apprenant de communiquer et de se documenter d'une

façon simple et efficace¹⁹. L'introduction d'une 2^{ème} langue étrangère à ce niveau se base sur les acquis antérieurs de l'élève car l'apprentissage de l'anglais s'effectue en fonction des capacités de réception et de production de l'élève à cet âge (cf. note de bas de page 19.) A l'issue de la 1^{ère} année moyenne au collège, l'élève peut différencier les sons de la langue, être sensible à l'intonation de la langue anglaise, comprendre un message simple, s'exprimer et être compris dans un anglais simple et correct, et rédiger un récit cohérent (un paragraphe) à partir d'éléments proposés [idem., 60].

L'apprenant, à partir de sa perception des choses réelles du monde dans lequel il vit, par son activité cognitive et constructive, passe au stade de la conception. Il n'est plus réduit à appliquer un modèle qu'il aura pratiqué auparavant car l'apprentissage est une construction. De cette façon, l'élève acquiert des habiletés en résolution de problèmes, augmente son potentiel intellectuel et améliore son processus de mémorisation [idem., 60]. Il apprend à apprendre au lieu d'absorber des connaissances linguistiques ou autres. Ce point sur la culture d'apprentissage est explicité dans le chapitre 5 relatif aux propositions didactiques. En classe, il réalise des tâches variées, de difficulté progressive, afin de « *découvrir, de construire ses connaissances et de donner du sens à ce qu'il fait* » [ibid., p. 76, 60]. De cette façon, l'apprenant acquiert des stratégies

¹⁹ . Cf. Document d'accompagnement des programmes d'anglais de la 1^{ère} Année Moyenne (avril 2003), p. 72-94.

d'apprentissage qu'il développe avec l'aide de l'enseignant et/ou de ses pairs [Kohonen, 1990, 44]. Ce point est également repris et analysé dans la section 5.2 du chapitre 5 consacré à l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

L'acquisition de ces stratégies en individuel ou en groupe, permet à l'élève de réduire l'écart entre la vie scolaire et la vie réelle car l'activité de cette démarche est axée sur la résolution de problèmes [idem., 60]. Elle lui permet de faire appel à des connaissances pluridisciplinaires et de réfléchir sur ses attitudes [idem., 60]. Ce type d'acquisition des savoirs et savoir-faire dépasse le cadre des activités scolaires habituelles et existe dans celui de la tâche globale [ibid., p. 77, 60]. Dans ce contexte, le travail en projet est également préconisé en anglais. Le projet est constitué de tâches progressivement complexes dans lequel l'apprenant s'implique en groupe, et avec l'aide de l'enseignant. La démarche²⁰ consiste à problématiser (quoi/pourquoi/comment ?), s'informer/ se documenter, contrôler/ critiquer, réaliser/contrôler, organiser/planifier, communiquer/rendre compte [ibid., p. 78, 60]. Dans cette démarche, l'apprenant se pose des questions et essaie d'apporter des réponses tout au long du projet qui se réalise dans un cadre scolaire ou extra scolaire (cf. note de bas de page19).

²⁰ . Cf. Sur ce point on pourra se référer à I. Bardallo et J.P Ginestet (1995), cité dans le programme de la 1^{ère} Année Moyenne (avril 2003 :45).

Le projet est conçu en trois phases : la phase de préparation concerne les tâches, les objectifs et les activités d'apprentissage ; la phase de réalisation se fait sur les plans notionnel et procédural avec des pauses bilan (co-évaluation, auto-évaluation et évaluation) ; la phase de restitution se rapporte au produit final et sa présentation [idem., p. 78, 60]. En 1^{ère} année moyenne, l'apprentissage de l'anglais préconise le développement de l'oral par le biais de l'interaction, de la compréhension et de la production orales [ibid., p. 79, 60]. A travers l'interaction orale, l'élève pourra mieux se comporter avec différents interlocuteurs dans des contextes scolaires et extra scolaires [Ph. Jonnaert, 2002, 43]. L'intégration progressive de l'écrit, à travers la graphie, la grammaire et le vocabulaire, permet à l'apprenant de consolider les formes orales de l'anglais sur les plans de la compréhension et production des messages [programmes, avril 2003, 60].

L'apprentissage des éléments linguistiques (grammaire, lexique, prononciation) se fait sous forme de tâches et activités au cours des différentes étapes du projet [idem., 60]. La grammaire n'est plus une fin en soi, mais un moyen mis au service de la communication, à travers une première prise de conscience des règles de fonctionnement [idem., 60]. L'enseignement du lexique se fait en fonction des situations d'apprentissage sans limiter son utilisation au seul contexte choisi ou aux projets retenus. La progression lexicale n'est plus chronologique mais thématique [idem., 60]. Dans cet enseignement/apprentissage, les éléments culturels de l'anglais sont

pris en considération et sont liés aux aspects linguistiques dans une perspective interculturelle. Le message de présentation « Hello, I'm John, I'm English, I live in London » n'est pas seulement un objectif linguistique d'apprentissage, mais il permet à l'apprenant d'apprendre à se présenter à travers la simulation d'autrui. Dans les programmes de 1^{ère} année moyenne, les apprenants, à travers les projets à réaliser, développent ainsi leurs compétences linguistiques, cognitives et méthodologiques [idem., 60].

1.6. Conclusion

De ce qui précède, nous pouvons conclure que le développement historico-politique a résulté en un cosmopolitisme et un brassage linguistique très importants, qui ont fortement influencé l'arabe algérien. Ce brassage de populations a permis un contact de langues enrichissant avec l'espagnol à l'Ouest du pays, l'italien à l'Est pour les langues européennes, l'arabe local dans la majorité des villes et le berbère dans certaines parties du pays. Le développement de l'arabe littéral et du français durant la colonisation française a produit une élite francophone bilingue et moderniste par opposition aux arabisants traditionalistes. Cette dualité est à l'origine de la grande discorde entre l'attitude républicaine versus le conservatisme religieux. Cette position antagoniste a provoqué un choc culturel avec le contraste de deux civilisations, l'une moderne et l'autre conservatrice, concrétisé par la naissance d'écrivains algériens d'expression française et d'auteurs arabisants monolingues. Cette dualité est à l'origine du conflit sociolinguistico-culturel dans l'histoire des langues de l'Algérie.

Cette réalité se reflète dans le développement du système éducatif algérien caractérisé par les deux périodes que nous avons étudiées.

La première (1962-70) fut celle des difficultés de son émancipation et la deuxième (1971-2003) concerne les réformes inadaptées. La position institutionnelle a également contribué à renforcer l'instabilité sociolinguistique et le climat d'incertitudes en termes de décisions de constitutionnalisation d'une langue. Il n'est qu'à voir le cas du statut officialisant de la langue amazighe et la concurrence déloyale entre le français et l'anglais, qui révèlent beaucoup plus des « desseins politiques » qu'une planification réaliste [M. Miliani, 2003, 22], car les politiques linguistiques depuis 1965, sont caractérisées par des mouvements d'engagement et d'incertitudes vis à vis des statuts des langues nationales (l'arabe et le berbère) et étrangères (le français et l'anglais) en fonction des conjonctures politique, économique et éducative.

La gestion des statuts et des pratiques des langues nationales et étrangères s'est produite en Algérie par le biais de l'école considérée comme un champ expérimental. Les conséquences d'une telle pratique sont l'émergence d'un « français algérien » ou « sabirisation du français » et la « déstructuration » de la personnalité des jeunes qui ont perdu leurs repères sociolinguistiques en raison de la politique d'homogénéisation linguistique et culturelle engagée par les décideurs politiques au détriment de la réalité riche et plurielle de l'Algérie. C'est la raison pour laquelle nous avons parlé de « schizophrénie langagière » [idem., 22] car les langues maternelles sont disqualifiées, à l'exception

du berbère depuis 2003. Le rôle du français et de l'anglais, langues étrangères, n'est déterminé qu'en fonction de l'arabe classique littéral comme le stipule la Charte Nationale de 1976/1986, alors que le français occupe une place privilégiée de par son vaste champ d'utilisation dans la communication sociale, scientifique et technique [idem., 22 ; Bouacha, 29]. Ce qui explique que l'introduction de l'anglais, 1^{ère} langue étrangère au primaire en 1993, pour remplacer le français, fut un échec [Derradji, 30].

L'autre conséquence de la gestion des langues maternelles, est la constitutionnalisation de la langue amazighe, sa standardisation, son enseignement depuis 2003, et le déni de l'arabe dialectal où aucune référence n'est faite à cette langue dans les textes officiels. Cette position des décideurs politiques, révèle le manque d'attention et d'importance accordées à la situation diglossique du pays. L'analyse de l'autre problème de la langue d'enseignement pour les sciences et techniques, à travers ses diverses dénominations (F.O.S/E.S.P/langue(s) instrumentale(s), fonctionnelle(s)...), nous amène également à conclure qu'il est plus que nécessaire pour l'arabe littéral de pénétrer la sphère de la production scientifique pour pouvoir être la langue de progrès et de développement. En dépit des discours politiques, nous pouvons affirmer que le français et l'anglais, ces « langues étrangères nécessaires » [Bouguerra, 16] situées entre le sacré (l'arabe classique) et l'instrumental, restent les langues des sciences et de la technologie tant que la langue arabe classique continuera à être sacralisée à

l'extrême [Grandguillaume, 11] par ses « adorateurs-utilisateurs » pour sauvegarder leurs intérêts [M. Miliani, 22].

C'est la question de l'arabisation et du bilinguisme en Algérie qui est, en fait, à l'origine de conflits idéologiques et de débats houleux car les protagonistes de l'arabisation considèrent le refus du bilinguisme comme un acte patriotique et ont soutenu les différentes campagnes d'arabisation menées depuis 1964 pour le primaire, 1989 pour le secondaire, et 1984 à l'université. Les réformes pédagogiques entreprises pour apporter les changements nécessaires, ont malheureusement souvent ignoré les principes démocratiques pour la récupération d'une identité nationale [Grandguillaume, 11] caractérisée par les valeurs Arabo-Islamiques (M. Miliani, 2003). Ce qui explique les prises de positions antagonistes sur la question du bilinguisme : source d'enrichissement pour ses partisans et source de maux pour ses détracteurs.

Il s'agit de générer aujourd'hui, des perspectives nouvelles pour le processus d'arabisation, en harmonie avec des structures politiques pour éviter que les objectifs des institutions s'effacent devant les initiatives d'individus souvent en quête de pouvoir [M. Miliani, 22]. A l'exception de groupes politiques bien connus comme les Uléma qui se sont exprimés sur la question de l'arabisation ou d'individus comme Mostefa Lacheraf, Ahmed Taleb Ibrahimi (et bien d'autres encore) qui ont donné leur point de vue au sein de structures politiques bien établies comme les ministères de l'Education et de l'Enseignement Supérieur [idem., 22], les intellectuels ont rarement initié un débat

fructueux avec la société civile. Aucun effort n'a été fait pour orienter les discussions vers de nouvelles perspectives : dépasser la question de la langue de référence unique, normalisée et standardisée vs. Les dialectes et les patois [A. Eliman, 32], et éviter de générer des tensions identitaires certaines.

Aujourd'hui, la mondialisation porte atteinte à l'Etat-nation par la même politique d'uniformisation. Dans ce processus, c'est l'anglais qui est dynamisé avec son statut mondial [Cherrad, 13] par l'internationalisation des marchés financiers, le développement des médias [idem., 13]. Nous retrouverons-nous avec une langue nationale à fonction vernaculaire vs. l'anglo-américain à fonction véhiculaire pour les contacts avec le monde extérieur ? Le défi qui nous est lancé en optant pour une politique multiculturelle (à l'instar de l'Europe d'aujourd'hui) nous confronte à la situation suivante : accepter la diversité interne et échapper à/ou accepter la domination de l'anglo-américain qui implique une « standardisation et une unification linguistiques » [ibid., p. 11, 13].

Il s'agit de trouver un équilibre en adéquation avec les réalités socio-culturelles du pays car en ce XXIème siècle, nous assistons à la montée d'un nationalisme linguistique outre-mesure dominé par la composante politique. Il est important de côtoyer et d'utiliser les langues étrangères sans pour autant se soumettre à leur domination. Il n'est qu'à voir les peuples européens qui luttent pour la reconnaissance de leurs droits linguistiques (les Albanais du Kosovo par exemple) face à cette domination.

En Algérie, la situation linguistique est donc caractérisée par un bilinguisme qui est la norme dans de nombreux pays d'Afrique et d'Asie [Ellis, 1995, 33]. Le français a le statut de langue étrangère mais il joue le rôle de langue seconde car il n'est pas limité à la salle de classe. Il est utilisé par les médias, dans les discours politiques, il est également largement diffusé par la parabole. L'anglais, en revanche, a le statut de langue étrangère car son apprentissage se produit dans des situations où la langue ne joue pas un rôle primordial dans la communauté. Il est appris seulement en classe, mais sa diffusion est de plus en plus importante grâce à la parabole. Le cadre dans lequel l'apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère se déroule est important, car il implique des différences radicales entre ce qui est appris et la façon dont cela est appris [idem., 33].

Pour étudier ce que et comment les étudiants acquièrent et comprennent une langue seconde et étrangère, il est nécessaire d'examiner les fondements théoriques de l'enseignement, apprentissage et acquisition d'une langue. Ces préoccupations font l'objet du chapitre 2 suivant consacré aux *Fondements Théoriques*. Il est composé de trois sous-chapitres essentiels réservés respectivement aux outils théoriques de la compréhension ; à l'état des lieux des recherches sur les stratégies d'apprentissage ; et à une revue critique des méthodologies.

CHAPITRE 2

FONDEMENTS THEORIQUES

2.1. Introduction

L'objet de ce chapitre est d'étudier les fondements théoriques qui sous-tendent l'acquisition, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère pour nous focaliser sur les outils théoriques de la compréhension, objet de notre recherche. Nous procédons d'abord à une revue des approches dites traditionnelles pour arriver aux modèles théoriques de la communication, qui ont enrichi la didactique et ont profité aux approches communicatives. Nous abordons ensuite l'approche par compétences pour montrer que les concepts de compétence(s) et de socioconstructivisme, comme nouvelles références pour les programmes d'études ne sont pas incompatibles car cette relation est l'entrée dans les apprentissages scolaires par les situations. Cette démarche nous amène à considérer les processus cognitifs dans l'acquisition de la compétence de C.E car cette aptitude ne se limite plus seulement aux produits de l'apprentissage, mais aux cheminements mentaux empruntés par l'apprenant.

Pour l'élaboration d'activités et de tâches, nous choisissons l'approche par résolution de problèmes, par réaction à la vision behavioriste, car elle prend en considération les étapes du développement de l'individu et elle est compatible avec les notions de compétences et de construction du savoir. Pour effectuer un état des lieux des recherches sur les stratégies d'apprentissage, nous nous interrogeons sur les relations entre psychologie, didactique et pédagogie pour savoir quelle(s) psychologie(s) contribue(nt) à la construction d'une psychologie de l'apprentissage.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, le poids du socioculturel est considérable. Une grande importance est ainsi accordée aux représentations car elles sont liées aux croyances et attitudes des apprenants/enseignants. Nous abordons ensuite l'étude des stratégies cognitives et métacognitives pour découvrir quelles stratégies les étudiants utilisent pour faciliter leur apprentissage en langue étrangère à travers une aptitude donnée, ici la C.E. L'exploration, l'identification et la définition de ces stratégies nous conduira à procéder dans le dernier sous-chapitre (2.4), à une revue critique des méthodologies pour identifier les différentes manières de recueillir les données, et de choisir les instruments les plus appropriés à notre projet de recherche pour la mise en place d'une méthodologie de recherche.

2.2. Outils théoriques de la compréhension

Les approches dites traditionnelles sont fondées sur le triptyque MME (le maître, la méthode, l'élève). Dans cette conception, l'élève est mis au bas de la hiérarchie et le maître est le détenteur du savoir et de ses normes. Dans cette démarche, l'élève, identifié comme receveur passif, occupe la place de réceptacle, de *tabula rasa* [Bouguerra, 2001, 45].

Avec les approches communicatives, cette relation didactique est bouleversée car l'apprenant, personne qui apprend ou sujet-apprenant est au centre des préoccupations des didacticiens [R. Galisson, 1980, 46 ; C. Germain, 1991, 47]. Il s'agit de développer chez l'apprenant la compétence de communication que D. H. Hymes [1984, 36] définit comme « *la capacité de produire des énoncés adaptés à la situation* ». Dans cette perspective, la subjectivité de l'apprenant n'est pas considérée comme une priorité. Il faudra attendre les résultats des travaux du Conseil de l'Europe et plus particulièrement la notion de besoin langagier¹, pour voir la subjectivité de l'apprenant occuper une place centrale dans la relation pédagogique-didactique. Il est à noter que, selon les savoirs antérieurs, la subjectivité n'est pas prise en compte pour définir et acquérir une langue [Bouguerra, 45]. Dans ce contexte, la langue est définie comme code et son acquisition est le

¹. Cf. Sur ce point, on pourra consulter R. Richterich (1985).

résultat d'une activité de conditionnement qui évacuait la subjectivité de l'apprenant [idem., 45].

A la lumière de la dichotomie saussurienne, le français langue étrangère (F.L.E) était enseigné comme *langue* et non pas comme *parole* [idem., 45]. Cette démarche évacuait toute réflexion sur les cheminements de l'apprenant nous dit Bouguerra :

«La conception de la langue comme « comportement », les démarches didactiques d'inspiration béhavioriste fondées sur le *stimulus, réaction, renforcement* ne laissaient pas de place à la réflexion sur ce qui se passait dans cette fameuse *boîte de l'apprenant*. Il s'agissait essentiellement de faire acquérir des *habitudes langagières, des comportements observables, des mécanismes*, voire des réflexes grammaticaux. Ce qui explique l'avènement des exercices structuraux. ».

[ibid., p. 97, 45]

L'apprentissage selon la conception chomskyenne, centré sur l'innéisme et la notion de grammaire intériorisée n'ont pas également favorisé la prise en considération de la subjectivité de l'apprenant [ibid., p.97, 45]. Ainsi, le grand mérite des démarches fonctionnelles-communicatives, aura été la prise en compte de la subjectivité de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage d'une L.E [ibid., p. 98, 45]. En didactique, le déplacement est caractérisé par l'opposition groupe vs. individu, selon laquelle le sujet est un individu avec ses spécificités psychologique, sociologique, ses rythme et style

d'apprentissage qui lui sont propres [ibid., p. 98, 45]. Cette nouvelle démarche dépasse les conceptions traditionnelles selon lesquelles, écrit Bouguerra [ibid., p. 101, 45] « *l'acquisition postulait un même rythme d'apprentissage, une même modalité d'acquisition et de progression* ».

La notion de subjectivité s'articule également à la psychologie constructiviste de Piaget qui postule que l'acquisition du langage obéit à la construction personnelle du sujet et à une série d'interactions que l'individu réalise avec le monde. Dans les discours didactiques, la notion de subjectivité a induit des déplacements qui se sont traduits par une nouvelle réflexion, de nouvelles pédagogies comme la pédagogie de la négociation, la pédagogie différenciée, et des nouvelles notions comme la notion du contrat pédagogique, et les processus cognitifs². Sur le plan pédagogique, les nouveaux programmes de l'enseignement des langues étrangères en Algérie (avril, 2003) prennent en considération « l'investissement didactique » de la subjectivité dans les modalités de traitement de la grammaire, de l'enseignement du lexique, des tâches et activités. Le dernier point est explicité plus bas dans la section (2.2.2) qui traite des processus cognitifs aux exercices.

² . Cf. Sur ce point, on pourra se référer au socioconstructivisme de Piaget ; Vygotsky ; Ph. Jonnaert (2002) , développé dans la section (2.2.1) de ce chapitre, et relative à l'approche par compétences et de son application dans les nouveaux programmes éducatifs algériens (avril, 2003).

L'importance de cette notion se retrouve également dans la formulation des tâches comme la présentation de soi, qui implique, nous dit Bouguerra [ibid., p. 102, 45], « *parler de soi, se dire, dans les actes de parole du type s'indigner, protester, prendre position, parler de ses projets, de ses rêves, de ses attentes* », et que nous retrouvons dans la formulation des objectifs généraux des nouveaux programmes de la réforme éducative algérienne [avril, 2003, 60]. Une telle approche est formulée en termes de projet pédagogique qui :

« Réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou des compétences prennent tout leur sens (...) Cela implique la mise en œuvre d'un processus où les apprentissages reconnus indispensables à la finalisation du projet sont inventoriés et organisés ».

[ibid., p. 35, 60]

Cette approche doit être également formulée en termes de « projets expressifs »³ contrairement au projet *correctif* centré jusque là, sur des activités formelles sans finalité. Dans cette perspective, le projet expressif, pour reprendre la définition de Bouguerra [45] :

³ . Cf. Sur cet aspect, on pourra consulter A. Goianiz (1992) , (1993) dans *Travaux de didactique du F.L.E*, 28, 30, Montpellier, et (1996), *Communication et conflits d'interprétation, série langages et cultures*, Montpellier, cité par T. Bouguerra (2001).

« Participe d'une approche ensembliste centrée sur le développement de la compétence de communication : les objectifs devraient s'organiser autour de véritables projets d'expression, d'expression devrait-on dire, comme le signifie l'origine latine : « expressus » « pressé au dehors ». Apprendre à dire son monde intérieur, *ses coups de gueule* et *ses coups de cœur*, apprendre à parler de ses rêves, de ses attentes, de ses peurs et angoisses, de ses frustrations voire de ses fantasmes, constituent autant de nouveaux projets pour la didactique du F.L.E ».

[ibid.,

p. 103, 45]

Cette notion, dans l'approche par compétences, permettra à l'apprenant de développer une « véritable compétence énonciative » [idem., p. 103, 45] qui doit commencer par l'apprentissage systématique du « je », par la libération de la parole à travers la « réaction » (idem.) pour pouvoir s'exprimer sur tout ce qui le touche et l'émeut car nous dit Bouguerra [idem., p. 103, 45] « *On n'a pas toujours envie de parler de « l'horloge de sa grand-mère », de « raconter la magnifique journée qu'on a passé au bord de l'eau » (surtout quand on est originaire du Sud) »⁴.*

De ce qui précède, nous pouvons signaler l'importance de la didactique de la subjectivité et de son étude à travers les

⁴ . Ce type de sujet, souligne T. Bouguerra (2001) se rencontre fréquemment dans les pays qui connaissent la centralisation des examens (au Maghreb, par exemple).

représentations de soi et de l'autre, de la langue cible, qui sont mises à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage d'une L.E, et que nous étudions plus bas dans la section (2.3.2) de ce même chapitre.

2.2.1.L'approche par compétence(s)

Avant d'aborder l'approche par compétences, commençons par définir l'approche communicative dans laquelle s'inscrivait l'enseignement/apprentissage des langues, et les concepts de « compréhension » et de « compétence » qui jouent un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage/acquisition des langues étrangères. Le terme *communication* vient du latin *communicatio* qui signifie « action de faire part, de faire connaître » [Dictionnaire Pratique de Didactique du F.L.E, 2002, p. 28, 48]. Une des théories de la communication s'appuie sur la taxonomie des fonctions du langage. Il existe plusieurs taxonomies des fonctions du langage⁵, mais la plus connue est celle de R. Jakobson (1963) [idem., 48] qui distingue six facteurs dans l'acte de communication : l'émetteur, le récepteur, le message, le code, le contexte et le canal, et chaque facteur a une fonction linguistique. Nous retrouvons cette situation à l'oral dans l'acte de téléphoner et à l'écrit dans la rédaction d'une lettre.

Les modèles théoriques de la communication se sont développés depuis la théorie fonctionnaliste avec l'approche systémique et ses visions globales de l'ensemble des paramètres de

⁵. Cf. Sur ce point, Bülher (1934) ; Firth (1957) ; Paulus (1972) ...

la communication, l'approche transactionnelle basée sur les échanges entre locuteurs ou encore l'approche sociolinguistique fondée sur l'étude des conditions sociales d'apprentissage et d'utilisation de langue [idem., p. 28, 48]. Ces modèles ont enrichi la didactique et ont profité aux approches communicatives [Puren, 1988, 49].

Le terme *d'approche communicative* vient de la traduction de l'anglais « *communicative approach* », néologisme défini dans le Dictionnaire Pratique de Didactique du F.L.E [idem., p. 28, 48] comme « *la fonction d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de la communication* ». L'approche communicative est caractérisée par la situation de communication et plus particulièrement le message ; l'utilisation de documents authentiques ; la production d'activités réalistes qui reflètent les situations de la vie quotidienne ; l'objectif terminal de rendre l'apprenant autonome dans son discours oral et écrit [ibid., p. 29, 48]. Appliquée à la pratique, la communication entre dans la classe à l'oral sous forme du jeu de rôles et à l'écrit avec des activités de simulation car la mise en situation d'un exercice est de nature à lui donner un caractère communicatif [Puren, 49]. Ce point est étudié et explicité dans le chapitre 5 consacré aux propositions d'activités, de tâches et d'exercices.

Le terme de *compétence* est défini dans les dictionnaires comme « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier » pour identifier le savoir ou le savoir-faire [ibid.,

p. 30, 48]. En grammaire générative, Chomsky la définit comme « *la connaissance implicite innée, que tout individu possède de sa langue* » (idem., p. 30, 48]. Il l'oppose à la *performance* qui est définie en théorie de la communication, comme la capacité d'un apprenant à utiliser des actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée [idem., 48]. F. de Saussure fait la même distinction entre *langue* et *parole* puisque l'étude de la langue ne peut être effectuée qu'à partir de celle des actes de parole et de leurs réalisations que sont les énoncés [idem., 48].

Dans un premier temps, compétence et performance appartiennent au champ linguistique puisque la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est de développer chez l'apprenant une *compétence linguistique* liée au savoir de cette langue (par le biais des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole), et de vérifier que ce savoir a été acquis à travers les performances de l'utilisateur [Puren, 49]. Compétence et performance dépendent plus particulièrement du champ de la communication car nous pouvons connaître le lexique et construire tel énoncé sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue. Il est donc important de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui comprend toutes les composantes de l'acte de communiquer et de vérifier par le biais des performances si elles ont été acquises⁶. Dans l'enseignement/apprentissage des langues

⁶. Cf. Sur ce point on pourra consulter le modèle de D. H. Hymes et de E. Berard.

étrangères, il s'agira, en conséquence, de doter l'apprenant d'une *compétence langagière* qui comprend la compétence linguistique et communicative [idem., 49]

Quant au terme de *compréhension*, il vient de *comprehensio* issu de *comprehendere* qui signifie en latin « saisir, enfermer » au sens propre, et « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée » au sens figuré [Dictionnaire Gaffiot, entrée compréhension, 50]. En didactique des langues, la compréhension est définie comme « *l'opération mentale du décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite)* » [Dictionnaire Pratique de Didactique du F.L.E, ibid., p.32, 48]. Cette démarche implique la connaissance du code oral et écrit d'une langue et celle des registres de discours des interlocuteurs et des textes écrits [idem., p. 32, 48].

Pour comprendre, l'individu a besoin d'une compétence langagière qui est liée à la notion de savoir-faire qui désigne en compréhension la capacité de mettre en œuvre des stratégies personnelles (comparer, généraliser, inférer...) et de lecture comme le balayage, le repérage, le survol, etc. [Hosenfeld, 1987, 51] et Wenden, 1987, 52]. La compétence linguistique d'un apprenant lui permet de se référer à des domaines connus (philosophie, histoire, sciences et à leur terminologie) [idem., 48]. Sa compétence communicative lui permet d'améliorer sa faculté de compréhension en induisant la signification de la situation [Gremmo et Holec, 1990, 53]. Une image, une mimique, aident souvent l'apprenant sur un contexte oral ou écrit.

La méthode structuro-globale a donné le nom de skills (mot emprunté à l'anglais) aux aptitudes qui désignent la compréhension et la production orale et écrite [Puren, 49]. Contrairement à la distinction entre skills passifs (écouter et lire) et skills actifs (parler et écrire) faite par certains théoriciens, nous considérons la compréhension comme une aptitude active car elle est effectuée dans des opérations cognitives qui font appel à des stratégies qui traduisent l'activité mentale de l'auditeur et du lecteur quand ils exercent cette aptitude [idem., 53].

Pour apprendre à un apprenant à apprendre à comprendre, on lui enseigne à se servir de ses connaissances et de ses savoir-faire pour identifier et analyser les composantes de la situation de communication (Qui ? Où ? Comment ? Quoi ? Quand ?) [Widdowson, 1990, 54]. Avec le dialogue sur lequel repose tout l'apprentissage de cette méthodologie, cette notion de situation a été ensuite reprise et développée dans les approches communicatives et elle représente la base essentielle sur laquelle repose tout l'apprentissage (idem.). Historiquement, la notion de situation a été introduite en didactique des langues vivantes par la méthodologie structuro-globale [idem., 49]. La typologie d'exercices pour développer la compréhension comprend les QCM, les grilles à compléter, les exercices de repérage, de balayage, de formulations d'hypothèses, de mise en relation, de remise en ordre des énoncés ou des paragraphes d'un texte sonore ou écrit, etc. Dans les méthodes structuro-globales, la notion de situation est vidée de son sens car l'objectif avoué est de présenter

des structures à mémoriser [idem., 49]. La priorité est donnée à leur acquisition au détriment de l'échange et de ses composantes (lieu, temps, caractère des interlocuteurs...) car la notion de situation se trouve inscrite dans un dialogue artificiel, loin des réalités d'une communication réelle [idem., 49].

L'objectif majeur des approches communicatives pour l'apprendre à communiquer n'est plus de se limiter aux structures de la langue cible véhiculées par les actes de parole, mais de viser également la maîtrise des composantes linguistiques (code, message) et extra-linguistiques (canal, gestuelle) de la situation de communication [idem., 54]. C'est la raison pour laquelle les exercices proposés dans les activités du chapitre 5, prennent pour objet la situation de communication. Ainsi, à partir d'un document écrit, nous demandons à l'apprenant d'identifier le lieu, la date, le titre, avant de passer à l'étude du contenu du message.

Pour relier ces aspects théoriques à l'objet de notre recherche, la C.E, les étudiants du D.A.B ont des difficultés à comprendre les textes de leur spécialité car ils ne savent pas lire, ils font une lecture linéaire, à haute voix, mot à mot... Dans la communauté quotidienne, didactique et littéraire (ici, les documents écrits, la littérature scientifique), il y a souvent source de « malentendus » dans l'acte de communiquer. Si on se réfère à l'étymologie du terme, il est défini comme :

« 1. Divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre=méprise, quiproquo. C'est

un simple malentendu (le désaccord peut prendre fin). 2. Mésentente sentimentale. »

[Le

Robert, 2001, 48]

Nous considérons dans notre projet que le malentendu en compréhension orale, mais également en compréhension écrite car nous sommes concernés par les processus de compréhension, empêche l'accès à une bonne compréhension en raison de son inhérence communicationnelle. Il est posé par Bouguerra [2004, p. 1, 55] comme « *chose partagée* », comme un « *élément consubstantiel de l'acte de communiquer (qui) féconde l'échange interpersonnel en le nourrissant d'un florilège de divagations sémantiques et de dérives interprétatives* ». Quelle est l'origine du malentendu en C.E ? Est-il lié à la dimension socioculturelle ? A la non-maîtrise linguistique ? Est-il dans la tête de l'auditeur et du lecteur, dans ses représentations ? Dans la pratique, le terme « malentendu » peut être « relationnel » [ibid., p.2, 55] car il n'est pas lié au contenu de l'énoncé mais à la « relation » entre le mot et le sens.

Les contenus sémantiques du langage sont-ils ou non de l'ordre du dicible , du compréhensible. En d'autres termes sont-ils de l'ordre du communicable ou de l'incommunicable ? Pour reprendre les termes de Bouguerra [ibid., p. 3, 55] la « co-préhension » est-elle illusoire ? Si on se réfère à l'étymologie comprendre désigne co-prendre, prendre avec. Si malentendu il y a, il est lié à l'autre qui ne prend pas. La question cruciale est de connaître les raisons de cette

incompréhension afin de prévenir l'incompréhension, le malentendu et de s'assurer de la bonne circulation et consommation du sens.

Dans ce contexte, Ducrot [1979, 56] et Searle [1972, 57] parlent de l'exigence communicationnelle qui, appliquée au discours écrit dans le cas de notre étude, révèle chez le locuteur et/ou le scripteur le besoin d'anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur et/ou du lecteur dans une situation de communication. A cet effet, Bouguerra [ibid., p.3, 55] souligne le « *besoin de s'assurer sans cesse qu'il (locuteur) est bien compris par son allocutaire, que ce dernier a bien identifié le « bon référent », s'actualise en discours dans toute une série de pratiques évaluatives destinées à négocier, voire imposer le réglage du bon sens : « Je te dis cela, pour éviter tout malentendu », « Je ne sais pas si je suis clair », « Ce que je veux dire en fait »... »⁷. Chez l'allocutaire en compréhension orale, et le lecteur en compréhension écrite, la négociation du bon sens est caractérisée par la « vigilance réceptive » qui se retrouve en discours dans des énoncés comme « Je ne vois où tu veux en venir... » ou « A quoi fais-tu allusion ? » [ibid., p. 4, 55].*

Dans notre volonté d'aider le lecteur à accéder au sens en le construisant, nous voulons l'aider à surmonter toute permanence du malentendu, de l'incompréhension, ce qui nous conduit à nous poser avec T. Bouguerra [55] et X. Mignot [1988, 58] la question suivante :

⁷ . Cf. Sur le « bon référent » G. Kleiber (1994) qui le désigne comme « celui que le locuteur avait l'intention de désigner ».

« Les mots ont-ils un sens ? ». Selon les linguistes, les mots ont seulement « des fonctions », des « emplois ». Ce sont les interlocuteurs, les lecteurs qui leur en donnent un, pour réaliser une communication possible. Cette situation est décrite par Mignot [idem., 58], de la façon suivante :

« Il faut comprendre que si les mots n'ont pas en eux-mêmes de sens, c'est que les usagers ont à leur en donner un chaque fois qu'ils les prononcent ou les entendent »⁸

[ibid., p. 24, 58]

Appliquée à la C.E, cette conception remet en question *la clarté du code* (la mise en mots de tout ce que le scripteur a envie d'exprimer est-elle claire pour le lecteur ?), *l'univocité du sens linguistique* (qui est importante pour éviter que plusieurs personnes comprennent des choses différentes) et *l'antériorité de la pensée sur le langage* (on pense d'abord et on écrit ensuite) sur lesquelles reposaient beaucoup d'approches du sens et de la communication car « *l'idée vient en parlant* »⁹. L'émetteur jakobsonien ne dirige plus sans partage la communication car le lecteur exprime son incompréhension par des signes paralinguistiques ou non verbaux comme le froncement

⁸ . Cf X. Mignot (1988) « Les mots ont-ils un sens ? », *Bulletin de la société linguistique de Paris*, LXXXIII, 21-39.

⁹ . Selon Vlon Kleit, cité par T. Bouguerra (2004 :6).

des sourcils par exemple. L'importance du lecteur dans cette situation de communication est très importante dans la conception de la consommation et de la circulation du sens, car le malentendu est dans le dire et le non-dit ce qui lui confère plus d'un sens à la fois⁹.

Dans la communication interculturelle, le malentendu peut être source de conflits communicationnels : les formules d'adresse, le regard, le tutoiement (même s'il reflète une intention bienveillante) peuvent être considérés comme des malentendus socioculturels [Bouguerra, 55]. Ces erreurs de « compétence socioculturelle » [Galisson, 2002, 59] comme la manière d'interpeller quelqu'un, d'offrir un cadeau, les thèmes abordés lors d'une conversation sont fortement dictés par les règles socioculturelles [idem., 59]. Les travaux des ethnographes de la communication¹⁰ ont montré l'importance du poids du socioculturel dans les modes d'ouverture des discours, de passation des tours de parole et les modes de clôture. Ainsi un jeune locuteur arabophone qui tutoie une personne inconnue ou plus âgée, aura puisé dans le paradigme de sa langue maternelle les termes d'adresse (appellatifs, honorifiques...) [Kerbrat-Orecchioni, 1992, 60]. Dans cette interaction, le malentendu ne relève pas de la compétence linguistique mais de la compétence ethnosocioculturelle. La maîtrise

⁹ . Cf. Sur ce point Haggège (1996 :257), cité par T. Bouguerra, (2004 :6).

¹⁰ . Cf. Sur ce point on pourra consulter D. Hymes (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier, coll « L.A.L ».

du code linguistique ne suffit pas pour établir une relation avec l'autre [idem., 60].

L'importance du malentendu et de l'incompréhension dans la communication orale et écrite nous amène à réfléchir à nouveau sur les mots et leur sens. Dans ce contexte, Haggège décrit le défi des sémanticiens et des spécialistes d'analyse des discours pour dévoiler le sens de cette façon :

«Le sens ! C'est bien la hantise, assumée ou refoulée, de toute linguistique. Défi permanent, que lance la langue à ceux qui font profession de l'analyser »¹¹

[Haggège, 1996, p. 263,
in Bouguerra, 55]]

Apprendre à communiquer c'est moins apprendre les structures de la langue cible véhiculées par les actes de parole, qu'apprendre à maîtriser les composantes linguistiques (code, message) et extra-linguistique (canal, gestuelle) de la situation de communication [Bouguerra, 55].

La définition des concepts clés sur lesquels repose l'approche communicative, nous amène à examiner d'autres termes comme ceux de « constructivisme » et de « compétence » introduits par l'approche par compétences, et qui nécessitent d'être clarifiés. Il s'agit de

¹¹ . Haggège, cité par T. Bouguerra (2004).

montrer que les nouvelles perspectives curriculaires introduites dans le système éducatif algérien depuis avril (2003) établissent des liens entre ces deux concepts qui ne sont pas incompatibles. Les nouveaux programmes d'études en Algérie ont adopté des références différentes des perspectives curriculaires traditionnelles. Il s'agit de l'approche par compétences (CBALT)¹² pour l'enseignement des langues. Cette nouvelle orientation est-elle une rupture avec les traditionnelles approches comportementalistes basées sur une longue tradition pédagogique par objectifs et l'approche communicative pour l'enseignement des langues ?

L'approche par compétence vise à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et signifiants ce qui les rendra viables et durables. Dans ce contexte, les programmes de 1^{ère} année moyenne, précisent l'apport de l'approche par compétence, en ces termes :

« En effet, en aidant l'élève à donner du sens à ses apprentissages, elle lui fait acquérir des compétences intellectuelles et développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation des connaissances. Elle permet également à l'élève de se rendre compte des ressources qu'il développe et lui apprend à réinvestir les apprentissages acquis à l'école face à des

¹² . Cf. CBALT= Competency-based approach to language teaching. Sur ce point on pourra se référer à la communication de M. Miliani (2005) présentée à un colloque tenu à l'université de Tizi-Ouzou du 06-08 mars.

situations problèmes rencontrées dans des contextes extra scolaires ».

[Programmes algériens, avril, 2003, p. 43, 60]

Cette approche est définie dans les nouveaux programmes [ibid., p. 44, 60] comme « *un savoir-agir qui intègre et mobilise un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes, circonstances variées qui peuvent ne jamais avoir été rencontrées* ». Selon les objectifs généraux relatifs à l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif algérien et pour permettre de développer chez l'élève des « compétences irréversibles », les programmes précisent que « la conception cognitiviste et constructiviste » a été adoptée en terme de méthodologie [ibid. p. 45, 60].

Il ne s'agit plus de dispenser des savoirs, mais d'aider l'apprenant à jouer un rôle actif dans sa formation en prenant la responsabilité de son apprentissage « *en lui donnant l'occasion de trouver réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, d'adopter des conduites et des comportements responsables de plus en plus autonomes* » [idem., p. 45, 60]. La réflexion que portera l'élève sur sa propre cognition sera la métacognition et contribuera à améliorer ses acquis et à les réinvestir [idem., 60]. A cet effet, « *la démarche d'appropriation personnelle de l'élève prendra appui sur ses ressources cognitives et affectives tout en subissant l'influence des interactions sociales et de l'environnement culturel* » [idem., 60].

L'enseignement de l'anglais est conçu comme « *une pleine et entière participation à une communauté linguistique nouvelle qui utilise l'anglais pour tous types de « transaction »*. Cette participation est basée sur le partage et l'échange d'idées sur les plans scientifique, culturel et civilisationnel (ibid., p. 41, 60]. On dépassera ainsi la vision étroite, utilitariste, instrumentaliste et commerciale de l'E.S.P telle que conçue traditionnellement, pour aller vers une démarche plus offensive où l'on ne sera plus seulement consommateur, mais acteur, en offrant un meilleur accès à la technologie et à la culture universelle tout en évitant « l'écueil de l'acculturation » [idem., 60].

Les 1^{ères} années de l'école constituent une assise important du développement intellectuel, physique, émotionnel et social de l'enfant. Elles lui auront assuré l'acquisition de compétences pour vivre à l'aise dans son environnement. Ces compétences sont interdépendantes et doivent être acquises dans les quatre aptitudes (lire, parler, écouter et écrire). Ainsi, dans les programmes il est précisé que :

« l'apprentissage de l'anglais vise la maîtrise de compétences par le passage d'une logique d'accumulation de connaissances linguistiques et de juxtaposition de notions à une *logique interactive et intégrative*. Cet apprentissage permet à l'élève *un cheminement cognitif* et son expérimentation, au fur et à mesure, à la *métacognition et l'autonomie* ».

[idem., p. 41, 60]

Toutes les composantes du système éducatif doivent permettre l'acquisition des compétences transversales. Elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, communicatif, personnel et social [idem., 60]. Les aspects comportementaux sont privilégiés pour permettre à l'apprenant d'être conscient de « *l'utilité du jeu de physionomie, du regard et de la gestuelle lors des séances d'interaction en classe et en situation de communication concrète* » [ibid., p. 42, 60]. L'étape suivante est le développement des « capacités » afin de s'intégrer dans la société dans laquelle il vit et d'être conscient de sa relation avec les autres, d'apprendre à coopérer et à être offensif sans être agressif [ibid., p. 43, 60]. Les stratégies d'apprentissage et de communication sont prioritaires dans les contextes d'apprentissage de l'apprenant pour permettre son épanouissement en fonction de son âge et de son développement psychomoteur [ibid., p. 44, 60].

Les programmes parlent aussi de « remédiation comportementale » pour aider l'apprenant à se construire de « façon harmonieuse » au moyen d'une réflexion permanente « sur soi et les autres » [ibid., p. 45, 60]. Ils soulignent enfin la nécessité d'acquérir non plus des connaissances mais des compétences en fonction de la flexibilité des programmes et de l'autonomie de l'enseignant [idem., 60]. Dans les objectifs généraux de l'enseignement de l'anglais en 1^{ère} année moyenne, on parle « d'habiletés » ou (activités langagières) qui permettent à l'élève d'interagir avec ses pairs ou les adultes qui

l'entourent [ibid., p. 43, 60]. Ces « habiletés » sont acquises à travers les quatre aptitudes (l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture).

Dans le cadre de notre recherche, la référence au socioconstructivisme n'est ni une méthode d'enseignement, ni une méthode d'apprentissage, ni un modèle pédagogique, ni une nouvelle vague en éducation [Jonnaert, 2002, 43]. Nous le considérons comme un cadre de référence pour nos réflexions sur la construction des connaissances en contexte selon des situations bien définies et selon un paradigme épistémologique, car comme le souligne Jonnaert [ibid., p. 3, 43] « *le socioconstructivisme ne s'impose pas ! Il n'est ni normatif, ni prescriptif, il ne serait plus constructiviste dans ce cas* ». Nous commencerons par clarifier le concept de « socioconstructivisme » pour expliquer l'introduction de la pédagogie par « compétence » avec le socioconstructivisme comme référence et montrer que ces deux concepts ne sont pas incompatibles car un des effets de cette correspondance est l'introduction dans les apprentissages scolaires par les situations¹³.

Nous commencerons d'abord par expliciter la notion d'approche par compétence pour l'enseignement des langues en Algérie pour examiner son application dans le contexte éducatif et

¹³ . Sur ce point on pourra consulter les programmes des langues, selon la Direction du Fondamental du Ministère de l'Éducation Nationale, et la communication de M. Miliani (2005) pour la définition limitée de la notion de compétence et de ses champs d'application. Point qui sera repris plus bas.

dans le cadre de notre étude, en termes « d'opérativité », de « transférabilité » et de « crédibilité » pour les changements positifs qu'elle est supposée apporter car c'est là, nous dit M. Miliani [2005, 62], une attitude scientifique considérée comme légitime :

«Notre objectif est en fait un MOT DE PRUDENCE à l'encontre d'une tendance de soumission aux doux slogans qui nous privent du doute scientifique nécessaire contre les fausses promesses d'une méthode, d'une technique magique qui nous débarrassera de nos préoccupations pédagogique et didactique. La méthode magique est toujours du domaine de l'illusoire, du mythe » ¹⁴

[idem., p. 1, 62]

Les préoccupations initiales de l'approche par compétence, déterminées par la mondialisation, la relation qualité-éducation et la société d'apprentissage, permettent selon M. Miliani [idem., 62] de développer :

- une adéquation éducation-travail
- une approche centrée sur l'apprenant pour l'éducation et la formation (quoi ? Comment apprendre)
- une éducation orientée sur les débouchés
- des façons et chemins variés pour atteindre les comportements/débouchés terminaux

¹⁴ . Notre traduction.

- une formation centrée sur la qualité (détermination/définition des standards)
- un lien entre la théorie et la pratique
- une compétitivité et efficacité
- une crédibilité

Dans ce contexte, l'approche par compétence(s) vise « *l'acquisition par l'apprenant, des compétences linguistiques, communicatives à travers un certain nombre de tâches spécifiques* »¹⁵ qui lui permettront de mieux répondre aux besoins du monde du travail [M. Miliani, idem., 62]. Cette approche permet le lien enseignement/apprentissage car elle est plus centrée sur l'apprenant qui assure l'acquisition de ses propres connaissances avec la coopération d'un de ses pairs et/ou de l'enseignant (Cf. note de bas de page 15). La notion de compétences est limitée dans sa définition car elle n'est pas fortement assise du point de vue théorique ; sur le plan pratique elle est inadéquate en raison de l'absence de contextes de vie réels ; elle est notionnellement instable car fortement comportementaliste ; elle est décontextualisée car il n'existe pas de contexte de performance ; la dimension sociale des aptitudes est ignorée [ibid., p. 2, 62].

¹⁵ . Cf. Sur ce point, le rapport de R. Hachelaf (2003), inspecteur d'anglais à Blida, et président de la cellule sous-commission de suivi et d'évaluation de l'introduction de l'anglais en 1^{ère} année moyenne. 1^{ère} évaluation au 1^{er} trimestre de l'année scolaire 2003-04.

Selon cette définition, l'approche par compétences est réductrice car elle limite les connaissances à des objectifs comportementaux. Elle accorde la primauté au débouché sur le savoir et la cognition car le savoir est déterminé étroitement en fonction des exigences du marché du travail [ibid., p. 3, 62]. De plus, l'accent est mis sur la formation au détriment de l'éducation et le lien entre les tâches est ignoré (ibid.), mais cette approche contient des aspects positifs. Elle assure une formation selon les exigences et les besoins du monde du travail. Elle prend en considération l'aide fournie par l'enseignant (aide « tuteurée »), et le succès est mesuré en fonction du niveau de maîtrise des aptitudes (skills) et du savoir et de leur implémentation dans la vie professionnelle [idem., 62].

Pour éviter la juxtaposition de paradigmes contradictoires dans la conception d'un apprentissage, il est nécessaire de réaliser un travail de sélection car comme le rappelle utilement Laflamme [1996, p. 6, 63] « *le chercheur, mais aussi l'enseignant, connaît, pense et analyse avec les outils, les concepts et les catégories inscrits dans un paradigme* » qui devient un cadre de référence clair aux enseignants, comme l'écrit Jonnaert [2002, p. 6, 43], « *dans leurs pratiques professionnelles pour analyser et construire des démarches d'enseignement et apprentissage* ». Un paradigme, selon Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy [1997, p. 74, 64] est « *L'ensemble des présupposés théoriques, pratiques et idéologiques qu'a adopté, dans son histoire, une discipline scientifique* ». La conception de l'enseignement/apprentissage selon l'approche par compétences telle que définie par le Ministère de

l'Education, dans les programmes de langues [avril, 2003, 61] permet la formulation de l'hypothèse selon laquelle les enseignants sont confrontés à une conception de l'apprentissage « béhavioriste et constructiviste » qui fait référence à deux hypothèses contradictoires.

Dans la thèse « constructiviste » nous retrouvons le *primat absolu du sujet connaissant* et la connaissance qu'il construit est celle de sa propre expérience comme le souligne Jonnaert [43]:

« La connaissance n'est donc pas indépendante du sujet. Par ailleurs, la connaissance que le sujet a de sa propre expérience ne devient connaissance que s'il lui attribue une valeur propre. Cette valeur n'est pas non plus indépendante du sujet connaissant ».

[ibid., p. 8, 43]

Selon l'hypothèse « ontologique », la connaissance est indépendante du sujet connaissant, c'est une réalité ontologique et elle est donc, nous dit Jonnaert [idem., p. 8, 43] « *vérifiable dans une réalité localisée à l'extérieur du sujet connaissant. Elle est communicable et enseignable. Elle est antérieure aux démarches que le sujet fait pour l'appréhender, elle lui préexiste* ». Commençons par définir les concepts de « socioconstructivisme » et de « compétence » pour pouvoir examiner s'ils sont compatibles dans la construction et le développement des connaissances.

Le socioconstructivisme est une hypothèse épistémologique selon laquelle un sujet se construit des connaissances à partir de ce

qu'il sait déjà [Glaserfeld, 1994, 65]. Ce paradigme est souvent remis en question par les enseignants qui par définition enseignent et transmettent des savoirs à leurs élèves, mais aujourd'hui la thèse constructiviste est acceptée par bon nombre d'enseignants et de chercheurs en éducation qui, selon Jonnaert [2002, *ibid.*, p. 17, 43] « *admettent, de façon quasi unanime, la nécessité pour l'élève de participer activement à la construction des connaissances* ». Glaserfeld [idem., 65] nous explique que les connaissances sont non pas transmissibles, mais *construites* par l'apprenant et maintenues tant qu'elles sont *viabiles* pour ce dernier pour lui permettre d'être compétent dans bon nombre de situations.

Ces situations ont un double rôle pour le sujet apprenant car elles doivent être signifiantes pour lui et pertinentes dans les pratiques socialement établies. Autrement dit, souligne Jonnaert [43]:

« Ce n'est plus tellement le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations dans lesquelles l'élève peut l'utiliser comme « connaissance viable ». Moins que les situations, c'est la construction que chaque élève élabore à propos de ces situations qui est déterminante : *la représentation de la situation* ».

[idem., p. 17, 43]

Cette démarche, nécessite de la part de l'apprenant une *pratique réflexive* sur la nature des connaissances qui est décrite par Jonnaert [idem., 43] selon une quadruple caractérisation :

- 1 les connaissances sont *construites* (et non transmises),
- 2 elles sont *temporairement viables* (et non définies une fois pour toutes),
- 3 elles nécessitent une pratique *réflexive* (et non admises comme telles sans être remises en cause),
- 4 elles sont *situées* dans des *contextes* et des *situations* pertinents par rapport aux pratiques sociales établies (et non décontextualisées).

Il est également important de souligner la notion de représentation dans les processus de construction de connaissances et de compétences en situation. La situation proposée par l'enseignant est insuffisante car les apprenants construisent également leur représentation de la situation. Dans ce contexte, Jonnaert [43] dit :

« Affirmer que les connaissances sont situées n'est donc pas suffisant, encore faut-il préciser qu'elles sont déterminées par la représentation que le sujet connaissant a de cette situation. »

[

ibid., p.18, 43])

La notion de représentation dans l'enseignement/apprentissage des langues est explicitée plus bas dans la section (2.3.1) du sous-chapitre 2.3. Le concept de socioconstructivisme fait également référence aux interactions sociales de l'apprenant avec ses pairs et/ou l'enseignant,

et à la nature des savoirs¹⁶. A cet effet, il est important, comme le souligne Jonnaert [ibid., p. 19, 43], de distinguer les « savoirs enseignés » par l'enseignant et les « connaissances construites » par l'apprenant en raison du rôle des représentations de la situation d'apprentissage construites par l'apprenant.

L'approche *constructiviste, sociale et interactive* est représentée par le modèle Socio Constructiviste et Interactif (SCI) de Philippe Jonnaert et Vander Borght [1999, 66]. Dans cette thèse, nous avons la notion de « compétence ». Qu'entendre par compétence ? Ce concept, trop polysémique, dans les littératures pédagogique et didactique a acquis aujourd'hui, une définition assez consensuelle¹⁷. Une compétence, nous dit Jonnaert [ibid., p. 21, 43], « *fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès* ». Les définitions proposées dans la littérature sont résumées en six points essentiels par Jonnaert [ibid., p. 22, 43] qui considère une compétence comme :

- une *mise en œuvre* individuelle ou collective de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire ou de savoir-devenir dans une *situation donnée*

¹⁶ . Par « savoirs » nous faisons référence aux contenus des programmes institués par le système éducatif algérien, mais lorsque nous parlons de « connaissances » nous pensons au patrimoine cognitif de l'apprenant car le savoir devient une connaissance dès qu'il est construit ou reconstruit par ce dernier.

¹⁷ . Sur ce point, on pourra consulter D'Hainaut, 1988 ; Meiriem, 1991 ; Jonnaert et al. , 1990 ; Pallascio, 2000 ; Jonnaert, 2001 et 2002.

qui dépend de la représentation que l'apprenant se fait de cette situation¹⁸,

- cette mise en œuvre suppose une mobilisation efficace d'une série de ressources d'ordre cognitif (par exemple des connaissances) ; affectif (l'inscription de cette situation dans un projet personnel) ; social (faire appel à l'aide de l'enseignant ou d'un condisciple) ; contextuel (utiliser l'ordinateur de la classe ou un référentiel)... Elles peuvent être très différentes d'une situation à une autre,
- la compétence suppose aussi une *sélection* des ressources mobilisées afin d'être le plus efficace possible dans la situation,
- elle suppose également une *coordination* des ressources retenues,
- à l'aide de ces ressources mobilisées, sélectionnées et coordonnées, la compétence suppose *un traitement avec succès des tâches* que la situation exige et dont certaines relèvent de la résolution de problèmes. Une compétence est considérée en tant que telle que si la situation est traitée avec succès,
- en plus du traitement de la situation avec succès, la compétence requiert que les résultats de ces traitements soient *socialement acceptables* ; cette caractérisation *succès vs. acceptation sociale* nécessite une dimension éthique à l'évaluation de ces résultats.

A partir de ces définitions nous comprenons qu'une compétence est toujours dépendante de la situation particulière mise en œuvre par l'apprenant et de l'ensemble des situations à traiter ultérieurement. Dans ce contexte, nous constatons une mise en situation, mais

¹⁸ . Ph. Jonnaert souligne que les classiques typologies des savoirs sont insuffisantes pour comprendre le « savoir en action » mobilisé par le sujet pour rendre une compétence effective puisque ce savoir est contextualisé dans une situation dans laquelle l'apprenant l'utilise effectivement.

également une mise en perspective des apprentissages que Jonnaert [43] explique en ces termes :

« L'approche par compétences permet, à la fois d'inscrire les apprentissages dans des situations particulières, de prendre en considération les apprentissages antérieurs réussis dans d'autres situations et de les mettre en perspective vers de nouvelles situations ».

[

ibid., p. 25, 43]

Le point essentiel dans cette approche est l'établissement par l'apprenant de liens entre les situations anciennes, actuelles, et les projets dans lesquels il peut inscrire ces situations. Pour établir des liens, les apprentissages doivent quitter la sphère scolaire pour être efficaces. C'est là nous dit Jonnaert [43], une attitude communicative efficace :

« Un savoir qui ne quitte pas la sphère de l'école devient rapidement obsolète. Au contraire, un savoir que l'élève parvient à utiliser hors de sa classe se développe et devient stable et utilisable avec pertinence dans un nombre de plus en plus important de situations. Par exemple, lorsqu'un élève du premier cycle, au début de ses apprentissages, reconnaît dans les magasins les nombres qu'il a appris à l'école, il élargit le contexte dans lequel il a appris les connaissances qu'il utilise ».

[ibid.,

p. 26, 43]

Dans la construction d'une compétence, il est nécessaire de passer par l'apprentissage de ses composantes que sont les capacités et les habiletés. Le projet ou la situation permet de contextualiser l'apprentissage dans un environnement global qui donne du sens pour l'apprenant. Pour ce faire, il est important de le doter d'habiletés et de capacités qui seront utilisées dans un contexte plus large [ibid., p. 27, 43]. A titre d'exemple, nous pouvons citer le cas d'un apprenant qui rédige un texte pour un fascicule annonçant l'ouverture d'une exposition organisée par les élèves. A cet effet, l'élève doit savoir utiliser à bon escient la concordance des temps. Ou encore, si la description d'un lieu est la compétence visée pour préparer un dépliant touristique d'une ville, l'apprenant doit être capable de réutiliser un vocabulaire varié des lieux pour le lexique, et la comparaison pour comparer différents lieux et les expansions du nom pour la construction d'adjectifs¹⁹.

De ce qui précède, nous pouvons déduire qu'habiletés, capacités et compétences fonctionnent en « spirale » et en contexte. En plus de l'importance des compétences cognitives et disciplinaires dans l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère, l'approche par compétence s'étend aux autres aspects du traitement d'une situation décontextualisée comme le souligne Jonnaert [43] :

¹⁹ . Cf. Sur ce point on pourra consulter le document d'accompagnement des programmes algériens (avril, 2003).

« Nous devons déduire qu'une approche par compétence s'inscrit dans une logique d'apprentissages en situation. Dans ces situations, l'élève construit en spirale des compétences en articulant habiletés et capacités, mais aussi les ressources cognitives avec les autres ressources affectives, sociales et contextualisées, qu'il a dû mobiliser pour traiter avec succès la situation à laquelle il est confronté ».

[

ibid., p. 28, 43]

Comme nous l'avons souligné au début de cette section, nous allons examiner à présent, si le terme de compétence est compatible avec l'approche socioconstructiviste pour construire et développer des connaissances²⁰. Dans une perspective socioconstructiviste, les compétences sont construites en situations qui deviennent donc « source » et « critères » de compétences et de connaissances [idem., p. 28, 43]. Dans ce contexte, Jonnaert décrit l'articulation étroite entre connaissances et compétences à l'intérieur des situations, en ces termes :

« C'est donc en situation que le sujet construit ses connaissances. Ces connaissances, si elles sont viables dans ces situations, sont aussi une des ressources qui permettent au sujet de développer des compétences dans ces mêmes situations. Si ces connaissances participent au développement d'une

²⁰ . Si l'on s'en tient aux programmes d'études actuels (avril, 2003) de la Direction de l'Enseignement Fondamental, c'est le défi lancé par les concepteurs de ces programmes.

compétence, cette compétence devient à son tour critère de ces connaissances qui seront viables dans ce contexte tant et aussi longtemps qu'elles permettent à la compétence de traiter avec succès la situation ».

[

ibid., p. 31, 43]

Nous pouvons conclure que le concept de compétence est compatible avec un paradigme socioconstructiviste, mais est-il possible de réaliser cette articulation en milieu scolaire ? C'est l'un des plus grands défis lancés à l'enseignant dont la tâche devient complexe, car il devra gérer des situations pour permettre à l'apprenant de construire des connaissances et de développer des compétences. Nous terminerons en soulignant à la suite de Jonnaert [ibid., p. 32, 43] qu'une compétence, selon l'approche socioconstructiviste, possède des caractéristiques identiques à celles des connaissances car :

« Une compétence est (1) *construite*, (2) *située*, (3) *réflexive* et (4) temporairement *viable*. Au-delà de cette quadruple caractérisation, la compétence remplit les fonctions spécifiques : (1) *mobiliser* et (2) *coordonner* une série de ressources variées, cognitives, affectives, sociales, contextuelles, etc. ; (3) *traiter avec succès* les différentes tâches que sollicite une situation donnée et (4) *vérifier la pertinence sociale* des résultats de traitements effectués dans cette situation. »

[idem., p. 32, 43]

A cet effet, nous rejoignons M. Miliani [2005, p. 3, 62] qui évoque le mot de prudence de Prator (et nous rajoutons de sagesse) pour rappeler « *qu'aucun méthodologiste ne possède tous les éléments de réponse* »²¹, et la nécessité avant de s'engager avec précaution dans le monde de l'innovation, d'établir auparavant les points forts et les points faibles de l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères. Pour reprendre les fonctions de la compétence, énoncées plus haut, nous rappelons l'une d'elles (la troisième) : traiter avec succès les différentes tâches que sollicite une situation donnée. Le rôle des tâches, activités et exercices réalisés par l'apprenant dans une situation donnée, est important dans les processus cognitifs et l'acquisition de la compétence de C.E. Cette démarche des processus aux exercices, est explicitée dans la section suivante relative à cet effet.

2.2.2. Processus cognitifs et acquisition de la compétence de compréhension écrite

L'intérêt de la didactique pour le cognitif est similaire à ce qui s'est produit pour le communicatif [Porquier, 1990, in Gaonac'h et al., 67]. Lorsque l'intérêt en didactique des langues, s'est porté sur la communication, les théories de la communication sont devenues le centre de réflexions privilégié des didacticiens, pour réaliser l'échange entre ces deux domaines [idem., 67]. Mais cette interaction

²¹ . Notre traduction.

peut se réaliser également à partir de préoccupations didactiques qui ont recours aux théories de la communication pour essayer d'y trouver des éléments de réponse, comme l'a exprimé Porquier [in 67] :

« L'échange peut se faire soit à partir de ces théories qui apportent des éléments de réflexion à la didactique, soit à partir d'interrogations didactiques qui se tournent vers les théories de la communication pour voir ce qu'on peut y trouver ».

[ibid., p.

183, 67]

La relation didactique/cognitif s'est établie d'une façon similaire [ibid., p. 184, 67] en raison de l'intérêt grandissant pour le cognitif actuellement [Gaonac'h, 1990, 97]. D'où l'importance accordée à l'approche cognitive en acquisition et en utilisation qui représente des directions importantes pour la présente recherche car elle nous permettra de faire des propositions didactiques dans le chapitre 5 de notre projet. Notre intérêt pour les dimensions cognitives de l'acquisition et de l'utilisation d'une langue étrangère, nous a permis de découvrir les travaux et les théories de Piaget, Vygotsky, Bruner, Anderson²²...car comme le souligne Porquier [in 67]:

²² . Cf. Sur ce point, on pourra se référer également à la table ronde avec Daniel Gaonac'h, Monique Lambert, Clive Perdue, Remy Porquier, Gérard Vigner (1990) « Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices » in *FDM* « Recherche et application », p. 183-190.

« Ce n'est pas le cognitif qui est devenu un nouveau repère, c'est plutôt qu'on est allé chercher des éléments de réflexion, des informations, des arguments et des étayages dans des théories qui étaient déjà disponibles, parfois depuis longtemps ».

[ibid., p.

183-184, 67]

Une des raisons de notre préoccupation pour le cognitif à propos d'acquisition et d'apprentissage des langues en C.E, est que cette aptitude ne se limite plus seulement aux produits de l'apprentissage, mais plutôt aux processus, aux cheminements mentaux empruntés par l'apprenant pour réaliser un apprentissage. C'est la raison pour laquelle, le besoin d'étudier l'activité interne de l'apprenant en C.E relève, comme l'écrit Pourquoier [in 67], d'une véritable exigence communicative et cognitive :

«Dès qu'il s'agit de compréhension-en langue étrangère comme en langue maternelle- on ne peut plus travailler seulement sur des produits, sur des productions. Il faut s'interroger sur l'activité interne du locuteur-récepteur qui doit comprendre ce qu'on lui dit, analyser et interpréter des discours. Le problème de la compréhension a peut-être servi de déclencheur pour articuler le linguistique, le communicatif et le cognitif ».

[ibid., p. 184, 67]

L'approche cognitive en didactique des langues étrangères, au plan de la recherche, nous a permis de nous concentrer sur l'activité

interne de l'apprenant lecteur qui doit comprendre ce qu'il lit, analyser et interpréter des discours écrits dans le domaine de sa spécialisation, par le biais de méthodologies d'enquête et d'exploration qui sont explicitées plus loin, dans le chapitre 3 de notre travail consacré à ce sujet. Au plan des pratiques d'enseignement/apprentissage, cette approche a débouché sur la mise en place d'exercices, tâches et activités cognitives dans le chapitre 5 consacré aux propositions didactiques.

Exercice/activité/tâche sont des termes confondus dans le discours didactique²³. Porquier [in 67] parle de tâches et d'exercices sans les expliciter, Vigner [68] ne fait pas de distinction et nous dit :

« On appellera **exercice** toute activité langagière qui va prendre la forme d'une **tâche** imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette **tâche** va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation »²⁴

(idem., p. 135, 68]

Dans le cadre de notre recherche, nous devons faire un distinguo entre tâche, activité et exercice pour les situer dans les approches

²³ . Porquier, Gaonac'h, Vignier, Vygotsky... ne font pas de différence entre ces termes.

²⁴ . Nous soulignons.

cognitives. L'exercice, selon la pratique récente est considéré comme une « procédure spécifique d'apprentissage » [idem., 68]. Des relations importantes entre certains éléments de l'exercice comme la répétition de la performance, la faible variabilité de la réponse, l'échange : sollicitation- réaction -évaluation, etc.- sont établies d'une manière behavioriste pour expliquer les processus d'acquisition. A cet effet, Vigner [68] définit l'exercice comme :

« Une technique élaborée empiriquement par les pédagogues pour situer le sujet apprenant dans un rapport à l'objet langue et à son usage qui permette à ce dernier, dans un temps relativement court, de mettre en œuvre des processus d'acquisition différenciés, analogues à ceux qu'il pourrait déployer dans des situations d'usage effectif de la langue avec des locuteurs natifs ».

[ibid., p. 134, 68]

Les bases théoriques derrière la conception et l'utilisation de l'exercice en classe de langue ne sont pas entièrement explicitées, à l'exception des relations relevées plus haut. La psychologie cognitive appliquée à l'enseignement des langues, a souligné clairement que derrière le comportement observable de l'élève en situation d'exercice, face à la complexité structurelle des savoirs linguistiques à acquérir, des processus cognitifs sont mis en œuvre dans les activités de langage [ibid., p. 135, 68]. Les processus cognitifs sont, comme l'écrit Gaonac'h [67] constamment engagés dans l'exercice :

« Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est de considérer qu'il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objet, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc.) ; ce qui est stocké par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psycholinguistique, etc. Dans ces conditions, le rappel n'est pas une réactivation de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure »²⁵.

[idem.,

1982, p. 323, in 67]

Dans ce chapitre, nous sommes plus concernés par l'exercice comme l'une des techniques particulières de classe. Pour l'élaboration d'exercices, nous nous référerons à des schémas cognitivistes par opposition à une application de type behavioriste dont les exercices s'inscrivent dans une typologie fondée sur la langue uniquement. Dans ce travail, à défaut d'une distinction précise, nous posons que l'exercice de type behavioriste favorisant l'acquisition par des procédures de conditionnement [Vigner, 68], sera complété en amont par des activités plus cognitivistes afin d'atteindre l'objectif terminal :

²⁵ . Cf. Pour de telles analyses sur l'ensemble des processus d'apprentissage/acquisition, voir Gaonac'h (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.

la résolution du problème de la tâche. Pour ce faire, de quoi l'apprenant a-t'il besoin ? Dans l'exercice, il doit maîtriser un certain nombre de savoirs linguistiques, culturels, pragmatiques (savoir déclaratif) qui seront renforcés au préalable dans les activités qui consistent en le réinvestissement de savoirs langagiers et socioculturels dans des situations de communication authentiques.

Les activités impliquent leur mise en situation à travers les jeux de rôles et les simulations. Elles comportent les stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, de lecture en C.E) en adéquation avec la situation de communication (scripteur-lecteur, type de document à comprendre...). Elles correspondent au savoir procédural (je sais comment). L'exercice sera une manipulation du savoir déclaratif à travers les QCM/lacunaires /renvois... dont la finalité sera la fixation des formes linguistiques, la mémorisation, l'enrichissement et l'évaluation. Durant cette phase (1) de l'exercice, nous allons de la manipulation à la préparation de la résolution de problèmes de la phase (3) en passant par la phase intermédiaire (2) de l'activité.

L'objectif de l'exercice dans la phase (1) est l'acquisition d'un certain nombre d'automatismes à travers l'entraînement et la manipulation du savoir déclaratif avec le type d'exercices que nous venons d'énumérer ; dans la deuxième phase des activités, l'apprenant et l'enseignant, sont dans une situation d'enseignement/apprentissage collaboratif ; dans la troisième, la résolution de problèmes, l'apprenant est seul, confronté aux différents textes de sa spécialité et il doit être capable de les lire en utilisant les stratégies appropriées mises en

œuvre dans les activités de la phase (2). Dans cette situation, l'apprenant est un lecteur autonome.

La fonction de l'exercice est d'assurer l'automatisation des opérations de bas niveau [idem., 68] afin de libérer la surcharge mentale de l'apprenant quand il passe aux phases (2) et (3). Dans la phase (2), l'apprenant procède à une analyse du matériau auquel il est confronté en se basant sur les processus de haut niveau, en construisant une représentation de l'activité, en se basant sur ses connaissances antérieures (stratégie cognitive de l'élaboration). Dans cette étape intermédiaire, la charge cognitive de l'apprenant est très importante comme le souligne Vigner [68], pour permettre à l'apprenant de se réinvestir dans le traitement du matériau auquel il est confronté :

« La capacité d'assimilation du sujet est donc fonction de la disponibilité de sa structure cognitive, de la capacité de cette dernière à se remodeler au contact d'une expérience langagière nouvelle. C'est donc ce corps de connaissances/expériences préalables qui permet à l'apprenant de traiter le matériau langagier, d'émettre à son propos des hypothèses, d'inférer de nouvelles règles et de les intégrer dans sa mémoire permanente ».

[ibid., p. 138, 68]

Dans la phase (3), l'objectif de la tâche est d'activer ou de réactiver des mécanismes pré-existants acquis dans les activités, pour mieux traiter le problème auquel l'apprenant lecteur est confronté. Le but final de ces opérations est de lier l'acquisition de la langue à la maîtrise de

la fonction communicative [ibid., p. 139, 68]. Dans notre perspective cognitiviste, l'accent est de mettre en œuvre, en plus des exercices basés sur le savoir déclaratif (exercices structuraux/QCM/ V/F...) qui développent des « habitudes » et des « routines linguistiques » [ibid., 140, 68], des activités d'analyse et de conceptualisation qui mettent plus l'accent sur l'utilisation qui peut en être faite²⁶. L'objectif des activités, correspond aux opérations de planification, d'organisation préalable (stratégies métacognitives), accompagnées de stratégies cognitives adéquates utilisées dans la phase (2) pour compléter les stratégies de communication qui reposent sur des phénomènes de compensation entre les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle [Moirand, 1982, 69].

Dans notre étude, les automatismes à acquérir par les participants concernent les trois phases pour leur garantir d'atteindre l'objectif terminal et d'être performant. Les exercices mis en place dans la première phase et les activités de la deuxième étape visent l'application des principes de Vygotsky [in Ivic, 1994, 70] pour

²⁶ . Cf. Sur ce point on pourra consulter Gaonac'h (1990). L'exercice a été remis en question par les approches communicatives qui préconisent de prendre l'apprentissage par le haut en commençant par les opérations de haut niveau qui placent l'apprenant dans des situations complexes. Cette démarche est supposée permettre une automatisation progressive des opérations de bas niveau (Vigner, 1990). Dans le cas de notre étude, nous avons constaté une forte demande pour les opérations de bas niveau de la part des apprenants, malgré une bonne volonté de participer aux jeux de rôle, simulations. Nous avons respecté leur demande pour éviter de créer des blocages, tout en continuant à travailler sur les processus de haut niveau par le biais des activités et des tâches.

échafauder leur apprentissage. L'élaboration d'exercices, d'activités et de tâches, répond à un besoin de relier les approches cognitive et didactique [Porquier, 1990, in 67] en réfléchissant à la démarche de l'apprenant quand il fait un exercice. Pour le cas du lacunaire, nous avons identifié l'utilisation de la stratégie cognitive de la déduction, durant la phase d'élicitation des données de l'introspection dans le chapitre 4 consacré à l'étude expérimentale. Les résultats nous ont révélé une internalisation du savoir déclaratif qui est déclenché par ce type d'exercices. Cette opération nous a permis d'atteindre la cognition de l'apprenant et d'identifier ses cheminements mentaux [Anderson, 1982, 71 ; Cohen, 1984, 72 ; Ellis, 1995, 33]

Cette illustration sur la dimension psychologique de l'apprentissage, nous a éclairés sur la façon de mettre en place des activités et tâches qui permettent de réagir sur les processus et d'aider l'apprenant à prendre conscience de l'utilisation d'une ou des stratégie(s) et de la/les compléter par d'autres plus appropriées [O'Malley et Chamot, 1990, 73]. L'approche cognitive distingue opérations de bas niveau et de haut niveau, et Vigner (68] de noter :

« Cela permet de situer les exercices, de préciser de quelles opérations ils assurent la maîtrise. Il y a certainement un surinvestissement dans les exercices qui portent sur des opérations de bas niveau. Peut-être ne se soucie-t-on pas assez de la structuration des opérations de haut niveau, ni de l'intégration entre opérations de haut niveau et de bas niveau ».

[idem., p. 188, 68]

Le but de notre recherche est de développer la capacité de l'apprenant à passer rapidement d'une phase à l'autre et à gérer l'interaction entre ces phases [Gaonac'h et al., 67] car l'exercice de la phase (1) est de nature à isoler un aspect ou un autre du fonctionnement langagier, ce qui est problématique par rapport à la nature même de l'interaction en C.E sur le plan cognitif [idem., 67]. Il est nécessaire pour l'élaboration d'activités et de tâches, de prendre en considération les variabilités individuelles et culturelles des apprenants car, comme le souligne Vigner [ibid., p. 190, 68] « *on est à la fois un individu, et un individu dans une culture* ». Il est donc important de proposer des activités d'apprentissage suffisamment diversifiées pour préserver les stratégies individuelles et culturelles qui varient d'une culture à l'autre. Dans ce contexte, l'étude des représentations est d'une grande signification pour les didacticiens, praticiens [Bruner, 1987, 74]. Cet aspect est analysé plus bas dans la section (2.3.1) traitant du rôle des représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères du sous-chapitre (2.3) intitulé *Etat des lieux des recherches sur les stratégies d'apprentissage*.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'exercice est une contribution importante à la réussite d'un apprentissage. La phase (1) de l'exercice est utile pour des opérations de bas niveau. Pour la réalisation d'opérations de haut niveau, l'activité de la phase (2) est nécessaire pour permettre à l'apprenant d'accomplir la tâche dans la

phase (3) car elle devient le lieu d'un processus d'interaction entre l'apprenant et la langue cible. La psychologie cognitive nous a permis de mieux identifier la nature des opérations accomplies par l'apprenant [Vigner, 68]. Appliqué à l'enseignement/apprentissage d'une L.E, ce schéma nous a permis de construire les procédures les plus favorables pour réaliser cette interaction.

Pour l'élaboration d'exercices, activités et tâches, nous avons opté pour l'apprentissage par résolution de problèmes. Cette approche est intéressante car elle respecte les étapes du développement de l'individu selon Piaget [1963, 75], mais qu'est-ce que l'approche par résolution de problèmes ? Nous clarifions plus bas (section 2.2.3) les concepts de cette vision pour montrer qu'ils sont compatibles avec les notions de compétences et de construction du savoir et des connaissances que nous avons développées plus haut dans la perspective du socioconstructivisme.

2.2.3.L'approche par résolution de problèmes

L'approche par résolution de problèmes, introduite dans les années 1980, était nouvelle²⁷ par réaction à la vision béhavioriste qui ne se souciait pas des processus intérieurs non observables [Burroughs Jobin, 2004, 76]. Ce qui importait, était l'exécution des exercices

²⁷ . Cf. Sur ce point on pourra se référer à l'expérience de Marie Burroughs Jobin (2004) « La pédagogie du projet : apprentissage par résolution de problèmes » website, portfolio-multi.net, qui parle de son expérience dans les écoles primaires quebeccoises pour les mathématiques.

« selon un ordre logique » [idem., 76] organisé par les experts, et qui devait garantir la réussite [idem., 76]. Cette nouvelle vision s'est fortement inspirée de la démarche pragmatique de John Dewey à l'origine de l'éducation progressive au début du 20^{ème} siècle aux Etats-Unis, et qui s'est étendue en Europe avec la pédagogie de Freinet²⁸. Selon Dewey, la mission de l'école est de former des élèves pour être des solutionneurs de problèmes en développant leurs réflexions au détriment de l'apprentissage « par cœur ». Cette centration sur le « jugement » et non la « connaissance » permet aux enfants de devenir des adultes qui discernent avec pertinence les problèmes de la vie humaine [in Ecker, 1997, 77].

Cette vision n'a pas trouvé d'écho dans les écoles traditionnelles américaines [Burroughs Jobin, 76], mais elle s'est développée dans les facultés de médecine²⁹ dans les années 70 en Ontario et dans les Pays- Bas. Selon Lebrun [2002, 78], six critères soutiennent l'apprentissage par résolution de problèmes :

- une situation concrète qui pose problème,

²⁸ . Cf. Traduction de P. Ecker (1997), *John Dewey and Progressive Education, 1890s America: Achronology, Major Events and Developments in America*, American Culture Studies Program, Bowling Green State University, <http://www.bgsu.edu/departments/acs/1890s/dewey/educ.html>

²⁹ . Cf. Sur ce point, on pourra se référer à Marcel Lebrun (2002) *Des technologies pour enseigner et apprendre*, 2^{ème} édition, Collection : Perspectives en éducation et formation, Edition De Boeck, Université Louvain- la-Neuve, Belgique. <http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/techped/MethTech.html>

- des ressources adéquates (humaines (experts) et matérielles (documents, banque de données, etc.),
- des activités de haut niveau sont demandées aux apprenants comme cerner ou poser le problème, observer, analyser, évaluer, etc. ,
- l'intégration (contrairement à la juxtaposition) des connaissances est encouragée pour résoudre un problème en établissant des relations entre les connaissances déclaratives (savoir déclaratif),
- travail en groupe (étude du problème et brainstorming) et individuel,
- Différentes formes d'évaluation visant la régulation du processus et l'étude du parcours réalisé pour atteindre les objectifs.

La description de cette démarche reflète le passage du béhaviorisme au cognitivisme. La priorité est donnée aux activités initiées par l'apprenant pour organiser son apprentissage d'une manière active en utilisant ses stratégies d'apprentissage [Anderson, 71]. Dans cette vision, l'enseignant n'est plus le seul responsable de l'apprentissage (5^{ème} critère), il devient toutefois un conseiller. Il planifie le processus d'entrée de l'information. L'approche cognitiviste insiste sur le traitement des informations à travers des activités planifiées par l'enseignant et des traitements variés de l'information, pour permettre des apprentissages efficaces [Rubin, 1981, 79 ; Cohen, 1987, 80].

Dans le cadre de notre projet, et à la lumière de cette démarche cognitiviste, l'approche par résolution de problèmes est incontournable. Fortement inspirée du socioconstructivisme [Vygotsky, in Ivic, 70], elle diffère de la vision cognitiviste. Comme mentionné précédemment, dans la conception cognitiviste, l'enseignant gère les

processus de pensée de l'apprenant en lui présentant un modèle mental à suivre. En conséquence, la même réalité est appropriée par tous les apprenants. A partir de cette démarche dans laquelle nous percevons un apprenant récepteur, passif et réactif (avec les exercices structuraux) dans la vision béhavioriste ; actif et stratégique dans la vision cognitiviste ; la vision socioconstructiviste se dissocie en percevant l'apprenant comme l'acteur principal de son apprentissage [Vygotzky, 1985, 81].

L'apprenant devient le créateur de sens car il construit sa propre perspective du monde à partir de son expérience individuelle [Vygotzky, 1929, 82 ; 1978, 83]. Il propose des objectifs d'apprentissage négociés avec l'enseignant dans le cadre d'un enseignement/apprentissage collaboratif [Kohonen, 1992, 84]. La perspective socioconstructiviste permet à l'apprenant de contrôler son savoir déclaratif et procédural [Ellis et Rathbone, 1990, 84]. L'élève apprend dans des situations de résolution de problèmes qui l'intéressent. Il s'agit pour lui de déterminer son niveau de compétence selon son rythme d'apprentissage [idem., 84]. L'enseignant l'accompagne dans ce parcours en l'aidant à exprimer sa perception de la réalité dans ces situations, en utilisant des éléments d'un langage socialement reconnu (concepts culturels, vocabulaire affectif...) ; à fixer des objectifs d'apprentissage, à structurer la tâche en fonction des capacités de l'élève et des ressources mises à sa disposition, et/ou en l'aidant, pour apprendre, à accéder à ces ressources [Vygotzky, in Moll, 1994, 86].

Le résultat de ce travail collaboratif n'est plus l'appropriation de la même réalité pour tous les apprenants. Il devient la création de significations personnelles, d'un apprentissage différencié car l'apprenant n'est plus un objet, mais un sujet actif. Cette démarche ne signifie pas que l'enseignant est moins actif, il devient coopératif car celle-ci s'inscrit dans une relation plus interactive [Brown et Palinscar, 1986, 87 ; CRESAS, 1987, 88 ; Kohonen, 1992, 84].

Dans l'enseignement traditionnel avec une vision béhavioriste, l'enseignement donnait aux élèves une matière académique fragmentée en objectifs spécifiques, leur expliquant comment effectuer les exercices prescrits dans le manuel, et enfin les corrigeait (Burroughs Jobin, 2004). Avec l'approche par résolution de problèmes, la vision est plus globale et elle permet aux apprenants d'explorer plus concrètement en respectant les capacités des élèves selon les stades de développement de Piaget [in Benson, 1995, 89]. Selon cette approche, basée sur une vision cognitiviste de l'enseignement, l'élève est actif dans ses apprentissages, mais dans cette approche, les tâches et les objectifs sont les mêmes pour tous les apprenants et l'enseignement est moins réaliste. Avec la « zone proximale de développement » (ZPD) et « l'échafaudage » de Vygotsky, il nous est possible de dépasser cette théorie pour amener l'apprenant de là où il se trouve jusqu'où il peut se rendre [Vygotsky, in Ivic, 70].

L'apprenant sujet des apprentissages est donc impliqué dans la construction de ses apprentissages selon la thèse socioconstructiviste analysée plus haut. Le projet (analysé plus bas) donne vie aux

processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire que les apprenants sont amenés à réaliser dans des productions³⁰. Il est fait appel à une pédagogie différenciée car elle prend en considération les différents « *rythmes de travail, façons d'apprendre, modalités de mémorisation* » des apprenants (cf. note de bas de page 30). Dans la démarche de projet E. De Corte et al. [1978, 90] définissent le projet comme « *un ensemble d'activités d'apprentissage, dans lequel l'objectif que l'on poursuit fonctionne comme motif. Ajoutons qu'un des caractères essentiels de la méthode des projets est la collaboration démocratique entre les élèves et l'enseignant* ». Les différents savoirs d'ordre linguistique (progression, grammaire de phrase et de discours, linguistique textuelle), sociolinguistique (notions de situation, d'objectif, de statut, de rôle...), psychologique (intentions, besoins, motivations...), pragmatique (théorie des actes de parole, actes de discours directs et indirects), intégrés dans le cadre de la compétence de communication, constituent les fondements méthodologiques d'une double démarche articulée autour d'une méthodologie d'élaboration (ou de conception) et d'une méthodologie de réalisation [Bouguerra, 2003, 91].

Dans la méthodologie d'élaboration, il est nécessaire, nous dit Bouguerra [idem., 91], d'identifier une situation didactique en termes de public, de besoins et d'objectifs..., d'analyser les besoins des

³⁰ . Cf. Documents d'accompagnement des programmes de la 1^{ère} année moyenne (avril, 2003) de la Direction de l'Enseignement Fondamental du système éducatif algérien.

apprenants, de formuler des objectifs généraux et spécifiques, de déterminer des contenus, de construire une démarche méthodologique pour vérifier la progression en phases, les moments..., et de décrire des modalités d'évaluation (performance, critère, barème). Dans la phase de réalisation, la méthodologie prend en considération l'exposé de la démarche communicative (progression, description des phases, des différents moments de la classe, des exercices et activités), les réponses et réactions attendues des élèves, la justification des supports, l'explicitation et justification des savoirs investis, l'établissement d'une relation pédagogique favorable à l'instauration de la communication dans la classe (interaction), et l'articulation actes de parole/thématique/activité grammaticale et tâches demandées en production/évaluation [idem., 91].

Transposé à la réalité du système éducatif algérien, le déroulement du projet est également conçu en trois phases : la préparation (tâches, objectifs, activités d'apprentissage) se fait autour du « produit » à réaliser et des moyens à mettre en œuvre ; la réalisation conçue sur les plans notionnel et procédural avec des « pauses bilan » par la co-évaluation, l'auto évaluation, et l'évaluation menée par l'enseignant ; la restitution qui concerne la présentation finale du projet³¹. Il est donc important de souligner

³¹ . Cf. Sur ce point on pourra consulter les programmes algériens de 1^{ère} année moyenne pour l'enseignement de l'anglais et du français langues étrangères (avril, 2003), Direction de l'Enseignement Fondamental.

l'opérationnalisation des objectifs et la formulation de la tâche. Pour être atteints, les objectifs doivent être opérationnalisés, c'est-à-dire traduits en termes d'objectifs « spécifiques ou concrets » [idem., 91] pour permettre une « adaptation » [Jonnaert, 43] ou un « transfert » [Wenden, 52 ; Oxford, 2001, 92] qui doit se justifier en termes d'utilité, d'opérativité et de rentabilité d'un point de vue communicatif³² comme les actes de parole dans la communication et la fréquence d'utilisation.

L'opérationnalisation, nous dit Bouguerra [idem., 91], repose sur trois critères constitutifs de la notion : formulation en termes univoques de la performance attendue qui doit être nommable (rédiger, résumer, souligner...) ; identification des conditions de la performance (nombre de lignes, documents choisis et justifiés, durée) ; identification des critères d'évaluation. L'opérationnalisation doit permettre d'identifier les savoirs et savoir-faire développés et construits par l'apprenant, ses comportements attendus et les performances qu'il doit être à même d'accomplir en fin de parcours pédagogique en fonction des compétences acquises, définies par l'approche par compétences analysée plus haut.

De cette analyse, nous comprenons les différents sens du terme « actif ». Dans l'approche behavioriste, l'apprenant est actif et « stimulé » en raison des nombreux exercices prescrits par l'enseignant. Dans la démarche cognitiviste, l'individu est actif dans

³² . Cf. Minder (1983 : 59) cité par Bouguerra (2003).

ses processus mentaux, il devient « stratégique » dans des situations d'apprentissage planifiées par l'enseignant « efficace ». Dans la vision socioconstructiviste, l'apprenant avec l'aide de l'enseignant (ZPD) est actif dans la construction de ses apprentissages et la construction de sens. Cependant, avant de nous pencher sur le développement stratégique et constructif de l'apprenant dans ses apprentissages, il est nécessaire d'entreprendre au préalable une analyse critique de la littérature sur les stratégies d'apprentissage, objet du sous-chapitre suivant relatif à cette question.

2.3. Etat des lieux des recherches sur les stratégies d'apprentissage

Avant d'aborder les recherches effectuées sur les stratégies d'apprentissage, il est important de prendre en considération le problème de l'acquisition d'une langue seconde et étrangère. Les théories d'apprentissage mettent généralement l'accent sur le rôle de l'apprenant, ses perceptions, ses représentations, son environnement sociolinguistique (pour éviter les chocs culturels)³³ qui sont souvent contraires aux réformes de l'éducation [M. Miliani, 2001, 40]. Les contextes d'acquisition d'une langue sont plus importants que les situations d'apprentissage car l'objectif majeur de l'apprenant est

³³ . Cf. Sur ce point on pourra consulter Schumann's (1986) *Acculturation Model*, Giles and Byrne's (1982) *Intergroup Approach*, Gardner's (1988) *Socio-Educationnal Model*, Appel and Muysken's (1987) *Imperfect Second Language Learning Theory*, cité par M. Miliani (2001).

l'utilisation d'une langue pour véhiculer du sens et non la réduire seulement à un usage correct, comme le souligne M. Miliani [40]:

« Par conséquent, il est nécessaire de respecter la distance sociale (la connection avec le groupe de la langue cible) tout en augmentant l'exposition (favorable au français) à la langue pour améliorer le système approximatif de l'apprenant et atteindre un interlangue plus équilibré ».

[

ibid., p. 25, 40]

Pour le cas de l'acquisition du français en dehors de l'école, les contextes sont plus nombreux que ceux de l'anglais (insignes, panneaux routiers, parabole...) et favorisent l'apprentissage du français car, selon M. Miliani [idem., p. 25, 40], les « *apprenants développent une aisance dans la langue et améliorent graduellement le niveau de précision de leurs productions* ». De ce fait, la notion de réception des données (input) varie considérablement d'une langue à une autre (ici du français à l'anglais).

Pour étudier comment cet apprentissage se déroule, il est nécessaire de définir au préalable le terme « acquisition ». Beaucoup d'apprenants sont multilingues, en plus de leur première langue, ils ont acquis des compétences dans d'autres langues, seconde ou étrangère. Le multilinguisme est la norme dans de nombreux pays d'Afrique et d'Asie [Ellis, 1995, 33]. En Algérie, le français a le statut de langue étrangère mais, il joue le rôle de langue seconde car il n'est pas limité à la salle de classe. Il est utilisé par les médias, la presse écrite et

télévisée, dans les discours politiques, il est également largement diffusé par la parabole. L'anglais, en revanche, a le statut de langue étrangère car son apprentissage se produit dans des situations où la langue ne joue pas un rôle primordial dans la communauté. Il est appris seulement en classe mais, sa diffusion est de plus en plus importante grâce à la parabole (les différentes chaînes arabes, via arabisant, américaines et anglaises). Le cadre dans lequel l'apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère se déroule est important car, il implique des différences radicales entre ce qui est appris et la façon dont cela est appris [idem., p. 12, 33]. Pour étudier ce que et comment les étudiants acquièrent une langue seconde et étrangère, une définition du terme «acquisition» s'impose.

Depuis les années 60, l'approche behavioriste considérait l'acquisition d'une langue première comme la formation d'une habitude. Cette optique a perdu du terrain par rapport à l'approche de Chomsky plus mentalement orientée, et ses successeurs qui insistent sur la créativité de l'enfant dans la construction de sa connaissance d'une langue. En réaction à cet état de fait, Krashen [1981, 93] apporta sa contribution aux théories d'acquisition d'une langue seconde (L2). Il considère l'acquisition d'une L2 chez un adulte similaire au processus que les enfants utilisent pour acquérir des langues première et seconde. La théorie d'acquisition d'une langue seconde est encourageante pour les enseignants et les apprenants de langue(s) étrangère(s) dans un environnement qui n'est pas celui de la langue cible [idem., 93]. D'autres théoriciens [Ellis, 1984, 94] maintiennent que c'est le processus

d'interaction qui explique principalement l'acquisition. Il est en effet plus utile de baser un enseignement/ apprentissage sur une réception de données fournies aux apprenants (input) et la possibilité pour ces derniers d'interagir dans des situations de communication authentiques [idem., 94].

Certains chercheurs font la distinction entre «acquisition» et «apprentissage». Pour Krashen [93], l'acquisition est un processus subconscient d'internalisation d'une langue tout en y étant exposé. L'apprentissage est le processus conscient d'étudier une langue. Selon cette optique, les apprenants peuvent acquérir ou apprendre indépendamment des règles et à des moments différents [Ellis, 1995, 33]. Holec et al. [1996, p. 83, 95] définit également l'acquisition comme *«un processus cognitif d'internalisation des savoirs et des savoir-faire constitutifs d'une compétence langagière»*, contrairement à l'apprentissage qui est un processus conscient. En fonction de ces deux définitions, nous pouvons affirmer que l'acquisition en tant que processus inconscient n'est donc pas observable car il est interne et involontaire. L'apprentissage est ce que fait l'apprenant, à travers des efforts conscients, pour réaliser une acquisition. C'est donc un processus observable et conscient.

Le deuxième problème auquel nous sommes confrontés, et sur lequel beaucoup de chercheurs n'ont pas encore trouvé un terrain d'entente, est de savoir quelle performance est à même de fournir la meilleure preuve d'une acquisition [Ellis, 33]. Certains chercheurs ont travaillé sur des données de production, sur les intuitions des

apprenants de L2, d'autres ont essayé d'accéder aux introspections des participants [idem., 33]. Avant de recenser les recherches effectuées dans ce domaine, pour pouvoir évaluer leurs points critiques, leurs apports et situer le cadre de la présente recherche, il est nécessaire d'examiner au préalable l'interaction entre psychologie, didactique et pédagogie pour identifier leurs préoccupations et leurs objectifs par rapport à l'enseignement, apprentissage, et acquisition d'une langue étrangère, que nous étudions dans la section suivante destinée à cet effet.

2.3.1. Quelles psychologies pour l'enseignement/apprentissage des langues

Les relations entre psychologie, didactique et pédagogie méritent d'être examinées à nouveau en raison de la complexité des rapports et applications entre les connaissances psychologiques et la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Si les préoccupations de ces disciplines sont similaires (la transformation des connaissances), leurs objectifs sont différents car, comme le souligne Allès-Jardel [2001, p. 57, 96] « *la psychologie s'intéresse essentiellement aux processus de développement chez un enfant-sujet. La didactique quant à elle s'intéresse aux acquisitions des connaissances chez un enfant-élève* ». Leurs contextes d'étude sont

également différents : milieu de vie « naturel » (familial ou autre) pour la psychologie, contexte et milieu scolaire pour la didactique.³⁴

Ainsi, les connaissances issues des recherches psychologiques ont souvent été transposées en pédagogie et appliquées dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Dans l'évolution de la didactique des langues, nous avons assisté aux applications suivantes de théories psychologiques : le béhaviorisme et le laboratoire des langues ; le structuralisme piagétien et l'approche communicative ; et les approches cognitivistes [ibid., p. 58, 96]. La psychologie dans ses approches n'est pas unique, mais composée de différentes disciplines. Il s'agit de la psychologie du développement, de la psychologie cognitive, de la psychologie différentielle qui contribuent à la construction d'une psychologie de l'apprentissage [ibid., p. 59, 96].

Les travaux de la psycholinguistique développementale ont porté sur l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère, et ont montré que l'enfant possède de grandes potentialités d'acquisition vis à vis des langues.³⁵ Elles se construisent à partir de

³⁴ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter G. Vergnaud et al. (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette Education, cité par Monique Allès-Jardel (2001).

³⁵ . Cf. Sur cette question on pourra consulter les travaux de J-P Bronckart (1983) *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage*, Genève, Delachaux et Niestlé ; J. Caron (1989) *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF, cité par Allès-Jardel (2001).

compétences précoces pour la communication.³⁶ De ce qui précède, les questions qui se posent à la psychologie du développement et à la psychologie cognitive par la psychologie de l'apprentissage, sont relatives à la construction de l'apprentissage d'une langue étrangère (L.E) et à l'acquisition d'une langue maternelle (L.M) : la première se fait-elle selon les mêmes processus et modalités que la deuxième ? Selon Ellis [1995, 33], Gaonac'h [1990, 97] et Vygotsky [1985, 81], l'apprentissage d'une L.E se fait en fonction de processus différents mais liés. Même les travaux récents, selon Allès-Jardel [ibid., p. 58, 96] *« vont dans le même sens et tendent à montrer que les modalités d'apprentissage d'une L.E sont différentes des processus d'acquisition de la même langue en tant que L.M. L'âge de développement des sujets (des élèves) devant également être pris en compte »*. Le dernier point fait l'objet de nombreuses discussions concernant l'intérêt ou non des apprentissages très précoces.³⁷

Dans la perspective cognitive et en pédagogie, apprendre n'est pas seulement limité à ajouter des informations surnuméraires, c'est transformer des structures cognitives existantes dont parle Allès-Jardel [96]:

³⁶ . Cf. C. Garitte (1998) *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles, De Boeck, cité par Allès-Jardel (2001).

³⁷ . Cf. Sur ce point les programmes algériens de la 2^{ème} année du primaire pour l'introduction du français 1^{ère} langue étrangère en 2004, Direction de l'Enseignement Fondamental.

« L'apprentissage consiste en une modification des structures mentales en lien direct avec la mémorisation (...) Pour le pédagogue également, l'acte d'apprendre consiste non seulement à ajouter quantitativement des connaissances mais aussi à les transformer qualitativement par rapport à ce qu'elles sont à un moment donné ».

[ibid., p. 59, 96]

Dans ce contexte, l'enfant participe activement à son propre développement cognitif.³⁸ Dans le développement cognitif et la construction de ses apprentissages, l'apprenant doit prendre en considération les critères suivants : le temps (élément important dans les processus cognitifs) ; la mémoire (importante pour la pensée) ; et les stratégies de résolution de problèmes (comme reflet et développement du fonctionnement de l'intelligence) [idem., p. 59, 96]. La tâche de l'enseignant consistera, non pas de juxtaposer, mais de confronter les informations nouvelles, organisées, avec les connaissances antérieures et de les relier aux connaissances acquises [idem., 96]. Il s'agit de l'utilisation de la stratégie cognitive de l'élaboration (ce point est explicité plus bas dans la section 2.3.3) de ce chapitre.

La psychologie différentielle porte sur les différences d'aptitude et de comportement entre apprenants ou groupes d'apprenants (ou

³⁸ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter les travaux de Piaget (1963) « Le langage et les opérations intellectuelles » in J. de Ajuriaguerra (ed.), *Problèmes de psycholinguistique* (Symposium de l'APSLF), Paris, PUF.

individus) [idem., 96]. Le fonctionnement n'est plus considéré commun chez tous les individus car ces derniers ne sont plus communs [Reuchlin, 1990, 98]. Il consiste à identifier selon Allès-Jardel [idem., 96], « *des stratégies dont dispose l'espèce humaine pour résoudre les problèmes que son milieu lui pose* ». Il s'agit pour l'enseignant, de prendre en compte les différences développementales « intra-individuelles » et « inter-individuelles » car l'enfant ne construit pas ses apprentissages aux mêmes rythmes dans toutes les sphères de son développement [Reuchlin, 98]. De plus, cette progression varie d'un apprenant à l'autre [idem., 98]. Dans ce contexte, Allès-Jardel [96] nous dit :

« Ainsi, certains enfants utilisent un langage surtout orienté vers les objets, vers l'environnement (« style référentiel ») tandis que pour les autres le langage est beaucoup plus orienté vers soi-même et les personnes (« style expressif »). A cela s'ajoutent des différences selon le milieu socioculturel ».

[ibid., p. 60, 96]

En fonction des différences au niveau des rythmes d'acquisition et des modes de relations aux savoirs et aux savoir-faire, des styles d'apprentissage, des styles cognitifs, l'apprentissage pour être efficace, doit posséder une « signification cognitive et contextuelle » [ibid., p. 61, 96].

La science cognitive est une science relativement récente qui remonte aux années 60. Les grandes questions psychologiques soulevées concernent la nature de l'esprit et de ses processus ; la

manière dont les significations et les réalités sont construites ; la façon dont l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture [Bruner, 1987, p. 12, 74]. Dans son ouvrage intitulé *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Bruner [ibid., p. 14, 74] parle de la psychologie telle qu'elle est aujourd'hui, avec ses confusions et ses nouvelles significations. Son titre révèle l'idée centrale que « *nature et culture donnent forme à la fabrication des significations, et la place centrale que celle-ci occupe dans l'activité humaine* ».

Il est important de définir au préalable le terme de culture qui signifie au sens propre « *culture de la terre* » et au sens figuré « *culture de l'esprit, de l'âme* » [Dictionnaire F Gaffiot, 1934, entrée *Cultura*, 50]. La culture est également définie comme « *l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté* » [Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, Larousse, 1999, p. 128, 99]. Selon une définition traditionnelle le terme désigne également « *le développement intellectuel, la production artistique ou les bonnes manières d'un individu ou d'une élite bourgeoise et urbaine d'une société* » [Dictionnaire Actuel de l'Éducation].

Dans cette acception, certains concepteurs de matériel didactique ont retenu le terme de *civilisation*.³⁹Le terme de civilisation est

³⁹ Y. Brunsvick et P. Ginétier, *De la langue à la civilisation française*, Didier, 1957-0969 et Mauger, *Cours de langue et de civilisation française*, Hachette, 1965.

cependant plus restrictif que celui de culture. Le champ notionnel de culture englobe, au-delà des caractères littéraires, artistiques et civils propres à une nation, le monde scientifique et technologique d'une société dans son avancée vers le progrès [L'essentiel, Dictionnaire Pratique de Didactique du F.L.E, 2002, p. 46, 48]. Y entre dans cette définition les connaissances scientifiques d'un individu, souvent appelées «culture scientifique» qui ne sont en fait qu'une partie de sa culture au sens sociologique du terme [Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, 1999, p. 128, 99]. Selon cette définition, le terme de culture désigne également les différentes manières de se représenter le monde extérieur, les rapports entre les individus à travers leur comportement dans leur façon de se présenter, de saluer, de manger...

Si nous passons de la théorie à la pratique, nous rencontrons le problème suivant : S'il est possible d'éliminer dans un cours des thèmes susceptibles de heurter certains groupes d'apprenants comme ceux de la religion, de la femme, il est par contre impossible de séparer la langue de son caractère culturel. Tout énoncé, le plus simple soit-il, revêt toujours un caractère culturel. Il y a, en anglais et en français, une façon occidentale de saluer qui contraste avec la manière orientale, plus longue, plus riche et plus onctueuse [idem., p. 128, 99].

Dans ce contexte, Bruner [ibid., p. 28, 74] précise que c'est la psychologie culturelle qui pourrait redonner un élan à la psychologie cognitive. Une approche de la cognition plus interprétative avec comme préoccupation centrale «la construction de la signification» est la démarche qui s'est développée ces dernières années en anthropologie, en linguistique, en philosophie, en théorie littéraire et en psychologie. Bruner [ibid., p. 29, 74] est parmi l'un des premiers cognitivistes dans les années 50 à vouloir découvrir et décrire «*les significations que l'être humain crée au contact du monde*» et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Il voulait par conséquent pousser la psychologie à s'unir aux disciplines interprétatives voisines dans les sciences humaines.

La raison pour laquelle la culture doit demeurer le point central de la psychologie réside dans la force de ce que Bruner [74] nomme, la psychologie populaire. Il s'agit du récit culturel qui reflète une théorie de l'esprit, du sien propre et de celui des autres, mais aussi une théorie de la motivation [idem., 74]. La psychologie populaire s'intéresse à la nature, aux causes et aux conséquences des croyances, des désirs, des intentions, des obligations. La psychologie scientifique elle, les écarte dans un souci d'expliquer l'action de l'homme d'un point de vue objectif, qui échappe à la subjectivité humaine. Vygotsky, le psychologue cognitiviste Russe, dans ses travaux sur le développement culturel de l'enfant [1929, 82 ; 1981, 100], insiste sur l'importance de l'interaction sociale et culturelle dans le processus de développement.

Pour Vygotsky [idem., 82], la notion de culture est également très importante. Ses composantes sont la langue et ses pratiques, les valeurs et les croyances d'un groupe humain distinct, accumulées et transmises d'une génération à l'autre, généralement par le système de la langue elle-même. La culture est un phénomène humain, une accumulation historique de son propre monde. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'apprenant est exposé au savoir collectif (connaissances collectives) durant ses interactions quotidiennes avec des membres de la communauté plus compétents qui peuvent être représentés par tout individu mieux versé dans les ressources d'une société et le «style» ou les façons de penser [idem., 82]. Il peut s'agir d'un adulte ou d'un enfant plus âgé. Dans le cas de notre étude, il s'agit de l'enseignant et/ou d'un apprenant plus performant. Il croit également que la langue joue un rôle important car c'est un outil qui développe le dialogue entre l'individu et son environnement et il introduit la «zone de développement proximale» (Z.D.P ou Z.P.D, zone of proximal development). Ce phénomène est la distance entre le niveau de développement actuel, déterminé par la résolution de problèmes d'une façon indépendante (autonome) et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec d'autres pairs plus compétents [idem., 1978, 83].

Selon Vygotsky [idem., 83], la compréhension du monde se fait au moyen d'instruments matériels développés dans les cultures pour nous permettre d'accomplir des tâches (ordinateurs, marteaux...), et

psychologiques comme le langage, les mathématiques, les symboles et les conventions sociales. Dans le dernier cas sont incluses des règles comme lever son doigt pour indiquer le désir de parler que nous retrouvons dans les salles de classe. Mais c'est dans nos cultures (maisons, écoles, lieux de réunions, de rencontres...) que nous apprenons à utiliser ces différents outils [idem., 83]. Sans instruction formelle, la plupart de cet apprentissage s'effectue en regardant ce que font les autres. De cette façon, les adultes sont des guides plus compétents. Ce processus est appelé «échafaudage» (scaffolding) car la culture et les interactions sociales y forment un cadre dans lequel nous construisons notre compréhension du monde et une fondation conceptuelle qui nous permet de développer la compréhension dans des situations nouvelles [idem., 83].

Pour Vygotsky [idem., 83], les humains utilisent des outils développés dans une culture comme l'expression orale/ écrite pour communiquer. Leur internalisation débouche sur des aptitudes de réflexion de haut niveau. Il considère le discours égocentrique comme une transition du discours social aux pensées et idées internalisées [in Driscoll, 1994, 101]. Par conséquent, la pensée et la langue ne peuvent exister l'une sans l'autre. L'internalisation de notre apprentissage et de notre développement, est liée à la langue, important moyen de communication par le biais duquel nous pouvons être influencés par notre culture. Elle est aussi cruciale pour l'organisation de nos actions. Nous utilisons une sorte de discours intérieur pour nous guider dans l'exécution de procédures complexes pour accomplir des tâches ou

essayer de combiner d'anciennes procédures pour en produire de nouvelles. Cette façon de faire est une évidence de l'internalisation d'un processus.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, les enseignants «échafaudent» le développement. Dans cette optique, l'échafaudage est une façon de réfléchir aux relations sociales impliquées dans un apprentissage par une autre personne. Tout comme l'échafaudage physique permet un support temporaire aux travailleurs qui construisent un immeuble, celui de Vygotsky [83] fournit également un support émotionnel, cognitif et social pour l'apprenant qui finit une tâche. Toute fonction mentale passe nécessairement par une phase externe dans son développement car elle est initialement une fonction sociale [idem., 83]. Quand un concept a été socialement et culturellement négocié, il peut être internalisé à savoir, faire partie de l'individu [idem., 83].

Cette vue sur la nature sociale initiale de l'apprentissage est en quelque sorte en opposition avec celle de l'auto direction, basée sur le fait que l'apprentissage et le développement sont entièrement une question individuelle [Holec et al., 1996, 95]. Pour cette raison, il est important pour nous, enseignants, de bien comprendre la Z.D.P pour permettre aux apprenants de devenir autonomes et d'aller, s'ils le désirent, vers un apprentissage auto-dirigé en complément de l'offre traditionnelle centrée sur l'apprenant et négociée avec l'enseignant [idem., 95]. Il est important pour ce dernier de construire un échafaudage capable de permettre aux participants (élèves, étudiants...) d'en tirer profit car ce support, pour résumer l'approche

vygotskyenne, permet de fournir une aide temporaire ; d'encourager et d'aider pour la résolution d'un problème et la complétion d'une activité (participation guidée) ; de fournir un savoir et des aptitudes, appris graduellement puis internalisés. De cette façon, les apprenants prendront leurs responsabilités pour l'organisation d'activités mentales, d'une meilleure manière que lorsqu'ils sont avec leurs pairs (idem., 95).

Pour Vygotsky [83], l'état du développement mental de l'enfant, et pour tout apprenant dans le cas de notre étude, est déterminé en fonction de ces deux niveaux : le développement actuel caractérisé d'une manière rétrospective et la Z.D.P pour une évolution prospective. Cette zone définit les fonctions que l'apprenant n'a pas encore maîtrisées, mais qui sont en voie de maturation [idem., 83]. Dans ce cas précis, l'imitation est critique car l'enfant ou l'apprenant est capable de faire beaucoup plus. Il a besoin d'une interaction sociale avec le monde et des individus plus compétents qui pourront échafauder un développement futur [idem., 83]. Il s'agit surtout des parents, des enseignants et d'autres pairs plus compétents. Garner [1988, 102] a mentionné le travail en binôme où le «bon» apprenant aide un autre «moins» bon. Cette situation d'apprentissage leur permet d'être plus actifs sur le plan cognitif et de discuter des stratégies possibles à haute voix. Plus tard, ils seront capables de les appliquer et de les utiliser, seuls, quand ils seront confrontés à un problème à résoudre [idem., 102].

Pour conclure, nous pouvons considérer que l'acquisition d'une L.E développe les capacités intellectuelles et les compétences

communicatives. Les différentes disciplines de la psychologie développementale, différentielle et cognitive, sont d'un apport considérable pour la didactique des langues étrangères. Les recherches et applications de la psychologie cognitive à l'enseignement/apprentissage/acquisition des langues, bien qu'à leurs débuts, sont des pistes de réflexion, d'exploration et de contribution considérables. A cet effet, les « représentations » jouent un rôle considérable dans ce domaine et une grande attention leur est réservée dans la section ci-dessous traitant de ce sujet.

2.3.2. Rôle des représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues

La notion de *représentation*, issue essentiellement de la sociologie et de la psychologie sociale [Boyer, 2002, 103], se retrouve désormais dans plusieurs domaines des sciences de l'homme et de la société, et particulièrement en sociolinguistique et en didactique des langues pour la démarche interculturelle [idem., 103]. De ce fait, elle a acquis un statut théorique très important [idem., 103]. La sociologie d'E. Durkheim sous l'appellation *représentation collective* est à l'origine de la notion de représentation dans l'analyse des phénomènes sociétaux car « *la vie sociale (est) tout entière faite de représentations* » [Durkheim, 1987, 104] et « *la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations* » [Durkheim, 1951, p. 2, 105].

« Le niveau des représentations collectives » et celui de la « créativité », face à la « stabilité des institutions » selon Durkheim

[104], sont constitués par des valeurs sociétales, des idéaux collectifs, des opinions, des représentations que la société se fait d'elle-même et des courants libres « effervescents » et de « l'idéalisation ».⁴⁰ Le modèle élaboré par Durkheim fait de ces représentations, nous dit Boyer [idem., p. 10, 103] « *un objet d'étude autonome, bien qu'en interaction avec d'autres éléments de la société* ». De cette dynamique propre des représentations collectives, des conflits peuvent se produire si ces mêmes représentations évoluent plus rapidement que les institutions [idem., 103]. En ce qui concerne la qualification, Moscovici [1989, 106], qui, après Durkheim, a donné à la notion de représentation sa « teneur conceptuelle » et « son opérativité contemporaine » [Boyer, idem., 103], préfère le terme « social » en raison de « l'évolution historique » qui a provoqué un relâchement du lien entre culture et société [ibid., p. 11, 103] car « *l'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin* ».⁴¹

Après Moscovici [106], les explicitations de la notion de représentation ont continué à se développer. Jodelet [1989, p. 36, 107] les qualifie comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* », et elle insiste sur

⁴⁰ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter J. C Filloux (1970) « Introduction » in E. Durkheim : *La science sociale et l'action*, Paris, PUF, cité par H. Boyer (2002).

⁴¹ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter les travaux de M. L Rouquette et P. Rateau (1998) *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, PUG, cité par H. Boyer (2002).

l'aspect pratique de la représentation car celle-ci « *sert à agir sur le monde et autrui* » [ibid., p. 43-44, 107]. Le développement des travaux en psychologie sociale sur les représentations, à la suite de l'œuvre de Moscovici est important [Boyer, 103]. Deux axes de recherche sont à noter : l'un qualitatif, traite des contenus de la représentation par le biais d'enquêtes, selon les travaux de Moscovici sur les représentations de la psychanalyse, l'autre expérimental et formalisateur, s'intéresse à la façon dont les représentations se construisent et se modifient [idem., 103]. Les travaux de cette recherche ont conduit à la mise en place d'une théorie du « noyau central » et de ses systèmes, central et périphérique, décrits par Boyer [103] de la façon suivante :

« Le noyau central (...) considère que les traits constitutifs d'une représentation sociale (appelés « cognèmes ») se distribuent en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et son contenu sémantique fondamental et un système périphérique ouvert, où les traits associés, contextuels, permettent l'adaptation à la diversité des situations, mais sont en contrepartie instables ».

[ibid.,

p. 12, 103]

Dans l'étude sur les représentations du « groupe idéal », le noyau central, souligne Boyer [103], comprend deux éléments, l'un prioritaire (l'amitié), l'autre adjoint (l'égalité : absence de chef), et le système périphérique possède également deux éléments : l'appartenance à un

même milieu social et la convergence des opinions⁴² ou encore, nous dit Boyer [idem., 103] sur le noyau central, deux sortes de composantes ont été identifiées à l'issue d'études expérimentales :

« Des éléments normatifs (« directement issus du système de valeurs des individus », en relation avec « l'histoire du groupe et (avec) son idéologie ») et des éléments fonctionnels, « associés aux caractéristiques descriptives et à l'inscription de l'objet dans des pratiques sociales ou opératoires ». Ainsi, « la coexistence de ces deux types d'éléments permet (...) au noyau central de jouer son double rôle : évaluatif et pragmatique »⁴³

[idem.,
p. 12, 103]

Quant aux conditions de transformation des représentations sociales, « la mise en cause d'éléments périphériques » ne suscite pas de changement, c'est celle des éléments centraux qui peut provoquer une transformation de la représentation à condition, précise Boyer [ibid., p. 13, 103], que « *la situation (soit) perçue comme irréversible, c'est-à-dire définitive* » car les groupes peuvent mobiliser des défenses et des résistances face au changement « *s'ils perçoivent des possibilités de retour en arrière* » [idem., p. 13, 103]. Ce point sur les conditions de

⁴² . Cf. Sur ce point, consulter Rouquette et Rateau (1998), cités par H. Boyer (2002).

⁴³ . Cf. Sur cet aspect, on pourra se référer aux travaux de J. C. Abric (2002) « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *Psychologie et société*, 4, 2001/2, cité par Boyer (2002).

transformation est très intéressant pour notre recherche et il est exploité plus loin, dans la section (4.2.5) traitant de l'étude des représentations des apprenants du DAB en L1/L2/L3, du chapitre 4 relatif à l'étude expérimentale.

Un autre problème soulevé par la psychologie sociale des représentations, concerne la prise en considération ou non du consensus dans l'étude des représentations Boyer [idem., 103]. Pour Moscovici [106], le consensus n'est pas une caractéristique essentielle du fonctionnement ou du produit des représentations sociales, car l'identité des principes de régulation peut côtoyer la diversité des prises de position qui se reflètent dans des attitudes et des opinions, et par conséquent, seuls les stéréotypes sont consensuels⁴⁴ dans une communauté donnée. Cependant, Boyer [idem., 103] souligne qu'il est difficile d'évacuer l'hypothèse selon laquelle une représentation sociale devient naturellement consensuelle au sein d'un groupe ou d'un sous-groupe car « *le stéréotype, de par le figement représentationnel dont il est le produit, fait l'objet d'un consensus maximal* ». Et Jodelet [ibid., p. 49, 107] de remarquer que « *les représentations instaurent des versions de la réalité* » *communes et partagées* ». Cette hypothèse, affirme Jodelet [ibid., p. 51, 107], nous permet d'expliquer que la représentation exerce « *certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de*

⁴⁴ . Cf. Sur ce point W. Doise (1985) « Les représentations sociales : définition d'un concept », *Connexions*, 45, et (1988) « Les représentations sociales : un label de qualité », *Connexions*, 51, cité par Boyer (2002).

l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié. Il n'est qu'à voir les défenses mobilisées par l'irruption de la nouveauté ».

Les représentations peuvent être soit « consensuelles » dans une communauté, s'il s'agit de *représentations collectives* que Boyer [ibid., p. 14, 103] préfère qualifier de « communautaires », soit « différenciatrices » en fonction des positions occupées par les groupes qui constituent une société (idem.) et on parlera de *représentations sociales* ou *intra-communautaires* [idem., p. 14, 103]. Dans les deux situations, nous dit Boyer (idem.), il s'agit de représentations partagées car « *c'est bien le partage qui est leur première caractéristique* », ce qui leur permet « *d'établir des consensus ou construire des clivages au sein d'une société donnée, à un moment donné de son histoire* » [idem., 103].

De ce qui précède, dans notre travail, nous nous attacherons aux notions suivantes : attitude, opinion, stéréotype qui sont associées au concept de représentation au sein de la psychologie sociale [idem., 103]. Les « opinions » dépendent d'une « instance organisatrice » située en amont et qui articule « l'individuel et le collectif » et permet le passage « du point de vue général » sur une variété de thèmes à « son application au cas particulier » [idem., 103]. La notion « d'attitude », dans le paradigme représentationnel, nous dit Boyer [idem., 103] est « *une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou*

d'une combinaison de représentations » et a sa place, même si son usage est soumis à réserves.⁴⁵

Quant au « stéréotype », une vaste bibliographie s'est constituée autour de cette notion.⁴⁶ Pour Boyer [103], il a souvent un statut confondu à celui de représentation :

« Le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété, d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe/de la communauté concernée ».

[ibid., p. 15, 103]

A travers ces repérages notionnel-conceptuel, nous voyons se dessiner un ensemble hiérarchisé dont Boyer [ibid., p. 18, 103] propose

⁴⁵ . Ces différentes articulations des notions dans le paradigme représentationnel, nous dit Boyer (2002), ne fait pas l'unanimité. Cf. Lûdy et Py (2002 : 97) pour qui les attitudes sont « *des dispositions psychiques d'attirance ou de répulsion face à des objets sociaux* » comme les langues et leurs utilisateurs, et qui sont étroitement liées à des croyances en relation avec « *la nature de ces mêmes objets* », c'est-à-dire à des représentations sociales. Cf. également B. Py (2000 :9) qui considère les opinions comme les « *précurseurs de représentations* ».

⁴⁶ . Cf. Sur ce point, on pourra consulter Amossy (1991), Plantin dir. (1993), Goulet dir. (1994), Margarito dir. (2002), cités par Boyer (2002).

l'organisation suivante : les représentations partagées (plus ou moins stéréotypées) pouvant contribuer ou non à une « construction idéologique » sont les composantes fondamentales de « l'imaginaire communautaire ». Elles sont en amont des attitudes « à vocation comportementale » qu'elles inspirent. Ces dispositions contribuent à créer des opinions « susceptibles d'être énoncées » et des pratiques verbales et non verbales [idem., 103].

Les didacticiens se sont ainsi préoccupés de concrétiser le lien entre la psychologie cognitive et l'enseignement/ apprentissage/ acquisition des langues en prenant en considération l'aspect culturel et plus précisément les spécificités culturelles [Bruner, 74]. Une grande importance est ainsi accordée aux représentations car elles sont liées aux croyances et attitudes des apprenants/enseignants et jouent un rôle considérable dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Si nous adoptons la démarche enseignement/apprentissage, centrée sur l'apprenant, nous devons commencer par les participants là où ils se trouvent sur le plan conceptuel et attitudinal. Leurs représentations sont un champ privilégié pour la didactique, car notre langage tout entier, dans son usage le plus quotidien, est terre à terre et il est traversé par la métaphore [Lakoff et Johnson, 1985, 108]. Cette dernière, largement culturelle, n'est pas une simple façon de parler, elle est constitutive de notre pensée, de notre expérience du monde, de notre perception de l'autre [idem., 108]. Comment étudier les représentations, quel est le rôle de la métaphore comme base fondamentale de l'organisation cognitive, quelle est la façon pratique

de faire avancer ces représentations pour une meilleure prise de conscience et un apprentissage plus performant, toutes ces réflexions sont au centre des préoccupations des enseignants/chercheurs [Boyer, 103].

La sociologie du savoir est d'un apport considérable dans la mesure où elle traite du savoir populaire des gens du commun qui est différent du savoir scientifique et objectif. Cette conception n'évacue pas la subjectivité de l'apprenant car, comme le souligne Riley [25], elle examine :

«Tout ce qui est reconnu comme savoir dans une société donnée, ses idéologies dans le sens le plus large, ses théories scientifiques, politiques, religieuses et sociales, explicites et «académiques» mais, aussi le monde du «sens commun», de ce que les gens «savent» et qu'ils utilisent dans le processus de la construction de la réalité» .

[idem., p. 59-60, 25]

Le champ d'application de la théorie de la sociologie du savoir comprend les deux domaines discursifs suivants : les discours, politique, sociologique et scientifique choisis par Karl Manheim (1893-1947) et les discours quotidiens, la conversation, sélectionnés par Alfred Schütz (1899-1959) (idem). Dans le dernier cas, domaine de notre recherche, lorsque ces discours sont en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les problèmes de l'interlangue peuvent être expliqués par une analyse contrastive sociologiquement orientée. Selon Schütz, dans tout discours oral

interactif (...) le choix et la formulation des informations (...) varient en fonction de leurs perceptions [participants] de la situation, c'est-à-dire de leurs représentations culturelles et individuelles de l'événement communicatif, de leurs rôles respectifs, des règles sociales et sociolinguistiques appropriées et des aspects spatio-temporels de la situation d'énonciation [idem., 25].

Lors d'une conversation ouverte avec des amis sur le choix d'une langue étrangère pour leurs enfants, dans le deuxième cycle du primaire, la discussion était basée sur un point commun : l'anglais est plus facile car il n'y a pas de grammaire, le russe est difficile à cause de l'alphabet, l'italien est une belle langue. Si nous décrivons cette conversation, elle porte sur les représentations. Elle a des règles, un discours, un ensemble de notions très limitées comme la beauté d'une langue musicale qui réside dans l'«oreille» pour l'italien. Cette représentation sociale fait partie de leur réalité et de leurs croyances. Le critère de l'utilité s'applique à l'anglais et non à l'italien sauf pour l'art et la musique. De telles croyances populaires ne sont plus importantes si nous voulons atteindre une vérité scientifique mais, qu'en advient-il si, au lieu de chercher la vérité, nous cherchons leurs vérités (participants) ?

Le groupe est social avec son identité et ses pratiques [Riley, 25]. La culture est la manifestation des représentations : il s'agit de la culture quotidienne et nous pouvons la définir comme tout ce qu'il faut savoir et croire pour être membre de ce groupe, savoir parler cette langue, cuisiner, téléphoner, etc. pour être compétent aux yeux de cette

communauté (notion de compétence communicative) [idem., 25]. Il s'agit de la culture telle que nous la vivons et la pensons. La langue est le symbole principal du groupe et le véhicule de la culture [idem., 25]. A l'intérieur de ces trois éléments, il existe une réalité sociale, ni objective, ni scientifique : l'ethnie de l'individu [idem., 25]. Elle est commune au groupe et elle est construite de représentations sociales. Si nous ne participons pas à cette même réalité, nous sommes marginalisés mais, nous le sommes par rapport aux croyances du groupe [idem., 25].

Cette réalité sociale contient des objets sociaux, des croyances, des attitudes comme la façon de se représenter le monde [idem., 25]. Dans une salle de classe, elle est projetée pour réaliser la situation qui est la manifestation, la reproduction de ce que je sais (comment me comporter à la gare, au guichet, quand j'invite etc.). Autrement dit, l'individu fait appel à sa réalité sociale où il a un répertoire, car chacun porte en soi une image de sa société [idem., 25]. L'apprenant construit sa réalité en fonction des notions de ses représentations auxquelles il fait appel pour faire un discours ou répondre à une situation précise. Cette image qu'il se fait du monde est partagée par les autres membres du groupe [Jodelet, 107].

Nous sommes obligés d'élaborer notre propre discours en fonction des représentations des gens auxquels nous nous adressons et il faudrait ne pas déclencher des stéréotypes [Riley, 25]. Nous fabriquons des représentations sociales que nous retrouvons dans les discours à travers les mots, les messages et les images médiatiques [Jodelet,

107]. Les représentations sont identifiées comme des productions mentales relevant d'une étude de «*l'idéation collective*» (idem. : 36). Quant à Moscovici [106] il a mis l'accent sur la spécificité des phénomènes représentatifs dans les sociétés contemporaines que caractérisent l'intensité et la fluidité des échanges et des communications, le développement de la science, la pluralité et la mobilité sociales.

Sur cette base, la communauté scientifique définit la représentation sociale comme une forme de connaissance élaborée et partagée socialement pour construire une réalité commune à un ensemble social [idem., 106]. Ce serait un savoir «naïf» différent de la connaissance scientifique mais, l'importance de son rôle dans la vie sociale est à souligner car l'étude des représentations sert à l'approche de la vie mentale individuelle et collective, à travers l'étude des processus cognitifs [Boyer, 103]. Ces notions de représentations sont une bonne théorie qui doit aboutir à une bonne pratique. Nous étudions les représentations par l'intermédiaire du discours, car ce que les gens disent, véhicule leurs représentations sociales et en faisant l'analyse du discours nous pouvons accéder à ces dernières [idem., 103].

Il existe des outils comme le questionnaire par exemple mais, il multiplie la distance car nous disons ce que nous croyons faire ou être [Nadeau, 109]. Pour réduire les risques de biais, il serait utile de recourir à l'entretien de groupe, l'enregistrement audio et/ou vidéo pour faire resurgir ces représentations, car elles sont inconscientes en nous. Le deuxième outil, l'entretien, nous permet de découvrir plus de choses,

car l'échange est plus naturel et plus effectif [idem., 109]. De plus, ces représentations s'articulent avec les métaphores de base qui sont un aspect de leurs discours [Lakoff et Johnson, 108].

La fluidité est une métaphore fondamentale chez les Anglais, car ils ont tendance à parler du langage comme d'un liquide (to spit/vent your anger). Chez les Français, elle est de niveau car ils réfèrent à l'idée de construction matérielle en « étages »: construire un apprentissage, avoir de bonnes «bases», «fondations», parler de «paliers». Il existe une notion de structure linguistique. Dans la métaphore, nous voyons ordinairement un usage particulier du langage propre à la poésie et à la rhétorique mais, notre langage tout entier dans son usage le plus quotidien et terre-à-terre est traversé par la métaphore [idem., 108]. Il existe des aspects fondamentaux de notre expérience dont nous ne pouvons pas ne pas en parler de façon métaphorique, car les concepts au moyen desquels nous appréhendons ces aspects de l'expérience sont d'emblée métaphoriques [idem., 108].

Il y a métaphore, selon Lakoff et Johnson [idem., 108], lorsque nous exprimons quelque chose, un aspect de la réalité en d'autres termes. L'étude minutieuse de notre langage quotidien révèle que nous traitons le temps sur le modèle de l'espace, la discussion sur celui de la guerre ou de la négociation, etc. Ces métaphores, largement culturelles, ne sont pas de simples façons de parler, elles sont constitutives de notre pensée, de notre expérience du monde et informent ce que nous appelons la «réalité» [idem, 108]. Dans ce contexte, métaphore signifie concept métaphorique car elle n'est pas seulement limitée au langage

ou aux mots, ce sont les processus de pensée humains qui sont largement métaphoriques [idem, 108].

Les métaphores dans le langage sont possibles car elles existent dans le système conceptuel de chacun. Dans la discussion quotidienne, une variété d'expressions les reflète :

« Vos affirmations sont indéfendables. Il a attaqué chaque point faible de mon argumentation. Je n'ai jamais gagné sur un point avec lui. Tu n'es pas d'accord ? Alors défends-toi ! »

[idem.,
p. 14, 108].

Ces exemples illustrent le point suivant : le concept métaphorique structure en partie ce que nous faisons quand nous discutons. La discussion n'est pas une sous-espèce de la guerre, elles sont deux types de choses différentes - le discours verbal et le conflit armé- et les actes effectués sont différents [idem., 108]. Dans une culture où la discussion n'est pas vue en termes de guerre, où il y a ni gagnant, ni perdant, les gens percevraient les discussions autrement. Ils en parleraient différemment et leurs expériences seraient différentes. La langue ne peut donc pas être séparée de la culture, car nous avons besoin de prendre conscience et de comprendre comment les diversités culturelles influent sur le processus de communication. Dans ce contexte Geert Hofstede [1994, 110], sociologue hollandais et chercheur en trans- culturel, définit la culture comme des valeurs profondes entourées de pratiques plus visibles.

Les valeurs de notre culture sont l'oralité, l'hospitalité, la famille ; chez les Britanniques elles sont caractérisées par la tolérance, l'individualisme, etc. Nos pratiques sont ainsi influencées par nos attitudes et ces valeurs profondes. Les comportements peuvent toujours être interprétés différemment car des règles différentes sont appliquées. Il est donc important de souligner le point suivant : ce qui nous paraît «normal» risque de ne pas l'être pour l'autre. La culture d'apprentissage est la façon pratique de faire avancer ces représentations. Il s'agit de former les apprenants à apprendre à apprendre une langue étrangère (en agissant sur leur culture d'apprentissage) tout en prenant en considération les problèmes transculturels comme l'interaction sociale, la communication verbale et non-verbale, les différents comportements par rapport aux facteurs temps, faits et informations, hiérarchies qui varient d'une culture à une autre [Pilbeam, 2000, 111].

L'anthropologue américain Edward Hall [1990, 112] a parlé de cultures monochroniques où la notion de temps est très importante (time is money) et d'autres polychroniques qui prennent plus en considération les personnes et les sujets de discussions. Il a également cité les cultures avec des contextes «haut» et «bas». Dans le premier cas, l'information est contenue dans le contexte et n'est pas évidente pour les autres, étrangers à cette culture, qui ne comprennent pas pourquoi ni comment les choses se produisent, car l'information ne leur est pas fournie. Les cultures à «contexte bas» (low context) comme l'Allemagne et les Etats- Unis, mentionnent clairement l'information car

les faits et les détails sont tout aussi importants. Dans celles à «contexte haut», la France ou l'Italie par exemple, l'impression générale est supérieure aux faits [Pilbeam, 111].

Une communication trans- culturelle effective est un processus complexe. L'utilisation d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s) en constitue une partie mais, une prise de conscience et une sensibilité aux autres cultures en termes de représentations, de métaphores, de valeurs et pratiques, est tout aussi importante. Dans ce contexte, des enquêtes ont été menées, à l'université de Blida, avec des analyses quantitatives pour déconstruire les représentations erronées des apprenants et pour les aider à en construire de nouvelles afin de les rendre plus performants dans une aptitude donnée.⁴⁷ La révolution cognitive, née dans les années 60, a inclus la notion d'apprentissage dans celle de l'acquisition du savoir. Auparavant les théories de la personnalité étaient focalisées uniquement sur la motivation, l'affect et leurs transformations. A présent l'accent est mis sur des problèmes plus cognitifs pour l'enseignement/ apprentissage d'une ou des langue(s). Bruner [74] parle ainsi de «constructions personnelles» qui correspondent aux «représentations» façonnées par la culture et que les gens utilisent pour donner un sens à leur univers et à eux-mêmes. Ce sont ces questions qui sont au centre des préoccupations des cognitivistes et didacticiens [Boyer, 103].

⁴⁷ . Cf. Thèse de Sid-Ali Sahraoui, soutenue à l'université de Blida (1998).

Bruner [74] a commencé par reprocher à la révolution cognitive d'avoir cessé de se préoccuper de la «construction de la signification» pour se focaliser uniquement sur le traitement de l'information ou sa computation. Mais nous pouvons ajouter que l'analyse interprétative seule ne suffit pas. Pour notre étude nous devons la compléter par une analyse quantitative pour assurer la validité des résultats. Cet intérêt pour la science cognitive s'explique ainsi par la confluence de préoccupations théoriques dans diverses disciplines. Les anthropologues ont soulevé le problème de la différence dans les capacités à raisonner entre des individus analphabètes provenant de pays moins industrialisés et des individus ayant bénéficié d'une formation scolaire dans des pays industrialisés [Pilbeam, 111]. En linguistique, Chomsky explique le comportement langagier en termes de structures qui sous-tendent la compréhension et la production et rejette le paradigme béhavioriste de l'apprentissage. Les études de Piaget sur le développement de l'enfant ont mis l'accent sur les structures et processus cognitifs.

La théorie neo-vygotskyenne insiste sur les processus, naturel et artificiel, de développement. Le premier modèle, spontané et biologique développé par Vygotsky, est défini dans un processus naturel de développement dans le cas de l'acquisition du langage [in Ivic, 70]. L'apprentissage devient un moyen de renforcer ce processus naturel en mettant à la disposition de l'enfant des outils créés par la culture, qui élargissent les possibilités naturelles de l'individu [idem., 70]. Le rôle des adultes en qualité de représentants de la culture dans le processus

d'acquisition du langage, conduit à la description d'un nouveau type d'interaction dont le rôle est déterminant dans la théorie de Vygotsky [idem., 70]. A l'interaction sociale, s'ajoute celle des produits de la culture qui se manifestent sous forme d'interaction socioculturelle [idem., 70].

Le deuxième modèle de développement dit «artificiel» est l'éducation en raison de son caractère social et culturel. Cette dernière va au-delà des processus du développement. Elle ne les renforce pas mais elle transforme toutes les fonctions du comportement. Vygotsky [idem., 70] définit ce modèle en ces termes :

« L'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant... L'éducation ne se limite pas seulement au fait d'influencer les processus du développement, mais elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement»

[Vygotsky, 1982/84, vol.1, p. 107, in Ivic, p. 8, 70]

L'éducation devient le développement contrairement au premier modèle où elle n'était qu'un moyen de renforcer le processus naturel. Le modèle dit du «développement artificiel» illustré par le processus de l'acquisition des systèmes de concepts, a conduit Vygotsky à la découverte de la dimension métacognitive du développement [idem., 70]. Dans des situations d'apprentissage, l'individu devient conscient de ses propres processus de connaissances et arrive à les contrôler, ce qui signifie l'essence même des processus métacognitifs. Cette démarche

est décrite de la manière suivante par le psychologue yougoslave Ivic [70] :

« L'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un tel degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un tel réseau de concepts qui rend possible le passage d'un concept à l'autre, et simplifie l'exécution des opérations intellectuelles, l'existence de modèles extérieurs (dans les manuels ou démontrés par les enseignants) permettant la conduite de ces opérations, facilitent la prise de conscience et le contrôle par l'individu de ses propres processus cognitifs. Ce processus d'autorégulation volontaire peut être facilité par le type de processus d'apprentissage (apprentissage verbal, explication de toutes les démarches intellectuelles, extériorisation de l'anatomie du processus de construction des concepts, leur construction en commun, monitoring du processus de l'apprentissage par l'adulte expert. »

[ibid., p. 8, 70]

Dans le cadre de notre étude, l'approche néo-vygotskyenne est importante pour la conceptualisation et l'étude empirique des processus métacognitifs car ils ont une fonction importante dans la restructuration de la cognition, dans la pédagogie et dans le développement de l'individu. A partir des deux modèles élaborés par Vygotsky, différentes formes d'apprentissage ont été conceptualisées : coopératif, guidé, basé sur le conflit socio-cognitif, construction des connaissances en commun, etc. (Doise et Mugny, 1981, 113 ; Brown et Palinscar, 1986, 87 ; C.R.E.S.A.S., 1987, 88 ; etc.).

Au cœur du système psychologique créé par Vygotsky, il existe une théorie du développement individuel qui est historique. Au cours d'une décennie (1924-1934), Vygotsky, et d'autres collaborateurs concernés par l'élaboration d'une véritable reconstruction de la psychologie, crée sa théorie historico-culturelle des phénomènes psychologiques. Ses écrits, longtemps ignorés, ont été redécouverts et peu à peu reconstitués.⁴⁸ Parmi ses idées, nous analyserons celles qui sont pertinentes pour l'éducation. Nous étudierons d'abord les implications pédagogiques de sa théorie du développement mental et l'analyse de ses idées explicitement pédagogiques, pour examiner leur éventuelle application dans la pratique pédagogique, dans le cadre de notre recherche.

L'approche de Vygotsky est souvent appelée «théorie historico-culturelle» car elle concerne la sociabilité de l'homme, l'interaction sociale, la culture, l'histoire, le signe et l'instrument [Ivic, 70]. La sociabilité primaire est une caractéristique de l'individu et ce principe est scientifiquement établi par la convergence de deux courants de recherche, biologique et empirique. Le premier a démontré que «*les zones cérébrales régissant les fonctions sociales, telles la perception du visage ou de la voix humaine, connaissent une maturation précoce et*

⁴⁸. Voir les ouvrages de Levitin, 1982 ; Luria, 1979 ; Rivière, 1984 ; et l'anthologie des textes de Vygotsky en six volumes (1982-84). Son œuvre la plus importante est, *Pensée et langage*, publiée en 1962 sous le titre *Thought and language*. Les éditions des œuvres complètes actuellement préparées dans plusieurs langues, aideront les chercheurs à mieux saisir les véritables idées de Vygotsky.

accélérée» [ibid., p. 3, 70] et le deuxième a prouvé «*la thèse d'une sociabilité primaire et précoce*» [idem., p. 3, 70]. Les conséquences de ses analyses théoriques lui ont permis d'établir une théorie du développement de l'enfant basée sur son interaction sociale avec les autres, les adultes, pour s'engager dans ses activités et dans ce contexte, le nourrisson est un être social. Vygotsky exprime ce développement en ces termes :

« C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social... Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré ».

[
idem., p. 3, 70]

Le développement de l'enfant est lié aux interactions sociales, en particulier avec les adultes, qui y jouent un rôle constructif à l'aide d'outils (signes, systèmes sémiotiques) qui, du point de vue génétique, ont une «*fonction de communication, puis une fonction individuelle*» [ibid., p. 4, 70]. En d'autres termes, certaines fonctions mentales comme l'attention volontaire, la pensée verbale, les émotions, n'existeraient pas dans le processus de développement sans le rôle considérable des interactions sociales. Dans les relations sociales entre la pensée et le langage, thème central de son ouvrage, *Pensée et Langage*, Vygotsky [ibid., p. 5, 70] démontre que la capacité d'acquisition du langage chez l'enfant n'est pas seulement déterminée par l'hérédité, mais par l'apport

de l'environnement social par le biais d'un apprentissage collaboratif entre l'adulte et l'enfant à savoir, «*un processus de construction en commun au cours d'activités partagées par l'enfant et l'adulte, c'est-à-dire dans une interaction sociale*» [ibid., p. 6, 70].

Le but de notre analyse est d'explorer les implications pédagogiques de la thèse de Vygotsky. Nous pouvons tirer quelques conclusions importantes pour notre recherche. Il s'agit de la relation entre le développement et l'apprentissage : même si ce dernier est fortement déterminé par l'hérédité (le langage par exemple), l'apport de l'environnement social de l'apprentissage n'est plus seulement un déclencheur ou un stimulateur du développement mental de l'individu, mais il joue un rôle constructif [ibid., p. 5, 70]. La contribution de l'apprentissage est la langue, outil puissant qu'il met à la disposition de l'individu. Ces outils, créés par la culture, élargissent ses possibilités naturelles (biologiques). Le rôle des adultes (représentants de la culture) dans le processus d'acquisition du langage est déterminant dans ce nouveau type d'interaction (idem.). L'apport du milieu social et des produits de la culture constitue une forme d'échange socioculturel qui entraîne des changements graduels continus dans le comportement et la pensée de l'individu, et peuvent considérablement varier d'une culture à l'autre [Woolfolk, 1998, 114].

L'idée centrale, suggérée par la thèse de Vygotsky, est que le développement dépend de l'interaction avec les individus et les outils fournis par la culture pour lui permettre de développer sa propre vision du monde. Sa théorie combine l'environnement social et la cognition car

les enfants acquièrent des façons de pensée et d'agir qui constituent une culture en interagissant avec d'autres personnes plus compétentes. Ces pensées et comportements sont spécifiques à chaque culture [Berk, 1994, 115]. Le second élément de sa théorie socioculturelle est la Z.D.P. Pour Vygotsky, toute pédagogie crée des processus d'apprentissage débouchant sur le développement et les zones de développement proximales. Le résultat de ce processus est une socialisation plus importante de l'enfant dans la culture dominante et un développement cognitif [Moll, 86].

La première caractéristique de la Z.D.P est la subjectivité qui intervient lorsque deux apprenants effectuent une tâche avec des interprétations différentes et arrivent à une compréhension commune [idem., 86]. L'autre aspect est l'échafaudage à savoir, un changement dans le support social, cognitif et émotionnel, nécessaire pour l'enfant afin de pouvoir terminer une activité en classe (idem.). Les deux aspects de la Z.D.P représentent un intérêt particulier pour notre recherche. Ils seront repris dans la phase expérimentale et dans le cinquième chapitre sur les propositions, pour encourager l'apprentissage collaboratif entre les apprenants du groupe expérimental, par le biais du travail en binôme suggéré par Garner [102], et pour permettre à l'enseignant d'échafauder le développement futur des apprenants. Dans ce processus d'apprentissage, le «bon» apprenant et l'autre «moins bon» et/ou avec l'aide de l'enseignant, vont effectuer une tâche en parlant à haute voix pour expliquer leur cheminement mental, pour arriver à la bonne solution et à une compréhension partagée et négociée.

Une autre exploitation possible de la théorie de Vygotsky [Ivic, 70] sur le développement mental, dans la recherche et la pratique pédagogique, concerne l'apparition récente des médias visuels modernes et des technologies de l'information, des centres de ressources multimédia, des T.I.C.E. (Technologies de l'Information et de la Communication, appliquées à l'Enseignement, pour la formation des formateurs en présentielle ou continue). Leur application dans l'enseignement, leur rôle à court et à long terme dans la vie des apprenants/utilisateurs, soulèvent des problèmes nouveaux et sérieux. Quel(s) outil(s) seraient plus approprié(s), efficace(s) et plus utile(s) pour les recherches sur l'impact de ces nouveaux instruments culturels à savoir, leur rôle dans le développement de la pédagogie et de la didactique ?

La supposition essentielle en science cognitive est que l'individu traite l'information reçue à travers des processus (Anderson, 1982). Ces derniers sont des opérations mentales qui portent sur les informations, autrement dit des représentations sur des significations ou des savoirs [Gaonac'h et al., 97] . Les changements apportés par ces processus sont des organisations ou structures du savoir. Les techniques utilisées pour manipuler l'information reçue, pour réutiliser ce qui a été stocké sont des stratégies cognitives [Wenden, 52]. Celles-ci sont donc un aspect du processus cognitif. Le rapport verbal a été utilisé comme instrument pour identifier ces processus d'apprentissage. Cohen [80] a proposé, en plus de l'observation qui était pratiquée, la méthode de l'introspection pour étudier les processus mentaux conscients des

apprenants. Mais avant de passer à l'exploration des stratégies d'apprentissage, commençons par définir les termes de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir explorer les techniques utilisées par les apprenants pour traiter les informations reçues, objet de la section suivante consacrée à ce point.

2.3.3. Stratégies cognitives et métacognitives

La *stratégie* d'étymologie grecque (mot dérivé de général, stratège) est à l'origine un terme militaire qui s'est étendu à d'autres domaines (économie, sport, éducation, etc.) et signifie «*l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but : La stratégie électorale, politique* » [Dictionnaire de la Langue Française, 1986, 116].

En didactique des langues l'acception première désigne les procédures mises en œuvre dans l'acte de communication. Dans ce contexte, on parle de stratégies de communication⁴⁹. Le terme désigne ensuite les stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant pour apprendre à communiquer (elles servent à l'acquisition d'une stratégie de la communication), et les stratégies d'enseignement personnelles à l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer. Dans un article du *Français dans le Monde* (1998, n°294) intitulé *Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues*, C. Besnard [117]

⁴⁹. Cf S. Moirand, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, collection F, Paris, Hachette.

répertorie sept types de stratégies que l'apprenant utilise pour réussir, selon les travaux de Naiman, Fröhlich, Stern et Todesco. Pour l'apprenant il s'agit de :

- Profiter de toute situation d'apprentissage dans ou à l'extérieur de la classe,
- S'impliquer dans son propre apprentissage,
- S'intéresser aux mécanismes de la langue étrangère et à faire usage de techniques personnelles pour se les approprier,
- Se détacher de la langue-source et à penser dans la langue-cible,
- Comprendre que l'acquisition d'une langue étrangère passe par un bain d'immersion à la fois linguistique, psychologique et affectif.

Le terme de «stratégie» a été également définie dans la littérature comme des «techniques», des «tactiques», des «plans conscients», des «procédures de résolution de problèmes» ou des «stratégies d'apprentissage» [Wenden, 52]. Wenden cite six critères pour caractériser ces stratégies :

- Pour le premier paramètre, elles sont des techniques ou des actions spécifiques différentes des styles d'apprentissage.
- Dans le deuxième point, elle souligne que certaines actions sont observables et d'autres non-observables.
- Selon le troisième critère, ces stratégies sont ensuite utilisées pour résoudre un problème ou «pour faciliter l'acquisition, le stockage, le retrait ou l'utilisation de l'information» {idem., p. 7, 52}.
- Pour le quatrième aspect, elles contribuent directement à la façon dont les apprenants maîtrisent, transforment l'information reçue

(contextualiser, planifier, organiser une lecture...) pour utiliser ce savoir et gérer l'apprentissage ; elles servent également indirectement à l'apprentissage à savoir, «comment» les apprenants utilisent leurs répertoires linguistiques limités pour réaliser des tâches communicatives. Pour le dernier aspect il s'agit de stratégies de contournement ou d'évitement.

- Selon le cinquième critère, les stratégies peuvent être utilisées consciemment quand le besoin se fait ressentir (corriger ou réapprendre un matériel déjà connu, dysfonctionnement en compréhension). Pour certains problèmes d'apprentissage, elles peuvent être automatisées et devenir inconscientes [Brown et al, 118 ; Faerch et Kasper, 1983a, 119].

- Les stratégies sont enfin appelées à changer et à être modifiées et de nouvelles peuvent être apprises (O' Neil, 1978, 120).

Il existe différentes définitions des stratégies d'apprentissage dans la littérature [cf. tableau 12.1 in Ellis, 1995, 33]. Oxford [1990, 121] les considère comme des comportements qui rendent l'apprentissage plus performant, et plus orienté vers l'auto- direction, donc vers un développement de l'autonomie de l'apprenant. Elle les définit en ces termes :

« Les stratégies d'apprentissage sont des comportements ou actions utilisés par les apprenants pour rendre l'apprentissage d'une langue plus performant, auto-dirigé et agréable ».

[idem., p. 531, 121]

A travers ces définitions, nous relevons un certain nombre de problèmes. Nous ne savons pas exactement si les stratégies sont comportementales, donc observables ou mentales ou les deux à la fois. Oxford (1989) les place dans la première catégorie et Weinstein et Mayer [1985, 122] dans la troisième. La deuxième difficulté est liée à la

nature précise de ces comportements considérés comme des stratégies d'apprentissage. Stern discerne les stratégies des techniques. Les premières sont des approches générales plus ou moins délibérées pour réaliser un apprentissage comme dans une tâche active [in Ellis, 33]. Les secondes sont des comportements observables comme en grammaire pour inférer des règles à partir d'un texte et le vocabulaire (utilisation du dictionnaire) [idem., 33].

Le troisième problème est de savoir si les stratégies sont conscientes ou inconscientes. Les définitions, ci-dessus, n'abordent pas cette question mais, Chamot [1987, 123] les considère comme des actions délibérées, donc conscientes. Nous considérerons les stratégies comme des actions conscientes que l'apprenant utilise délibérément, ce que Selinger nomme «tactiques» [ibid., p. 532, 123]. Dans le cadre de notre étude et pour les besoins de notre recherche, nous définirons les stratégies comme des actions et cheminements utilisés par les apprenants pour développer leur propre apprentissage et leur autonomie. Elles impliquent une démarche consciente pour atteindre un objectif. Elles sont comportementales donc observables (actions) et mentales donc non-observables (cheminements), d'où l'intérêt dans la phase d'introspection, des données obtenues à haute voix. La dernière difficulté concerne la motivation. Selon Ellis [33], toutes les définitions se rejoignent pour reconnaître qu'elles sont utilisées pour apprendre quelque chose sur la L2 mais Oxford [1989 in Ellis, 33] rajoute le but affectif [idem., 33] et le développement de l'apprentissage auto-dirigé.

En dépit des difficultés recensées, nous pouvons énumérer les caractéristiques essentielles des stratégies d'apprentissage. Elles sont des approches ou techniques pour réaliser un apprentissage en L2 ; elles sont utilisées pour des résolutions de problèmes ; les apprenants sont conscients de leur utilisation et peuvent les identifier ; elles impliquent un comportement linguistique (demander le nom d'un objet) et non- linguistique (désigner du doigt un objet) ; elles peuvent être utilisées en L1 et L2 ; certaines sont comportementales, d'autres mentales et peuvent donc être directement observables ou non ; elles contribuent indirectement à l'apprentissage en fournissant à l'apprenant des données sur la L2 pour en faciliter l'acquisition ; elles ont également un effet direct comme les stratégies de mémorisation utilisées pour des items lexicaux précis et des règles de grammaire et elles contribuent au développement de l'apprentissage auto- dirigé. Nous accordons une attention particulière à ce dernier point car le but final de cette étude est de développer l'autonomie des apprenants [idem., 33]. Cet aspect sera examiné plus loin.

Les travaux de O'Malley, Chamot et Walker [1987, 123] et particulièrement O'Malley et Chamot [73] ont largement contribué à l'étude des stratégies d'apprentissage selon le modèle développé par Anderson [1980, 1983, in 73] à savoir, les phases cognitive, associative et automatique que nous étudions plus loin. Selon la théorie d'Anderson [71], il existe deux interprétations du terme «stratégie». Pour certains chercheurs elle se produit dans la phase cognitive quand les apprenants sont conscients et elle cesse d'être «stratégique» quand elle est

réalisée automatiquement [Rbinowwitz et Chi, 1987, in O'Malley et Chamot, 73]. Pour d'autres, les stratégies sont utilisées dans les trois phases selon le modèle (SI..... ALORS) exemplifié ci-dessous :

« SI le but est de comprendre un texte oral ou écrit et je suis incapable de saisir le sens d'un mot, ALORS j'utilise le contexte pour le comprendre».

[in Ellis, p.

533, 33]

Selon Chamot et O'Malley [73] ces séries de productions sont conscientes dans la phase déclarative. Elles sont progressivement procéduralisées puis deviennent inconscientes chez l'apprenant. Malgré ces différences, nous affirmons à la suite de Ellis que les stratégies peuvent être étudiées dans la forme déclarative de l'apprentissage quand les apprenants peuvent les verbaliser car :

«Les stratégies peuvent être définies comme des séries de production qui existent dans le savoir déclaratif et sont utilisées pour résoudre un problème d'apprentissage »⁵⁰

[

idem., p. 533, 33]

Pour des raisons de clarté, dans le premier critère établi plus haut par Wenden [52], elle qualifie les stratégies de techniques à savoir, des manières conscientes et volontaires utilisées pour traiter l'information comme par exemple, traduire un mot, apprendre par cœur une liste de mots, utiliser le dictionnaire...[idem, 52]. Quant au deuxième critère, il

⁵⁰. Notre traduction.

s'agit de stratégies visibles et non-visibles qui appartiennent à l'observation. Ce point sera développé ultérieurement lorsque nous recenserons les différentes méthodes de recherche utilisées dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Le troisième aspect est tout aussi important car nous considérons que l'approche par résolution de problèmes peut aider l'apprenant à mieux se prendre en charge et à devenir plus autonome, car elle lui permet d'utiliser des stratégies de compensation pour réaliser une tâche communicative selon le quatrième critère. A la suite de Miliani [1999, 124], nous dirons que :

« Enseigner les stratégies d'apprentissage devient ainsi un pré-requis pour permettre au « kit de survie », développé par les étudiants pour essayer de réussir sans trop de mal en classe de langue, de disparaître pour faire place à une sophistication de plus en plus grande des aptitudes des étudiants pour être en situation de réussite».

[idem., p. 7, 124]

Brown et al. [118] et Faerch et Kasper [119] soulignent que ces stratégies peuvent être automatisées et devenir inconscientes, mais il est toutefois possible pour les apprenants de retracer a posteriori les cheminements qu'ils ont empruntés dans le contexte d'une étude fondée sur la méthodologie de l'introspection qui fera l'objet de notre recherche dans le troisième chapitre. Le sixième critère correspond au but pratique de cette recherche qui consiste à faire prendre conscience aux apprenants des stratégies qu'ils utilisent, mais il est tout aussi important de leur faire connaître l'existence d'autres stratégies afin de remplacer, compléter ou développer celles qu'ils utilisent pour améliorer

leur apprentissage. C'est le but de la phase expérimentale de notre projet. Avant de montrer l'importance de l'utilisation de ces stratégies par les apprenants, il est important, au préalable, de recenser les études faites dans ce domaine. Rubin [1975, 125] a été la première à étudier les stratégies d'apprentissage utilisées par les «bons» apprenants pour permettre aux autres apprenants moins bons de les utiliser en les aidant à découvrir des «trucs» ou des «raccourcis» pour faciliter leur apprentissage. Les caractéristiques du «bon» apprenant ont été également étudiées par Stern [in 125].

Dans le cadre de notre recherche, la notion du «bon» apprenant consiste à étudier les diverses façons dont il entreprend son apprentissage en L2/ L.E sous divers aspects, en tant qu'être social avec des contraintes positives et négatives ; en tant qu'être psychologique avec des motivations intellectuelles et affectives ; le processus d'apprentissage en tant qu'internalisation du savoir linguistique et pragmatique et en tant que mise en pratique de diverses stratégies d'apprentissage. Notre principale préoccupation est l'apprenant dans le cadre du développement de son autonomie par le biais de l'apprentissage auto-dirigé en complément de l'offre traditionnelle [Holec, 1996, 95]. L'apprentissage auto-dirigé s'inscrit dans un courant de préoccupations majeures pour les didacticiens-praticiens. Ce que l'on acquiert peut être localisé par l'apprentissage qui est une condition externe [idem., 95].

Dans cette perspective, apprendre n'est plus se faire enseigner, car l'accent est mis sur les stratégies d'apprentissage. Dans cette

nouvelle situation le décideur du programme devient l'apprenant lui-même contrairement aux apprentissages hétéro dirigés où c'est en général l'enseignant ou le responsable du programme [idem, 95]. L'apprentissage auto-dirigé comme le Self-Directed Learning (S.D.L) dans les approches non-conventionnelles [Duda,1988, 126], est un exercice pour développer la connaissance de l'apprenant sur les variétés de critères et d'objectifs qui lui sont offertes. Si un apprenant veut seulement améliorer sa précision et non son aisance, au niveau de la production orale, le nouveau type d'enseignant qui devient en quelque sorte un conseiller doit attirer son attention sur l'importance de la compréhension orale dans une situation de communication [idem., 126].

Prendre soi-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation, l'évaluation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage, c'est apprendre une langue en auto-direction sans «se faire enseigner», avec ou sans l'aide d'un agent extérieur. Le degré de participation de ce dernier peut varier, car les demandes d'aide dans les situations réelles vont généralement diminuer au fur et à mesure de l'apprentissage. [Holec, 95]. Dans ce nouveau contexte, apprendre n'est plus se faire enseigner, car cette alternative met essentiellement en œuvre des stratégies d'apprentissage qui n'exigent pas la définition au préalable de programmes d'apprentissage déterminés. Dans ce cas précis, ce sont les apprenants eux-mêmes qui construisent leur apprentissage au moment précis et voulu, et de ce fait, la probabilité que les demandes

soient satisfaites, car l'acquisition de l'autonomie peut être un facteur motivant pour certains apprenants [idem., 95].

Pour concevoir une autonomie, il faut prévoir une automatisation graduelle des apprenants [Duda, 126] mais, dans quelle mesure les étudiants deviennent-ils autonomes ? Est-ce en tant qu'individuels ou membres d'un groupe ? Il est important de commencer par définir les termes d'autonomie, d'auto- direction, d'individualisation et d'autonomisation pour mieux redéfinir la station des apprenants de l'université de Blida, dans le contexte de nouvelles stratégies pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage d'une ou des langue(s) étrangère(s). Pour Duda [idem., p. 51, 126], l'autonomie est «*une capacité totale de prise en charge personnelle par l'apprenant de ses conditions d'apprentissage*». Il n'est pas certain que nous pouvons garantir une formation qui aboutisse à un état d'autonomie. Certains étudiants pourront réussir, mais d'autres non. L'individualisation quant à elle et selon l'expérience du C.R.A.P.E.L est «*une aide personnalisée dans le cadre d'un cursus ou d'un programme défini par l'institution, qui propose en outre des objectifs et des moyens d'apprentissage*» [idem., 126]. Ces moyens d'apprentissage sont réalisés par le biais d'exercices ou d'activités faites individuellement par les apprenants dans un cadre pré- établi par l'institution.

L'auto- direction ou apprentissage auto- dirigé, notre préoccupation essentielle, au contraire, est «*un mode d'organisation pédagogique*» [ibid., p. 52, 126] qui peut être proposé aux étudiants des différentes facultés de l'université de Blida et/ou à des adultes en

formation continue. L'auto- direction nécessite une autonomisation préalable des apprenants, lorsque les conditions institutionnelles le permettent. L'autonomisation «*est une démarche heuristique*» [ibid., p. 53, 126] qui va vers l'appropriation par l'apprenant d'au moins cinq compétences spécifiques : l'identification des besoins, la détermination des objectifs d'apprentissage, le choix des matériaux de travail, le choix de procédures de travail (activités précises d'apprentissage) et l'évaluation [idem., p. 53, 126].

Pour la première compétence, il est important d'expliquer à nos étudiants l'importance de l'identification de leurs besoins qui sont différents de ceux de l'institution. Quant au deuxième point, la détermination des objectifs, il est nécessaire de sensibiliser les apprenants au caractère transitoire et évolutif de ces mêmes objectifs [idem., 126]. Cette démarche n'a aucun aspect de permanence, c'est leur remise en cause qui doit être permanente, ce qui n'est pas toujours le cas des objectifs institutionnels. Pour le choix des matériaux de travail, l'enseignant devra présenter aux apprenants des critères et des matériaux afin de pouvoir choisir, et d'une manière non permanente, de quoi travailler. Il est également important pour nos étudiants de pouvoir choisir au mieux des procédures de travail, notre quatrième compétence, à savoir, quelles activités retenir ? Quel rythme adopter ? A quel moment travailler ? Pendant combien de temps ? L'autonomisation doit enfin permettre l'acquisition d'une compétence d'auto- évaluation, même partielle soit-elle [idem., 126].

Cette tentative permet aux apprenants d'atteindre une compétence générale de métacognition [Henner- Stanchina, 1986, 127]. Il s'agit du «*regard que l'on doit être en mesure de porter sur soi-même en tant qu'apprenant*» [Duda, *ibid.*, p. 52, 126], en se demandant si ce que l'on fait est utile ou agréable et si les efforts consentis sont rentables. En d'autres termes la compétence de métacognition (metacognitive awareness) que nous avons essayé de développer chez nos apprenants lors de la phase d'auto-évaluation pour les stratégies métacognitives, objet de notre recherche, commence par une attitude de distanciation par rapport à l'objet à apprendre, et par rapport à soi-même pour aller vers une attitude d'implication psycho-affective dans le processus d'apprentissage [idem., 126]. Il s'agit à présent de savoir s'il faut encourager la métacognition par un travail en groupe ou individuellement. L'expérimentation effectuée auprès de nos participants dans le cadre de ce projet, nous a conduit au constat suivant : le travail individuel permet aux formateurs de proposer plus rapidement des solutions quant aux problèmes d'apprentissage observés. Le travail individuel accélère la prise de conscience méthodologique personnelle. Les techniques proposées sont celles des questionnaires rédigés dans la langue où ils se sentent le plus à l'aise, les interviews structurées ou non (formules retenues dans notre travail).

D'un point de vue pratique, l'apprenant peut commencer par la phase d'injection linguistique qui est optionnelle, car elle s'adresse à des débutants qui travaillent seuls sans professeurs. Une aide et des matériaux de travail personnalisés leur sont offerts, car l'apprentissage

auto-dirigé s'oppose à l'auto-didaxie qui est le comportement de l'autodidacte quand il prend la décision de s'acheter un matériel d'apprentissage [ibid., p. 53, 126]. Ce dernier n'est pas personnalisé et manque du soutien méthodologique d'un conseiller. Durant l'étape suivante, l'apprenant doit ensuite acquérir des savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et méthodologiques après que les activités d'apprentissage ont été définies. Le lieu est généralement la salle de classe avec des groupes. Il s'agit ensuite de montrer quelques techniques et matériaux afin de sensibiliser les apprenants aux diverses procédures de travail (activités précises d'apprentissage) [ibid., p. 54, 126]. Le public peut être composé d'étudiants qui sont captifs car ils sont habitués aux différentes procédures de travail. Dans le cadre de ce projet, nous avons travaillé avec des étudiants, mais pour des adultes qui optent pour un apprentissage auto-dirigé avec soutien, il est important de leur proposer des matériaux de travail qu'ils puissent manipuler sans formation préalable particulière et les accepter ou les rejeter par la suite. Cette manipulation/ exploration servira d'auto-sensibilisation [ibid., p. 55, 126].

Avant de passer par ces différentes étapes et afin de les faciliter, il est important que les activités d'apprentissage soient clairement définies du point de vue des objectifs linguistiques et communicatifs [idem., 126]. Il s'agit ensuite de définir clairement les techniques d'apprentissage préconisées comme la mémorisation ou la transcription détaillée en compréhension orale, l'exercice structural, la traduction, les simulations ou jeux de rôles ... Ces techniques proposées

ne sont importantes que si l'enseignant peut évaluer le pourquoi, le comment et l'effet de la technique avec les apprenants [idem., 126]. Il est également nécessaire d'introduire, durant cette phase de démonstration, des activités de prise de décision ou de résolution de problèmes avec des documents authentiques, en groupe ou individuellement, en essayant d'aborder le plus grand nombre possible de techniques et d'éviter toute pédagogie du modèle [idem., 126].

Quand les apprenants sont confrontés à un problème comme l'apprentissage d'une langue étrangère, ils développent leurs connaissances d'eux-mêmes. Durant cette phase qui est celle de l'apprentissage auto-dirigé, il y a négociation d'objectifs et de procédures d'apprentissage en petits groupes ou individuellement [idem., 126]. Pour les procédures, l'exemple d'une méthode ou d'un manuel reste problématique, car la progression est linéaire or c'est rarement le cas. Il est nécessaire de faire des rappels et des remédiations. Il est donc plus intéressant de ne pas s'en tenir à l'ordre séquentiel de l'information dans les manuels. Pour ce faire, il est à supposer une organisation de la part de l'enseignant pour assurer le suivi des participants, car tout apprenant possède son propre cheminement [idem., 126].

Durant cette phase, nous pensons que les erreurs de cheminements qui peuvent se produire du point de vue linguistique et procédural, vont permettre à l'apprenant de développer sa capacité métacognitive et en conséquence, sa compétence d'apprentissage. Si cette dernière augmente, son apprentissage/acquisition de l'objet à

apprendre augmentera également [idem., 126]. Selon cette optique, le «bon» apprenant est celui qui sait prendre en charge son apprentissage et les décisions nécessaires. C'est celui qui sait comment apprendre mais, cela n'implique pas automatiquement qu'il choisisse un apprentissage auto-dirigé. Il pourrait opter pour l'autre solution, l'apprentissage hétéro-dirigé (teacher-centered) [Holec, 95]. Si l'apprenant ne sait pas assumer son rôle, il incombe à l'enseignant de l'aider à devenir un bon apprenant en lui offrant l'occasion d'auto-diriger son apprentissage avec l'aide d'un conseiller [idem., 95].

Naiman et al. [1978, 128], O'Malley et Chamot [73], Oxford [121] et beaucoup d'autres chercheurs et didacticiens se sont aussi préoccupés d'étudier les stratégies cognitives et métacognitives. Naiman et al. [128] a qualifié les premières d'une «*approche active à une tâche donnée*» et les deuxièmes d'un «*contrôle de production*» de la langue cible. En d'autres termes, les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur les stratégies cognitives utilisées à savoir, la façon dont l'apprenant contrôle, planifie et évalue son apprentissage. Brown et Palinscar [1982, 129] ont été parmi les premiers à établir la distinction entre les stratégies cognitives et métacognitives. Les études menées par Rubin et Naiman, et plus tard par Wenden et Chamot [123], malgré certaines différences dans le classement de ces stratégies, ont le même point commun, la notion du «bon apprenant», car ils ont défini et classé ces stratégies du point de vue de l'apprenant.

Bialystok [1979, 130] a fait une comparaison entre les stratégies «formelles» et «fonctionnelles». Dans les premières, elle a étudié le

contrôle et la pratique formelle, dans la deuxième catégorie elle a examiné l'inférence et la pratique fonctionnelle pour déterminer laquelle de ces stratégies est la plus efficace. Elle a conclu que l'utilisation de ces deux stratégies est bénéfique mais la deuxième est plus performante car elle contribue à l'amélioration des capacités linguistiques des apprenants.

Les études de Hosenfeld effectuées en 1977 et 1979 [in O'Malley et Chamot, 73] sont particulièrement intéressantes pour notre étude car elle a travaillé sur les stratégies en C.E en utilisant une méthodologie fondée sur l'introspection pour la collecte des données. En 1979, elle a entrepris une formation des apprenants basée sur l'introspection. Pour s'assurer que ces derniers avaient bien compris les instructions, elle a souligné l'importance d'entraîner les participants avant de procéder aux séances d'élicitation. Elle a mentionné, en conclusion, l'utilisation du contexte comme une condition nécessaire pour la construction du sens. Brown et al. [118], O'Malley [1987, 131] constatent que les stratégies d'apprentissage sont liées à l'activité linguistique et parfois aux processus mentaux pour accomplir une tâche comme l'inférence par exemple pour deviner le sens d'après le contexte. Quant au contrôle de l'apprentissage, il permet aux apprenants de réfléchir sur la qualité de leurs réponses, sur l'approche choisie afin de modifier leurs comportements.

Dans une étude plus récente, Oxford [121] a classé et défini une centaine de stratégies et les a réparties en six groupes. Elle a identifié, selon les termes de Rubin, les stratégies cognitives, de mémorisation et

de compensation, qu'elle a qualifiées de stratégies directes, sous la rubrique des stratégies indirectes elle a mentionné les stratégies métacognitives, sociales et affectives. Les stratégies socio-affectives figuraient déjà dans la liste de Naiman et al. [128] et celle de Chamot [123]. Les stratégies cognitives sont des opérations utilisées dans l'apprentissage ou la résolution de problèmes qui nécessitent l'analyse directe, la transformation ou la synthèse des matériaux d'apprentissage [Rubin, 1981, 79].

En d'autres termes il s'agit de l'interaction directe de l'apprenant avec ce qui doit être appris [Chamot, 123]. Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une organisation de l'apprentissage, un contrôle de ce dernier au moment où il a lieu et une auto-évaluation de l'activité d'apprentissage [Brown et Palinscar, 1982, 129]. Elles sont importantes dans les activités de C.O et C.E. La seule différence est la gestion de la concentration des apprenants sur une tâche donnée, plus facile à gérer en C.E. Contrairement aux stratégies cognitives qui ne peuvent être appliquées qu'à une tâche spécifique et à un seul objectif d'apprentissage, les stratégies métacognitives sont utilisées pour différentes activités.

Pour relier cette revue des recherches sur les stratégies d'apprentissage à notre recherche, le constat de la classe de langue en action est le suivant : l'apprentissage est non systématisé et peut déboucher sur un échec quasi certain. Cette réalité pourrait s'expliquer par le fait que la transmission du savoir de l'enseignant vers l'enseigné

est trop « assisté », du type « nourrissage à la cuillère » ou « spoon-feeding », sans aucune intériorisation réfléchie et organisée de l'apprenant [Miliani, 124]. Nous considérons que les stratégies d'apprentissage, définies plus bas, par M. Miliani, peuvent être enseignées car elles facilitent à l'apprenant la réutilisation des informations stockées:

«Ces dispositions mentales qui commandent des actions, attitudes ou démarches intellectuelles ou psychologiques (...) facilitent à l'apprenant l'acquisition, le stockage, l'extraction et l'utilisation de l'information donnée ou produite par une source ou que l'apprenant reproduit à partir d'une source(l'enseignant, le livre, moyen audiovisuel, etc.) et (...) permettent aux étudiants une meilleure structuration de l'environnement de l'apprentissage, de ses composantes, et le développement de leurs capacités d'abstraction à saisir un événement, un 'input' (une prise) ou une activité en classe, »

[

idem., p. 4, 124]

Ces dispositions mentales ne sont pas innées, mais acquises au contact de l'environnement, transmises et développées par l'enseignant [idem., 124]. Ces attitudes mentales permettent à l'apprenant de régler tout manque dont il souffrirait pour communiquer, produire ou apprendre. Ce point sur l'enseignement de ces stratégies sera repris dans le chapitre suivant pour la mise en place d'une méthodologie conséquente et pour son application dans la phase expérimentale de cette recherche.

Pour reprendre le lien de l'apprentissage/ acquisition d'une ou des langue(s) étrangère(s) cette relation s'explique par celle établie entre les psychologues et les didacticiens [Allès-Jardel, 2001, 96]. Les premiers se sont intéressés à l'efficacité et l'impact de l'enseignement de ces stratégies ; les didacticiens se sont plutôt penchés sur le besoin de les identifier, de les définir, de les classer et de les faire utiliser. Sur le plan expérimental l'étude de Chamot et d'O'Malley est la concrétisation de cette relation car ils ont été les premiers à explorer les stratégies cognitives et métacognitives. Nous allons dans un premier temps revoir les travaux de Chamot et d'O'Malley [123, 73] pour recenser les différentes manières de recueillir des données. Chamot [123] a travaillé sur la phase descriptive de son projet pour découvrir quelles stratégies les étudiants utilisent pour faciliter leur apprentissage en anglais L2 ; O'Malley [131] a complété le travail en effectuant une étude expérimentale.

Dans la phase descriptive Chamot a proposé des tâches d'apprentissage propres à une classe d'anglais L2, comme le vocabulaire, la prononciation, les exercices de grammaire, les présentations orales de rapports et d'exposés (cf. Chamot, 1987, p. 74, tableau 1, 123]. Les interviews sont enregistrées et résumées par le chercheur. Ces résumés sont des transcriptions ou des traductions si celles-ci ont eu lieu dans la langue maternelle. Il est à signaler que Chamot et O'Malley [idem., 123] n'ont pas traité la C.E des documents dans leur projet. Cependant, la méthodologie et les outils utilisés sont fort intéressants dans la mesure où ils permettent d'observer les

stratégies utilisées et de déterminer si une éventuelle formation dans ce domaine est efficace.

Le but des activités proposées par Chamot était de savoir si les observations de classe sont efficaces pour déterminer le niveau d'informations sur les stratégies d'apprentissage [idem., 123]. Rubin [1981, 79] précise que ces observations ne sont pas efficaces dans des classes qui sont centrées sur l'enseignant car les étudiants ont peu de chance de s'impliquer dans un apprentissage actif avec des stratégies observables. L'enseignant aura surtout tendance à corriger les réponses au lieu de se pencher sur le processus par lequel les réponses ont été obtenues. Les stratégies identifiées par Chamot [123] et décrites par les apprenants ont révélé que beaucoup d'activités sont mentales avec peu de comportements extérieurs et sont, par conséquent, non-observables. Les interviews avec les étudiants ont été plus fructueuses que celles menées avec les enseignants car elles ont révélé des explications sur les stratégies utilisées par les apprenants.

Les soixante dix étudiants hispanophones interviewés par Chamot ont utilisé une combinaison de stratégies pour une seule tâche linguistique. Bon nombre de ces stratégies correspondent à celles décrites par Bialystok [1979, 130], Brown et Palinscar [1982, 129], Rubin [1981, 79]. Toutes ces stratégies et celles identifiées et définies par les apprenants ont été classées comme des stratégies cognitives, métacognitives et socio- affectives. Chamot [123, p. 77] a classé huit stratégies métacognitives de la façon suivante :

- I- organisation préalable
- II - attention dirigée
- III - attention sélective
- IV- auto- gestion
- V- préparation préalable
- VI- production retardée
- VII- auto- correction
- VIII- auto- évaluation

Dans ce classement, elle a identifié la planification qui comprend les stratégies 1 à 6, l'auto- correction et l'évaluation. Les stratégies métacognitives consistent à faire réfléchir l'apprenant sur son propre style d'apprentissage, à planifier des opportunités d'apprentissage de langue, à contrôler une production et à s'auto- évaluer à la fin d'une activité [idem., 123]. Cette définition est similaire à celle de Brown et Palinscar [129]. Parmi les quinze stratégies cognitives classées par Chamot [ibid., p. 77, 123], nous avons :

- I- la répétition
- II- la prise de notes
- III- l'imagination
- IV- le transfert
- IV- la traduction
- V- l'inférence
- VI- les ressources

- VIII- l'action physique dirigée
- IX- la déduction
- X- la représentation auditive
- XI- le mot- clé
- XII- la contextualisation
- XIII- l'élaboration
- XIV- la recombinaison.
- XV- l'association

Il est à préciser que dans le présent projet nous nous sommes intéressés qu'aux seules stratégies cognitives et métacognitives en C.E. Un choix parmi elles sera par conséquent effectué dans le deuxième chapitre de notre recherche. Le résultat le plus intéressant dans l'étude effectuée par Chamot est que les étudiants appartenant au niveau 'débutant' et 'intermédiaire' étaient capables de décrire l'utilisation d'une grande variété de stratégies d'apprentissage. La liste proposée par O'Malley et al [1983, 132] a presque doublé à la suite des interviews menées par Chamot avec les étudiants (cf. supra). L'autre point positif est le degré de conscience métalinguistique des étudiants interviewés quand ils comparent leurs langues 1 et 2, transfèrent leur savoir linguistique et évaluent leur degré de succès en L2 grâce à l'analyse rétrospective qu'ils font en qualité d'apprenants en L2.

Dans la phase expérimentale O'Malley [in Wenden and Rubin, 1987, 133] s'est préoccupé d'étudier les effets d'une formation à l'utilisation des stratégies d'apprentissage sur des tâches académiques en anglais

L2. Les résultats de ces recherches ont prouvé que les stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées [Weinstein et Mayer, 1985, 122]. Dans ce projet de formation des apprenants, la littérature a identifié qu'une approche combinant les stratégies cognitives et métacognitives est plus efficace car elle permet leur transfert à de nouvelles tâches [Brown et Palinscar, 1982, 129]. Les instruments utilisés pour son étude expérimentale sont les tests, un pré- test, un post- test et quatre tests quotidiens pour une formation d'une durée de huit jours répartis sur deux semaines, à raison de cinquante minutes par jour [cf. O'Malley, in Wenden and Rubin, 1987, p. 136, tableau 1, 133].

Le but de la recherche était de vérifier si une formation influe sur la réalisation de tâches diversifiées. Ces dernières comprenaient des activités plus complexes pour déterminer si la formation est plus efficace avec des aptitudes plus compliquées comme la C.O et l'E.O. Il s'agissait également d'identifier les effets de l'utilisation des stratégies métacognitives (généralisables) par rapport aux cognitives, plus spécifiques à des tâches individuelles [idem., 133].

Pour ne citer que le cas de la C.O en raison de notre intérêt pour les aptitudes réceptives, O'Malley [131] a souligné l'importance de considérer la difficulté de la tâche et l'explicitation des instructions pour pouvoir obtenir une utilisation performante. Si l'activité est trop difficile et si les informations ne sont pas familières aux apprenants, l'apprentissage ne se produit pas. Ce type de formation consistait également à appliquer des stratégies à du matériel mais similaire pour faciliter leur transfert à de nouvelles tâches. Pour O'Malley et Chamot

[73] le transfert est la mise en œuvre de savoirs linguistiques appris au préalable. Il fait partie d'un processus appartenant au savoir procédural et non déclaratif que nous expliciterons plus bas.

Il est important dans notre étude d'établir un lien entre les stratégies cognitives, métacognitives et le savoir procédural pour que l'apprenant puisse utiliser les deux précédentes. Nous allons revoir les travaux de Ellis [94, 33] sur le savoir procédural et les compléter par ceux de Kohonen [44]. Ellis distingue deux savoirs, le déclaratif «savoir que» impliquant la mise en œuvre de savoirs explicites, et le procédural «savoir comment». D'autres chercheurs ont fait une distinction similaire. Bialystok et Sharwood-Smith [1985, 134] utilisent «savoir» et «contrôle», Cook (1985) les nomme « acquisition » et « développement ».

Pour Ellis et Rathbone [1990, p. 55, 85] le savoir procédural est *«la capacité d'utiliser un savoir acquis dans une communication effective»*⁵¹. Une définition similaire nous est fournie par Anderson [71] : *« le savoir procédural est un savoir procéduralisé prêt à être utilisé pour accomplir une tâche communicative »*. Le savoir procédural implique donc l'automatisation du savoir déclaratif. L'étude d'Ellis a consisté à mettre en place une pédagogie visant à étudier comment des participants apprennent une L2.

⁵¹ . Notre traduction.

Contrairement à Déchert [1984 b, 135] qui a effectué une étude synchronique sur l'E.O et Towell [1987, 136] une étude longitudinale sur l'acquisition en L2 sans aucune donnée comparative, Ellis et Rathbone [85] ont fait une étude contrastive sur la façon dont les apprenants acquièrent un savoir déclaratif et procédural [cf. description p. 58- 72, 85]. Selon les résultats de son étude, les apprenants qui se concentrent sur le «comment» de l'acquisition acquièrent un savoir procédural (data-gatherers). Ceux qui se consacrent au «quoi» de l'acquisition (rule-formers) possèdent un savoir déclaratif ou «métalinguistique».

Ellis [ibid., p. 55, 85] a tiré d'autres conclusions ; il considère que les apprenants ne développent pas uniquement un savoir déclaratif ou procédural mais, beaucoup d'entre eux sont situés entre ces deux pôles. Il relie également la performance d'un apprentissage à savoir, la maîtrise de ces deux savoirs au style d'apprentissage, en se demandant [ibid. , p. 56, 85] «*quel type de style d'apprentissage est à même de nous aider à le réaliser*» .

Dans cette recherche, il serait plus utile de ne pas lier la performance aux divers styles mais aux diverses tâches d'apprentissage dans une activité donnée, la C.E dans le contexte de notre étude. Il ne faudrait pas catégoriser les apprenants sur la base de traits psychologiques permanents car l'utilisation des stratégies d'apprentissage varient en fonction de facteurs comme la motivation, la fatigue et la nature de la tâche en question. Nous avons donc besoin d'instruments descriptifs pour catégoriser les activités d'apprentissage et non les apprenants [Riley, 1990, 137].

Pour Kohonen [44] le savoir procédural se rapporte à l'utilisation inconsciente de la langue dans des contextes authentiques. L'apprenant est capable d'utiliser la langue mais il ne peut réfléchir sur les règles qui la régissent. Le savoir procédural peut être ainsi défini dans des contextes d'acquisition de L1 et L2 et même de L.E comme la mise en œuvre de savoirs implicites. Kohonen [idem., 44] considère le développement du savoir procédural comme l'apprentissage d'un savoir-faire (skill-learning). En d'autres termes, il ne s'agit pas de donner des recettes pour solutionner des problèmes, mais il faudrait suggérer une manière de mieux les poser [Miliani, 1999, p. 7, 124]. Il est nécessaire que l'enseignant fournisse un «savoir procédural» à l'apprenant pour lui permettre d'utiliser des aptitudes métacognitives et des procédés pour employer les données de la langue cible pour une meilleure acquisition et utilisation [idem., 124]. L'enseignant se doit aussi d'aider l'apprenant à trouver de manière consciente l'équilibre entre les charges, linguistique, cognitive et métacognitive que comprend toute tâche assignée aux étudiants, car dans la plupart des cas, en situation de classe de langue en action, l'apprenant ne reproduit que la charge linguistique [idem., 124].

Selon notre hypothèse de départ, l'échec se situe dans la charge cognitive et/ou métacognitive presque inexistante chez nos apprenants. D'où l'intérêt d'étudier l'interaction entre les stratégies cognitives/métacognitives et la performance des apprenants dans une aptitude donnée, ici la C.E. Notre deuxième hypothèse qui découle de la première, est que les stratégies d'apprentissage peuvent être

enseignées, ce qui nous amène à proposer dans le chapitre suivant une méthodologie pour la formation des apprenants à l'utilisation de ces stratégies en C.E/lecture de documents.

Nous pouvons distinguer dans ce processus d'apprentissage les phases, cognitive, associative, autonome [Anderson, 71] et une compétence stratégique [Kohonen, 44]. Durant la phase cognitive, l'apprenant enregistre dans sa mémoire une série de faits propres à l'aptitude et les répète consciemment. L'étape associative consiste en la mise en place d'une méthode pour réaliser cette aptitude. Le résultat de cette phase est la transformation du savoir déclaratif en procédural. Dans la phase autonome un grand degré d'automatisation est acquis par l'apprenant car la capacité de verbaliser la réalisation d'une tâche peut disparaître suite à la facilité acquise dans l'aptitude [idem., 44].

Dans ce dernier cas il est possible pour l'apprenant d'automatiser son utilisation des stratégies jusqu'à ce qu'il n'en soit plus conscient. Cependant, avec les méthodes d'introspection il peut retracer les cheminements empruntés pour réaliser une tâche d'apprentissage. Donc la cognition de l'apprenant peut être directement disponible de manière verbale, bien que certains chercheurs critiquent cette position comme Lantolf [1990, 138] par exemple. Pour rejoindre Grotjahn et Kasper [1991, 139] nous reconnaissons que l'approche d'auto-révélation est difficile à appliquer dans des activités d'E.O et de C.O, mais elle convient tout à fait à des activités de compréhension écrite (notre étude) car l'étudiant peut parler tout en travaillant.

Quant à la compétence stratégique, mentionnée par Kohonen [44], celle-ci renvoie à des stratégies de prédiction ou attentes, de réduction et de contournement (évitement). Les apprenants, dans l'utilisation d'une langue, sont confrontés à des situations et des tâches où leurs compétences linguistiques ne sont pas adéquates pour comprendre des messages ou produire leurs propres significations [idem., 44]. Ils rencontrent des déphasages entre leurs compétences communicatives et leurs intentions [idem., 44]. Dans ces situations, les apprenants adoptent deux sortes de stratégies de communication : de réduction et de performance [Faerch et Kasper, 1983b, 119 ; Faerch et al. 1987, 140]. Les stratégies de réduction, nous dit Kohonen [44], sont en fait des stratégies d'évitement qui se situent aux niveaux grammatical et fonctionnel car :

« Le message est soit abandonné ou mal adapté. Des exemples de stratégies grammaticales de réduction comprennent, par exemple, l'évitement de groupes morphologiques et phonologiques difficiles, la simplification d'items lexicaux ou de structures syntactiques comme (I go to the market for I went). Les stratégies de réduction fonctionnelle sont l'évitement de thèmes difficiles et l'abandon d'une tentative de communication (par exemple, it's too difficult, I can't say it in English) ».

[idem., p. 32, 44]

Les stratégies de performance sont des prises de risque pour réaliser l'objectif de l'intention de communication [ibid., p. 33, 44]. Elles comprennent, pour les stratégies lexicales, l'utilisation du « code-

switching », de traductions littérales ou de mots vides remplaçant l'expression cible comme « thing » ou « what do you call it », de la paraphrase pour surmonter des difficultés (par exemple, l'utilisation de « milk, water » pour désigner des liquides [idem., p.33, 44].

Les stratégies de réduction et de contournement sont donc utilisées en production lorsque l'apprenant essaie de se faire comprendre en puisant dans un stock linguistique limité quand les moyens lui font défaut [idem., 44]. Les attentes sont importantes en compréhension et une attention particulière leur sera accordée car elles jouent un rôle important en C.E/ lecture de documents [idem., 44]. Elles sont utilisées en compréhension car celle-ci est une action rapide qui se déroule dans un temps réel surtout pour la C.O, car en C.E plus de temps est disponible. La C.O et C.E sont des opérations constructivistes car l'auditeur et le lecteur construisent du sens [Gremmo et Holec, 1990, 53]. Ce qui implique un processus interactif où le lecteur utilise toutes les informations disponibles pour construire du sens. Dans le processus de la construction du sens, l'auditeur d'un message oral ou le lecteur d'un document écrit, mobilise ses connaissances sur le thème ou la situation de communication en question, sur le code utilisé pour entrer en interaction avec l'information apportée par le discours [Carton, 1995, p. 65, 141]. Les attentes sont donc des recherches de sens rapides, automatiques et inconscientes pour établir des hypothèses qui sont vérifiées en fonction du contexte et corrigées en cas de nécessité [idem., 141]. Il est par conséquent essentiel pour l'apprentissage de la

C.E de s'entraîner à inférer à partir d'éléments reconnus dans le texte [ibid., p. 66, 141].

Le modèle théorique de Gremmo et Holec [1990, 53] décrit le processus de compréhension comme suit : l'apprenant élabore des hypothèses sémantiques avant de commencer à lire, puis ces dernières qui anticipent le sens, génèrent des attentes quant aux formes linguistiques que les significations vont prendre ; ces hypothèses sont fondées sur les connaissances que le lecteur a du code utilisé à savoir, la forme visuelle des mots pour l'écrit, les marqueurs de l'architecture du texte ... ; elles sont ensuite vérifiées par des prises d'indices. En lecture, l'œil se pose à des endroits précis du texte déterminés par la stratégie de compréhension. Si les hypothèses sont confirmées, elles contribuent à la construction du sens ; si elles sont infirmées ou non confirmées le lecteur peut en émettre de nouvelles ou conserver en mémoire les informations recueillies pour s'en servir ultérieurement [ibid., p. 31- 34, 53]. Contrairement à la C.O, il est plus facile d'effectuer des retours en arrière, des bonds en avant, de ralentir ou d'accélérer son rythme. Ces façons de procéder caractérisent les stratégies de compréhension les plus efficaces qui feront l'objet d'une étude pratique dans la phase expérimentale de ce projet consacré également à la formation des apprenants à l'utilisation des stratégies de compréhension écrite/ lecture.

Pour les cognitivistes, il est nécessaire d'être confronté à la langue pour acquérir des savoir- faire. Si l'on se fixe pour objectif de comprendre un texte, il faut par conséquent être confronté et non pas

exposé à ce dernier [Holec, 1996]. Pour les étudiants du département d'aéronautique de l'université de Blida, la compréhension de textes de spécialité est liée à celle des mots nouveaux et à leur agencement. L'enseignement de ces connaissances linguistiques (lexique, morpho-syntaxe) leur permettra de comprendre ces textes. L'acquisition de la C.E n'est pas un objectif à part entière selon notre enquête (cf. thèse de magister inédite de Sahraoui, S.A, 1998). Pour ces étudiants, le processus d'acquisition est réduit à la mémorisation de connaissances. La confrontation à des situations de compréhension réelles n'est pas nécessaire.

Les processus de compréhension sont des opérations mentales organisées en séquences. Ils ne sont pas identiques en expression et en compréhension [Baudet et Denhière, 1990, 142]. En compréhension, il n'y a pas de «sens» qui va du texte vers le lecteur mais, un mouvement constant entre le texte et le lecteur. Cette interaction signifie que le lecteur qui sait mobiliser ses connaissances aura moins besoin du texte qu'il a sous les yeux. Tous les modèles cognitifs accordent un rôle prépondérant aux connaissances stockées en mémoire, dans l'anticipation de la signification du texte [idem., 142]. Ces opérations organisées en séquences (processus) servent de matrices à des lectures diversifiées en fonction de deux variables : le projet du lecteur et les caractères propres au texte lui-même [Lehmann et Moirand, 1980, 143]. Une troisième variable est celle des conditions de réception du message- texte. De l'interaction de ces facteurs découle des stratégies de lecture relativement diversifiées. La

compétence de communication en lecture n'est probablement que la capacité de maîtriser le processus et à savoir lui intégrer chacune des trois variables [idem., 143].

Les étudiants doivent être également convaincus et conscients que selon leur projet de lecture, il n'est pas nécessaire de tout lire dans un texte. Pour contourner les faibles connaissances morpho-syntaxiques et lexicales il s'agit de leur apprendre à utiliser les stratégies de lecture comme le repérage, l'écrémage... pour atteindre une lecture efficace. Il est également utile d'aider les étudiants à accéder au thème avant la lecture pour leur faciliter l'accès au sens. Pour pouvoir réaliser cet apprentissage, il est nécessaire de passer par la phase de la déconstruction des représentations que les apprenants de l'école algérienne ont sur l'enseignement, pour nous permettre de leur apprendre à mieux se prendre en charge. Pour cela, ils doivent acquérir les stratégies d'apprentissage qui leur permettront de travailler selon leurs styles, leurs rythmes d'apprentissage et leur personnalité. Ce processus doit devenir conscient. Pour devenir un lecteur habile, il doit apprendre à utiliser l'inférence, le contexte, ses connaissances antérieures, l'anticipation, pour construire du sens en plus de la composante référentielle que les étudiants du département d'aéronautique maîtrisent. Ces stratégies leur permettront de devenir des lecteurs efficaces.

La revue de ces recherches nous a permis d'obtenir une vue d'ensemble des travaux effectués et des méthodes utilisées dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Elle nous a permis de réfléchir

à la meilleure façon de choisir des instruments appropriés nécessaires à l'observation des apprenants et de leur utilisation des différentes stratégies pour pouvoir tester notre hypothèse de départ. Il a été nécessaire au préalable de recenser les différentes méthodologies utilisées dans ce domaine, objet du sous- chapitre suivant.

2.4. Revue critique des méthodologies

Les recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage étant un domaine récent, les méthodologies utilisées sont également nouvelles. Il s'agira dans un premier temps de recenser les études effectuées dans ce domaine pour pouvoir par la suite mettre en place une méthodologie appropriée à notre recherche. Cette dernière doit être efficace et simple pour pouvoir éliciter les informations recherchées afin d'être comprise et pratiquée aisément par les apprenants.

Dans le domaine des stratégies d'apprentissage les méthodes utilisées par les chercheurs sont généralement l'observation et l'introspection [Cohen, 1984, 72]. Commençons par étudier ces deux méthodes pour pouvoir les compléter ensuite par des méthodes plus récentes. Les stratégies d'apprentissage sont les façons conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre. Dans la présente recherche nous partons du principe, comme il a été précédemment énoncé, qu'il est possible pour un apprenant d'automatiser son utilisation des stratégies jusqu'à ce qu'il n'en soit plus conscient même s'il peut retrouver a posteriori comment il a opéré.

L'observation est utilisée pour recenser l'utilisation d'une ou des stratégies par les apprenants pendant qu'ils effectuent une tâche ou un exercice. Parmi les quinze stratégies cognitives répertoriées par Chamot [1987, 123] nous pouvons citer celles utilisées en C.E :

- la déduction ou l'application de règles apprises pour réaliser une

 - tâche d'apprentissage,

- l'élaboration à savoir, relier une nouvelle information à des

 - connaissances acquises ailleurs,

- l'inférence pour soulever et tester des hypothèses en se servant du

 - contexte,

- la recombinaison ou la construction de phrases cohérentes en

 - combinant des éléments connus.

Nous pouvons également ajouter la prise de notes, la traduction et les ressources (utilisation du dictionnaire) à ces stratégies. Sur les sept stratégies que nous venons de citer seules la prise de notes et les ressources sont visibles, les cinq autres ne relèvent pas d'une méthodologie fondée sur l'observation, ce qui est problématique pour l'analyse statistique des résultats car le nombre de données est limité. L'autre inconvénient de l'observation est la difficulté de déterminer à quel moment, quelle stratégie est utilisée. O'Malley et Chamot [1990, 73] mentionnent également le manque de coordination entre les

chercheurs pour l'interprétation des comportements fournis par les apprenants. Néanmoins, l'observation demeure un outil important dans la mesure où il permet d'étudier des stratégies automatisées.

L'autre méthode utilisée par les chercheurs est l'introspection (Cohen, 1984, 72 et 1987, 80). C'est un outil de recherche relativement nouveau en pratique depuis les années 70. Plusieurs types d'introspection sont mentionnés dans la littérature, il s'agit de l'auto-explication, de l'auto-observation et de l'auto-révélation [idem., 72 ; 80]. Au niveau de ces processus mentaux conscients, l'auto-explication permet aux apprenants de décrire ce qu'ils font au moment de l'apprentissage et leurs assertions ne sont pas basées sur l'observation d'un événement spécifique ; l'auto-observation se rapporte au comportement langagier lorsque l'information est soit dans la mémoire à court terme, ici il s'agit de l'introspection, soit dans la mémoire à long terme pour la rétrospection. Cette dernière peut être immédiate (vingt secondes après l'exercice) ou retardée (quelques heures ou quelques semaines après la tâche). Cohen [80] favorise la rétrospection immédiate pour éviter les oublis.

L'auto-révélation consiste à parler à haute voix au moment où l'information est traitée par l'apprenant. Pour Cohen [idem., 80] cet outil est particulièrement nécessaire pour étudier les stratégies d'apprentissage car il permet d'accéder plus directement aux pensées des apprenants pour certaines activités en C.E où l'apprenant peut s'exprimer tout en travaillant. Ces outils sont, par contre, plus difficiles à exploiter en C.O et E.O car ils ne permettent pas aux

participants de s'exprimer tout en travaillant [Lantolf, 1990, 138 ; Grotjahn et Kasper, 1991, 139].

Hosenfeld [1987, 51] a utilisé le type d'introspection à haute voix pour étudier les stratégies de lecture des élèves «bons» et «faibles». Il s'agissait pour ces derniers de définir leurs démarches cognitives à savoir, leurs pensées et les stratégies utilisées. Elle a découvert que les «bons» lecteurs utilisaient le contexte pour construire du sens, autrement dit, ils employaient l'inférence. Donc l'auto-révélation permet d'accéder directement aux pensées des apprenants.

Ces trois types d'introspection demeurent des instruments de travail nécessaires pour la recherche dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Il existe également trois autres méthodes fréquemment utilisées dans ce domaine en plus de ces trois types d'introspection, il s'agit du questionnaire, de l'entretien et du journal (Nadeau, 1996, 109 ; Matsumoto, 1994, 144]. Ces techniques socio-psychologiques nous permettent d'identifier des quantités suffisantes de discours appropriés. L'enregistrement des interactions de classes, de groupes et des interviews avec les apprenants continue aussi de jouer un rôle primordial grâce aux nouvelles technologies [Little et Singleton, 1990, 145 ; Garner, 1988, 102]. Garner [102] préconise, en plus du travail en binôme, la méthode du «rappel stimulé» selon laquelle un apprenant est filmé ou enregistré lors de l'accomplissement d'une tâche linguistique. Plus tard, l'apprenant se revoit ou se ré-écoute et fait des commentaires sur les stratégies utilisées. Cette

procédure lui permet de fournir plus d'informations sur les stratégies utilisées et de se souvenir de celles qu'il aurait pu oublier [idem., 102].

Les questionnaires et interviews peuvent être structurés et non-structurés. Dans le premier cas le choix est limité à des réponses restreintes, ce qui réduit fortement l'existence de biais. La deuxième possibilité offre une plus grande liberté qui permet à l'apprenant de faire des commentaires, mais la possibilité de biais est plus grande. La formule guidée est plus objective et systématique [Nadeau, 109, étude sur la triangulation, et Matsumoto, 144].

Nous pouvons ajouter que la version non- guidée est intéressante pour explorer les stratégies métacognitives. Le rapport verbal [Chamot, 1987, 123 et Garner, 102], l'auto- explication surtout, a permis d'inventorier un grand nombre de ces stratégies. Cet instrument a révélé des explications fructueuses sur les stratégies utilisées par les apprenants. L'enregistrement de ces interviews permet d'obtenir un corpus qui peut être exploité par le chercheur pour récupérer de plus amples informations, selon qu'il s'agit d'une transcription ou d'une traduction si celles-ci ont eu lieu dans la langue maternelle, pour définir et classer les stratégies métacognitives identifiées par l'apprenant [idem., 123 ; 102].

L'utilisation de ces méthodes offre un autre point positif qui est la motivation car les étudiants apprécient que l'on s'intéresse à leurs processus d'apprentissage [O'Malley et Chamot, 1990, 73]. Cette méthode a permis de recueillir des «données considérables sur

l'utilisation des stratégies par les apprenants quand ils effectuent des tâches d'apprentissage» [Chamot, p. 76, 123]. Quant au journal, il peut être utilisé soit par le chercheur qui effectue des observations empiriques, soit par les apprenants eux-mêmes pour noter leurs réactions sur leurs expériences d'apprentissage [Ellis, Rathbone, 1990, 85].

La revue de ces différentes manières de recueillir les données nous permettra de choisir les instruments les plus appropriés à la présente recherche. Pour pouvoir étudier les stratégies cognitives et métacognitives une méthodologie de recherche s'impose. La mise en place de cette dernière va au-delà du simple choix d'outils car elle nécessite des paramètres précis à déterminer pour la distinguer de «l'application mécanique d'une procédure» [Riley, 1996, 146]. Le modèle de méthodologie de Faerch et Kasper [1987, 147] contient six paramètres :

- I- Stratégies qui font l'objet de l'étude
- II- Tâche ou l'activité en question
- III- Relation temporelle entre l'utilisation des stratégies et la collecte des données
- IV- Niveau de pré-formation nécessaire
- V- Procédure d'élicitation
- VI- Contexte du travail individuel ou en groupe.

Pour le premier paramètre l'objectif est de préciser s'il s'agit d'étudier des stratégies représentées par le savoir déclaratif ou

procédural ; d'identifier des stratégies visibles ou invisibles ; de distinguer les cognitives, des métacognitives et des socio- affectives. Le deuxième point concerne le type de document utilisé ou l'activité linguistique à réaliser. Il s'agira de préciser l'aptitude qui fera l'objet de l'étude (C.E/ C.O/ E.E/ E.O) et les exercices à accomplir [idem., 147].

Le troisième paramètre est similaire à la différence que fait Cohen entre l'auto- observation, l'auto- explication et l'auto- révélation dans les phases introspective (information puisée dans la mémoire à court terme), rétrospective (information provenant de la mémoire à long terme) ou quand l'apprenant livre les informations en parlant à haute voix [idem., 147]. Dans ce contexte, Faerch et Kasper [idem., 147] distinguent trois types de données :

- I- Introspection simultanée ou réalisation concomitante (pendant la réalisation de la tâche)
- II- Introspection immédiate (sur la tâche qui vient d'être accomplie)
- III- Introspection retardée ou l'analyse des stratégies utilisées pour l'accomplissement d'une tâche antérieure

Dans le premier cas, l'apprenant risque de nous livrer une version modifiée de ce qui s'est réellement produit pendant l'auto- révélation. Ericson et Simon [1987, 148] distinguent « parler à haute voix » de « réfléchir à haute voix », mais pour la procédure d'auto- révélation il s'agit pour nous de faire parler les apprenants à haute voix durant la réalisation d'une tâche donnée car il est difficile de réfléchir à haute voix tout en effectuant un exercice donné. Cohen fait une distinction

similaire entre l'auto- observation et l'auto- explication. Cette façon de procéder doit être prise en considération par le chercheur.

Le quatrième paramètre, le niveau de pré- formation, est établi comme une nécessité avant de procéder à la collecte des données. Le problème de la formation ne se pose pas pour des instruments comme le questionnaire et/ ou l'interview structurée mais pour le journal ou les interviews non- structurées, car l'apprenant ne sait pas 'quoi' nous livrer, ni 'comment' le faire. La pré- formation est fortement recommandée pour l'introspection à haute voix [idem., 148]. Grotjahn [1987, 149] préconise l'entraînement des apprenants pour leur permettre de livrer plus facilement leurs pensées en les incitant à parler à haute voix pour compléter certaines tâches linguistiques.

La procédure d'élicitation, cinquième critère ou obtention des données, doit tenir compte de la durée ou des circonstances des séances d'obtention des résultats (cours obligatoires, facultatifs, pendant ou en dehors des cours...) car ces paramètres peuvent influencer sur la motivation des apprenants. Faerch et Kasper [idem., 147] mentionnent trois aspects pouvant influencer sur la collecte des données :

- I- Langue dans laquelle les données sont recueillies
- II- Degré de structuration de la tâche (questionnaire, interview...)
- III- Mode d'élicitation, écrit ou oral.

Le sixième paramètre concerne l'apprentissage individuel ou en groupe. Le type d'exercice préconisé et les méthodes utilisées pour la

collecte des données dépendront du contexte défini par le chercheur. Les interviews rétrospectives sont relativement faciles à conduire avec des groupes de trois à cinq apprenants ; les phases d'auto-révélation durant lesquelles les apprenants parlent à haute voix se dérouleront individuellement pour mieux identifier les stratégies utilisées par ces derniers. Dans le cas de la C.E l'apprentissage est plutôt individuel, mais Garner [1988, 102], dans le contexte d'un travail en binôme, a révélé l'importance de l'enregistrement des explications fournies par un apprenant plus avancé à un autre participant sur la façon d'aborder l'étude d'un texte. Cette procédure permet d'identifier les stratégies préconisées par l'apprenant plus expérimenté. Les données du rapport verbal sont également très utiles pour déterminer les stratégies métacognitives utilisées par les apprenants [idem., 102].

La méthodologie proposée par Faerch and Kasper [147] a été ensuite revue et complétée par Matsumoto [144] avec notamment des données de Cohen [72, 80]. Le modèle de Matsumoto [144] comporte dix paramètres :

- I- Caractéristiques des apprenants (nombre, âge, langue maternelle, éducation)
- II- Objectifs de l'introspection (processus cognitifs, croyances et attitudes la dimension psychologique du processus d'apprentissage)
- III- Caractéristiques du processus d'obtention des données (comment : durée, mode, langue de verbalisation ; quand : pendant ou après la tâche ; où : salle de cours, bureau du chercheur, laboratoire de langues)

- IV- Caractéristiques des informations verbalisées
- V- Degré de structuration
- VI- Relation chercheur/ apprenant et apprenant/ apprenant
- VII- Pré- formation des apprenants
- VIII- Quantification des données et mode d'analyse des données
- IX- Degré d'utilité pour l'apprenant
- X- Combinaison des méthodes

Le schéma de Matsumoto [144] a été choisi en raison des paramètres 6 et 9, absents chez Faerch et Kasper [147], sur la dimension socio- affective, et 8, également absent, sur les quantifications et les modes d'analyse des données. Le présent projet est d'ordre social à savoir, une étude qualitative. La collecte des données est insuffisante, il est donc nécessaire d'analyser les résultats avec des instruments quantitatifs. Grotjahn [149] a proposé quatre modes d'analyse :

- I- Exploration/ interprétation
- II- Exploration/ qualitative/ statistique
- III- Exploration/ quantitative/ statistique
- IV. Exploration/ quantitative/ interprétative

Le premier mode se rapporte à des données qualitatives avec une analyse interprétative ; le second traite des données qualitatives avec une analyse statistique ; le troisième explore des données quantitatives avec une analyse statistique ; le dernier mode a pour objet des données quantitatives avec une analyse interprétative. Le

chercheur doit opter pour l'une de ces catégories en fonction de son projet de recherche et du type de données obtenues.

Le paramètre 10 cité par Matsumoto [144], la combinaison des méthodes, est également d'une grande importance. Elle évoque quatre combinaisons utilisées par des chercheurs :

- I- l'introspection et la rétrospection (Abraham et Vann, 1987 ; Cohen et Cavalcanti, 1990 ; Feldman et Stemmer, 1987 ; Haastrup, 1987).
- II- La méthode rétrospective de sources différentes (Ehrman et Oxford, 1990 ; Gillette, 1987 ; Matsumoto, 1989 ; Wenden, 1987)
- III- L'introspection et l'analyse de la performance des apprenants (Block, 1986 ; Cavalcanti, 1987 ; Ellis, 1989 ; Politzer et Mc Groaty, 1985, 1987)
- IV- L'introspection et l'observation (Berson, 1989 ; Brown, 1985, O' Malley et al. , 1985 ; Zamel, 1983)

La revue des méthodologies utilisées dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage nous a permis de faire ressortir les points forts et faibles de chacune d'elles et nous permet de conclure qu'une combinaison des méthodes présente des garanties scientifiques pour le choix d'une méthodologie, objet d'un travail présenté dans le troisième chapitre de ce projet.

2.5.Conclusion

De ce qui précède, la définition des concepts clés sur lesquels repose l'approche communicative, nous a conduit à définir d'autres termes comme ceux de « constructivisme » et de « compétence »

introduits par l'approche par compétences, pour expliquer l'introduction de la pédagogie par « compétence » avec le socioconstructivisme comme cadre de référence pour nos réflexions sur la construction des connaissances en contexte, selon des situations bien définies. Nous pouvons conclure que le concept est compatible avec un paradigme socioconstructiviste à condition de pouvoir réaliser cette articulation au niveau scolaire. C'est le défi qui est lancé aux enseignants. Nous avons repris les fonctions de la compétence qui sont identiques à celles des connaissances [Jonnaert, 2002, 43] pour nous focaliser sur l'une d'elles : le traitement avec succès des différentes tâches que sollicite une situation donnée. Nous avons examiné le rôle des processus cognitifs dans l'acquisition de la compétence de C.E pour étudier, définir et proposer des exercices, tâches et activités. Notre intérêt pour le cognitif s'est établi suite à la relation didactique/cognitif [Porquier, in Gaonac'h et al. , 1990, 67] et a représenté des directions importantes pour notre projet car elle nous a permis de faire des propositions didactiques dans le chapitre 5 réservé à cet effet.

Notre préoccupation pour la dimension cognitive nous a permis d'aller au-delà des produits de l'apprentissage pour nous pencher sur les processus et les cheminements mentaux empruntés par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage, qui relèvent d'une réelle exigence communicative et cognitive. Au plan pratique de l'enseignement/apprentissage d'une LE, nous avons mis en place des exercices, activités et tâches après avoir explicité ces termes qui sont confondus dans le discours didactique.

A cet effet, nous avons établi une différence entre ces concepts. Les fonctions de l'exercice ne sont plus établies d'une manière behavioriste. Elles ne sont plus limitées seulement aux comportements observables de l'apprenant car derrière, des processus cognitifs sont mis en œuvre dans cette situation (l'élève face à la complexité des savoirs linguistiques à acquérir). Pour la mise en place d'exercices, nous nous sommes référés à des schémas cognitivistes par opposition à la dimension applicationniste de type behavioriste, qui se fonde sur une typologie basée sur l'objet langue uniquement, mais qui favorise l'acquisition que par des procédures de conditionnement [Vigner, 1990, 68].

Nous l'avons complété par des activités plus cognitivistes pour atteindre l'objectif terminal : la résolution du problème de la tâche qui se fait en amont. Le rôle des activités est par conséquent, de réinvestir les savoirs langagier et socioculturel dans des situations de communication authentiques, de les mettre en situation par le biais de jeux de rôle, de simulation. L'exercice est donc une manipulation du savoir déclaratif par le biais de QCM/lacunaires/renvois, qui correspondent aux procédures spécifiques d'apprentissage : savoir procéduralisé en amont dans les activités pour résoudre le problème de la tâche qui s'effectue toujours en amont.

Le but final est de lier l'acquisition de la langue à la maîtrise de la fonction communicative car dans notre perspective cognitiviste, il s'agit, en plus des exercices qui développent des « habitudes » et des « routines linguistiques » [idem., 68], de mettre en œuvre des activités

d'analyse et de conceptualisation par le biais des stratégies cognitives et métacognitives. Le passage par l'apprenant de ces trois phases correspond à l'échafaudage de son apprentissage, selon les principes de Vygotsky [in Ivic, 1994, 70]. A cet effet, nous avons également pris en considération les variabilités culturelles des apprenants et l'étude des représentations a été très significative. Pour conclure, nous dirons que la phase (1) de l'exercice nous a permis d'automatiser des opérations de bas niveau ; l'activité dans la phase (2) est la réalisation d'opérations de haut niveau pour permettre à l'apprenant d'accomplir la tâche dans la phase (3) qui devient le lieu d'un processus d'interaction entre le sujet-apprenant et la langue cible.

Pour la mise en œuvre de ces différentes procédures, nous avons considéré l'apprentissage par résolution de problèmes, nécessaire car cette approche est compatible avec la notion de compétence et de construction du savoir et des connaissances par réaction à la vision behavioriste [Burroughs-Jobin, 2004, 76]. Dans le cadre de notre projet, cette démarche est incontournable. En fonction de l'analyse effectuée, nous pouvons conclure que nous avons compris les différentes acceptions du terme « actif » pour qualifier l'apprenant dans ses apprentissages. Dans la vision behavioriste, l'apprenant est « actif » et « stimulé » par le grand nombre d'exercices prescrits par l'enseignant ; dans la démarche cognitiviste, il est « stratégique » dans ses processus mentaux, dans des situations d'apprentissage planifiées par l'enseignant « efficace » ; dans la vision socioconstructiviste, il est actif dans la construction des apprentissages et celle de sens avec

l'aide de l'enseignant et la zone proximale de développement (ZPD) pour pouvoir aller vers un apprentissage auto-dirigé s'il le désire.

Pour réaliser ce qui précède, nous avons procédé nécessairement à l'examen des relations entre psychologie, didactique et pédagogie car si leurs préoccupations sont similaires : la transformation des connaissances, leurs objectifs sont différents car la première s'intéresse aux processus de développement et la deuxième aux acquisitions des connaissances, et leurs contextes d'études sont également différents (milieu de vie naturel pour la psychologie et milieu scolaire pour la didactique). La psychologie étant plurielle dans ses approches, après l'examen des psychologies développementale, cognitive et différentielle, nous concluons que leur contribution est essentielle pour la construction d'une psychologie de l'apprentissage.

La psychologie linguistique du développement est concernée par l'acquisition d'une L.M et l'apprentissage d'une L.E. Dans la perspective cognitive, l'apprenant participe activement à son propre développement cognitif, pour la psychologie différentielle, l'accent a été mis sur les différences d'aptitudes et de comportement entre apprenants qui ne sont plus communs. Nous pouvons affirmer que les travaux de la psychologie cognitive, bien qu'à leurs débuts, sont des pistes de réflexion qui sont à explorer car elles peuvent contribuer considérablement dans le domaine de leurs applications à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Pour clôturer notre travail sur les fondements théoriques, nous avons procédé à une revue critique des méthodologies utilisées pour explorer les stratégies d'apprentissage. Après l'analyse des méthodes généralement utilisées, de l'observation et de l'introspection, nous avons mis en place une méthodologie simple et efficace appropriée à notre recherche pour pouvoir éliciter les informations recherchées, et pour être comprise et pratiquée facilement par les apprenants. L'étude de l'observation nous a permis de citer les stratégies cognitives utilisées par les apprenants du DAB en CE (la déduction, l'élaboration, l'inférence et la recombinaison) en plus de la prise de notes, la traduction et l'utilisation du dictionnaire.

L'examen de l'introspection nous a permis d'identifier l'auto-explication, l'auto-observation et l'auto-révélation. Ces outils ont permis aux apprenants de décrire ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche d'apprentissage, et nous ont été utiles pour explorer les stratégies cognitives et métacognitives des participants. Ces trois types d'introspection demeurent des outils de travail inévitables pour explorer les stratégies d'apprentissage. Trois autres méthodes utilisées dans ces types d'introspection sont les questionnaires, l'entretien, et le journal selon la triangulation de Nadeau [1996, 109]. Ces techniques socio-psychologiques nous ont aidé à identifier des quantités considérables de discours appropriés à notre recherche. L'enregistrement des apprenants lors d'une tâche et de leurs interactions, joue un rôle considérable car les interviews structurées nous ont permis d'accéder aux stratégies cognitives, et les interviews

non-structurées nous ont donné l'occasion d'identifier les stratégies métacognitives car les apprenants ont prouvé une grande capacité métalinguistique et s'exprimaient plus librement.

La revue de ces différentes façons de recueillir les données, nous a permis de choisir les instruments les plus appropriés à notre recherche. La méthodologie de recherche mise en place a nécessité des paramètres précis pour la distinguer d'une « application mécanique » d'une procédure [Riley, 1996, 146]. Nous avons également opté pour une combinaison des méthodes (introspection, rétrospection, l'observation) pour garantir scientifiquement le choix de la méthodologie mise en place dans le 3^{ème} chapitre de ce projet intitulé *Méthodologies d'enquête et de formation*, et qui traite des principes méthodologiques , de la méthodologie pour l'observation et l'introspection, et enfin celle relative à la formation des apprenants du DAB, que nous examinons plus bas.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIES D'ENQUÊTES ET DE FORMATION

3.1. Introduction

Le but de ce chapitre est d'identifier les différentes stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants du groupe expérimental de notre projet, lors de l'accomplissement de diverses tâches de

CE/lecture de documents de leur spécialité, et de mettre en place une méthodologie de formation pour une meilleure utilisation de ces stratégies. La façon dont les apprenants utilisent des stratégies avec différentes tâches d'apprentissage, est l'une des préoccupations essentielles de notre travail de recherche. En fonction des questions de recherche soulevées plus haut (p. 11), et si nous voulons savoir si les participants sont conscients des stratégies utilisées (3^{ème} question de recherche) pour effectuer une tâche donnée et réfléchir à d'autres approches possibles ; s'ils connaissent les raisons pour lesquelles une tâche de lecture a été préparée ; s'ils sont conscients de ce qu'ils doivent connaître pour accomplir les différentes tâches, il est important d'identifier au préalable les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants en C.E, de leur faire prendre conscience de l'existence d'autres stratégies, afin de leur faciliter l'apprentissage/acquisition d'une L.E.

Dans ce contexte, nous examinons dans un premier temps les résultats des recherches effectuées par O'Malley et Chamot [1990, 73], O'Malley et al. [1983, 132] et O'Malley [1987, 131], Chamot [1987, 123], pour tirer profit de leurs expériences et respecter les principes méthodologiques de notre projet, objet du sous-chapitre suivant (3.2) traitant de cette question. Plusieurs méthodologies sont possibles pour vérifier notre hypothèse de départ. Pour pouvoir mettre en place une méthodologie pour l'observation et l'introspection des stratégies cognitives et métacognitives dans le sous-chapitre (3.3), nous étudierons les modèles de Matsumoto [1994, 144] et de Faerch et

Kasper [1987, 147] qui présentent plusieurs critères de choix en vue d'une approche systématique qui prend en considération tous les paramètres méthodologiques nécessaires, pour réaliser notre projet.

Nous procéderons en suite (sous-chapitre 3.4) à la mise en place d'une méthodologie pour la formation des apprenants du groupe expérimental du DAB, à une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage pour leur permettre de développer, compléter et/ou remplacer celles qui existent déjà, afin qu'ils puissent devenir des lecteurs performants et autonomes. Avant de procéder à la mise en œuvre de la méthodologie de formation, nous étudierons les points forts et faibles des différents modèles concernant les programmes de formation séparée ou intégrée, directe ou implicite, pour effectuer notre choix et établir le schéma qui convient le mieux aux préoccupations de notre recherche : former les apprenants à une meilleure utilisation des stratégies cognitives et métacognitives pour développer leurs compétences en C.E/lecture de documents de leur spécialité.

3.2. Principes méthodologiques

Parmi les thèmes qui restent à développer, O' Malley et Chamot [1990, 73] ont souligné les différentes façons d'utiliser des stratégies avec diverses tâches d'apprentissage ; les différentes stratégies utilisées avec diverses langues ; celles utilisées en fonction du niveau de l'apprenant...

Le premier thème, la façon dont les apprenants utilisent des stratégies avec différentes tâches d'apprentissage, semble mieux convenir aux préoccupations du présent projet. Ce point est essentiel si l'on se pose la question de savoir si les apprenants sont conscients des stratégies utilisées pour accomplir un exercice donné et réfléchir à d'autres approches possibles; s'ils connaissent les raisons pour lesquelles une tâche de lecture a été préparée; s'ils sont conscients de ce qu'ils doivent connaître pour accomplir les différentes tâches.

En fonction de ces questions il sera possible d'identifier les différentes stratégies utilisées par les apprenants lors de la réalisation de diverses tâches de C.E/ lecture de documents afin de prévoir une formation à l'utilisation de ces stratégies. Il sera nécessaire au préalable d'identifier les stratégies cognitives utilisées par les apprenants en C.E, de les faire réfléchir rétrospectivement aux stratégies qu'ils ont utilisées et de leur faire prendre conscience de l'existence d'autres stratégies pour leur faciliter l'apprentissage/ acquisition d'une L2 ou L.E.

Ces interrogations rétrospectives seront fructueuses sur le plan métacognitif car elles nous permettront d'identifier et de classer les stratégies utilisées dans ce domaine pour accomplir une tâche en C.E [Cohen, 1987, 80]. Pour cette raison nous demanderons aux apprenants, dans un deuxième temps, de décrire la façon dont ils planifient, contrôlent et évaluent leur apprentissage. En ce qui concerne le dernier point, pour l'étudiant de l'école algérienne, l'évaluation est synonyme de sanction [M. Miliani, 1997a, 28]. Il s'agit

avant tout d'évaluer la langue. Pour remettre en cause ces représentations sur l'évaluation il faut faire prendre conscience aux étudiants qu'il existe différentes évaluations en fonction d'objectifs bien définis. L'apprenant doit pouvoir évaluer les ressources qu'il utilise pour vérifier les objectifs tracés au départ [Holec, 1996, 95]. Cette pédagogie de l'échec est à revoir et l'apprenant doit le considérer comme un point de départ à un nouvel exercice à la compréhension écrite d'ouvrages scientifiques et techniques.

De cette manière, l'évaluation- sanction est remplacée par l'évaluation de l'acquisition à savoir, une évaluation interne [Holec, 1993, 150] qui s'oppose à l'évaluation externe qui est réalisée sur des critères indépendants de l'apprentissage [idem., 150]. L'évaluation interne est fort utilisée en didactique des langues et les critères sont internes à l'apprentissage car ils sont définis à partir des objectifs de l'apprentissage évalué (idem), c'est à dire «*elle permet de repérer si ce qui a été explicitement appris a été acquis*» [ibid., p. 9, 150]. Dans les situations d'apprentissage par enseignement, elle mesure les acquisitions en fonction des objectifs de l'enseignement [ibid., p. 10, 150]. Mais l'apprentissage réel réalisé par l'apprenant peut être différent de celui que l'enseignement a défini car c'est un apprentissage officiel [ibid., p. 9, 150].

Dans le cas de l'apprentissage auto- dirigé, c'est l'apprenant qui définit ses objectifs car il a appris à le faire. L'évaluation interne pratiquée par l'apprenant, nous dit Holec [idem., p. 9, 150], a plus de chance de «*cerner les acquisitions induites par l'apprentissage*

(moindre écart entre apprentissage « réel » et apprentissage « officiel »). L'apprentissage réel est ce qui est acquis effectivement par l'apprenant en fonction de ses objectifs d'apprentissage [idem., 150]. L'apprentissage officiel représente ce qui a été appris officiellement par rapport aux objectifs d'enseignement fixés par l'enseignant [idem., 150]. L'auto-évaluation interne est à prendre en considération dans le cas de l'apprentissage auto-dirigé. L'hétéro-évaluation menée par l'enseignant et basée sur les objectifs de l'enseignement :

«ne mesure pas ce qui a été acquis au regard de ce qui a été appris, et ne permet même pas de mesurer ce qui a été appris au regard de ce qui a été enseigné».

[

Holec, idem., p. 9, 150]

Une approche métacognitive de la C.E implique également une focalisation sur l'enseignement des stratégies de compréhension en fournissant à l'apprenant une série de procédures : comment lire un texte en fonction des projets de lecture et du type de textes pour atteindre un objectif précis, au lieu d'un corps fixe d'informations [Kohonen, 1992, 84]. L'expérience d'apprentissage devient centrée sur le processus et non sur le contenu et le produit (cf. le modèle collaboratif de Kohonen in Nunan, p. 11, 84]. C'est dans ce sens que Stanchina [1986/87, p. 71, 127] affirme que la compréhension orale, mais nous pouvons également citer la C.E car ce sont des activités réceptives, *«est de nature une activité métacognitive réfléchie car elle*

implique la prise de conscience de nos propres processus cognitifs et la capacité de les contrôler». ¹ Notre étude se limite aux stratégies cognitives et métacognitives. Avant de procéder à la mise en place d'une méthodologie il serait utile d'analyser les résultats des recherches effectuées par O' Malley et Chamot [1990, 73] sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage afin de tirer profit de leurs expériences pour respecter scrupuleusement les principes méthodologiques de notre projet.

Les premières recherches menées par O' Malley et Chamot [idem., 73] concernaient l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives par des apprenants d'anglais L2 appartenant à des niveaux différents. Les outils utilisés étaient l'observation et l'entretien. La population était composée de soixante dix apprenants hispanophones dans l'Est des Etats- Unis. Les résultats obtenus étaient peu clairs. O' Malley et Chamot [idem., 73] n'ont pas pu expliquer la raison pour laquelle les débutants ont utilisé plus de stratégies que ceux du groupe intermédiaire. Ils ont toutefois fourni les raisons suivantes, les entretiens eurent lieu dans la langue maternelle avec les débutants et les exercices proposés au groupe intermédiaire étaient plus complexes. L'analyse statistique des résultats révéla une répartition assez homogène [O' Malley, 1987, 131] avec une plus grande utilisation chez les deux groupes de la répétition (19,6%) et la prise de notes (18,8%), les images mentales et la traduction ont obtenu

¹ Notre traduction.

respectivement 12,5% et 11,3%. Mais, en termes de chiffres le groupe débutant utilisa plus de stratégies cognitives.

L'étude suivante portait toujours sur les stratégies d'apprentissage mais par des apprenants de langue étrangère (L.E). O' Malley et Chamot [idem., 73] ont encore utilisé les entretiens comme instruments. Ils constatèrent l'utilisation des mêmes stratégies que dans leur étude précédente. Donc les mêmes stratégies sont utilisées par des apprenants de L2 et/ ou L.E. Par contre pour l'utilisation des stratégies par niveau ils remarquèrent une augmentation de 10 à 25% pour les apprenants de niveau intermédiaire, contrairement à la première étude. Pour expliquer cette différence ils ont signalé l'influence de l'enseignement de l'utilisation des stratégies d'apprentissage [idem., 73].

Une autre étude, intéressante pour notre projet car elle a pour objet une activité réceptive (la C.E dans notre cas), fut menée dans le contexte des stratégies d'apprentissage en C.O auprès d'un public d'anglais L2 suivant une méthodologie fondée sur l'auto- explication [idem., 73]. Les apprenants faisaient des commentaires durant les pauses (silences) pendant qu'ils effectuaient un exercice. Le résultat intéressant obtenu lors de cette recherche est une forte utilisation des stratégies métacognitives comme l'attention sélective en plus des stratégies cognitives telles que l'élaboration et l'inférence [idem., 73]. Leur dernière étude, toujours sur l'utilisation des stratégies, a porté sur un public d'apprenants de L.E. En utilisant l'instrument de l'entretien, ils ont constaté de faibles transformations chez certains apprenants.

Ils ont attribué ce manque de clarté dans leurs comparaisons longitudinales aux différences entre les activités proposées aux apprenants et/ ou à leur nombre restreint [idem., 73].

Les conclusions que nous devons tirer de ces expériences sont les suivantes : la langue maternelle doit être utilisée avec les étudiants pour éviter que les consignes et les instructions soient mal comprises par les intéressés [idem., 73]. La formation des étudiants à l'utilisation des stratégies est importante pour nous, dans la mesure où elle a permis un avantage de 10 à 25% pour les apprenants du niveau intermédiaire [idem., 73], mais elle doit succéder les phases d'observation et d'introspection car elle fera partie de la phase de formation.

L'auto- explication utilisée pour identifier des stratégies cognitives s'est révélée fructueuse surtout pour recenser des stratégies métacognitives [idem., 73]. Il est également nécessaire de proposer aux apprenants les mêmes exercices mais avec une seule activité, pour nous la C.E, pour éviter l'accumulation de tâches complexes qui risquent d'encombrer les participants. Nous nous sommes limités à une seule aptitude en raison de contraintes comme le facteur temps et au fait que nos étudiants ne sont intéressés que par la C.E/ lecture de documents scientifiques. Ce procédé nous permettra de réunir des données larges et précises. Il sera enfin nécessaire de procéder à une étude longitudinale durant la phase expérimentale (plan de formation) pour permettre aux étudiants du département d'aéronautique de Blida d'avoir plus d'opportunités pour s'entraîner à utiliser les différentes

stratégies afin de pouvoir remplacer, modifier, développer et/ ou compléter celles qu'ils utilisaient auparavant. A cet effet, nous avons procédé à la mise en place d'une méthodologie pour explorer et identifier les stratégies d'apprentissage des apprenants du DAB, objet du sous-chapitre suivant consacré à cette étude.

3.3. Méthodologie pour l'observation et l'introspection des stratégies cognitives et métacognitives

Plusieurs méthodologies sont possibles pour vérifier notre hypothèse de départ : l'interaction des stratégies cognitives et métacognitives peut contribuer au développement de la compétence de C.E des apprenants. Matsumoto [144] a complété le travail de Faerch et Kasper [147] en présentant plusieurs critères de choix en vue d'une approche systématique. Elle tient compte de presque tous les paramètres méthodologiques utiles et nécessaires à la réalisation de notre projet de recherche. Nous rappelons que Matsumoto [144] propose dix paramètres dans le choix d'une méthodologie :

I Caractéristiques des apprenants (nombre, âge, niveau, langue maternelle, éducation)

II Objectifs de l'introspection (processus cognitifs, croyances, attitudes et perceptions, dimension psychologique du processus d'apprentissage)

III Caractéristiques du processus d'obtention des données (comment : durée, mode,

langue de verbalisation ; quand : pendant ou après la tâche ; où : dans la salle de

cours, bureau du chercheur, laboratoire de langues)

- IV Caractéristiques des informations verbalisées
- V Degré de structuration
- VI Relation chercheur/ apprenant et apprenant/
apprenant
- VII Pré- formation des apprenants
- IX Degré d'utilité pour l'apprenant
- X Combinaison des méthodes

Ce modèle a complété celui de Faerch et Kasper [147] qui ont proposé six paramètres que nous rappelons brièvement :

- I La stratégie ou les stratégies qui font l'objet de l'étude
- II La tâche ou l'activité en question
- III La relation temporelle entre l'emploi des stratégies et la collecte des données
- IV Le niveau de pré- formation
- V La procédure d'élicitation
- VI Le contexte de travail individuel ou en groupe pour la collecte des données

L'étude de ces deux méthodologies nous amène à procéder à quelques changements dans le modèle de Matsumoto [144], pour organiser certains de nos paramètres en fonction des besoins et des

objectifs de notre étude. Pour des raisons de clarté, la mise en place de la présente méthodologie a pour objectif d'identifier et de classer les stratégies cognitives et métacognitives des étudiants du département d'aéronautique pendant la réalisation de tâches d'apprentissage en C.E/ lecture de documents techniques. Nous aurons par conséquent, le schéma suivant, produit d'une sélection de certains paramètres proposés par Faerch et Kasper [147] et d'autres critères appartenant au modèle de Matsumoto [144] :

I Caractéristiques des apprenants (nombre, âge, niveau, langue maternelle, éducation)

II Les stratégies en question

III La tâche ou l'activité en question

IV Caractéristiques du processus d'obtention des données (comment : durée,

mode, langue de verbalisation ; quand : pendant ou après la tâche ; où : salle

de cours, bureau du chercheur, laboratoire de langues)

V Caractéristiques des informations verbalisées

VI Degré de structuration

VII Relation chercheur/apprenant et apprenant/apprenant et degré d'utilité pour

l'apprenant

VIII Pré- formation des apprenants

IX Quantification et mode d'analyse des données

X Combinaison des méthodes

Nous avons remplacé le deuxième paramètre de Matsumoto, objectifs de l'introspection, par le premier critère de Faerch et Kasper, les stratégies faisant l'objet de l'étude, car nous ne sommes pas concernés par les seuls processus cognitifs, mais également par les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants. Nous avons opté pour le paramètre de Faerch et Kasper car il est moins restrictif et peut inclure les stratégies qui font l'objet de cette étude. Le deuxième paramètre de Faerch et Kasper, la tâche ou l'activité en question, correspond à notre troisième critère. Il convient mieux à ce projet concerné par la C.E pour l'aptitude et les diverses activités pour explorer les stratégies en question.

Le septième critère (relation chercheur/apprenant et apprenant/apprenant et degré d'utilité pour l'apprenant) correspond aux points six et neuf de Matsumoto, car nous avons combiné la relation, chercheur/ apprenant et apprenant/ apprenant et le degré d'utilité pour l'apprenant dans un seul paramètre. Nous considérons que les variables socio- affectives, composées d'éléments à la fois internes à l'apprenant liés à ses caractéristiques psychologiques, cognitives...et externes à savoir, la société et la culture..., sont présentes dans ces deux critères. Elles sont liées à la motivation déjà mentionnée et dépendent de la qualité des relations entre le chercheur et l'apprenant pour expliquer le choix des méthodes effectué en fonction de leur efficacité et donc, de leur utilité pour l'apprenant

Pour le premier paramètre (caractéristiques des apprenants : nombre, âge, niveau, langue maternelle, éducation) les deux caractéristiques principales de notre public sont le nombre et l'éducation. En raison de la nature de notre recherche, le nombre est important pour la validation des résultats. Les apprenants sont répartis en deux groupes, contrôle et expérimental, composés respectivement de 29 et 26 participants d'un niveau moyen. Sur le plan de l'éducation ils ont les mêmes expériences de l'apprentissage. Nos étudiants sont des ingénieurs de cinquième année du département d'aéronautique qui doivent étudier l'anglais et le français technique, en plus des matières spécifiques, dans le cadre de leur formation pour l'ex- compagnie aérienne Khalifa Airways et l'entreprise nationale de navigation aérienne E.N.N.A. A la fin de leur stage, ils deviendront des aiguilleurs du ciel ou des techniciens de la navigation aérienne et opérations.

Notre deuxième critère (les stratégies en question), dépend de l'objet de l'étude défini par le chercheur. Pour ce projet, il s'agira des stratégies cognitives et métacognitives en C.E des textes de sciences techniques. En ce qui concerne le troisième point, la tâche ou l'activité en question, nous considérons que l'approche intégrée de toutes les aptitudes en même temps est difficile à réaliser en raison du temps limité pour effectuer de telles études. Elle risquerait de contribuer aussi à la confusion de l'apprenant car il serait sollicité pour un grand nombre d'actions. D'autre part, nous limitons nos objectifs à une aptitude spécifique déterminée par l'analyse des besoins.

Les enquêtes, interviews et tests ont montré que les besoins prioritaires sont en C.E de documents des sciences et techniques (cf. thèse de magister de Sahraoui) ; de plus, ce procédé nous permettra d'obtenir des données larges et précises. Les tâches d'apprentissage susceptibles de nous fournir des données utiles sont des textes lacunaires pour pouvoir observer les divers aspects du processus cognitif. Ces activités seront complétées par d'autres tâches comme l'attention sélective et l'auto-évaluation pour identifier les stratégies métacognitives (les activités sont présentées en annexe 6).

Pour les caractéristiques du processus d'obtention des données mentionnées par Matsumoto (1994), nous avons procédé de la façon suivante : les séances se sont déroulées pendant les dernières trente minutes de leurs cours hebdomadaires d'une durée d'une heure et demie (même volume horaire pour l'anglais). La langue de verbalisation a été la langue où ils se sentaient le plus à l'aise, pour lever tout obstacle à une bonne compréhension de la cognition et de la métacognition des étudiants.

L'auto-révélation s'est déroulée au moment où l'étudiant effectue la tâche car les informations sont disponibles dans la mémoire à court terme et peuvent être verbalisées [Cohen, Hosenfeld, 1981, 151]. L'analyse rétrospective a été utilisée après la tâche pour étudier les stratégies cognitives. Les stratégies métacognitives ont été explorées au moyen du rapport verbal et des interviews. Pour la phase introspective les séances se sont déroulées dans un laboratoire de langues pour pouvoir enregistrer en même temps tous les apprenants

lors de l'accomplissement d'une tâche linguistique (un lacunaire). Ils ont parlé à haute voix pendant les pauses correspondant aux espaces blancs afin de pouvoir réunir un corpus nécessaire pour l'analyse des données. La phase rétrospective a consisté à demander aux étudiants de réfléchir aux stratégies qu'ils ont utilisées. Nous avons enregistré les étudiants pour appliquer la méthode du «rappel stimulé» préconisée par Garner [1988, 102] afin de permettre à l'apprenant de se re-écouter et de faire des commentaires sur les stratégies utilisées. Le travail en binôme [idem., 102] a été également adopté. Les étudiants ont été enregistrés pour identifier les stratégies proposées par ces derniers.

Le paramètre 5, caractéristiques des informations verbalisées, dépend de la nature des informations recherchées, générales ou spécifiques. L'information verbalisée peut être liée directement à une tâche spécifique, comme dans le cas de l'auto-révélation, pour accéder à la cognition de l'apprenant d'une manière directe. Ses pensées sont livrées à l'état 'brut' car il ne réfléchit pas parle à haute voix pendant qu'il accomplit une tâche.

L'auto-explication et le rapport verbal donnent des informations d'ordre général sur notre approche à l'apprentissage. Ils ne sont pas liés à une activité particulière comme lire un document ou le traduire, mais au comportement de l'apprenant. Ils révèlent son savoir métacognitif sur l'apprentissage d'une langue. Le sixième point, le degré de structuration, cité par Matsumoto pourrait se rapporter aux questionnaires et/ ou aux interviews structurées ou non-structurées. Il s'agira d'explicitier les instructions au niveau du contenu d'une manière

très précise. En C.E nous demandons aux étudiants de faire l'exercice en parlant à haute voix, de se re-écouter ou de se revoir et de compléter les informations par écrit si certaines stratégies ont été omises. Pour les stratégies métacognitives nous leur demandons de réfléchir aux stratégies utilisées pour planifier et évaluer leur apprentissage à la fin d'une activité.

Pour les relations socio- affectives du paramètre 7, Grotjahn [149] et Matsumoto [144] ont précisé que la validité des données verbales dépend de la qualité de la relation communicative établie entre le chercheur et l'apprenant et de la motivation de ce dernier. Dans le contexte de notre étude les cours sont obligatoires, mais le chercheur peut dialoguer avec les étudiants pour leur expliquer la raison du projet (utilité pour le chercheur) et sa finalité (utilité pour les étudiants) à savoir, une meilleure préparation aux examens et une lecture efficace des documents de leur spécialité. La relation apprenant/ apprenant est tout aussi importante en raison des exercices en binôme à accomplir. Par conséquent, la qualité de cette relation peut influencer sur les résultats.

La pré- formation, notre huitième paramètre, a déjà été préconisée par Faerch et Kasper [1983a, 119], Matsumoto [144] et d'autres chercheurs. Il est nécessaire d'expliquer aux apprenants le but et l'importance des instructions sur la tâche à réaliser sans être trop dirigiste ni indifférent. Le chercheur doit trouver un équilibre adéquat entre ces deux extrêmes. Le critère 9, la quantification et le mode d'analyse des données, cité par Matsumoto, permettent de compléter

des données qualitatives effectuées avec une méthode interprétative. Ce mode d'analyse est insuffisant, car dans une étude portant sur l'utilisation des différentes stratégies en fonction des tâches d'apprentissage, il est nécessaire de déterminer lesquelles sont souvent utilisées avec quel type de tâches en fonction de leur fréquence d'utilisation. Par conséquent, l'analyse statistique s'impose.

La combinaison des méthodes, le dernier paramètre, concerne dans ce projet l'utilisation de l'auto-révélation pendant l'accomplissement d'un exercice par les apprenants, du rappel stimulé et du travail en binôme [Garner, 102]. Les enregistrements nous permettent d'observer les différentes stratégies et leur fréquence d'utilisation chez les étudiants pour réaliser une tâche précise. Les interviews et les données du rapport verbal nous permettent d'identifier les stratégies métacognitives. Par ailleurs, il est important de signaler les polémiques provoquées par l'utilisation de l'introspection et de l'observation pour la précision et la validité des informations fournies par les apprenants. Dans notre projet la précision signifie la relation entre l'introspection et la cognition ; la validité concerne les relations entre les méthodes utilisées et la cognition [Matsumoto, 144].

Les études fondées sur l'observation se sont avérées non-fructueuses pour les apprenants «silencieux» [Cohen, 1984, 72]. O'Malley et al. [1983, 132] ont souligné l'importance des interviews menées avec les étudiants car elles ont fourni des informations intéressantes pour identifier les stratégies d'apprentissage. L'observation représente aussi une difficulté au niveau de l'analyse

statistique des résultats. De plus, il existe le problème d'accord entre les observateurs pour l'interprétation des gestes observés indépendamment de celle de l'apprenant sur son propre comportement. Malgré ces limites, l'observation demeure un instrument utile pour la collecte des données et pour identifier les stratégies cognitives. Il nous permet d'observer les comportements verbaux et non- verbaux des étudiants au moment de l'accomplissement d'une tâche comme le mouvement des yeux en C.E...Ce dernier aspect est utile dans la collecte des données car les apprenants n'ont pas conscience de ces comportements. Pour notre étude, nous avons sollicité la présence de deux observateurs pour assurer la fiabilité des interprétations des transcriptions et des gestes observés.

Les données de l'introspection ont également soulevé des préoccupations. Les problèmes sont liés aux phases, introspective et rétrospective pour la précision et la validité des informations fournies par les apprenants. Les chercheurs émettent des doutes quant à la capacité des participants à révéler toutes les données nécessaires sur leurs processus cognitifs [Nisbett et Wilson, 1977 in Matsumoto, 144]. Le problème du facteur temporel est similaire à celui soulevé par Faerch et Kasper [147] et Cohen [80] pour les phases rétrospectives simultanée, immédiate ou retardée. Garner [102] a constaté plus d'oublis sur les événements cognitifs dans la dernière. Il sera donc préférable d'utiliser les deux premières phases.

Si la phase rétrospective ne porte pas sur des tâches spécifiques mais sur des informations générales, la relation spécifique ou directe

entre l'accomplissement de l'activité et le rapport verbal est absente et les données seraient soumises à des interprétations inappropriées et inexactes [Ericsson et Simon, 1987, 148]. L'automatisation des réponses peut aussi poser des problèmes car Ericsson et Simon [ibid., p. 225, 148] soulignent que «*les étapes intermédiaires sont accomplies sans avoir été interprétées*». Ces produits n'ont pas été emmagasinés dans la mémoire à court terme et n'ont pas été fournis verbalement. Les données sont donc incomplètes et ne peuvent être analysées quantitativement. Il faudrait également prendre en considération le facteur «distraction» dans le champ visuel ou auditif de l'apprenant provoqué par l'environnement (bruits ou arrivée d'une personne dans le laboratoire). L'émotion du participant peut également influencer sur sa concentration lors de l'accomplissement d'une tâche. Ces facteurs peuvent contribuer à fournir des données incomplètes et inexactes. Le problème de la facilité verbale ou de l'aisance, peut être considéré comme une source de verbalisation inexacte [Garner, 102].

Garner [idem., 102] nous conseille de traiter les données provenant d'apprenants avec des compétences à verbaliser limitées, comme incomplètes ; la trop grande quantité d'informations fournies est également l'autre difficulté de l'introspection. Ils auront tendance à verbaliser ce qu'ils «devraient» savoir ou faire en qualité d'apprenant «idéal» au lieu de rapporter ce qu'ils font réellement [Matsumoto, 144]. Ils risquent de fournir des informations perçues comme désirables par l'enseignement, l'institution ou leurs camarades de classe [idem., 144]. Par contre, Cohen et Hosenfeld [1981, 151], en désaccord avec Selinger

[1983, in 144] qui considère les données fournies par l'introspection comme incomplètes, préconisent l'introspection comme un instrument utile pour la collecte des données. Ils considèrent [ibid., p. 183, 151] les introspections comme «*des verbalisations conscientes de ce que nous pensons connaître*». Autrement dit, les informations fournies par les apprenants ne peuvent être considérées comme des représentations directes de leurs processus internes. Selon Ericsson et Simon [1987, 148], les informations verbalisées rétrospectivement ne reflètent pas directement les données stockées dans la mémoire à court terme sauf celles rapportées introspectivement.

Les recherches entreprises dans ce domaine avaient tendance à être un modèle spécifique pour l'exploration des stratégies d'apprentissage mais, Eisenstein [1986, 152] avait souligné le potentiel inhérent aux différentes perspectives de recherche. Il citait Patton [1980, 153] qui préconisait un «paradigme de choix» avec des méthodes différentes pour des situations particulières et Phillips [1976, 154] pour la triangulation. Wolfson [1986, 155] notait le danger que couraient les analystes en comptant uniquement sur les instruments d'élicitation pour réunir des données qui risquent d'ignorer d'importantes variables ou de mal interpréter des modèles d'interaction. Aucune manipulation statistique, quel que soit leur nombre, ne peut compenser le manque d'informations essentielles à être gagnées par le biais d'une étude qualitative [idem, 155]. Erickson [1977, 156] notait également :

« Les chercheurs «qualitatifs» nous offrent potentiellement des éclaircissements valides sur des définitions appropriées de faits sociaux. Les

chercheurs quantitatifs offrent aux premiers des façons de déterminer la généralisation des connaissances qualitatives et d'éviter la tyrannie du cas unique »².

[idem.,
p. 66, 156]

Pour limiter les risques de biais, nous préconisons l'approche combinée à savoir, une étude qualitative et quantitative qui vise l'obtention de données fiables. La collecte de données qui approche la performance authentique des apprenants est un défi [Kasper et Dahl, 1991, 157]. Kasper [1999a, p. 74, 158] nous met en garde contre le risque de précipitation entre l'obtention des données et la saisie de la collecte de données authentiques car, *« même durant l'observation de données se produisant naturellement, il existe la possibilité d'une réaction initiale à la présence d'un collecteur de données »*³. Cohen [2001, 159], mentionne les effets inverses des instruments utilisés dans la phase d'élicitation comme le doute car les données obtenues dépendront de l'instrument utilisé. Des sujets différents auront des compréhensions et interprétations différentes de la tâche donnée [Kasper et Dahl, idem., p. 219, 157]; l'âge, le sexe, le contexte socioculturel, le statut socio-économique et d'autres facteurs conditionnent leurs réponses dans des situations de collecte des données.

² Notre traduction.

³ Notre traduction

Pour toutes ces raisons, il est nécessaire d'adopter une approche basée sur la combinaison des méthodes afin d'assurer la fiabilité et la validité des données. Cohen [idem., p. 2, 159] propose l'adoption de mesures multiples comme solution à ce dilemme car, «*si aucune mesure n'est authentique, la totalité des combinaisons commencera à avoisiner la performance réelle des répondants*»⁴. Malgré ces désaccords, la méthode de l'introspection demeure un outil nécessaire pour étudier les stratégies cognitives de l'apprenant. Pour notre étude, l'auto-révélation a été l'instrument utilisé dans la phase introspective car il nous a permis d'accéder directement à la cognition des étudiants. En fonction de ces limites, nous pouvons tirer, pour la réalisation de notre projet, les conclusions suivantes :

- réduire l'écart temporel entre la tâche à accomplir et sa verbalisation,
- utiliser des tâches de verbalisation moins complexes,
- obtenir des données de sources multiples (l'élicitation, questionnaires, interviews)
- analyser les données sur la performance des apprenants à travers les résultats des différents tests.

En dépit de la polémique sur l'observation et l'introspection, nous pouvons affirmer à la suite de Matsumoto [144], pour minimiser les

⁴ Notre traduction

problèmes de précision de l'introspection, que «*l'ultime critère pour évaluer les données introspectives doit être leur utilité à prédire un comportement futur...*»⁵. Dans notre projet, l'introspection et l'observation demeurent des instruments utiles pour l'identification et l'étude des différentes stratégies utilisées par les apprenants. Ce qui reste à verbaliser ne peut donc invalider ce qui a été rapporté.

Les paramètres de la méthodologie de cette étude nous ont permis de choisir des critères précis en fonction des objectifs fixés en sélectionnant des modèles théoriques comme celui de Faerch et Kasper [147], et notamment celui de Matsumoto [144] afin de procéder à l'obtention des données, compte tenu des limites précédemment énoncées. Pour l'identification des différentes stratégies utilisées par les apprenants, nous avons utilisé l'introspection, l'auto-révélation, l'interview structurée pour identifier les stratégies cognitives des participants. Parmi celles-ci, nous avons exploré l'élaboration, la déduction et particulièrement l'inférence avec des tâches variées (voir tableau 1 du chapitre 4, p. 198).

Pour identifier les stratégies métacognitives, nous avons utilisé l'auto-explication et l'interview semi-structurée. Parmi les stratégies métacognitives, nous avons exploité l'attention sélective et l'auto-évaluation pour permettre aux étudiants de les utiliser, de contrôler leur performance et de déterminer si leur utilisation a été efficace ou non. La

⁵ Notre traduction.

méthodologie mise en place nous permettra de vérifier notre hypothèse de départ à savoir, que les étudiants ne savent pas lire les documents de leur spécialité.

En plus de la question de recherche à savoir, la nature de l'interaction entre les stratégies cognitives/métacognitives et la performance des apprenants en C.E, et la formation de ces derniers à leur utilisation pour améliorer l'apprentissage d'une L.E et contribuer au développement de leur autonomie, cette méthodologie pourra être élargie à l'apprentissage des autres matières. L'échec ou le semi- échec dans l'apprentissage des langues ou d'autres matières pourrait s'expliquer par l'existence embryonnaire de ces stratégies chez les apprenants [M. Miliani, 1997a, 28], et la méconnaissance des enseignants qui ne prennent pas suffisamment en considération les pré-requis nécessaires à un apprentissage plus performant [idem., 28].

D'où l'intérêt de développer une méthodologie pour l'exploration et l'identification des stratégies existantes chez nos apprenants, et une autre pour leur formation à une meilleure utilisation des stratégies afin de pouvoir développer, compléter et/ou remplacer celles déjà existantes. Cette réflexion fait l'objet du sous-chapitre suivant relatif à cette question.

3.4. Méthodologie pour la formation des apprenants

Les stratégies utilisées par les apprenants une fois identifiées, définies et classées, il s'agissait de se demander si nous pouvions enseigner les stratégies d'apprentissage aux apprenants qui ne savent

pas les utiliser. Si tel était le cas, quelle approche devions-nous utiliser pour dispenser ce type de formation ? L'expérience dans ce domaine a été effectuée avec des stratégies qui facilitent l'acquisition des savoirs, déclaratif (entraînement de la mémoire) et procédural (la C.E et la résolution de problèmes) [Wenden, 1987, 52]. Mais l'enseignement des stratégies d'apprentissage a provoqué une polémique : devons-nous utiliser des programmes de formation séparée ou intégrée ?

Les arguments en faveur de la formule séparée sont que les stratégies sont généralisables à de nombreux contextes. De plus, les étudiants peuvent mieux apprendre les stratégies s'ils se concentrent uniquement sur le développement de leurs processus stratégiques. Le programme de l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur (C.A.L.L : Computer- Assisted Cooperative Learning) de Dansereau (1985) en est un exemple [in O'Malley et Chamot, 1990, p. 152, 73] .

L'approche intégrée, par contre, met l'accent sur l'apprentissage en contexte dont l'applicabilité immédiate est plus évidente pour l'apprenant [Wenden, 52], ce qui n'est pas forcément le cas dans la précédente. De plus, l'utilisation des stratégies avec des tâches linguistiques facilite le transfert de celles-ci à d'autres exercices similaires [Chamot, 123 et O'Malley, 131].

Le deuxième problème est celui de la formation directe ou implicite. Dans le premier cas, les étudiants sont informés de l'importance du but de la formation, contrairement à l'approche indirecte où des activités et des matériels structurés sont présentés aux étudiants pour éliciter

l'utilisation des stratégies enseignées sans être informés des raisons de cette approche. Les recherches effectuées dans le domaine de la formation indirecte ont révélé peu de transfert à de nouvelles tâches [Brown, Armbruster, Baker, 1986 in O'Malley et Chamot, 73] car les étudiants n'étaient pas conscients de l'importance du but de l'activité. L'autre point négatif de la méthode indirecte est le fait de ne pas développer chez les apprenants des stratégies d'apprentissage indépendantes. Ces derniers ont peu de chance de devenir des apprenants autonomes [Wenden, 52].

Des recherches plus récentes ont inclus dans le type de formation directe l'enseignement des stratégies métacognitives pour contrôler leur utilisation, de les maintenir dans le temps et de les transférer à d'autres tâches (Brown et al, 1983, 118 ; Brown et Palinscar, 1982, 129]. En raison des limites de la méthode indirecte beaucoup de chercheurs ont, par conséquent, préconisé l'approche directe (Brown et al ; 118 ; Palinscar et Brown, 129 ; Wenden, 52 ; Weinstein et Mayer, 1986 ; Winogrod Et Hare, 1988 in O'Malley et Chamot, 73].

Pour revenir à la formation séparée ou intégrée, Wenden [52] a proposé trois types de formation :

- I L'approche centrée sur l'enseignant,
- II Le modèle centré sur l'apprenant,
- III La formation auto- dirigée.

Dans le premier cas, la formation de l'apprenant est intégrée à l'enseignement de la langue. Les étudiants réfléchissent à, pratiquent et évaluent l'utilisation des différentes stratégies avec des activités précises. Le deuxième modèle prévoit une durée spécifique pour introduire les étudiants aux concepts de l'apprentissage d'une langue et pour leur faire une démonstration sur l'utilisation des stratégies. Les étudiants devront ensuite les ré-utiliser. La troisième formule suggérée par Brown et al. [118] préconise l'entraînement des étudiants à utiliser une stratégie spécifique et à contrôler leur performance pour déterminer si son utilisation est efficace ou non.

Le premier modèle est plus intéressant selon Wenden [ibid., p. 161, 52] mais il n'encourage pas l'apprenant à devenir autonome car il est trop centré sur l'enseignant ; la deuxième proposition est moins intégrée et paraît plus appropriée pour développer l'autonomie du participant ; la troisième approche est intéressante en raison du complément métacognitif nécessaire pour gérer un apprentissage et accéder à l'autonomie. Cette proposition a été complétée par le modèle plus récent de Holec et al. [95] sur l'apprentissage auto-dirigé que nous avons développé dans le cinquième chapitre.

Dans le contexte de notre projet, nous avons utilisé la formation directe centrée sur l'apprenant pour lui permettre d'utiliser les différentes stratégies d'apprentissage liées à une activité donnée, la C.E/ lecture de documents de sa spécialité. Il s'agit pour l'enseignant d'aider les étudiants à identifier, évaluer les stratégies utilisées, de leur expliquer leurs rôles et de leur fournir des opportunités de les pratiquer.

O'Malley et Chamot [idem., p. 158- 15, tableau 6.1, 73] ont proposé quatre modèles pour la formation à l'utilisation des stratégies d'apprentissage :

- La méthode de Jones et al. , (1987) peut être appliquée en L1 et à

 - d'autres matières,

- Celle de Weinstein et Underwood (1985) a été conçue pour les cours

 - d'université et est destinée à améliorer les stratégies d'apprentissage des

 - étudiants en L1

- Le modèle d'O'Malley et Chamot (1988) peut être appliqué pour un

 - programme d'anglais L2 basé sur le contenu (C.A.L.L.A : Cognitive

 - Academic Language Learning),

- Celui de Hosenfeld et al. , (1981) vise l'amélioration de la compétence

 - des étudiants en C.E en L.E.

Des modèles similaires ont également été conçus par Pearson et Dole (1987) [in O'Malley et Chamot, 73]. Ils ont la même structure à savoir, l'identification des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants, l'explication de l'importance à utiliser d'autres stratégies, la pratique et l'évaluation de leur degré de performance. Le modèle le mieux approprié à notre étude est celui de Hosenfeld et al. , [1981/87, in O'Malley et Chamot, 73] car il correspond à l'objet de notre recherche, la

C.E. Cependant nous le compléterons avec des éléments de l'approche plus récente d'O'Malley et Chamot [73]. Dans un premier temps, nous présenterons les deux systèmes, puis nous sélectionnerons les critères les plus appropriés à notre étude en expliquant les différences entre les deux modèles et les raisons de notre choix. La méthode de Hosenfeld est composée de sept critères que nous énumérerons rapidement :

- I Formation pour la phase d' auto- révélation,
- II Identification des stratégies de lecture utilisées par les apprenants,
- III Explication de l'importance des stratégies
- IV Analyse par les étudiants de leurs propres stratégies,
- V Pratique des stratégies utilisées en L1 et L2,
- VI Formation directe pour l'utilisation des stratégies en C.E : explication, pratique, application à des tâches de lecture, évaluation du degré de performance,
- VII Evaluation du succès de la formation en ré- utilisant le deuxième critère.

In O'Malley et Chamot [1990, p. 158- 159, 73]

Le schéma d'O'Malley et Chamot [73] comporte les cinq points suivants :

- I La préparation,
- II La présentation,

- III La pratique,
- IV L'évaluation,
- V Le transfert.

In O'Malley et Chamot [1990, p. 158- 159, 73]

La préparation consiste à développer la prise de conscience de l'étudiant de l'existence des différentes stratégies au moyen de l'auto-révélation, d'interviews et de discussions menées avec des petits groupes durant la phase rétrospective [idem., 73]. Le deuxième point, la présentation, contribue à développer les connaissances de l'étudiant sur les stratégies. Il s'agit de leur expliquer leurs rôles, de les décrire, de les définir et de les modifier [idem., 73]. La pratique vise le développement de la compétence des étudiants à utiliser ces stratégies tout en accomplissant des tâches linguistiques au moyen de l'auto-révélation pour la résolution de problèmes, du travail en binôme et des discussions de groupes [idem., 73].

Le quatrième élément, l'évaluation, permettra d'accroître la capacité de l'apprenant à évaluer sa propre utilisation des différentes stratégies en mentionnant par écrit les stratégies utilisées aussitôt après avoir réalisé une tâche, en discutant en classe de leur utilisation ou en les conservant dans un journal pour les étudier avec l'enseignant [idem., 73]. La dernière étape a pour but de développer le transfert de ces stratégies à de nouvelles tâches avec des discussions sur les aspects métacognitif et motivationnel de leur utilisation, en renforçant la pratique avec des exercices similaires [idem., 73].

L'objet de notre étude est de mettre en place une méthodologie pour la formation des étudiants à l'utilisation des stratégies d'apprentissage afin de les rendre plus performants et de leur permettre de devenir des lecteurs autonomes. Nous avons choisi de nous concentrer sur les stratégies cognitives et métacognitives en combinant les modèles de Hosenfeld et al., [1981 in 73] et d'O'Malley et Chamot [73] (les raisons de ce choix sont énumérées plus bas) pour obtenir le schéma suivant :

I La préparation :

- rétrospection sur les tâches accomplies habituellement en cours
- répétition de la phase d'auto- révélation en groupes (l'enseignant donne un exemple)
- discussion sur ces deux démarches.

II La présentation :

- importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage
- identification, description et définition des stratégies cognitives et métacognitives
- modification des stratégies.

III La pratique :

- l'auto- révélation pendant l'accomplissement de tâches à résolution de problèmes

- la rétrospection après l'enregistrement des données
- le rappel stimulé pour compléter par écrit les éléments manquants dans la rétrospection
- le travail en binôme.

IV La formation directe à l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture

par :

- l'explication des différentes stratégies,
- la pratique (l'attention sélective),
- l'application à des tâches de lecture,
- le transfert de ces stratégies à de nouvelles tâches mais similaires.

V L'évaluation du succès de l'utilisation des stratégies en répétant le deuxième

critère

VI L'évaluation de l'impact de la formation à travers les résultats obtenus aux

différents tests.

Nous avons complété le premier paramètre de Hosenfeld [1981, in 73] avec des données du premier critère d'O'Malley et Chamot [73], la rétrospection, l'interview et les discussions sur ces deux instruments. Le deuxième et le troisième critère de Hosenfeld correspondent au paramètre 2 d'O'Malley et Chamot [idem., 73], la présentation. L'accent sera mis sur les stratégies cognitives et métacognitives. Les points 4 et

5 de Hosenfeld [idem., 73] ont été complétés par des éléments du troisième critère d'O'Malley et Chamot [idem., 73]. Il s'agit de l'auto-révélation, du travail en binôme et nous avons rajouté le rappel stimulé et la rétrospection pour notre troisième paramètre, la pratique.

Notre quatrième critère correspond au point 6 de Hosenfeld (idem.), objet de notre étude, la formation directe à l'utilisation des stratégies de C.E et de lecture. L'évaluation du succès de l'utilisation d'une ou des stratégie(s), notre cinquième paramètre, est intéressant car en répétant le deuxième point de notre schéma (dernier élément de Hosenfeld) l'étudiant pourra évoluer dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage en les changeant, en les complétant ou en les remplaçant par de nouvelles. Nous avons rajouté le sixième critère, l'évaluation de l'impact de la formation, car ce dernier point nous permettra de vérifier notre objectif au moyen d'une analyse statistique. A travers les résultats obtenus aux différents tests nous pourrons savoir si les étudiants ont développé leurs compétences en C.E/ lecture de documents de leur spécialité.

Il est également important de souligner que le cinquième paramètre d'O'Malley et Chamot [73], le transfert, absent chez Hosenfeld [1981, in 73], est présent dans notre modèle. Nous l'avons inclus dans le quatrième point, la formation directe. Il permettra aux apprenants de développer la notion de transfert pour l'appliquer à de nouvelles tâches similaires. Il s'agit de préconiser des discussions sur les aspects métacognitif et motivationnel au sujet des différentes stratégies utilisées.

En effet, les caractéristiques des apprenants comme la motivation, leurs compétences en qualité de participants, leurs expériences précédentes au niveau scolaire et culturel sont des éléments importants. Leur rôle peut être considérable dans la réceptivité des apprenants au cours de la formation pour l'utilisation des stratégies d'apprentissage, et dans leurs capacités à en acquérir de nouvelles. La motivation ou la volonté d'apprendre [O'Malley et Chamot, 73] est probablement la caractéristique la plus importante car elle peut être considérée comme un aspect de la métacognition et peut jouer un rôle d'auto-contrôle dans l'apprentissage.

Le modèle élaboré à partir des schémas de Hosenfeld [idem., in 73] et d'O'Malley et Chamot [idem., 73] a été appliqué dans la phase expérimentale destinée à la formation des apprenants, pour développer leurs compétences en C.E/ lecture de documents scientifiques. La mise en pratique de cette approche a révélé d'une manière plus concrète les points positifs et négatifs de chaque paramètre mis en place en fonction des objectifs précis de notre étude.

3.5. Conclusion

De ce qui précède, il est important de souligner la nécessaire mise en place d'une méthodologie pour explorer et identifier les stratégies des apprenants, et d'une autre destinée à leur formation pour une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage. En conclusion, nous pouvons dire, en fonction des expériences examinées précédemment, que l'usage de la langue maternelle est nécessaire pour une meilleure

compréhension des consignes par les intéressés lors de l'observation et introspection des stratégies cognitives et métacognitives. Il est également important de ne pas encombrer les participants en accumulant des tâches complexes qui risquent de les décourager. Pour la réalisation de notre projet, une étude longitudinale offre aux apprenants plus d'opportunités pour utiliser les différentes stratégies d'apprentissage.

Nous préconisons l'approche combinée des études qualitative et quantitative pour limiter les risques de biais, et obtenir des données fiables et valides. En fonction des limites de la méthode de l'introspection qui demeure un instrument utile et nécessaire pour l'étude des stratégies cognitives, nous concluons qu'il est important de réduire l'écart temporel entre la réalisation de la tâche et sa verbalisation ; d'utiliser des tâches de verbalisation moins complexes ; d'obtenir des données de sources multiples comme l'élicitation, les questionnaires et les interviews, et d'analyser la performance des apprenants à travers les résultats obtenus aux différents tests.

L'introspection, l'auto-révélation, l'interview structurée, se sont révélés être des instruments utiles pour identifier les stratégies cognitives des apprenants en C.E : l'élaboration, la déduction et l'inférence avec des tâches variées. Quant à l'auto-explication et l'interview semi-structurée, elles ont été fructueuses pour identifier les stratégies métacognitives par le biais de l'attention sélective et l'auto-évaluation. Pour les programmes de formation, nous préconisons l'approche combinée, et nous avons opté pour pour la formation centrée

sur l'apprenant car elle est plus appropriée pour développer l'autonomie de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle, nous avons complété les modèles de Hosenfeld [1981, in 73] et d'O'Malley et Chamot [73] par celui de Holec [1996, 95] qui est plus récent, sur l'apprentissage auto-dirigé, développé dans le 5^{ème} chapitre réservé aux propositions.

Il est à préciser que la phase expérimentale nous permettra de mieux déterminer les limites, les avantages et les inconvénients de chaque paramètre mis en place. Cette phase pratique est exploitée dans le quatrième chapitre de ce travail de recherche, composé de deux sous-chapitres qui traitent respectivement de la collecte des données de l'observation et de l'introspection, et de celle du plan de formation.

CHAPITRE 4

ETUDE EXPERIMENTALE

4.1. Introduction

Le but de l'étude expérimentale est de recenser et d'analyser, dans le premier sous-chapitre, les données recueillies par le biais de l'observation et de l'introspection des stratégies cognitives et métacognitives des apprenants. Nous avons besoin d'identifier la population qui constitue l'univers de notre enquête, et les instruments utiles pour la collecte des données. Parmi les outils utilisés, nous discernons ceux qui nous permettent d'identifier les différentes stratégies des apprenants et ceux qui correspondent à la formation des participants. L'élicitation des données de l'introspection et leur analyse contribueront à identifier ces stratégies et à accéder aux représentations des apprenants par le biais des interviews structurées et semi-structurées, pour savoir si les étudiants savent bien utiliser les stratégies d'apprentissage et les transférer à L2/L3.

Pour la collecte des données de la formation, objet du deuxième sous-chapitre, nous analysons les résultats et commentaires des interviews que nous leur avons redistribués après deux semaines de formation, pour essayer de déconstruire leurs représentations erronées sur la C.E/lecture de documents. Les résultats et commentaires de ces données nous ont permis de mettre en place des activités et des tests pour le plan de formation. à partir d'un ensemble type d'activités qui visent le développement cognitif des apprenants et leur compétence en C.E, à travers des objectifs précis à atteindre. Les tests élaborés nous permettent de vérifier notre hypothèse de départ : la corrélation entre l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la performance des apprenants en C.E.

Nous terminerons ce chapitre avec l'analyse des résultats du plan de formation suivant le modèle élaboré dans le chapitre précédent de notre étude, consacré à la mise en place d'une méthodologie pour la formation des participants. Les résultats obtenus seront classés et analysés pour tirer des conclusions sur la validation de l'hypothèse de notre projet. Avant de présenter ces résultats, commençons notre étude expérimentale par la collecte des données de l'observation et de l'introspection, ce à quoi nous avons consacré le premier sous-chapitre de ce travail.

4.2. Collecte des données de l'observation et de l'introspection

4.2.1. La population

L'univers de notre enquête est l'ensemble des étudiants arabophones concernés par l'accès à la documentation scientifique et technique rédigée en anglais et en français. Une étude précédente fut menée en 1995 avec les étudiants de la faculté de médecine. L'étude portait sur la compréhension de la documentation scientifique rédigée en français et plus particulièrement la compréhension écrite de textes des sciences médicales pour les étudiants arabophones de cette faculté. Le test passé aux étudiants de 3^{ème} année a révélé des lacunes persistantes à ce stade des études. Parallèlement à cette évaluation, des enquêtes et interviews ont été menées pour connaître les besoins, demandes et attentes de ces mêmes étudiants et mettre à jour leurs représentations sur la lecture/compréhension.

L'exploitation des résultats de cette étude a permis la mise en place d'une ébauche d'approche méthodologique alternative «comprendre les sciences médicales» pour entraîner des étudiants arabophones à la compréhension de textes de cette spécialité (voir la thèse de magister de Sid- Ali Sahraoui, soutenue en 1998 à l'université de Blida). Nous avons abouti aux mêmes résultats, à savoir les étudiants n'ont pas appris à comprendre les documents qu'ils lisent. Pour des raisons pratiques nous nous sommes limités aux étudiants du département d'aéronautique de l'université de Blida. Nous devons les former dans les quatre aptitudes en anglais et en français pour les besoins de l'ex- compagnie aérienne Khalifa Airways et l'Entreprise de Navigation Nationale Aérienne (E.N.N.A).

L'étudiant, objet de notre recherche, a été pris dans cet univers. Les étudiants de 5^{ème} année et les ingénieurs n'ont pas d'autres projets de lecture que ceux imposés par la situation scolaire (mot à mot, à haute voix...). Les étudiants concernés par notre étude sont des ingénieurs en aéronautique en stage de formation pour Khalifa Airways et l'E.N.N.A afin de devenir respectivement des aiguilleurs du ciel et des techniciens de navigation aérienne et opération (T.N.A.O). Le but de la phase expérimentale de ce projet est d'aider les étudiants impliqués dans des situations de F.O.S et d'E.S.P à devenir des lecteurs efficaces et autonomes. Pour les besoins de notre étude, les étudiants ont été répartis en deux groupes, l'un expérimental et l'autre de contrôle, composés respectivement de vingt six et vingt neuf étudiants. Sur le plan des connaissances intellectuelles ils ont le même cursus. Ils ont un niveau moyen en L.E et ils ont tous étudié le français et l'anglais, mais ils ont des lacunes. Ils ne savent pas lire, comprendre, écrire ou parler efficacement d'une façon générale. Nos étudiants ont très peu d'aptitude à la C.E d'une manière particulière. Ils éprouvent des difficultés de compréhension face aux documents de leur spécialité.

4.2.2. Les instruments

Dans cette étude, il s'agit de discerner dans les instruments utilisés pour la collecte des données, ceux qui sont liés à l'identification des différentes stratégies utilisées par les étudiants pour réaliser diverses tâches d'apprentissage, et ceux qui correspondent à la formation de ces mêmes apprenants. Dans le premier cas, il s'agit d'identifier les stratégies cognitives des

participants en utilisant l'introspection, l'auto- révélation, l'interview structurée, le rappel stimulé et le travail en binôme. Pour les stratégies métacognitives, nous avons exploité l'auto- explication et l'interview semi- structurée.

Dans le deuxième cas, les instruments liés à la formation sont le pré- test et le post- test pour identifier et évaluer les profils d'entrée et de sortie des deux groupes (expérimental et de contrôle). Ce dernier n'aura que des activités à réaliser sans formation à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les étudiants ont eu des tests mensuels sur la C.E pour suivre leurs progressions. L'étude expérimentale, d'une durée de six mois, a débuté en mars 2001 jusqu'à la fin juin de la même année et a repris du 13 octobre au 30 décembre 2001.

Parmi les stratégies cognitives, nous avons exploré l'élaboration, la déduction et particulièrement l'inférence avec des tâches variées comme les lacunaires, les exercices sur les indices syntactico- sémantiques et de correspondance (matching). Il s'agit de leur faire prendre conscience que le point le plus important n'est pas ce qu'ils lisent en ce moment en cours, car ils risquent de ne plus lire cet extrait à nouveau mais de comprendre comment le lire afin de pouvoir appliquer les mêmes stratégies à d'autres textes.

Pour les stratégies métacognitives nous avons utilisé l'attention sélective et l'auto- évaluation. Les étudiants ont utilisé ces stratégies, contrôlé leurs performances et déterminé si l'utilisation de ces

stratégies a été efficace ou non. La démarche est schématisée dans le tableau ci- dessous :

Tableau 4. 1 : Formation des apprenants à l'utilisation des stratégies d'apprentissage

en C.E [adapté d'O'Malley, 1987, 131].

Groupes	Type de stratégies	Activités	Tâches
Expérimental	Cognitives	d'apprentissage en C.E/ lecture de doc scient*	Lacunaires. Exercices de substitution et correspondance
Contrôle	Activités Seulement sans formation à l'utilisation des stratégies		

*Documents scientifiques (doc scien).

Tableau 4. 2 : Impact de la formation [d'après O'Malley, 1987, 131]

Tests	Groupe expérimental (nb= 26) en %	Groupe contrôle (nb= 29) en %
Post- test en C.E		
Tests mensuels en C.E		
C.E 1		
C.E2		
CE3		
C.E.4		
C.E 5		
C.E. 6		

Pour les instruments liés à l'identification des stratégies utilisées par les apprenants, nous avons exploité l'auto- révélation pour permettre aux étudiants de relater leurs expériences d'apprentissage en fonction des stratégies conscientes utilisées, le rappel stimulé et le travail en binôme. Des interviews structurées et semi- structurées ont eu lieu pour leur demander quelles stratégies ils utilisent pour accomplir des tâches linguistiques spécifiques. Contrairement à l'entretien qui est spontané, l'interview est organisée et exige la préparation au préalable de questions à poser aux interviewés. Elle peut être structurée, semi- structurée ou non- structurée. Pour notre étude, nous avons choisi les deux premières formules pour pouvoir guider nos participants vers l'objectif que nous voulions atteindre à savoir, l'exploration des stratégies cognitives et métacognitives.

L'interview structurée contient une série de questions sur des faits, des opinions qui peuvent exiger une réponse du type oui/non ou une réponse choisie parmi un ensemble de réponses proposées ou encore un positionnement sur une échelle de mesure. L'interview utilise une approche et une procédure standard à savoir, répondre aux mêmes questions et dans le même ordre (Nadeau, 1996). Le but de cette forme d'investigation est de poser des questions précises pour obtenir des réponses précises à des problèmes précis que le chercheur veut identifier et explorer pour essayer d'apporter des solutions adéquates. Cette méthode nous permettra de mieux identifier les stratégies cognitives.

L'interview semi- structurée est un guide qui contient une série de problématiques générales présentées selon une procédure semi-structurée. L'interviewer ou l'enseignant- chercheur présente les problématiques générales sous forme de questions qui font plus appel à des réponses plus longues. Il s'attarde, par une série de questions, à clarifier les réponses afin d'assurer une compréhension mutuelle (idem). La formule semi- structurée permet également aux étudiants de s'exprimer plus librement à travers des réponses qui peuvent prendre la forme de commentaires. De cette façon, nous pouvons identifier les stratégies métacognitives utilisées par nos répondants.

Ce type de collecte d'informations a l'avantage d'être très flexible et nous permet d'aborder de nombreux problèmes, de les explorer en profondeur. La présence de l'interviewer est importante, mais il est possible de prendre un petit groupe de cinq à six participants (focus

group), de leur distribuer les questionnaires. L'enseignant se retire après avoir explicité les questions et un autre étudiant peut enregistrer et/ou filmer les membres du groupe. Nous avons utilisé cette façon de procéder pour aider des étudiants gênés par la présence de l'interviewer. Les inconvénients de cette méthode sont le problème de standardisation, le biais introduit par l'interviewer, la capacité d'expression du sujet, l'anonymat inexistant et la durée de l'application souvent longue. Cette approche est illustrée dans les tableaux 3 et 4 ci-après :

Tableau 4. 3 : Guides des interviews pour l'analyse rétrospective

Interview structurée

Q1 : Que faites-vous pour découvrir le sens général d'un texte ?

Q2 : Vous devez lire un texte scientifique et donner ensuite l'idée essentielle,

A) Que faites-vous habituellement en classe ?

B) Que faites-vous personnellement pour comprendre le document ?

C) Que faites-vous pour recueillir l'idée essentielle et les détails ?

Q3 : Vous lisez un texte qui contient des mots que vous ne comprenez pas,

A) Comment faites-vous pour découvrir leur sens ?

B) Avez-vous des techniques particulières pour vous aider à découvrir le

sens de ces mots ?

Q4 : Quelles tâches vous ont permis d' :

- A) Activer des connaissances antérieures ?
- B) Utiliser l'inférence (le contexte) ?
- C) Utiliser la structure informationnelle ?

Interview semi- structurée

Q1 : Selon vous, qu'est- ce qu'un bon lecteur ?

Q2 : Comment organisez-vous la lecture d'un document ?

Q3 : Utilisez-vous d'autres stratégies :

A) Quand vous lisez un article ?

B) Quand vous accomplissez une tâche linguistique (un exercice) ?

Q4 : A) Quand vous lisez un texte, faites-vous des retours en arrière, des bonds en avant

pour deviner le sens d'une phrase ?

B) Pour quelles raisons ?

Q5 : A) Comment effectuez-vous la lecture sélective ?

B) Quel est le but de la tâche ?

Q6 : Comment évaluez-vous l'utilisation de cette stratégie ?

Tableau 4. 4 : Identification des instruments utilisés

Groupes	Types de stratégi	Instruments utilis	Tâches
Expérimental	Cognitives	Auto- révélation Rappel stimulé	Lacunaire

		Interview Structurée Travail en binôme	Lacunaire Cf Tableau 3 Lecture d'un extrait d'un article scientifique
	Métacognitives	Auto- explication Interview semi- Structurée	Sur toutes ces tâc Sur toutes ces tâches
Contrôle	Activités seules		

Les conséquences de ces pratiques nous ont développé les savoirs, métalinguistique et métacognitif grâce à l'analyse rétrospective fournie par les apprenants. A travers les tâches accomplies et les réponses fournies aux questions orales et écrites, il s'agissait de vérifier ensuite la relation entre l'utilisation des stratégies cognitives, métacognitives et la performance des étudiants à réaliser une tâche. Le lien direct entre elles a été exploité expérimentalement au moyen de l'interprétation des données et de l'analyse statistique.

4.2.3. Elicitation des données de l'introspection

4.2.3.1. Enregistrement des étudiants

Les étudiants de T.N.A.O d'Aéronautique ont été répartis en deux groupes, l'un « expérimental » et l'autre de « contrôle », avec respectivement vingt six et vingt neuf participants. Les séances ont

commencé fin février 2001. Ils ont bénéficié de deux séances d'entraînement de trente minutes chacune, à la fin d'un cours d'une durée de quatre vingt dix minutes. La véritable séance d'élicitation s'est déroulée le 19 mars 2001 de 15.30 à 16.00 en raison de la disponibilité du laboratoire. Il serait souhaitable de prévoir plusieurs séances d'entraînement mais des contraintes (emploi du temps chargé, manque de temps libre...) nous ont empêchés d'en organiser d'autres.

Les séances d'entraînement avaient pour objet les lacunaires qui présentent des avantages pour la recherche sur les stratégies d'apprentissage car ils permettent d'accéder plus facilement à la cognition des apprenants. La langue de verbalisation était leur langue maternelle ou celle où ils se sentent le plus à l'aise car l'objectif de la tâche était non- linguistique.

4.2.3.2. Problèmes rencontrés

Les étudiants avaient une tendance à lire à voix haute l'exercice et à s'arrêter à chaque blanc pour réfléchir avant de donner la réponse. Certains parlaient en anglais malgré les instructions données et les difficultés à tout exprimer. Ces dernières étaient peut- être dues à une réelle bonne volonté de bien faire le travail, mais en le transformant en une activité linguistique. Les apprenants fournissaient des réponses automatisées à certaines questions comme «*automatiquement, c'est ça la réponse*», «*c'est venu comme ça*». Ces problèmes sont aussi dus à la nouveauté du processus car les étudiants n'ont pas l'habitude de livrer leurs pensées à voix haute. Nous les avons encouragés à s'exprimer et

réconfortés en leur disant qu'une réponse fausse était tout aussi importante qu'une réponse juste, car ce qui importe dans ce processus, ce sont les cheminements empruntés clairement verbalisés. Il est également important de souligner qu'une réponse du type «*je ne sais pas comment la réponse m'est venue*» ou «*c'est venu tout seul*» sans que l'apprenant n'ait conscience du processus mental, est aussi une remarque valable.

4.2.3.3. Les séances d'élicitation

Les deux séances d'entraînements ont eu lieu le 29 février et le 7 mars 2001 pour évaluer la C.E des apprenants. La véritable séance d'élicitation s'est déroulée le 19 mars de 15.30 à 16.00. L'objet de la tâche était un lacunaire. Les étudiants étaient encouragés de faire l'exercice en parlant à voix haute pendant les espaces blancs, de se réécouter et de compléter par écrit sur la feuille les informations non-verbalisées si certaines stratégies ont été omises. Cette partie de la tâche était considérée comme « ennuyeuse » et la raison invoquée était surtout la fatigue due à la tâche elle-même et à l'heure de la séance, en fin d'après-midi et durant la dernière demi-heure du cours.

4.2.4. Analyse des données

Les enregistrements ont été transcrits et ont constitué un corpus d'une douzaine de pages. Les transcriptions ont été commentées. Ces données ont été ensuite analysées et classées en fonction des différentes stratégies utilisées par les apprenants selon le modèle de classification de O'Malley et Chamot [131, 73].

4.2.4.1. Résultats des données

A partir d'exemples tirés du corpus, nous avons recensé les différentes stratégies utilisées par les étudiants du groupe 'expérimental'. La tâche avait pour objet un texte lacunaire.

4.2.4.2. Commentaires des transcriptions

Analyse du corpus : stratégies utilisées :

(A1 : (1) = Apprenant 1, espace 1, etc.)

1 - La déduction ou l'application consciente de règles apprises pour produire ou comprendre une L2.

A8 : (16) *'was' increased. Le verbe (ed) est au passé et il manque un auxiliaire.... et au passé c'est 'was'.*

(13) 'which' pour relier entre deux phrases et encore pour éviter la répétition.

A7 : (1) *La première réponse est 'existed' parce que nous avons déjà le sujet et ici c'est un verbe.*

A3 : je pense que c'est 'estimate' parce qu'ici on a «they» qui représente un sujet et nous avons un verbe.....voilà.

A travers ces quelques exemples nous remarquons bien que les étudiants utilisent des règles de grammaire apprises en cours pour répondre.

2-L'élaboration : l'apprenant relie la nouvelle information à des connaissances acquises ailleurs pour répondre à une question. Les étudiants l'ont utilisée par rapport à d'autres aspects de la tâche :

A7 : (2) 'in' parce que nous avons un mot et nous avons «in Britain» plus loin.....c'est un nom aussi entre eux.

A6 : (1)'published'...je pense à ce mot à cause de «two American academics »

A5 : (2) 'towards' parce qu' on a «people's attitudes» et les mots «political authority in Britain».

(16) 'has' à cause du mot «reform Bill ».

Dans ce cas de l'élaboration les apprenants se servent d'autres éléments du texte lui-même pour répondre.

3- L'inférence : deviner le sens d'un mot ou d'une phrase en se servant du contexte.

A7 : (12) c'est 'before' parce que quand on lit la phrase on sait quoi.....oui..... que l'existence de la «franchise» était basée sur la possession de la terre.

(13) c'est 'later' parce que on a.. (lit la suite)....
« speaking about the

period after 1832 »

A6 : (12)..... (lit la phrase).....according toj'ai trouvé que «the franchise» et «political power» étaient basés sur la possession de la terre. Donc c'était 'before' 1832.

(16) ici c'est 'next' ou 'the following' parce que dans le dernier paragraphe.... alors on commence avant 1832.... Et automatiquement ce qui se passe après 1832 est en 1867.

A4 : (13) 'and' parce que la phrase continue donc «by the year 1832» (lit la phrase précédente) 'and' (lit la suite).

A3 : (8) (lit la phrase)..... 'element' parce que on va citer 'the three elements' et dans la phrase suivante on a par exemple.... (lit la phrase).... « three elements.....society ». J'ai deviné le mot

'element' et aussi en grammaire nous avons «the » qui est un article et «of » une préposition, euh... ! nous devons mettre un nom 'element'.

Dans ce dernier cas, nous avons une combinaison de l'inférence et de la déduction. Ces exemples nous montrent que l'apprenant recherche la réponse dans le contexte de la phrase.

4- Réponses automatisées : nous citons quelques exemples recensés à travers les différents corpus.

A8 : (*'attitude'. Je ne sais pas comment ce mot m'est venu à l'esprit.*

c'est 'political'. Quand je trouve 'parties' je mets toujours 'political' c'est la première idée qui m'est venue à l'esprit.

(12) 'in' 1832.....quand je trouve l'année je mets toujours 'in'. C'est automatiquement 'in'.

A6 (13) (lit la phrase)... *c'est 'but'. J'ai trouvé automatiquement.*

(12)'so' automatiquement j'ai trouvé ce mot.

Ces commentaires indiquent une automatisation des réponses car les apprenants ne pouvaient pas expliquer le cheminement mental derrière leur choix de réponses.

Dans le classement des stratégies cognitives utilisées par les apprenants, nous avons noté également l'importance de la répétition. Nous avons eu le constat suivant :

A7 (5) (7^{ème} apprenant, 5^{ème} blanc de l'activité) a utilisé trois fois 'helped'.

A7(8) : deux fois «consequences».

(9) : trois fois «*political*».

(11) : deux fois «*the*»

(17) : trois fois «*prece...prece...preceded*».

A4(2) : deux fois «*what*».

(7) : trois fois «*the basis*».

(10) : trois fois «*the*».

(13): deux fois «*and*

(15) : «*mentionné*» et «*événement*».

Nous avons constaté ce cas de la répétition à travers l'utilisation d'un certain nombre de mots et l'association de groupes de mots. Dans cette deuxième phase associative du processus cognitif ACT, le cas de la répétition semblerait marquer chez l'apprenant l'existence d'un processus d'automatisation non encore achevé. Mais, nous préférons la classer dans la troisième phase (procédurale) du processus ACT et la considérer comme la répétition pour vérifier. Pour les résultats liés toujours à cette même phase, une difficulté évidente est celle d'observer ou d'exprimer l'utilisation d'une ou de plusieurs réponse(s) automatique(s). Comme l'apprenant signale rarement leurs caractères automatiques («*j'ai trouvé automatiquement*» (A6 (13)) ou («*c'est automatiquement 'in'*» (A8 (12)), elles pourraient se compléter par des réponses automatiques observées chez l'apprenant.

Nous remarquons également une présence effective de stratégies cognitives comme l'élaboration, la déduction et l'inférence utilisées par un grand nombre d'étudiants dans la première phase déclarative du

processus cognitif. La déduction à savoir, l'application explicite de règles, est peut-être celle qui reflète le mieux la notion d'une utilisation consciente de règles indiquée par Anderson comme étant une caractéristique de la première phase (déclarative) du processus ACT. Nous avons également noté l'importance de la répétition chez certains apprenants, ce qui indique l'existence d'un processus d'automatisation non encore achevé. Les réponses automatisées représentent un danger, car toute réponse rapide sans commentaire risque d'être classée dans cette catégorie en raison de la difficulté d'expliquer l'utilisation d'une réponse automatique.

Pour la première séance véritable d'élicitation, nous avons utilisé le texte suivant intitulé *Elections and the Political Parties*. L'activité était un lacunaire car il représentait un point de départ idéal dans ce projet de recherche. Il nous a permis de mieux identifier les stratégies utilisées par le groupe d'apprenants. Cette certitude nous a permis de nous concentrer davantage sur une meilleure utilisation des stratégies en question (cognitives) durant la période du plan de formation. Le support sur lequel nous avons travaillé est reproduit ci-après.

Elections and the Political Parties

Activité : un lacunaire.

Objectif : identifier les stratégies cognitives utilisées par les apprenants.

Tâche : Remplissez les espaces numérotés avec les mots correspondants.

In the early 1960s two American academics...1....the first analysis of people's attitudes...2...political authority in Britain. The British, they...3...had at the time, a uniquely balanced...4...to authority – a force which had helped...5... a stable democracy. Crucial factors in the...6...of this political culture have been the...7...of the franchise, the electoral system and representative...8...parties. ...9...chapter will examine...10 three elements in relation...11.... the changing social composition of British society.

Elections

History

According to the recent study by Butler and Stokes, less than 5% of the British population are members of political parties and only about 3,000 people hold any official political office. However, at general elections over 70% of the population vote, which in turn influences the arithmetic of the House of Commons and the complexion of the Government. At present every British subject over the age of eighteen

years has a vote. However, the move to universal adult suffrage has a long history which began deep in the last century.

.....12.... 1832, the exercise of both the franchise and political power was based on the ownership of land ; ...13.... the economic structure changed, ...14.... this ancient settlement came under increasing pressure. ...15... 1832 popular pressure reached a climax and the Government passed the great Reform Bill ...16.... Increased the electorate by just over 50%. The act began the process of enfranchisement and seat redistribution ...17.... keeping the system firmly rooted in the ownership of land.

The ...18.... great statute appeared in 1867 ...19... the vote was extended to all male householders with one year's residence in urban areas.¹

4.2.5. Représentations des apprenants en L1/L2/L3

Après la phase d'élicitation, il s'agissait d'explorer les représentations des apprenants en L1/L2/L3 pour savoir si les étudiants savent bien utiliser les stratégies d'apprentissage et les transférer à L2/L3. Nous leur avons distribué le guide des interviews structurées et avons analysé leur corpus pour atteindre leurs représentations. Nous avons sélectionné et reproduit dans cette section un échantillon de 15 apprenants car il illustre les utilisations de stratégies les plus

¹ Activité de la 1^{ère} séance d'élicitation (Peter John et Pierre Lurbe, *Civilisation Britannique*, p. 72.)

marquantes. Les participants 5 et 10 n'ont pas été retenus car ils n'ont pas précisé la/les langues dans lesquelles ils procèdent. Le corpus des autres étudiants est reproduit en annexe 2.

Nous avons constaté que les étudiants savent lire dans leur langue (L1) mais face aux textes rédigés en langue étrangère, français (L2) et anglais (L3) ils se comportent comme des débutants en modifiant les stratégies utilisées en L1. Ils se mettent à déchiffrer laborieusement un texte en ayant souvent recours au dictionnaire et en faisant plus particulièrement une lecture en continu, répétée pour les textes rédigés en anglais contrairement à l'arabe ou le français.

Pour la première question qui concernait la visualisation du texte (Avant de lire un texte, que faites-vous pour découvrir le sens général ?), 8 étudiants (A1/A2/A3/A8/A12/A13/A14/A11) ont les mêmes représentations dans les trois langues. Ils procèdent de la même manière sans modifier les stratégies utilisées en L1. Les quatre autres apprenants (A4/A6/A7/A9) ont transféré leurs stratégies de L1 vers L2, mais face à des textes rédigés en anglais, ils éprouvent le besoin de faire une lecture studieuse (A4) en utilisant le dictionnaire (A6). Cette façon de procéder est probablement due à la rareté des activités en L3 car le français est la langue d'enseignement dans les facultés scientifiques et techniques. Ce qui explique, pour certains apprenants, le besoin de lire attentivement et plusieurs fois un texte rédigé en L3 ou d'utiliser le dictionnaire.

Pour les représentations différentes en L2 et L3, nous avons sélectionné le corpus des apprenants (A4/A6/) reproduit ci-dessous :

Nous avons utilisé les abréviations suivantes : français (fr) /anglais (ang)/arabe (ara).

Apprenants	
A4	<p><i>L1 : je lis rapidement le texte</i></p> <p><i>L2 : c'est la même chose</i></p> <p><i>L3 : je lis le texte attentivement plusieurs fois.</i></p>
A6	<p><i>Fr : avant de lire n'importe quel texte, je cherche à découvrir le sens général....</i></p> <p><i>Ensuite je lis l'introduction et la conclusion, et je le fais par une lecture visuelle et silencieuse.</i></p> <p><i>Ar : Je suis les mêmes étapes :</i></p> <p><i>Ang :mêmes étapes mais j'utilise une aide (traducteur en général</i></p> <p><i>Parce que je comprends en général les mots mais le sens de toute la phrase parfois c'est difficile.</i></p>

Nous avons reproduit le corpus des apprenants (A1/A12/A14) pour les représentations similaires dans les trois langues :

Apprenants	Corpus
A1	<i>Pour découvrir le sens général Texte, il faut lire le titre. Fr/ar arabe même chose.</i>
A12	<i>Avant de lire un texte je cherche Tout d'abord de comprendre le sens du titre. Ensuite les mots qui me facilitent la compréhension du sens général du texte. Fr/ara/ang même chose</i>
A14	<i>Généralement, quelle que soit Langue (ar/fr/an), pour découvrir sens général, avant même de lire texte, Je commence par le titre d'abord Ensuite je jette un coup d'œil les sous-titre, s'ils existent, s'ils , je lis les débuts des paragraphes (le haut, le milieu et le bas du texte).</i>

La deuxième question visait la lecture/ compréhension du texte (Vous devez lire un texte scientifique et donner l'idée essentielle, faites-vous habituellement cette activité en classe ? Que faites-vous pour comprendre le document ? Que faites-vous pour recueillir l'idée

essentielle et les détails ?). 5/15 étudiants ont les mêmes représentations dans les trois langues. Les autres ont des comportements différents surtout en L3 où ils éprouvent le besoin de recourir à la traduction en français (A4) ou d'utiliser le dictionnaire (A2).

Le recours à L2 provient probablement de la rareté de l'activité en L1 (lire des textes scientifiques rédigés en langue arabe). (A9) par exemple, a plus de facilité à comprendre un texte rédigé en L2 car il a acquis une plus grande compétence et des savoir-faire internalisés qui expliquent sa réponse à la question 2 II «*facile, la compréhension se fait automatiquement*» pour un texte rédigé en français contrairement à L1. A titre d'exemples, nous avons reproduit le corpus des apprenants A1/A8/A12 pour illustrer le cas des mêmes représentations en L1/L2/L3 et celui de A2/A9/A14 pour celles qui sont différentes.

A1	<p>Q2II : fr : <i>Pour bien comprendre un document, il faut lire le titre puis tout texte, souligner les mots difficiles, essayer de comprendre par une deuxième lecture, lire les paragraphes..., prendre l'idée de chacun. ang/ara= idem.</i></p> <p>Q2III : fr : <i>Pour recueillir l'idée essentielle et les détails, il faut bien comprendre le texte pour avoir une idée générale, une petite conclusion, et les détails se trouvent dans les paragraphes. Donc il faut bien</i></p>
----	--

	<p><i>les lire et chacun d'eux contient des détails.</i></p> <p><i>Ang/ara : faire la même chose.</i></p>
<p>A8</p>	<p>Q2 :Arabe : <i>Pour trouver l'idée essentielle d'un texte scientifique....je lis le texte rapidement une première fois pour avoir une idée globale..... Je le relis une deuxième fois mais plus attentivement.....si j'ai des difficultés je le relis une 3^{ème} et 4^{ème} fois jusqu'à ce que je finisse par le comprendre.</i></p> <p><i>FR/Ang : de même.</i></p>
<p>A12</p>	<p>Q2I : <i>Habituellement, je peux donner l'idée Essentielle d'un texte scientifique en classe.Fr/ara/ang : idem</i></p> <p>Q2II : <i>Pour comprendre le document Scientifique, je le lis une première fois. Si je n'arrive pas à le comprendre, je cherche la définition des mots scientifiques difficiles d'après mes connaissances et le</i> <i>Ensuite</i></p> <p><i>je le relis une 2^{ème} fois et ce sera su</i> <i>Fr/ara/ang :</i></p> <p><i>idem</i></p> <p>Q2III :<i>Pour l'idée essentielle et les détails, je</i> <i>Décompose le texte en différents paragraphes</i> <i>cela</i></p> <p><i>Dépendra de la longueur de ce dernier. Pour d</i></p>

	<p><i>d'eux, je cherche l'idée principale ensuite regroupe</i></p> <p><i>toutes les idées principales pour obtenir l'idée générale ou bien l'idée essentielle. Fr/ar idem.</i></p>
--	--

Pour les représentations différentes, le corpus des apprenants (2/9/14) suivants est reproduit ci après :

<p>A2</p>	<p>Q2I ::fr/ang/lara : <i>On ne fait pas habituellement cette activité en classe</i></p> <p>Q2II :fr : <i>Pour comprendre le document commence par une lecture rapide pour à peu près le niveau de difficulté ensuite je saurai comment faire pour lire le document à savoir, le temps qu'il faut pour le lire comprendre le sens même s'il le relire plusieurs fois. Arabe : idem</i></p> <p>Anglais : <i>même chose sauf que j'utilise</i></p> <p><i>Toujours un dictionnaire en cas de nécessité.</i></p>
<p>A9</p>	<p>Q2I: Arabe : <i>non, rarement.</i></p> <p>Français : <i>occasionnellement ou en cas de nécessité pour compléter mes recherches</i></p> <p>Anglais : <i>occasionnellement, quand mes recherches me mènent vers des documents en</i></p>

	<p><i>anglais et c'est souvent le cas.</i></p> <p>Q211: Arabe : <i>C'est difficile en arabe car la majorité des mots techniques sont en français ou en anglais et on les trouve écrits phonétiquement en arabe tel que 'transistor'.....je les trouve au texte arabe ou à la langue ou je me bloque sur un mot en essayant de chercher son analogue en français, je trouve car je reconnais une image ou définition.</i></p> <p>Français : <i>C'est facile en français, la compréhension du texte se fait automatiquement.</i></p> <p>Anglais : <i>Idem, mais en relisant les passages deux ou trois fois.</i></p>
A14	<p>Arabe : <i>Pour comprendre le document, j'essaie de limiter le document à la recherche dans ma tête, ce qui me donne l'occasion de comprendre rapidement l'idée générale de faire le rapport entre l'idée (les données) que j'avais dans ma tête et recueillie à partir du texte. J'utilise d'</i></p>

méthode lorsque le texte est rédigé en arabe et ça donne souvent un bon résultat parce que j'arrive à comprendre et à recueillir l'idée essentielle et les détails en lisant le texte une seule fois seulement.

Français : *Pour un document scientifique*

écrit en français, je ne dispose pas d'une méthode, je ne lis que ponctuellement

pas de méthode, je lis une fois pour recueillir l'idée essentielle, mais des fois je suis obligé de lire une deuxième fois pour comprendre les détails (ça m'arrive souvent).

Français : *Lorsque le document est*

en anglais, c'est différent parce que même

j'utilise cette méthode et je lis une

fois, je n'arrive pas à comprendre

les détails. Cela est dû à ma faible

connaissance du vocabulaire anglais

je me base sur le peu de mots que je

connais dans le texte pour avoir une

idée générale sans les détails.

Le but de la troisième question (Vous lisez un texte qui contient des mots que vous ne comprenez pas, comment faites-vous pour découvrir leur sens ? Avez-vous des techniques particulières pour vous aider à découvrir le sens de ces mots ?) est de savoir si les apprenants utilisent la stratégie cognitive de l'inférence dans les trois langues et s'ils savent la transférer à L2/L3. 11/12 étudiants savent utiliser l'inférence avec des textes rédigés dans les trois langues à l'exception de (A13) qui a recours à la substitution. Ils ont également tendance à utiliser le dictionnaire (6/12 apprenants). L'autre constatation concerne certains apprenants (A1/A2/A6/A7/A11/A12) qui expliquent l'utilisation de leurs stratégies dans les trois langues en mentionnant l'ordre suivant : français/anglais/arabe ou français/arabe/anglais. Ce comportement provient probablement du fait qu'ils sont beaucoup plus confrontés à des textes techniques rédigés en français (voir le corpus des apprenants A1/A3/A6/A9).

La quatrième question (Quelles stratégies utilisez-vous pour accomplir les tâches d'apprentissage suivantes : le lacunaire, les exercices de substitution et de correspondance ?) nous a permis de savoir si les étudiants ont l'habitude d'utiliser des stratégies avec des tâches d'apprentissage et d'établir un lien entre elles. D'une façon générale, les stratégies utilisées sont les mêmes dans les trois langues pour 9/15 apprenants. Ils ont tendance à utiliser l'inférence et la déduction pour effectuer les exercices de substitution et du lacunaire. Pour les activités de correspondance ils utilisent d'une manière générale l'association (A1/A3/A7/A12/A13). Pour d'autres

apprenants, nous avons constaté l'utilisation supplémentaire de l'inférence (A1/A9/A11/A13) et de la déduction (A2/A3/A15). Ces informations sont reproduites dans le tableau ci-après à travers le corpus des étudiants (A1/A9A15).

<p>A1</p>	<p>Le lacunaire : <i>Il faut lire le texte bien et les mots d'accomplissage. Je commence par le plus facile jusqu'à la fin.</i> Fr/ang/ara : la même chose.</p> <p>Les exercices de substitution : <i>...d'abord il faut comprendre la phrase ou le texte, les mots de substitution pour les placer.</i></p> <p>Fr/ang/ara : la même chose.</p> <p>L'activité de correspondance : <i>Il faut comprendre le sens de tous les mots, commence le travail par le plus facile.</i></p> <p>Fr/ang/ara : la même chose.</p>
<p>A9</p>	<p>Le lacunaire : <i>Je lis la phrase, j'essaie de comprendre le sens. D'après la position dans l'espace je déduis le type de mot que je dois chercher (verbe, adverbe, adjectif, ...).</i></p> <p><i>Je collecte de la liste des mots tous les mots du type recherché comme tous les verbes.</i></p> <p><i>Donc je limite ma zone de recherche.</i></p>

	<p><i>fois j'aurai à essayer avec 2/3 mots de même un seul mot. Ar/fr/lang : idem.</i></p> <p>La substitution : ar/fr/lang : <i>Je lis le de la fin de chaque phrase et j'essaie de faire les accords entre les phrases.</i></p> <p>La correspondance : ar/fr/lang : <i>même chose que la substitution.</i></p>
<p>A15</p>	<p>Ang/fr/ara : même chose</p> <p>Le lacunaire : <i>Je vois est-ce qu'a il y a un sujet ou bien un verbe (the, an a) parce que s'il y a 'the' il faut que le mot après soit défini...</i></p> <p>Les exercices de correspondance</p> <p><i>La liaison, par exemple si la première partie est au singulier, la deuxième est aussi au singulier et si elle est au masculin la 2^{ème} le sera aussi et je fais aussi attention à la conjugaison.</i></p>

A la lumière des éléments de réponses fournis par les étudiants dans les interviews structurées, nous constatons que dans leur majorité, à plus de 50%, ils ont les mêmes représentations en L1/L2/L3 à l'exception de la deuxième question. Les résultats sont représentés

dans le tableau ci-après (deux étudiants ont été exclus de l'analyse car leurs réponses étaient contradictoires et ils n'avaient pas précisé la langue dans laquelle ils avaient procédé.

Tableau 4. 5. 1 : Représentations des apprenants en L1/L2/L3

Questions	Représentations identiqu	Représentations différen
Q1	8/12	4 /12
Q2	5/12	7/12
Q3	11/12	1/12
Q4	9/12	3/12

4.2.6. Interviews Structurées et Semi- structurées

Après avoir identifié les représentations des étudiants en L1/L2/L3, nous avons procédé ensuite à l'analyse des stratégies utilisées par les apprenants en fonction des réponses fournies dans le guide des interviews structurées et semi- structurées (que nous leur avons redistribué, mais sans mentionner la/les langue(s) utilisées) pour vérifier si leur utilisation est adéquate, erronée, incomplète et si la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage s'impose ou non afin de les encourager à les remplacer et/ou compléter.

4.2.6.1. Analyse des données

Les interviews ont été transcrites et ont constitué un corpus de 20 pages. Ces données ont été analysées et classées en fonction des différentes stratégies utilisées par les participants.

4.2.6.2. Résultats des données

A partir d'exemples tirés du corpus, nous avons recensé les différentes stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants du groupe expérimental.

4.2.6.3. Commentaires des transcriptions

Résultats à partir d'exemples tirés du corpus:

4.2.6.4. Stratégies cognitives utilisées par les apprenants dans les interviews structurées :

Le but de ces interviews était d'identifier les stratégies cognitives utilisées par les apprenants à travers des réponses précises à des problèmes précis que nous voulions identifier et explorer pour y apporter des solutions adéquates.

Résultats de la question 1 : Avant de lire un texte, que faites-vous pour découvrir le sens général d'un texte ?

Les étudiants dans leur majorité n'utilisent pas de stratégies de lecture adéquates. Ils ne savent pas utiliser le paratexte et ont tendance à lire directement le texte et faire une lecture studieuse pour extraire le maximum d'informations. En revanche, les apprenants (A10, A12) savent utiliser le paratexte. Ce constat est illustré par le corpus des apprenants (A1/A6/A7) et (A10/A12) ci-dessous :

A1	<i>Je le lis plusieurs fois</i>	Ces apprenants ne savent pas
----	---------------------------------	------------------------------

A6	<i>Lire 2/3fois sans les mots clés</i>	utiliser le paratexte
A7	<i>Lire attentivement</i>	
A10	<i>Je cherche à lui donner un sens général à travers les mots clés tel le titre, le nombre de paragraphes, les mots importants.</i>	Ces trois étudiants savent visualiser un texte.
A12	<i>Je lis le titre, le sous-titre, je vois les photos s'il y a, je repère les mots en gras</i>	

4.2.6.4.1. Résultats et commentaires :

A la première question 7/22 étudiants ne savent pas utiliser des stratégies adéquates de compréhension/lecture ; 8/22 les ont utilisées plus ou moins correctement et 7/22 n'ont pas répondu à la question. Nous avons constaté que les stratégies utilisées par les étudiants manquent de diversité. Le plus souvent ils font une lecture studieuse, en continu avec des arrêts sur des passages difficiles. Il s'agit de proposer des activités qui permettent de travailler les diverses stratégies de lecture et de les faire coïncider avec le type de textes car nous avons constaté que les apprenants ne savent pas utiliser

l'anticipation en émettant des hypothèses sur le contenu à travers les titres/inter-titres. Ils ne se concentrent pas sur la visualisation du texte qui est une étape nécessaire pour apprendre à comprendre un document. Les apprenants doivent regarder le texte avant de le lire. Trois points doivent attirer leur attention :

- Le titre : Il donne souvent des indications précieuses sur le thème abordé. Il en est même parfois une sorte de condensé. Il en est de même pour les inter-titres, les images, les graphes, les histogrammes qui sont des éléments périphériques importants.
- Les paragraphes : Leur nombre peut donner des indications sur la structure du texte. Souvent, il y a autant d'idées que de paragraphes.
- Les coupures : Matérialisées par le signe (...), les coupures servent à supprimer les développements qui ont semblé trop longs. Si elles peuvent nuire à son unité, les coupures respectent toujours le développement logique du texte en préservant ses arguments essentiels.

Résultats de la question 2 : Vous devez lire un texte scientifique et donner ensuite l'idée essentielle,

A) Que faites-vous habituellement en classe ?

B) Que faites-vous personnellement pour comprendre le document ?

C) Que faites-vous pour recueillir l'idée essentielle et les détails ?

Les étudiants ne savent pas faire la lecture balayage/ écrémage pour extraire l'idée essentielle sans entrer dans les détails et repérer les éléments recherchés. Ils ont l'habitude d'écouter les explications de leur enseignant, de lui poser des questions, de se concentrer, ensuite, sur le texte et de le lire attentivement. Certains utilisent le dictionnaire pour découvrir le sens des mots difficiles. Ils ont tendance à faire une lecture studieuse. En lecture, l'œil se pose à des endroits précis du texte déterminés par la stratégie de compréhension, mais les apprenants font directement une lecture attentive comme les exemples suivants nous le démontrent :

Apprenants	Corpus
A1	<p>A) entendre l'explication du prof</p> <p>B) le lire plusieurs fois</p> <p>C) je l'analyse</p>
A3	<p>A) poser des questions au prof</p> <p>B) utiliser le dictionnaire</p> <p>C) analyser le texte</p>
A16	<p>B) je le lis une, deux fois jusqu'à ce que Comprenne</p>
A15	<p>B) pour comprendre le document, je lire tout le texte</p> <p>D) pour recueillir l'idée essentielle et les détails, j'essaie de comprendre</p>

	<i>l'ensemble des idées.</i>
--	------------------------------

D'autres participants utilisent des stratégies de lecture plus ou moins appropriées car elles sont

souvent incomplètes comme nous le démontrent les exemples suivants :

Apprenants	Corpus
A9	<p>A) lire et prendre des notes, voir l'année, les statistiques s'il y en a.</p> <p>B) faire attention aux mots clés, classer, comparer les idées</p> <p>C) le titre, ça aide. Les détails dans le texte. Il faut lire attentivement et sélectionner les mots clés qui me relient au titre qui reflète l'idée générale</p>
A6	<p>A) se poser des questions sur le texte et répondre à travers la lecture.</p> <p>B) repérer les termes difficiles, voir le dico ou l'encyclopédie.</p> <p>C) lire le texte et voir la liaison entre les parties et le texte et le partager entre plusieurs parties pour dégager les autres idées.</p>
A19	<p>B) la compréhension d'un document demande une lecture méthodique c'est-à-dire la séparation des parties</p>

	<p><i>donner des sous-titres.</i></p> <p><i>C) l'idée essentielle ressort du résumé du texte, les détails sont contenus dans les sous-paragraphe.</i></p>
--	---

4.2.6.4.2. Résultats et commentaires :

5/22 étudiants (A5/A6/A8/A9/A19) savent plus ou moins lire et comprendre un texte, mais 17/22 ne savent pas le faire. Nous avons constaté que l'apprenant A6 élabore des hypothèses sémantiques en se posant des questions sur le texte. Si elles sont confirmées au cours de la lecture, elles l'aideront dans la construction du sens. Les étudiants, tout comme A6, ont tendance à se concentrer sur ce qu'ils ne savent pas au lieu du contraire, en commençant par repérer les mots difficiles.

La deuxième question est différente de la première car elle ne vise plus la visualisation du texte mais sa lecture. Nous avons constaté qu'une seule lecture suffit rarement. Plusieurs sont parfois nécessaires. Cela dépend de la complexité du texte et des compétences acquises par les apprenants en C.E. Nous avons identifié chez les participants l'utilisation de stratégies cognitives comme la prise de notes, les mots clés (A9) et le dictionnaire (A6).

Pour le dernier cas, il s'agit de les entraîner à remplacer cette utilisation par celle de l'inférence pour soulever et tester des hypothèses en se servant du contexte. Pour les mots clés et la prise de notes, très peu d'étudiants (5/22) savent les utiliser pour recueillir

l'idée essentielle. Il est important de les initier aux diverses stratégies de lecture comme la lecture «écrémage» pour aller à l'essentiel en utilisant les stratégies d'élimination pour ce qui est inutile à leur présente lecture. Pour les détails, il s'agit de les entraîner à la lecture «repérage» pour rechercher des informations précises et ponctuelles par des balayages successifs car les participants utilisent mal les stratégies de lecture pour aller à l'essentiel et aux détails, comme (A6) qui utilise la lecture «écrémage» pour essayer de les repérer.

Résultats de la question 3 : Vous lisez un texte qui contient des mots que vous ne comprenez pas :

A) Comment faites-vous pour découvrir leur sens ?

B) Avez-vous des techniques particulières pour vous aider à découvrir le sens de ces mots ?

Le but de la troisième question est de savoir si les apprenants utilisent la stratégie cognitive de l'inférence et d'identifier l'utilisation d'autres stratégies. Nous avons constaté que certains étudiants (12/22 : A7/A8/A10/A11/A12/A13/A14/A15/A16/A17/A18/A20) savent utiliser l'inférence (le contexte) pour extraire le sens des mots qu'ils ne comprennent pas. Ils ont su transférer l'utilisation de cette stratégie de L1 à L2 et L3 comme nous l'avions démontré dans notre analyse sur leurs représentations dans les trois langues (11/12 étudiants de l'échantillon sélectionné savaient l'utiliser). Mais d'autres (10/22) ont tendance à recourir au dictionnaire et/ou combinent les deux stratégies, d'autres utilisent trois stratégies (l'inférence, la substitution et la comparaison) pour découvrir le sens des mots qu'ils

ne comprennent pas. Ce constat est illustré par le corpus des apprenants suivants dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4. 5. 2 : Utilisation du dictionnaire

Apprenants	Corpus
A1	<i>A) Utiliser le dico</i> <i>B) Non</i>
A4	<i>A) Utiliser le dico ou questionner l'entourage</i> <i>B) Non</i>
A5	<i>A) Le dictionnaire généralement</i> <i>B) Le lire plusieurs fois et extraire les sens</i>

Ces apprenants ne savent pas utiliser l'inférence. Ils ont recours à la stratégie cognitive du dictionnaire comme ressource car ils n'ont pas été initiés à le faire face à des textes rédigés en langue étrangère.

D'autres, utilisent le dictionnaire et l'inférence comme A6/A8/A10 :

Tableau 4. 5. 3 : Utilisation de l'inférence et du dictionnaire

Apprenants	Corpus
A6	<p>A) <i>Le dico</i></p> <p>B) <i>Lire ce qu'il y a avant et après le mot, la phrase ou le paragraphe pour situer et voir le contexte du mot pour extraire le sens.</i></p>
A8	<p>A) <i>J'essaie de comprendre à l'aide du dico sinon le dico</i></p> <p>B) <i>Si je ne comprends pas un mot, je continue à lire, peut-être que c'est expliqué dans les paragraphes suivantes</i> G</p>
A10	<p>A) <i>En prenant le mot dans la phrase, en comprenant la phrase on pourra donner un sens assez proche</i></p> <p>B) <i>Le dico, s'il y en a un à côté de soi.</i></p>

Nous constatons que les apprenants savent utiliser l'inférence, mais ils complètent cette utilisation avec celle du dictionnaire car face à des textes rédigés en anglais ils sont moins confiants et transforment leurs stratégies au lieu de les transférer de L1 vers L3. Le corpus ci-dessous illustre le cas de l'utilisation de trois stratégies, l'inférence, la substitution et la comparaison :

Tableau 4. 5. 4 : Utilisation de l'inférence, de la substitution et de la comparaison

Apprenants	Corpus
A18	<i>J'essaie de comprendre le sens de toute phrase, de remplacer les mots par un mot du même sens qui conviendrait à sa place.</i>
A19	<i>A) En remplaçant les mots par des mots proches</i> <i>A) La comparaison ou la substitution</i> <i>Mots</i>

En fonction de ce constat, il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants que la meilleure utilisation est l'inférence. Quant à celle de la comparaison et/ou la substitution, il est important, au cours d'activités de classe, de leur montrer si l'objectif est atteint ou pas en ayant recours à celles-ci. Dans le cas contraire, il faut les encourager à changer leurs utilisations en adoptant la stratégie de l'inférence.

4.2.6.4.3. Résultats et commentaires

A travers l'analyse du corpus des apprenants, nous avons constaté que 12/22 étudiants utilisent l'inférence, mais parmi les autres (10/22), certains ont recours au dictionnaire seulement ou encore à la comparaison, la substitution en plus de l'inférence. Ils n'ont pas été

initiés à l'utilisation directe de celle-ci. Il s'agit de les entraîner dans la phase de formation à soulever et tester des hypothèses en se servant du contexte avec des activités comme le lacunaire, les exercices de correspondance. Pour les étudiants qui ont une tendance à utiliser la substitution, nous pouvons répondre à leurs besoins en proposant des activités d'extension dans ce sens pour favoriser l'enregistrement des connaissances après la lecture d'un texte. La majorité des apprenants savent utiliser l'inférence (11/22) car ils ont acquis cette compétence en L1, mais face à des textes rédigés en L.E, ils se comportent comme des débutants.

Résultats de la question 4 : Quelles tâches vous ont permis de :

A) Activer des connaissances antérieures ?

B) Utiliser l'inférence (le contexte)

C) Utiliser la structure informationnelle ?

Dans l'ensemble les étudiants n'ont pas pu répondre à cette question. Ils n'ont pas identifié les tâches d'une manière exacte et nous ont livré des réponses vagues. La raison est peut-être liée au fait qu'ils n'ont pas l'habitude d'établir le lien entre les stratégies utilisées et la/les tâche(s) spécifique(s) en question, comme nous le démontrent les exemples suivants extraits du corpus :

Apprenants	Corpus
A1	A) <i>La lecture, l'ordinateur, l'Internet, l'</i>

	<p><i>télé</i></p> <p><i>B) Le lire profondément</i></p> <p><i>C) La réalisation d'un exposé, thèse</i></p>
A3	<p><i>A) Lecture, communication, langage a des gens ayant de l'expérience</i></p> <p><i>B) La lecture approfondie</i></p> <p><i>C) C) pas de réponse</i></p>
A2	<p><i>A) La lecture, l'ordinateur, la télé</i></p> <p><i>B) Lire le contexte et l'analyser</i></p> <p><i>C) Ecrire un livre, un article</i></p>

D'autres étudiants ont pu répondre à cette question de la manière suivante :

Apprenants	Corpus
A5	<p><i>A) Essayer d'expliquer certains mots dans le paragraphe sans utiliser le dictionnaire</i></p> <p><i>B) Pas de réponse</i></p> <p><i>C) Quand il s'agit de faire un résumé s'agit d'écrire un texte analytique</i></p>
A6	<p><i>A) Dans un examen, quand l'enseignant pose une question, on doit pas redonner que le prof a dit, on doit utiliser nos connaissances personnelles</i></p>

	<p>A) Pas de réponse</p> <p>B) Pour avoir plus d'informations sur le Texte</p>
A7	<p>A) Lorsque l'enseignant nous pose une question générale sur un sujet, comme dans les exercices à trous</p> <p>A) Quand on cherche les mots difficile QCM, on procède par élimination</p> <p>A) Quand l'enseignant nous donne un commentaire de texte et nous de l'idée générale</p>
A8	<p>A) Quand l'enseignant nous demande d'analyser un texte, on utilise nos connaissances préalables</p> <p>B) Quand un texte est difficile, on utilise le contexte pour extraire le sens</p> <p>C) Un compte-rendu sur un exposé, un</p>

Les apprenants ne savent pas utiliser la stratégie adéquate pour effectuer une tâche précise. L'étudiant A5 fait appel à l'inférence et non à l'élaboration pour activer des connaissances antérieures (question 4 A). De plus, il ne précise pas les tâches qui nécessitent l'utilisation de stratégies cognitives spécifiques.

L'apprenant A6, dans la réponse (4A) parle de la reformulation qui implique l'utilisation de la stratégie cognitive de la recombinaison à savoir, construire des phrases cohérentes en combinant des éléments connus. Cette utilisation est importante dans l'étape de l'approfondissement des connaissances dans la lecture/compréhension d'un texte, en demandant au lecteur son opinion sur le thème traité. Mais dans le cas de l'activation des connaissances antérieures, elle n'est pas appropriée. Ces éléments de réponse sont insuffisants car ils doivent être complétés par l'utilisation de la stratégie de l'élaboration qui consiste à relier une nouvelle information à des connaissances acquises ailleurs en précisant les tâches correspondantes. Les étudiants A7/A8 ont pu répondre à la question 4A/B en identifiant les tâches mais la majorité d'entre eux n'a pas réussi à répondre correctement à la Q4C, cela est probablement dû à la rareté de l'activité.

4.2.6.4.4. Résultats et commentaires :

4/22 étudiants (A5/A6/A7/A8) ont répondu d'une manière incomplète à la question en essayant de mentionner les tâches qui faisaient appel aux stratégies d'apprentissage. Mais, 18/22 n'ont pu le faire. La question 4A avait pour but d'identifier les tâches qui permettent l'utilisation de la stratégie cognitive de l'élaboration en reliant une nouvelle information à des connaissances acquises ailleurs en faisant appel au vécu de l'apprenant qui va le relier à ce qu'il connaît déjà sur le plan du thème. La question 4B visait l'utilisation de l'inférence avec des activités précises et la dernière, 4C, concernait l'organisation de l'information dans un document en fonction de sa structure.

En fonction des réponses fournies à la première question (4A), nous avons constaté la nécessité d'entraîner les étudiants, durant la phase de formation, à l'étude du paratexte en orientant/activant les connaissances déjà acquises pour faciliter la lecture/compréhension en faisant appel à ce qu'ils connaissent et qui est en rapport avec le texte. Il s'agit de favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et les anciennes connaissances, d'encourager le lecteur à réagir au contenu en lui demandant son opinion par exemple.

Des activités d'extension, à partir du lexique par exemple, peuvent être également proposées pour favoriser la rétention des nouvelles données. Les exercices sur les synonymes/antonymes est une autre activité qui permet au lecteur de mobiliser des connaissances déjà acquises. C'est une étape d'engrangement des connaissances et d'approfondissement de la compréhension du texte.

Pour la question 4B, il est nécessaire de développer l'utilisation de l'inférence, avec des activités comme le lacunaire, pour remplacer celle du dictionnaire qui peut fatiguer et décourager le lecteur. Il est important de lui apprendre à inférer du sens et à se concentrer sur ce qu'il connaît déjà au lieu du contraire.

La question 4C visait l'organisation de l'information dans un texte en fonction de sa structure. L'apprenant va le relier à ce qu'il connaît déjà sur le plan de la structure en découvrant dans le texte des éléments qui lui permettent de confirmer des hypothèses et d'atteindre

une bonne compréhension. Il s'agit, dans le plan de formation, de le préparer à identifier l'organisation du schéma logique, en s'aidant des paragraphes, en commençant par repérer l'idée principale qui apparaît souvent au début.

Pour les idées secondaires, il s'agit de les répartir en fonction de leurs rôles. L'étape suivante est celle des précisions, des illustrations, des exemples. Le dernier palier est celui des digressions, répétitions, souvent illustré par des parenthèses. Il est nécessaire de l'entraîner à identifier le schéma logique d'un texte. Les points énumérés ci-dessus seront repris dans le chapitre 5 avec les propositions d'activités pour développer cette stratégie de lecture en les initiant à réduire le texte à ses idées essentielles.

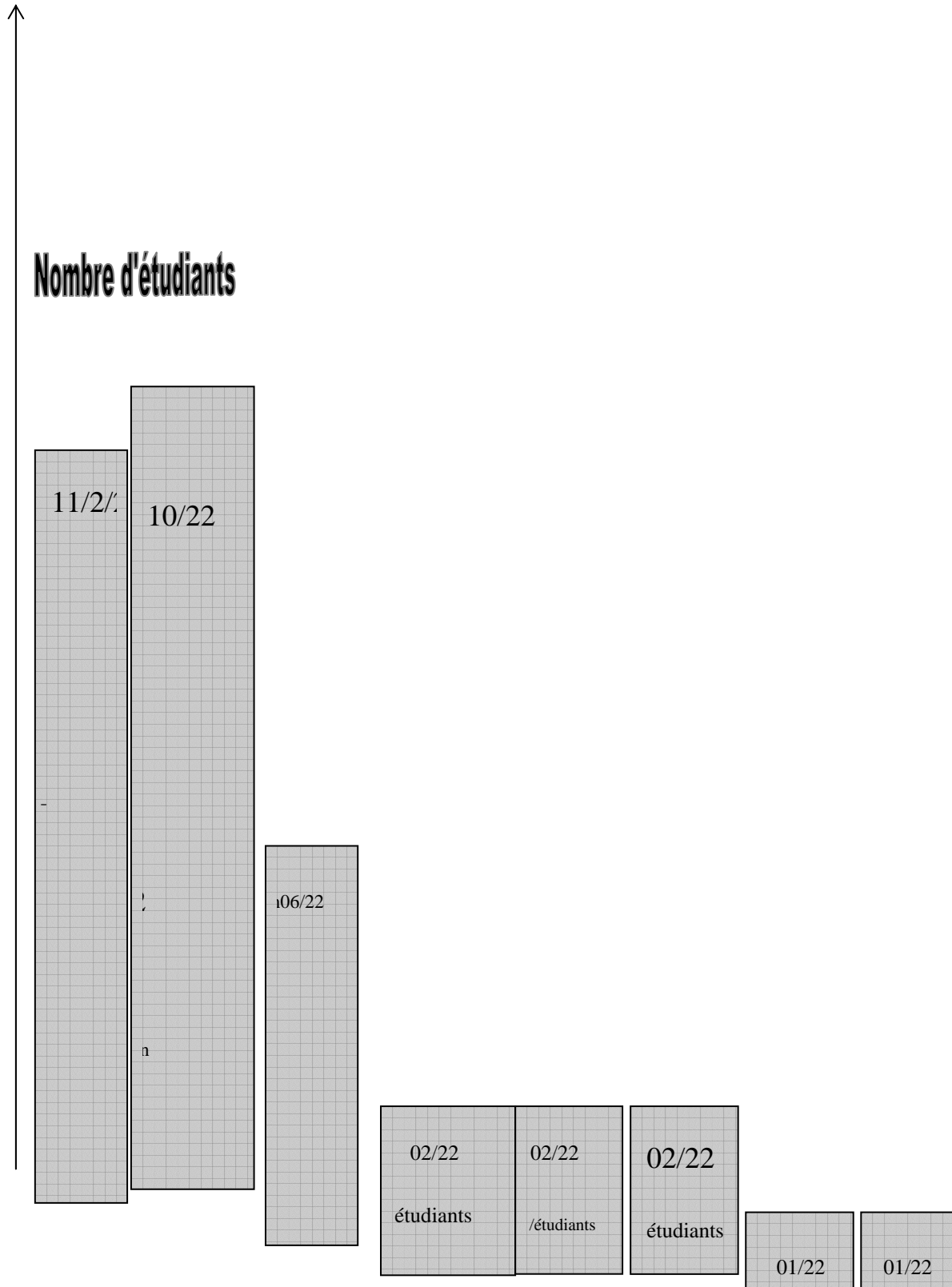
A travers l'analyse du corpus des étudiants sur les interviews structurées, nous pouvons conclure que la majorité d'entre eux n'ont pu identifier d'une manière précise les tâches qui leur permettent d'utiliser les stratégies cognitives et de C.E/lecture de documents de leur spécialité. Il s'agit dans la phase de formation de les initier à l'utilisation des stratégies d'apprentissage en relation avec des tâches spécifiques, de leur faire connaître les différentes stratégies de lecture (survol, balayage, écrémage, repérage, studieuse, action, oralisée, sélective) et projets de lecture en fonction du type de textes. Les résultats de l'exploration des stratégies cognitives utilisées par les participants sont schématisés dans le tableau ci-après :

Tableau 4. 6. 1.: Identification des stratégies cognitives des apprenants

Diction- Naire	Prise Notes	pa- on	Transfert	rence	S stitu- tion	Résumé	Mots-clés
A3/A5/ A6/ A7/ A1/ A4/A17 (Q3A) /A (Q3B)	A9/A6 A+B int i- struct	/A8 A,int semi-	A8(3B, int semi- struct)	A8(Q3b) / A10/A11/ A12/A13/ A13/ A14/ A16/ A17) /A18/(Q3B 8/ A20 Q3A)	A19	A10	A5/A7/A8/A9/ A13(Q5A,int i- struct)

Il est à noter qu'il est possible de tenter e quantification du type proposé et ce, en sachant que, comme nous l'avons signalé, cette analyse dépend uniquement de l'observation des apprenants et sera donc d'autant moins fiable. Nous avons malgré tout noté les informations apportées dans le tableau ci- dessous (1.b) pour mieux

identifier les stratégies cognitives utilisées par les apprenants du groupe expérimental.



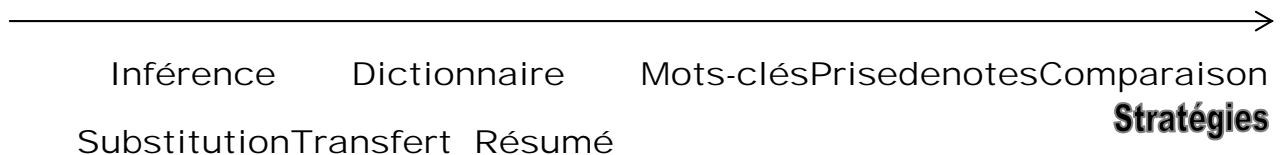


Figure 4. 1 : Stratégies cognitives utilisées par les apprenants du groupe expérimental

Ce tableau montre plus précisément à quels endroits se situent les différences d'utilisation entre les diverses stratégies cognitives. Il est clair que «le dictionnaire», «l'inférence» et «la prise de notes» représentent l'essentiel de l'écart entre les autres stratégies. Il est nécessaire, durant la phase de formation, d'entraîner les étudiants à inférer le sens à partir du texte et non du dictionnaire. Signalons enfin le petit nombre d'occurrences du «transfert» et du «résumé» qui nous montre que la notion de transfert des savoirs et savoir-faire est à développer durant la phase de formation des apprenants du groupe expérimental. Il est important pour eux d'apprendre à transférer les savoir-faire acquis dans une compétence précise, ici la C.E, avec des textes et types d'activités, à d'autres articles de leur spécialité pour développer leur autonomie quand ils seront seuls confrontés à ces documents.

4. 2. 6. 5. Stratégies métacognitives utilisées par les apprenants dans les interviews semi- structurées

Le but de l'interview semi-structurée est de permettre aux étudiants de s'exprimer plus librement sur des problématiques générales sous forme de questions. Nous pouvons par ce biais, identifier leurs stratégies métacognitives.

Résultats de la question 1 : Selon vous, qu'est- ce qu'un bon lecteur ?

Nous avons retenu les exemples ci-dessous, extraits du corpus des étudiants, pour montrer que certains apprenants ont une idée assez précise du bon lecteur comme (A13/A16).

Apprenants	Corpus
A13	<i>Un bon lecteur est celui qui essaie de lire et comprendre au même moment et qui utilise une stratégie adéquate à chaque type de lecture</i>
A16	<i>Un bon lecteur est celui qui obtient l'idée</i>

	<p><i>avant de lire tout le texte juste après</i></p> <p><i>tr lu</i></p> <p><i>le titre, vu les photos, s'il y en a et</i></p> <p><i>s sous</i></p> <p><i>-titres</i></p>
--	--

Pour d'autres étudiants, la grande majorité, la compétence du lecteur est liée à la quantité (*il lit beaucoup*), la motivation et le plaisir (*il aime ce qu'il lit*) comme le démontrent les exemples suivants tirés du corpus :

Apprenants	Corpus
A6	<p><i>C'est celui qui comprend ce qu'il lit</i></p> <p><i>acquiert le vocabulaire du</i></p> <p><i>ument</i></p>
A8	<p><i>C'est une personne qui a un</i></p> <p><i>abulaire riche</i></p> <p><i>et qui lit beaucoup</i></p>

4.2.6.5.1. Résultats et commentaires :

5/22 étudiants ont plus ou moins su définir le bon lecteur comme une personne qui sélectionne, qui ne lit pas tout, qui peut saisir l'essentiel de ses lectures, qui utilise une stratégie adéquate pour

chaque type de textes. Ils sont conscients de l'importance de l'utilisation d'une bonne stratégie de lecture en fonction du type de textes. La grande majorité (17/22) associe le bon lecteur à celui qui «lit tout » et possède un vocabulaire riche, ce qui explique la tendance à utiliser le dictionnaire quand ils ne comprennent pas le sens d'un mot. Les apprenants A6 et A8, par exemple, estiment que l'acquisition du vocabulaire est l'une des qualités essentielles d'un bon lecteur. Ils n'essaient pas d'utiliser l'inférence car le sens des mots varie en fonction du contexte. Ils font également une confusion entre aimer lire et savoir lire (A18). La motivation est certes importante mais, il est important de lui faire prendre conscience que les compétences en C.E sont liées aux savoirs et savoir-faire nécessaires à acquérir dans cette aptitude. Ils pensent que savoir lire consiste à tout lire à savoir, une lecture studieuse, en continu comme nous l'ont démontré les réponses aux questions 1 et 2 de l'interview structurée.

Résultats de la question 2 : Comment organisez-vous la lecture d'un document ?

Les apprenants ont dans l'ensemble une vision incomplète de l'organisation d'une lecture. Ils se limitent à la visualisation du texte (A5/A16) ou font directement une lecture linéaire (A1/A3/A8). D'autres ont une démarche plus appropriée avec une organisation préalable (A6/A12). Nous avons sélectionné des éléments de réponses révélateurs car ils reflètent le manque de savoir-faire des apprenants quant à l'organisation de la lecture d'un document. Le corpus de ces étudiants est reproduit ci-dessous:

Apprenant	Corpus
A5	<i>Je vois l'organisation du texte, les s et les sous-titres....</i>
A16	<i>Par la lecture des titres, sous-titres, Photos, introduction et les graphes</i>

Ces apprenants arrêtent l'organisation de la lecture d'un document au paratexte. Cette démarche est insuffisante car elle se limite à la visualisation du texte et non à sa lecture.

D'autres, font une lecture directe comme l'illustrent les exemples suivants :

Apprenants	Corpus
A3	<i>Lire profondément le texte, analyser et poser des questions</i>
A8	<i>Je le lis simplement deux ou trois fois</i>
A10	<i>Pour organiser la lecture d'un document, on doit suivre la cohérence (l'ordre chronologique des idées)</i>

Certains commencent par une organisation préalable en prenant une feuille et un stylo pour prendre des notes :

Apprenants	Corpus
A6	<p><i>Avoir une feuille et un stylo devant soi et au fur et à mesure prendre des notes.</i></p> <p><i>Quand on divise les idées, on doit commencer où commence l'idée jusqu'à sa fin et la classer en sous-idées</i></p>
A12	<p><i>L'organisation de la lecture d'un document tout en ayant un planning et des objectifs à l'avance.</i></p> <p><i>Je fais une liste de priorités. Cette méthode s'applique à un article où je me réfère à des images et styles de caractères et d'écriture</i></p>

4.2.6.5.2. Résultats et commentaires

Nous avons constaté que 10/2 étudiants (A13/A12/A11/A16/A17/A19/21/A9/A5/A6) savent plus ou moins organiser leur lecture contre 12/22. L'apprenant A9 par exemple, utilise la stratégie métacognitive de l'organisation préalable en fonction de ses besoins et du lieu. A la maison, c'est une lecture «relax» car il peut tout lire, mais en classe, il fait une lecture rapide. Il s'agit de lui faire

prendre conscience de l'utilité de la lecture rapide. L'étudiant A6 organise également sa lecture en fonction des objectifs visés.

L'appendant A12 planifie son apprentissage par une organisation préalable «planning», des objectifs et des priorités qui lui permettent d'utiliser les différentes stratégies de lecture. Il s'agit dans la phase de formation de leur faire connaître les différentes stratégies de lecture pour ne pas rentrer systématiquement dans les détails pour repérer les éléments recherchés comme (A13) par exemple. D'autres étudiants se limitent à la cohérence et à la chronologie des faits pour organiser la lecture d'un document (A10). Ce dernier accorde de l'importance aux marqueurs, mais s'ils sont absents, il est nécessaire de l'aider à prendre en considération le processus d'anticipation en utilisant ses connaissances du monde. Il y a absence d'une organisation préalable quant à la meilleure utilisation de stratégies en fonction du type de texte et projets de lecture.

L'organisation de la lecture se fait souvent en fonction de trois étapes, lire en continu, analyser et poser des questions (A3). Il s'agit de les encourager à commencer par la troisième. La prédiction est justement le fait de se poser des questions. Comprendre, consiste à obtenir des réponses à ces questions car la prédiction joue un rôle essentiel dans l'interaction entre le lecteur et l'auteur. L'autre constatation est l'absence de lecture sélective. Ils ont tendance à «tout» lire sans mentionner leurs projets de lecture, ni leurs besoins, à l'exception de A9. Dans l'ensemble, ils ne planifient pas des opportunités d'apprentissage. Il est important de leur faire connaître

les processus de compréhension et les différents projets et stratégies de lecture en fonction du type de textes.

Résultats de la question 3 : Utilisez-vous d'autres stratégies :

A) Quand vous lisez un article ?

A) Quand vous accomplissez une tâche linguistique (un exercice)?

Les réponses à la question (3A) nous ont révélé que, dans l'ensemble, les étudiants n'utilisent pas de stratégies diversifiées. Nous avons sélectionné le corpus des apprenants (A5/A6/A7/A8) pour illustrer leur utilisation d'autres stratégies.

Apprenants	Corpus
A5	<i>Cela a dépend de l'article, lire icle et en tirer ce qui m'intéresse. S'il ne téresse pas, même si vous n'en tirez rien, ous fait ni chaud ni froid..</i>
A6	<i>Tendance à tout noter, même les rmations que je ne comprends pas.</i>
A7	<i>Souligner les choses importantes.</i>
A8	<i>Cela dépend de l'article, s'il contient des choses importantes pour mon le, je le lis. J'essaye de comparer avec tres</i>

	<i>articles reliés au thème qui t'intéresse.</i>
--	--

Pour la question (3B), très peu d'étudiants ont mentionné l'utilisation d'autres stratégies pour effectuer une tâche linguistique. A titre d'exemples, nous reproduisons les réponses des apprenants (A6/A8/A15).

Apprenants	Corpus
A6	<i>Je note tout ce qui me passe par la tête sur un brouillon. Pour répondre, je sélectionne la bonne réponse.</i>
A8	<i>J'essaie de comprendre, sinon j'essaie de vérifier d'autres exercices qui ont la même forme.</i>
A15	<i>Quand j'accomplis une tâche linguistique, je me concentre bien sur les questions, après je réponds.</i>

4. 2. 6. 5. 3. Résultats et commentaires :

Nous avons constaté que 4/22 étudiants utilisent des stratégies plus ou moins adéquates comme la lecture survol pour l'apprenant (A11), le transfert (A8), la sélection après un remue-méninge (A6), l'organisation préalable et l'attention dirigée (A15). 18/22, la grande majorité, n'utilisent pas de stratégies diversifiées pour lire un article et/ou accomplir une tâche linguistique.

Nous avons remarqué que certains apprenants (A4, par exemple) ne précisent pas leur approche. Il est donc nécessaire de développer l'interview pour aller plus loin dans l'exploration des stratégies utilisées. Leurs réponses ont été classées dans la majorité (18/22) des participants qui ne varient pas l'utilisation des stratégies. Pour interviewer les apprenants, nous les avons divisés en petits groupes de cinq étudiants chacun, pendant trente minutes. L'interview était guidée par moi-même pour un groupe et par un étudiant pour chacun des quatre autres. Nous posions des questions et les réponses étaient enregistrées. Cette façon de procéder a permis aux étudiants de s'exprimer plus librement.

Pour la variété des comportements stratégiques, nous avons remarqué chez l'apprenant (A8), en plus de l'utilisation de la comparaison, l'importance de la motivation (chez A8 également). Dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage, il est nécessaire de choisir des textes liés à leurs centres d'intérêt. En dehors de la lecture studieuse, ils n'ont pas mentionné d'autres stratégies sauf (A11) qui a

fait probablement allusion à la lecture balayage à travers l'expression «stratégie superficielle» pour lire un journal ou un magazine. Il existe une tendance à «tout» noter, même les informations non comprises (A6).

Il est important de leur faire remarquer qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. C'est la raison pour laquelle les stratégies de lecture désignent la manière dont on lit un texte. Les apprenants ne savent pas en faire la meilleure utilisation leur permettant de produire du sens. D'autres apprenants comme (A7), par exemple, savent aller à l'essentiel en recherchant les mots clés significatifs de ce qui est important, intéressant et/ou nouveau. Ils utilisent la stratégie cognitive du mot clé en soulignant les «choses importantes» pour la lecture écrémage.

Pour accomplir une tâche linguistique, la notion de transfert à d'autres activités similaires a été identifiée (A8). L'existence de l'organisation préalable et de l'attention dirigée a été également constatée (A6/A15). L'apprenant (A6) utilise «le brainstorming » ou remue-méninges pour sélectionner la bonne réponse en fonction de la tâche à accomplir.

En fonction de ce constat, il est important d'initier les étudiants à «quoi lire ? » (Revue spécialisées, catalogues, articles originaux), «pourquoi lire ? » (Les projets de lecture) et «comment lire ? » (Lecture survol, balayage, écrémage, repérage et détail).

Résultats de la question 4 :

A) Quand vous lisez un texte, faites-vous des retours en arrière, des bonds en avant pour deviner le sens d'une phrase ?

B) Pour quelles raisons ?

Les réponses fournies à cette question, nous ont permis de constater que les apprenants, dans leur majorité, savent utiliser l'inférence à l'exception de trois (A5/A18/A20). Trois autres (A7/A8/A22) n'ont pas répondu à la question et leurs réponses ont été considérées comme nulles. Nous avons reproduit le corpus des étudiants (A4/A10/A12) qui révèle une bonne utilisation de la stratégie et celui des participants (A5/A18/A20) pour le contraire.

Tableau 4. 7. a : Exemples d'une bonne utilisation de l'inférence

Apprenants	Corpus
A4	<p>A) <i>Des fois.</i></p> <p>B) <i>Pour comprendre leur sens.</i></p>
A10	<p>A) <i>Oui, quand on ne comprend pas le sens des paragraphes précédents.</i></p> <p>B) <i>Le but est de comprendre autant de mots possibles pour avoir le sens général.</i></p>
A12	<p><i>Quand je lis un texte, je fais des</i> <i>urs en</i></p>

	<p><i>arrière et des bonds en avant quand</i> des</p> <p><i>difficultés à cerner la signification</i></p> <p><i>mot, un problème de vocabulaire.</i></p>
--	--

Tableau 4. 7. b : Exemples d'une mauvaise utilisation de l'inférence

Apprenants	Corpus
A5	<p><i>A) Oui, surtout pour des textes en anglais, je</i></p> <p><i>suis obligé de le faire à plusieurs reprises,</i></p> <p><i>mais en vain.</i></p>
A18	<p><i>Je ne fais pas de retours en arrière</i> ce que</p> <p><i>le texte va être lu plusieurs fois,</i> s je fais</p> <p><i>des bonds en avant et ça pour</i> naître la</p> <p><i>fin du texte ou parce que le texte</i> ennuyeux.</p>
A20	<p><i>Le retour en arrière lorsqu'il y a</i> mpréhen-</p> <p><i>sion de la phrase, par contre le bond</i> vant</p>

	<i>lorsqu'il y a attraction de la phrase.</i>
--	---

4.2.6.5.4. Résultats et commentaires :

Le but de la question (4A) était d'identifier l'utilisation de la stratégie cognitive de l'inférence. La question (4B) était un moyen pour les apprenants de développer leur savoir métacognitif en réfléchissant sur leur cognition. 16/22 étudiants savent utiliser l'inférence, mais les six autres n'ont pas l'habitude d'interagir avec le texte. Il s'agit de leur expliquer, dans la phase du plan de formation, l'importance des bonds en avant et en arrière pour construire du sens, en plus de l'attraction que certains peuvent en éprouver (A20). Il est nécessaire de leur apprendre l'importance de ce va-et-vient entre le lecteur et ce qu'ils lisent pour arriver à une construction juste du sens.

Résultats de la question 5 :

- A) Comment effectuez-vous la lecture sélective ?
- B) Quel est le but de la tâche ?

Le but de cette question était de savoir si les apprenants savent mettre en œuvre la stratégie de sélection lorsqu'il y a nécessité de recherche. Celui qui consulte un dictionnaire, un index, un journal, sait au préalable ce qu'il veut trouver. Tout comme l'attention sélective en C.O, nous considérons la lecture sélective comme une stratégie métacognitive car elle suit l'organisation préalable à savoir, décider à l'avance ce qui va être lu et éliminé.

Pour la question (5A), nous avons sélectionné le corpus des apprenants (A14/A18/A21) pour illustrer une utilisation plus ou moins bonne de la lecture sélective par les étudiants sans pouvoir expliquer le but de la tâche.

Tableau 4. 7. c : Mauvaise utilisation de la lecture sélective

Apprenants	Corpus
A14	<i>A) En sélectionnant d'après les titres et les rubriques que je préfère.</i> <i>B) Pas de réponse.</i>
A18	<i>A) En sélectionnant les photos ou les termes.</i> <i>B) Pas de réponse.</i>
A21	<i>A) En lisant ce qui est nécessaire ou important.</i> <i>B) Pas de réponse.</i>

D'autres apprenants ne savent pas utiliser cette stratégie de lecture. Leurs éléments de réponses sont en contradiction avec la

question (5B) comme l'illustre le corpus des apprenants suivants (A11/A12/A13). Ils ne savent pas la pratiquer, mais ils ont conscience de son rôle et de son importance.

Tableau 4. 7. d : Mauvaise utilisation de la lecture sélective

Apprenants	Corpus
A11	<p>A) <i>Pour la lecture sélective, j'utilise la</i> <i>stratégie superficielle qui est de</i> <i>mettre le</i> <i>texte en paragraphes et après</i> <i>prendre</i> <i>l'idée de chaque paragraphe.</i></p> <p>B) <i>Le but de la tâche est de ne pas</i> <i>perdre trop de temps tout en</i> <i>prenant l'idée importante.</i></p>
A12	<p>A) <i>Pour cette lecture, je souligne les</i> <i>termes</i> <i>essentiels de ce texte ensuite je tire</i> <i>les idées secondaires.</i></p> <p>B) <i>Le but de la tâche est de trouver</i> <i>la bonne stratégie... pour faciliter la</i> <i>compréhension tout en gardant cette</i> <i>cohérence et surtout pour la rapidité</i> <i>de la</i> <i>lecture et la compréhension.</i></p>

A13	<p><i>A) Je souligne les mots clés puis départage le texte en paragraphes selon leurs idées.</i></p> <p><i>Inscrire au fur et à mesure les idées secondaires.</i></p> <p><i>B) Le but de la tâche est de ne pas perdre du temps ni d'efforts et de se concentrer sur ce qui nous est demandé.</i></p>
-----	---

4.2.6.5.5. Résultats et commentaires :

5/22 apprenants savent plus ou moins faire la lecture sélective, mais dans l'ensemble (17/22) les étudiants ne savent pas pratiquer la lecture sélective et ne connaissent pas son but. Ils l'associent à la lecture d'un texte en le lisant en détail «lecture profonde» (A3/A17). La rapidité a été mentionnée non pas comme un objectif sélectif, mais comme un moyen pour accéder à la compréhension des termes essentiels et des idées secondaires. Cette démarche ne correspond pas au but de la lecture sélective à savoir, ne pas tout lire.

Il est important de souligner aux apprenants que la lecture sélective est un comportement fréquemment adopté dans la vie quotidienne, regarder un sommaire ou un index. Mais, fréquence ne signifie pas aisance car là aussi est mise en œuvre une lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit

trouvé. Il s'agit de développer la lecture sélective avec la lecture repérage pour rechercher des informations précises et ponctuelles dans le type de textes comme les tracts, modes d'emploi, annuaires, index, bibliographies, sommaires, articles de presse...

Résultats de la question 6 : Comment évaluez-vous l'utilisation de cette stratégie ?

05/22 apprenants seulement ont essayé d'évaluer l'utilisation de la lecture sélective (A3/A6/A11/A12/A19). 03/22 (A1/A2/A4) n'en éprouvent pas le besoin, ne l'utilisent pas ou encore ne la considèrent pas comme une «manière officielle» pour essayer de la développer (A2). 14/22 participants n'ont pas répondu à la question. Pour illustrer le constat ci-dessus, nous avons reproduit le corpus des apprenants A3/A11/A12 et celui des étudiants A1/A2/A4.

Tableau 4. 8. a : Evaluation positive de la lecture sélective

Apprenants	Corpus
A3	<p><i>Ma méthode n'est pas bonne cernant</i></p> <p><i>l'analyse, mais j'essaie d'y prendre</i></p> <p><i>nécessaire.</i></p>
A11	<p><i>Le but... est de ne pas perdre de</i></p> <p><i>os tout</i></p> <p><i>en prenant l'idée essentielle.</i></p>

A12	<i>Bonne parce que le temps c'est de rent.</i>
-----	--

L'apprenant (A3) a conscience de la mauvaise utilisation de «sa» méthode car il ne sait pas effectuer la lecture sélective et ignore le but de la tâche. L'objectif final n'est pas atteint à savoir, ne pas tout lire, et l'évaluation est, par conséquent, négative. Le participant A12 s'auto-évalue positivement sur une démarche inadéquate de la lecture sélective (voir sa réponse à la question 5 A/B).

Il est important de commencer à les initier à une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage pour leur permettre de s'auto-évaluer plus efficacement. Le tableau suivant illustre le comportement négatif des apprenants à l'égard de l'évaluation de leur apprentissage. Ces réponses sont probablement dues à la nouveauté de l'activité car ils n'ont pas été formés pour le faire.

Tableau 4. 8. b : Evaluation négative de la lecture sélective

Apprenants	Corpus
A1	<i>Je n'ai pas besoin de l'évaluer.</i>
A2	<i>Je ne la considère ni comme une stratégie, ni une manière officielle pour essayer de la développer.</i>

A4	<i>Je n'utilise pas de stratégie.</i>
----	---------------------------------------

4.2.6.5.6. Résultats et commentaires :

Les étudiants dans leur majorité (17/22) ne savent pas évaluer leur apprentissage. Il est nécessaire de les encourager à changer, compléter ou remplacer leurs stratégies par d'autres plus adéquates et d'en évaluer l'efficacité pour savoir si l'objectif visé a été atteint. De cette manière, nous pouvons les aider à développer l'utilisation de la stratégie métacognitive de l'auto-évaluation. Il est nécessaire de les entraîner à organiser, contrôler et évaluer leur apprentissage durant le plan de formation. Nous avons quantifié les résultats obtenus dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 4. 9. : Identification des stratégies métacognitives des apprenants

Organisation alable	Lecture ective	Auto- luation	Attention gée
A11/A12/A15/A6/A5/ /A21	A14/A21 /A1	A6/A11/A12/	A15
Total : 7/22	Total : 4/22	Total :4/22	Total : 2

Traduit en barres, nous obtenons le schéma suivant représenté ci-après.

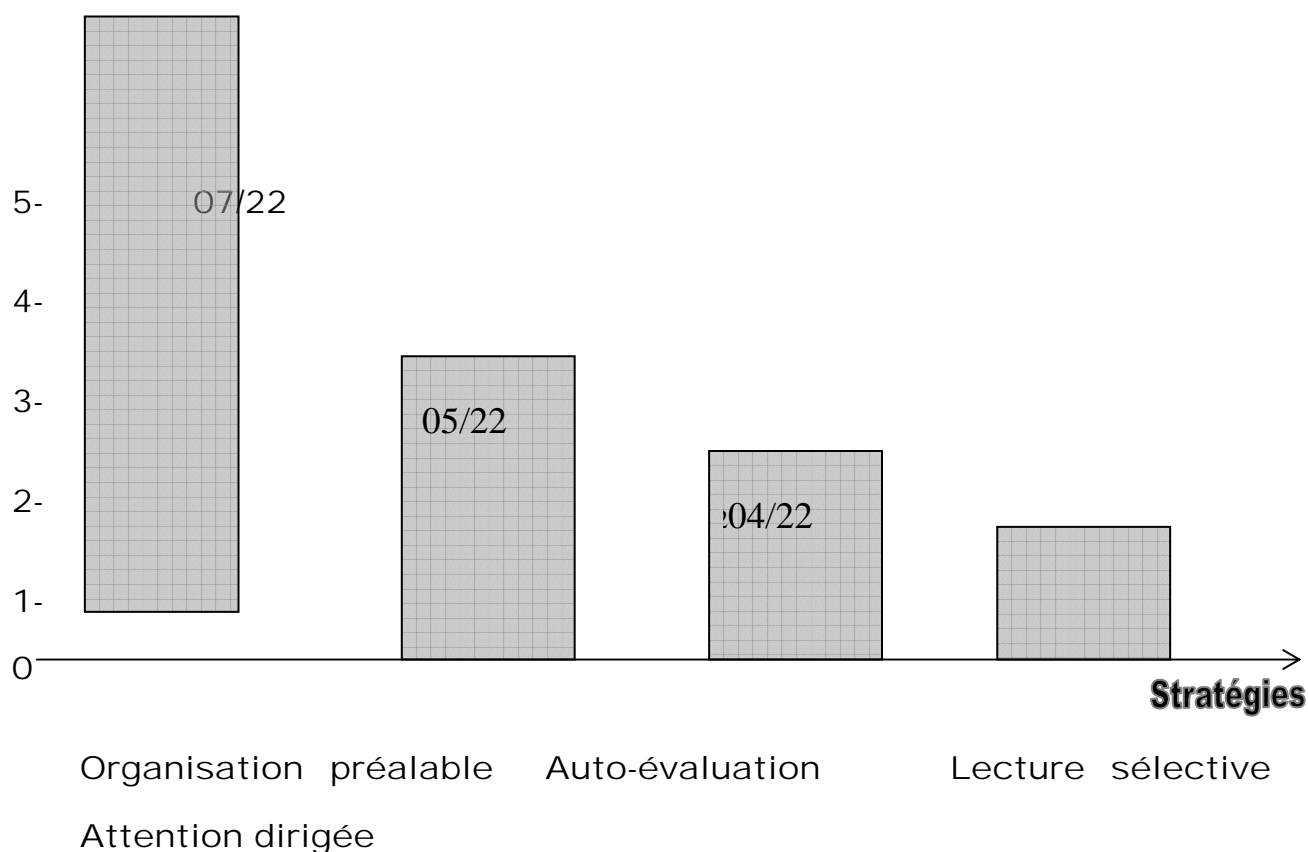


Figure 4. 2 : Identification des stratégies métacognitives des apprenants

Nous remarquons le nombre faible d'occurrences pour l'organisation préalable (7/22), la lecture sélective (4/22), l'auto-évaluation (5/22) et la présence presque nulle de l'attention dirigée (1/22). Ce constat nous confirme l'importance de former les étudiants pour les entraîner à les utiliser plus souvent au cours des tâches qu'ils auront à accomplir, afin de pouvoir devenir des lecteurs performants et

efficaces. Ce point fera l'objet du sous- chapitre 4.2 intitulé *Collecte des données de la formation*, de la phase expérimentale.

4. 3. Collecte des Données de la Formation

Avant leur formation pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage en mars 2001, les étudiants du groupe expérimental, dans leur majorité, disaient qu'il fallait commencer par lire tout le texte et répondre ensuite aux questions. Après la correction du test d'entrée, nous avons suivi leur méthode et abouti au résultat final qu'ils n'avaient toujours pas compris le texte. Après deux semaines de formation durant lesquelles nous avons essayé de déconstruire leurs représentations erronées sur la C.E/ lecture de documents de leur spécialité, nous leur avons redistribué le guide d'interview structurée et semi- structurée et nous avons obtenu les résultats suivants (le corpus est reproduit en annexe 4).

4. 3. 1. Résultats et commentaires des interviews structurées :

Dans leur majorité (19/22), les étudiants ont appris à se concentrer sur la visualisation du texte en utilisant le paratexte avant de lire un texte, à l'exception des apprenants (A12/A15). Ils ont également appris à utiliser l'inférence pour découvrir le sens des mots contenus dans un texte à lire, à l'exception d'une très faible minorité (3/22) qui éprouve encore le besoin d'utiliser la stratégie cognitive de la ressource (le dictionnaire). Pour la troisième question, nous avons constaté que les étudiants rencontraient encore des problèmes pour comprendre un document, recueillir l'idée essentielle et les détails (11/22). Nous avons

continué la formation en les confrontant à d'autres textes avec des activités précises pour aborder la compréhension, saisir les idées essentielles et les détails. Les étapes sont présentées dans les propositions d'activités au chapitre 5.

Quant à la question 4, l'apprenant A12 a conscience de l'existence de stratégies diverses utilisées pour effectuer des tâches d'apprentissage (stratégies cognitives) et pour comprendre un document (stratégies de lecture), mais sans répondre d'une manière précise à la question. Les participants, dans l'ensemble, n'ont pu répondre à cette question car ils n'arrivent pas encore à établir le lien entre les tâches à accomplir et la stratégie correspondante. Il s'agit de les familiariser avec ce type d'activités où l'apprenant fait un exercice tout en étant conscient de la stratégie à utiliser, et d'encourager le transfert à d'autres tâches similaires.

4. 3. 2. Résultats et commentaires des interviews semi-structurées :

Dans l'ensemble, les apprenants ont repris ce qui avait déjà été mentionné dans les interviews semi-structurées avant la phase de formation. Les réponses étaient vagues et incomplètes (voir annexe 4.2). La notion du bon lecteur est imprécise. Ils ne mentionnent pas la compétence de savoir produire du sens, ils ne signalent à aucun moment le(s) projet(s) de lecture en fonction du type de textes. Il s'agit de leur apprendre que lire n'est pas déchiffrer car le bon lecteur est celui qui peut délinéariser sa lecture, qui n'aurait pas besoin de relais sonores (lecture à haute voix), qui peut anticiper et prévoir, qui

possède des stratégies de lecture selon les textes qu'il pratique et les projets de lecture qui sont siens.

Les stratégies utilisées par les apprenants manquent de diversité (réponses à la question 3). Le plus souvent c'est la lecture en continu. Les techniques de la lecture sélective ne sont pas évidentes pour les apprenants (question 5) contrairement au but de la tâche. Il s'agit de développer des activités pratiques pour montrer l'intérêt de son utilisation. La dernière question visait à faire réfléchir les étudiants sur les tâches qu'ils venaient d'accomplir en évaluant l'utilisation de leurs stratégies. Ils éprouvent encore des difficultés à ce niveau car beaucoup d'entre eux n'ont pas répondu à la question. Ils ont montré une plus grande fréquence d'utilisation dans les stratégies cognitives. Le but des interviews semi-structurées était d'identifier chez eux l'utilisation des stratégies métacognitives qui impliquent à la fois des connaissances sur l'apprentissage (savoir métacognitif) et un contrôle de l'apprentissage (stratégies métacognitives). Les apprenants ont montré plus d'aptitude à parler de la langue, mais moins de fréquence d'utilisation pour le contrôle de l'apprentissage.

Le premier (savoir métacognitif) consiste à apprendre à réfléchir sur ses propres processus cognitifs et sur ceux des autres. Il est stable, donc utilisable avec des tâches d'apprentissage. Il est déclaratif et peut être utilisé comme sujet de conversation mais, il peut être faillible à savoir, ce que l'on croit connaître sur ses propres processus peut se révéler inexact. Le contrôle de l'apprentissage implique l'utilisation de stratégies métacognitives comme

l'organisation, la prédiction, la planification de son propre apprentissage, l'évaluation et la re-planification des activités d'apprentissage, la vérification ou l'évaluation des résultats des actions stratégiques entreprises aux fins d'une meilleure performance. Les stratégies métacognitives n'ont pas nécessairement les qualités d'être stables et déclaratives comme le savoir métacognitif. Elles dépendent plus des tâches que de la langue elle-même.

Un résultat intéressant est le degré du savoir métacognitif en général d'une langue comme un système, ce qui implique un niveau de conscience métalinguistique assez important. Les étudiants réfléchissaient et parlaient ouvertement de la langue, de ses formes et de ses structures indépendamment de ses fonctions sociales et informationnelles. Les stratégies cognitives comme l'inférence, la déduction et l'élaboration, étaient souvent utilisées car elles étaient liées à l'utilisation fréquente de la tâche dans l'expérience que nous avons menée avec les étudiants. Nous avons pu vérifier la fréquence d'utilisation car elle était limitée à une seule aptitude, la C.E. La comparaison entre l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives a révélé une plus grande fréquence dans les premières (voir les tableaux p : 229/230 et 243/244). Pour encourager les étudiants à utiliser plus de stratégies métacognitives, particulièrement l'auto-évaluation à la fin d'une tâche, afin de pouvoir évaluer leur performance, nous leur avons distribué le questionnaire suivant :

I : Which strategy did you use to do the following activities ?

Activity 1 :

Activity 2 :

Activity 3 :

Etc.....

II: How well did you perform ?

Activity 1 :

Activity 2 :

Activity 3 :

Etc....

III: How do you assess the strategy used ?

Activity 1 :

Activity 2 :

Activity 3 :

Etc...

IV : Give yourself the following ratings in the following fields :

- a) excellent b) good c) average d) fair e)
poor

A. Improved reading speed :

B. Understood main ideas

C. Increased vocabulary understanding

D. Learned more about the topic

E. Developed more understanding about reading strategies

Ce modèle d'auto-évaluation, a été inclus dans toutes les activités que les étudiants avaient à faire. Il leur a offert plus d'opportunités à s'entraîner à surveiller et à évaluer régulièrement leur performance dans une tâche donnée, à travers leur utilisation des diverses stratégies d'apprentissage (voir annexe 5).

A la lumière des réponses fournies par les apprenants à ce modèle d'auto-évaluation, nous avons constaté que les étudiants utilisaient bien l'inférence au vu de l'évaluation qu'ils s'attribuaient pour l'amélioration de la compréhension du vocabulaire à travers l'utilisation du contexte (question 4C). Ils sont devenus plus conscients de l'importance de l'utilisation des stratégies de lecture (question 4 E) surtout pour la lecture rapide (question 4A). Ils ont toutefois exprimé avoir des difficultés en grammaire et en E.E (les apprenants E/F/H). Il est important d'élargir l'utilisation des stratégies d'apprentissage aux autres aptitudes (skills) : E.E/E.O/C.O. Certains participants comme (Al par exemple) éprouvent toujours des difficultés avec le vocabulaire contrairement à la réponse 1 où il affirme avoir appris comment lire et comprendre un texte sans connaître tout le vocabulaire. Il s'agit de développer des exercices d'extension pour compléter leurs compétences lexicales avec des tâches sur les synonymes/antonymes, par exemple. Ce point est repris dans le chapitre 5 sur les propositions.

4. 3. 3. Activités et tests utilisés durant la phase de formation des apprenants

4. 3. 3. 1. Activités

Nous avons élaboré des tâches à partir d'un ensemble type d'activités visant à développer chez les apprenants la compétence en C.E/lecture de documents de leur spécialité. Nous avons mis en place des exercices avec des objectifs précis afin de déconstruire les représentations erronées des étudiants et de leur faire prendre conscience de l'importance de l'utilisation des stratégies de lecture/compréhension en adéquation avec les stratégies cognitives propres à chaque tâche.

Nous représentons ci-dessous les objectifs à atteindre, propres à chaque activité, afin de mieux entraîner les apprenants à produire du sens lorsqu'ils sont confrontés à des textes de leur spécialité.

Tableau 4. 10 : Objectifs des activités

Activités	Objectifs
Activité 1	La visualisation du texte (le texte)
Activité 2	Les renvois
Activité 3	La logique du texte
Activité 4	Les connecteurs logiques
Activité 5	La formulation d'hypothèses

Activité 6	Rechercher l'information
Activité 7	Les séquences
Activité 8	La lecture sélective
Activité 9	Le contexte et la prédiction

Notre premier objectif était l'activation des processus de haut niveau car au niveau des représentations les étudiants savent lire dans leur langue mais, face aux textes rédigés en langue étrangère ils réagissent comme des débutants. Ils modifient les stratégies qu'ils utilisent en arabe et se mettent à déchiffrer laborieusement les mots du texte un par un (cf. supra, les interviews). Pour déconstruire ces représentations erronées, nous avons discuté sur le thème avant d'aborder le texte à comprendre (activité 1). Cette préparation permet à l'étudiant de mobiliser ses connaissances antérieures, d'établir des hypothèses et de créer des attentes afin d'activer les processus de haut niveau. Ces connaissances de haut niveau permettent au non-natif de contourner ses faiblesses lexicales et morpho-syntaxiques.

Pour la manipulation de l'objet texte, les étudiants, peut-être en raison de leur culture arabo-islamique, avaient tendance à « sacraliser » les textes. Leur première réaction était de tout lire dès le premier contact avec le document, sans essayer de le manipuler dans tous les sens. Pour remettre en cause ces représentations, nous leur avons fait comprendre l'importance de l'étape manipulation pour saisir l'architecture du texte à comprendre. Nous leur avons proposé, dans

les activités 3 et 5, de reconstituer un texte découpé en parties, titres, sous-titres, paragraphes.

Quant à l'observation des textes, les participants avaient tendance à lire directement le texte pour déchiffrer systématiquement les constituants de bas niveau, en négligeant l'importance de la phase d'observation. Cette manière de procéder leur permet de « gagner du temps ». Pour remplacer ces représentations, nous avons prévu des temps d'observation chronométrés avant toute lecture. Durant cette étape, les apprenants devaient noter dans une grille d'observation le nombre de titres, sous-titres, paragraphes, illustrations, graphes, schémas, thèmes, nom(s) de(s) auteur(s), date(s), référence(s) (activité 1)

Pour la production d'hypothèses, les étudiants dépendaient entièrement du code et s'attendaient à recevoir du sens en parcourant simplement les éléments linguistiques composant le texte. Pour remédier à cette manière de procéder, nous avons mis l'accent sur l'anticipation, les attentes et la prédiction du sens par l'élaboration d'hypothèses à vérifier dans le texte par des prises d'indices (activités 5 et 9). Dans le même sens, la recherche d'indices était problématique, car les étudiants émettaient des hypothèses approximatives à propos du texte, sans les vérifier. Nous les avons encouragés à aller confirmer ou infirmer les hypothèses émises par des prises d'indices graphiques explicitement mentionnés.

Pour les stratégies de lecture, les participants se représentaient une seule lecture pour tous les types et genres de documents à savoir, parcourir le texte ligne par ligne de gauche à droite. Pour remettre en cause cette façon de procéder, nous leur avons fait prendre conscience de l'existence de différentes stratégies de lecture, nous les avons également encouragés à tracer un objectif de lecture, de l'atteindre sans lire tout le texte (activité 8).

Les activités que nous venons de mentionner et sur lesquelles nous avons entraîné nos étudiants, durant la phase de formation, sont reproduites en annexe 6.

4.3.3.2. Tests :

Les tests que nous avons élaborés avaient pour but la vérification de l'hypothèse de départ à savoir, la corrélation entre l'enseignement des stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives) et la performance des apprenants en C.E. Les objectifs des exercices étaient identiques à ceux des activités sur lesquelles nous avons entraîné nos participants mais, avec des textes différents (les tests sont reproduits en annexe 6).

Le premier test avait pour objectif de rechercher l'information à travers l'utilisation de la stratégie de lecture de l'«écrémage» pour aller à l'essentiel en, retrouvant les mots clés déjà mentionnés dans les questions. Les étudiants avaient été entraînés à ce type d'activités dans le plan de formation (activité 6). La deuxième tâche complétait la première avec une lecture «repérage» pour rechercher des

informations précises. Le troisième exercice renforçait la lecture/compréhension en repérant les mots clés à l'aide des débuts de paragraphes et en appliquant une lecture-élimination pour ne conserver que l'élément recherché.

Le deuxième test était composé d'un lacunaire portant sur les connecteurs logiques à travers l'utilisation de l'inférence et de la déduction. Cette tâche correspond à l'activité 4. Le deuxième exercice visait la prédiction, ce qui va se produire, élément important de l'interprétation des passages, déjà utilisée en classe (activité 9).

Le troisième test comprenait un lacunaire pour encourager, chez les apprenants, l'utilisation de l'inférence et la déduction pour deviner le sens des mots cachés. Le deuxième exercice consistait en l'organisation cohérente d'un passage pour développer la logique du texte et l'importance de l'étape manipulation pour saisir l'architecture du texte en utilisant l'inférence.

Dans le quatrième test, nous nous sommes concentrés sur la référence contextuelle avec un exercice sur les «renvois» qui fait appel à l'utilisation de l'inférence et la déduction. Ce type de tâches a déjà fait l'objet d'un entraînement dans la phase de formation et correspond à l'activité 2. Le deuxième exercice visait, à travers une lecture «écrémage», l'idée essentielle et la reconstruction du sens global en donnant un titre à un texte.

4. 3. 4. Résultats du plan de Formation et conclusions

Les résultats de la phase expérimentale nous ont permis de faire un constat sur la situation des apprenants : ils ne sont pas conscients de l'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage afin de réaliser une tâche déterminée de manière performante car ils n'ont pas bénéficié d'une formation dans ce sens (voir les tableaux 1.a. et 1.b. p. 229/230 et 5a et 5b. p. 243/244). Nous avons entrepris l'étape de la formation des apprenants du groupe 'expérimental' à travers l'enseignement des stratégies d'apprentissage, suivant le modèle que nous avons élaboré dans le troisième chapitre de notre étude, pour la mise en place d'une méthodologie pour la formation des participants.

Les résultats obtenus ont été classés et analysés dans le but de tirer des conclusions sur la validation de l'hypothèse de ce projet à savoir, la corrélation entre l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la performance des apprenants dans une aptitude donnée, ici la C.E. L'analyse statistique nous a permis de confirmer notre objectif de départ, à travers les résultats obtenus aux différents tests mensuels présentés plus bas.

Les étudiants des groupes, expérimental et de contrôle ont passé un test d'entrée et quatre autres mensuels durant leur formation qui a duré six mois (les tests et les activités se trouvent en annexe 6). Dans le groupe expérimental composé de 26 participants, 21 ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20, soit un pourcentage de 80,76% contre 17/30 étudiants soit 56,66% dans le groupe contrôle composé de

29 étudiants. Les résultats sont également significatifs pour les notes inférieures à 10/20. Dans le groupe expérimental 15,38% des apprenants, soit 4/26 ont obtenu une note qui varie entre 07,00 et 09,62.

Le groupe de contrôle a eu 33,33% représentant un effectif de 10/30 étudiants avec une note allant de 04,75 à 09,81. Il aurait fallu prévoir une plus longue durée de formation pour mieux s'occuper des quatre participants du groupe expérimental, afin d'augmenter le taux de réussite dans le contexte de la formation des apprenants pour une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage. Nous pouvons conclure qu'il est nécessaire d'enseigner les stratégies d'apprentissage. Les résultats de cette formation sont présentés sous la forme de tableaux récapitulatifs ci- dessous.

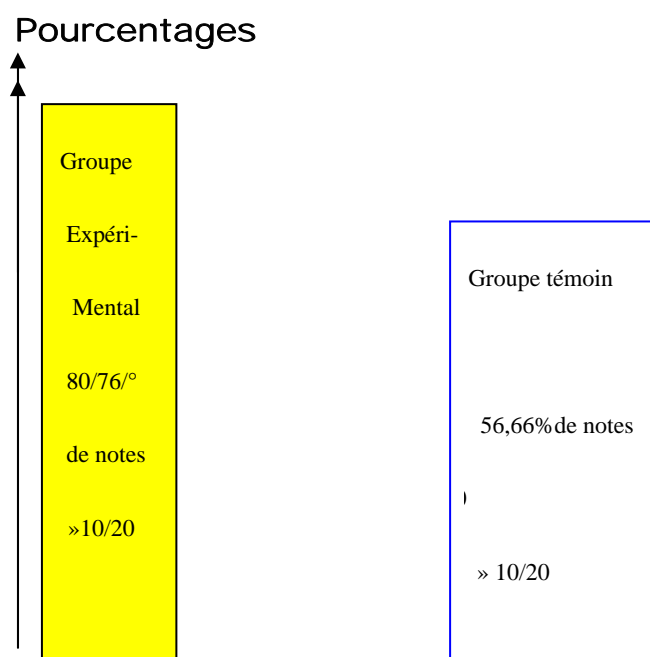
Résultats de la formation :

Tableau 4. 11: Résultats du plan de formation

Groupe rimental :	<i>80,76% > ou égale à 10/20</i> <i>15,38% < 10/20</i>

rôle :	Groupe de	56,66% > ou égale à 10/20
		33,33% < 10/20

En d'autres termes, nous obtenons le tableau 1.b suivant où les résultats, exprimés en barres, sont plus marquants :



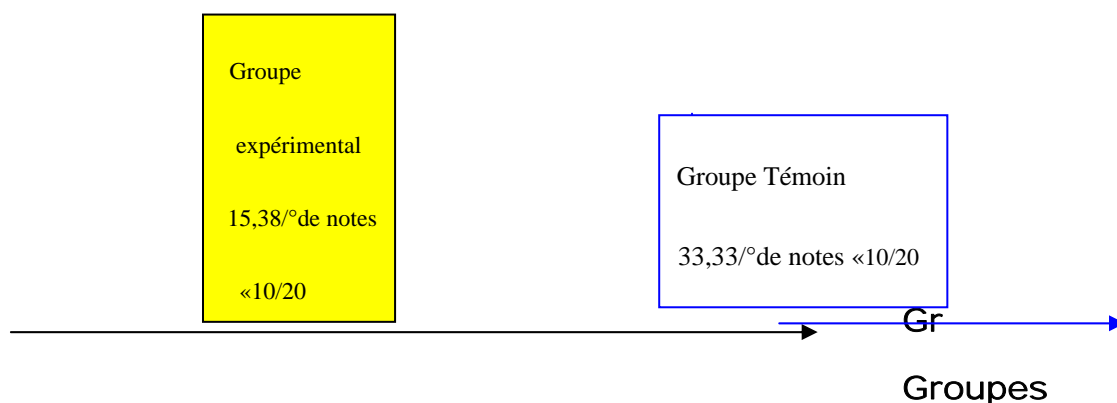


Figure 4. 3 : Résultats du plan de formation

En examinant le tableau 7.b, nous constatons que pour un public composé de deux groupes différents travaillant sur les mêmes exercices mais, dans des conditions différentes, il y a effectivement un écart de quelque 24% pour les notes supérieures ou égales à 10/20, et environ 40% pour les notes inférieures à 10/20. Quelle(s) interprétation(s) peut-on donner à ces résultats ? Plusieurs en fait, mais nous ne citerons ici que les plus significatives sur les différences de comportement stratégique.

A travers ces résultats, il ressort de notre étude que l'enseignement des stratégies d'apprentissage, par le biais de leur utilisation avec des activités pratiques pour le groupe expérimental, reflète bien des différences de comportement stratégique entre les deux groupes d'apprenants à travers les résultats obtenus aux différents tests durant le plan de formation.

En ce qui concerne les stratégies cognitives et métacognitives utilisées pour une aptitude donnée, ici la C.E/lecture de documents,

nous avons entraîné les apprenants du groupe expérimental à les utiliser durant la phase de leur formation. Nous avons travaillé sur la base de deux groupes, l'un expérimental et l'autre de contrôle. Il n'en demeure pas moins indispensable de considérer de plus près la distribution de ces stratégies si l'on veut obtenir une idée plus claire sur les différences de comportement stratégique entre les membres de ce même groupe expérimental. Cela nous permettra de mieux mettre en évidence si le «bon apprenant» est celui qui utilise consciemment le plus souvent de stratégies d'apprentissage [Naiman et al., 1978, 128] ou contrairement à Naiman c'est celui qui sait en faire un meilleur usage. De notre point de vue, la notion du «bon apprenant» correspond à celui qui est conscient de l'importance de leur utilisation tout en sachant les appliquer de la meilleure façon à des tâches, en fonction de leur(s) projet(s) de lecture et du type de textes auxquels ils sont confrontés.

Cette notion correspond à tout individu qui peut développer son autonomie en raisonnant en termes de stratégies d'apprentissage et non d'enseignement. Dans les situations d'apprentissage auto-dirigé, toutes les décisions concernant le programme sont de la responsabilité de l'apprenant lui-même. Il doit pour cela être formé à apprendre à apprendre pour pouvoir définir ce qu'il veut acquérir (objectifs) et comment il s'y prendra à savoir, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage, et enfin comment apprécier les résultats (évaluation).

Durant la période de formation, les étudiants ont travaillé sur des activités leur permettant d'utiliser les différentes stratégies cognitives, métacognitives et de compréhension. Chaque activité visait un objectif bien précis afin de permettre aux participants de se concentrer sur le but de la tâche. Les exercices et les tests qui ont servi à notre étude sont reproduits en annexe 6.

L'importance de notre étude sur les stratégies cognitives et métacognitives a pour but de montrer la corrélation entre leur apprentissage et leur utilisation et la performance des apprenants en C.E/ lecture de documents de leur spécialité. Les résultats obtenus, plus haut, révèlent l'importance et la nécessité d'enseigner aux étudiants les stratégies d'apprentissage et de compréhension/lecture de documents de leur spécialité.

Un autre résultat intéressant découle du travail effectué sur les représentations des apprenants en L1/L2/L3. Nous avons constaté que les apprenants savent lire dans leur langue (L1), mais face aux textes rédigés en français (L2) et plus particulièrement en anglais (L3) ils se comportent comme des débutants car ils ne transfèrent pas l'utilisations de leurs stratégies en L1 aux autres langues (L2/L3). Le constat est plus flagrant en L3. Dans le chapitre 4, section 1. 5, sur les représentations des étudiants, l'apprenant (A4) lit les textes rédigés en arabe et en français rapidement, mais face à un texte rédigé en anglais, il le lit attentivement et plusieurs fois (idem pour A7/A9). Nous avons constaté que les étudiants se sentent plus à l'aise en L2, mais ils ne transfèrent pas leurs stratégies à L3. Face à des textes en anglais,

ils se comportent comme des débutants et font une lecture «mot à mot», en continu, ils éprouvent le besoin d'utiliser le dictionnaire.

Dans ce contexte, nous avons comparé les résultats obtenus aux tests de français et d'anglais en C.E et dans les autres aptitudes : C.O/E.O/E.E. En ce qui concerne la C.E en anglais, les notes étaient réparties en fonction des deux groupes, l'un expérimental et l'autre de contrôle, pour les besoins de notre étude, contrairement aux autres aptitudes où les étudiants ne formaient qu'un seul groupe. Pour la C.E en anglais 40/55 apprenants ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20 contre 36/55 en français. Il est difficile de comparer les résultats d'une manière précise car la répartition des aptitudes et des étudiants n'est pas identique à celle effectuée dans le cas de notre étude.

Mais, nous pouvons constater une différence dans les résultats. Pour un groupe qui se sent moins à l'aise en L3 par rapport à L2, 40 étudiants ont obtenu la moyenne contre 36 en français. Sur une échelle plus réduite à savoir, le groupe expérimental, 21/26 étudiants ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20, soit 80,76%. Le groupe qui a bénéficié d'une formation a obtenu des résultats plus performants que le groupe de contrôle où 17/29 étudiants ont obtenu la moyenne, soit 56%.

Les résultats sont encore plus frappants lorsque nous comparons les résultats obtenus en anglais dans les quatre aptitudes. En C.O/E.E (listening/writing) combinées dans leur enseignement par les autorités de l'institution, 22/55 étudiants ont obtenu la moyenne, en E.O

(speaking) 07/55 et en C.E (reading) 40/55 et pour la moyenne générale des quatre aptitudes 22/55 ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20. Dans le cas de la C.E, la différence est encore plus importante car les étudiants étaient initiés à l'utilisation des diverses stratégies d'apprentissage. Si nous comparons ces résultats avec ceux obtenus en français, nous constatons des différences encore plus grandes. 48/55 étudiants ont eu une note supérieure ou égale à 10/20 en E.O, 51/55 en C.O, 36/55 en E.E/C.E. Pour la moyenne générale des quatre aptitudes 49/55 étudiants ont obtenu la moyenne.

Ces résultats nous révèlent une plus grande performance des apprenants en L2 par rapport à L3. Ils correspondent également aux réponses fournies par les étudiants dans les interviews structurées sur l'exploration de leurs représentations en L1/L2/L3. Les apprenants arrivent à transférer leurs stratégies de L1 vers L2, mais pas à L3. Face à des textes rédigés en français, ils se sentent plus à l'aise car ils sont plus souvent confrontés à des documents rédigés dans cette langue. De plus, le médium d'instruction dans les facultés à vocation scientifique et technique est le français.

Mais fréquence ne signifie pas aisance au sens propre du terme à savoir, performance car les apprenants ne savent pas comment bien lire/comprendre un texte rédigé en L1/L2. Ils se comportent généralement comme des débutants (voit thèse de magister de Sid-Ali Sahraoui sur la C.E avec des étudiants de médecine). Mais, la difficulté est plus visible en L3 en fonction des résultats obtenus aux tests dans

les deux langues (anglais et français). Les résultats sont schématisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4. 12 : Résultats des tests en L2/L3

LANGUES	APTITUDES			
	Anglais	C.E 40/55>10/20	C.O/E.E 22/55>10/20	E.O 07/55>10/20
Français	E.E/C.E 36/55>10/20	C.O 51/55>10/20	E.O 48/55>10/20	Moyenne 49/55>10/20

A partir de ce constat, nous pouvons déduire qu'il est indispensable d'enseigner aux étudiants les stratégies d'apprentissage pour les rendre plus performants dans chacune des aptitudes. Mais, d'autres recherches sur les stratégies d'apprentissage sont encore à faire et pourraient servir comme information pratique pour l'enseignant, les conseillers pédagogiques et les chercheurs auprès des centres de recherche pédagogique ...; comme un moyen d'établir une formation élargie à l'ensemble des stratégies d'apprentissage ou comme des données pour établir des théories plus fortes.

Notre recherche sur les stratégies cognitives et métacognitives nous a appris qu'il n'existe pas, pour leur utilisation, de 'recette magique' unique pour tous les apprenants. La mise en pratique d'une ou de plusieurs stratégie(s) est hautement liée à la performance. Dans

le cas de ce projet, 80,76% de la compétence de nos étudiants du groupe expérimental s'explique par l'utilisation de cinq stratégies, l'inférence, la déduction, l'élaboration pour les stratégies cognitives, et l'attention sélective et l'auto-évaluation pour les stratégies métacognitives. La question que nous nous posons est la suivante : Pour quelles raisons est-ce que le lien stratégie/ performance n'atteint pas les 100% ? Est-ce dû à la présence d'autres facteurs que nous n'avons pas pris en considération dans notre étude comme la personnalité de l'enseignant, son degré d'implication, d'attention et celui des étudiants ? La fréquence d'utilisation est-elle liée à la motivation des participants ? L'âge et le sexe interviennent-ils dans la mise en pratique des différentes stratégies ? Faut-il une formation plus longue ?

4.4. Conclusion

Après avoir réparti les étudiants du DAB en deux groupes, l'un expérimental et l'autre de contrôle, nous avons recensé les différentes stratégies utilisées par les participants du premier groupe à partir d'une étude du corpus, suite à la transcription des enregistrements. Pour conclure, nous avons constaté une présence effective des stratégies cognitives utilisées en C.E comme l'élaboration, la déduction et l'inférence durant la phase déclarative du processus cognitif. Ce constat révèle l'utilisation consciente de ces stratégies.

Suite à l'identification de ces stratégies durant la phase d'élicitation, nous avons exploré les représentations des apprenants en

L1/L2/L3. Nous avons constaté que les étudiants savent lire dans leur langue (L1), mais ils se conduisent comme des débutants face à des textes rédigés en LE car ils modifient les stratégies utilisées en L1. Après la quantification des informations sur les stratégies cognitives utilisées par les étudiants du groupe expérimental, nous avons montré à quels endroits les différences d'utilisation entre les diverses stratégies se situent. Le dictionnaire, l'inférence et la prise de notes, constituent l'écart essentiel entre les autres stratégies. Le petit nombre d'occurrences des notions de « transfert » et de « résumé », nous a indiqué la nécessité d'entraîner les étudiants à leur utilisation.

L'examen de l'utilisation des stratégies métacognitives par les participants, nous a révélé que les étudiants dans leur majorité, ne savent pas pratiquer la lecture sélective qui est un comportement fréquemment adopté dans la vie courante (consulter un sommaire, un index...). Ils ne savent pas également évaluer leur apprentissage. Ce constat nous a confirmé la nécessité de former les étudiants pour les utiliser plus fréquemment, ce à quoi nous avons consacré le sous-chapitre (4.3) réservé à cet effet.

A l'issue de leur formation, nous pouvons dire que les étudiants dans leur majorité ont appris à se focaliser sur la visualisation du texte en utilisant le paratexte avant de lire un document. Ils ont également appris à utiliser l'inférence pour éviter l'usage fréquent du dictionnaire. Les étudiants, une fois familiarisés avec les différentes activités, sont arrivés à établir le lien entre les tâches à accomplir et la stratégie correspondante à utiliser d'une manière explicite et consciente, pour

favoriser le transfert à d'autres tâches similaires. Le but des activités mises en place vise l'activation des processus de haut niveau pour déconstruire leurs représentations erronées. Cette préparation a permis aux participants de mobiliser leurs connaissances antérieures pour mieux appréhender un texte, et de contourner leurs faiblesses lexicales et morfo-syntaxiques.

A la fin de leur formation, les étudiants n'éprouvaient plus le besoin de déchiffrer systématiquement les constituants de bas niveau. Pour la production d'hypothèses, ils ont plus facilement recours à l'anticipation, aux attentes et à la prédiction du sens pour les vérifier dans le texte à travers les prises d'indices graphiques explicites. Les apprenants sont conscients à présent, de l'existence de différentes stratégies de lecture en fonction des types et genres de textes, contrairement à leur tendance à « sacraliser » les textes en effectuant une lecture linéaire, mot à mot, sans éprouver le besoin de manipuler le texte dans tous les sens. En conséquence, nous avons pu confirmer notre hypothèse de départ car les résultats obtenus aux différents tests durant leur formation d'une durée de six mois, ont été significatifs et ont révélé l'importance d'enseigner les stratégies d'apprentissage et de compréhension/lecture de documents, pour développer les compétences en C.E des apprenants.

Un autre résultat intéressant, est la difficulté du transfert de L2 à L3. Les étudiants sont plus à l'aise en L2, mais ils n'adaptent pas leurs stratégies à L3. Face à des textes rédigés en anglais, ils se comportent comme des débutants. Mais, pour un groupe (expérimental) qui se sent

moins à l'aise dans cette langue (L3) par rapport à L2, nous avons noté une grande tendance vers des résultats positifs par rapport au groupe de contrôle, et aux notes de français. Les résultats sont plus marquants en anglais dans les quatre aptitudes et ils sont plus révélateurs en C.E pour le groupe expérimental.

Dans le cas de notre projet, les résultats du groupe expérimental s'expliquent par l'initiation des participants à l'utilisation des stratégies de lecture, cognitives et métacognitives, mais d'autres pistes sont encore à exploiter pour atteindre des résultats plus performants à travers la corrélation stratégie/compétence, la motivation des intervenants, les différences d'âge et de sexe, la durée de la formation... En attendant que ces voies à explorer nous fournissent de plus amples informations et données, nous recommandons aux enseignants/ apprenants impliqués dans l'enseignement/ apprentissage des langues et des matières d'optimiser l'utilisation des stratégies au moyen d'une formation programmée dans le cadre d'un enseignement régulier.

L'auto-évaluation des étudiants est hautement significative car elle leur permet d'évaluer leurs propres progrès. L'enseignement des stratégies d'apprentissage devrait être également appliqué et intégré aux quatre aptitudes constitutives d'une compétence langagière. Ces stratégies ne sauraient être appliquées aux seules langues mais, élargies aux autres matières et disciplines pour mieux évaluer leur impact sur la formation des différents utilisateurs. Les stratégies d'apprentissage des participants une fois identifiées, inventoriées et

classées, il s'agissait de procéder à la mise en place d'un enseignement des stratégies d'apprentissage, et d'une formation des apprenants à apprendre à apprendre/comprendre des documents de leur spécialité, objet du chapitre 5 suivant intitulé *Propositions*, et destiné à cet effet.

CHAPITRE 5

PROPOSITIONS

5.1. Introduction

Les résultats et commentaires du plan de formation nous permettent de faire des propositions pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la formation des apprenants à apprendre

à apprendre/comprendre. Pour le premier cas, nous avons développé deux modèles représentant respectivement une situation d'enseignement/apprentissage négocié, et une situation d'apprentissage auto-dirigé avec une démarche à suivre par l'enseignant, par paliers successifs avec des objectifs correspondants. Dans le deuxième cas, l'accent est mis sur une situation didactique d'enseignement collaboration et un système d'apprentissage individuel par opposition à l'enseignement traditionnel. L'objectif de l'enseignement de l'apprendre à apprendre est de développer la culture linguistique (qu'est-ce qu'une langue ?) Et d'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre à apprendre une langue ?) Des apprenants, pour mieux agir sur leurs représentations et leur permettre de construire un cheminement d'apprentissage efficace.

Pour développer la culture linguistique des intéressés, nous mettons en place des activités pour travailler sur le processus de compréhension, en leur montrant qu'il n'est pas nécessaire de « tout » lire pour atteindre un objectif, et pour agir sur l'aspect interculturel dans l'apprentissage d'une LE. La culture d'apprentissage nous permet d'agir sur les représentations des participants dans ce domaine, en intervenant sur le plan théorique, à travers l'importance des concepts clés dans l'apprendre à apprendre, avec des activités mises en place à cet effet.

Il s'agit ensuite d'évaluer l'apprendre à apprendre et le travail effectué par les participants. Pour le premier point, l'évaluation concerne les processus, c'est-à-dire, les procédures utilisées pour

atteindre un objectif. Le second aspect porte sur les tests en fonction des situations d'apprentissage (collaboratif/individuel). Nous terminerons avec des propositions pour les contenus et les moyens à mettre en œuvre pour développer l'enseignement de l'apprendre à apprendre.

5.2. L'Enseignement des Stratégies d'Apprentissage

Les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants ont été identifiées et classées lors de la phase expérimentale. Il s'agissait ensuite de proposer une approche pour enseigner les stratégies d'apprentissage. Nous avons choisi la formule intégrée, proposée dans le troisième chapitre (section 3) de notre travail car l'utilisation des stratégies avec des tâches facilitent leur transfert à d'autres activités similaires. Le deuxième choix opéré a été celui de la formation directe et non pas implicite, centrée sur l'apprenant car les étudiants sont informés de l'importance du but de l'opération. De plus, cette formule favorise le transfert à de nouvelles activités et développe chez les participants des stratégies d'apprentissage diverses et des opportunités de devenir autonomes.

Il est nécessaire pour l'enseignant d'aider les étudiants à identifier et à évaluer les stratégies utilisées, de leur expliquer leurs rôles et de pouvoir les pratiquer. Nous avons proposé une méthodologie dans le troisième chapitre, pour la formation des apprenants à l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives pour leur permettre de devenir

des lecteurs performants et autonomes. Nous récapitulons brièvement ce schéma qui comporte les six étapes suivantes :

I- La préparation : elle concerne une rétrospection sur les tâches accomplies habituellement en cours ; une répétition de la phase d'auto-révélation en groupes (l'enseignant donne un exemple) ; une discussion sur ces deux démarches.

II- La présentation : elle souligne l'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage ; l'identification, la description et la définition des stratégies cognitives et métacognitives ; la modification des stratégies.

III- La pratique : elle met l'accent sur l'auto-révélation pendant l'accomplissement de tâches à résolution de problèmes ; sur la rétrospection après l'enregistrement des données ; sur le rappel stimulé pour compléter par écrit les éléments manquants dans la phase rétrospective ; sur le travail en binôme.

IV- La formation directe à l'utilisation des stratégies de compréhension de lecture par : l'explication des différentes stratégies ; la pratique ; l'application à des tâches de lecture ; le transfert de ces stratégies à de nouvelles activités similaires.

V- L'évaluation du succès de l'utilisation des stratégies en répétant le deuxième critère.

VI- L'évaluation de l'impact de la formation à travers les résultats obtenus aux différents tests.

Dans le domaine de l'acquisition d'une L1/L2/L3, l'accent est mis sur les apprenants et sur l'apprentissage. Dans le premier cas, il est important de noter les différences de comportement stratégique entre eux et les écarts au niveau des résultats obtenus aux différents tests pour faire un suivi de leurs progrès par le biais d'un enseignement/apprentissage négocié, partagé entre l'apprenant/l'enseignant et/ou un autre apprenant plus performant.

Appliquée à une situation d'enseignement/apprentissage, la méthode de l'échafaudage de Vygotsky est basée sur la Z.P.D (zone de développement proximal ou Z.D.P, zone of proximal développement) qui provient du dialogue entre les participants de la façon suivante :

1- Introduire les étudiants aux nouvelles stratégies cognitives, l'inférence, la déduction, l'élaboration, et métacognitives, l'autocorrection et l'auto-évaluation, avec des exercices comme le lacunaire, les renvois, les exercices de correspondance, la substitution...

2- Fournir un échafaudage aux apprenants pour utiliser ces nouvelles stratégies. L'enseignant donne des exemples et les étudiants peuvent montrer une grande compétence à les utiliser et à en discuter à haute voix avec d'autres personnes plus compétentes (l'enseignant et/ou leurs pairs) qui peuvent échafauder un développement futur. Dans ce contexte, Garner [102] invoque le travail en binôme entre un «bon» apprenant et un autre moins bon.

3- Intervenir en réajustant les instructions en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant (Z.D.P), de son rythme et style d'apprentissage, en donnant des orientations, en les félicitant quand ils ont bien accompli la tâche, en fournissant des explications à leur «pourquoi».

4- Rendre l'apprentissage graduellement moins directif et plus collaboratif [Kohonen, 44]. Les apprenants pourront appliquer d'autres stratégies plus sophistiquées quand ils seront seuls confrontés à des textes de leur spécialité et/ou dans des situations à résolution de problèmes. Ils pourront contrôler l'activité d'apprentissage et s'auto-évaluer à la fin de chaque tâche (stratégies métacognitives).

Ce programme d'enseignement, basé sur les méthodes de Vygotsky (Z.D.P), Garner (travail en binôme) et Kohonen (apprentissage collaboratif), peut développer d'une manière significative de grandes compétences chez les apprenants, une grande motivation (les étudiants développent un intérêt pour l'apprentissage), mais ce modèle collaboratif est insuffisant. Pour développer la capacité d'apprentissage de l'apprenant, il faut lui permettre, s'il le désire, d'aller vers un système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien, en complément de l'offre traditionnelle. Il est important de l'encourager à prendre ses responsabilités, seul, pour réaliser un apprentissage.

Nous avons complété la théorie de Vygotsky par celle de Holec [95] et de Oxford [121 ; 92] pour l'apprentissage auto-dirigé car le modèle de Vygotsky ne développe pas l'apprentissage individuel. Pour

le premier modèle, nous avons mis en place un type d'activités combinant l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives (voir plus bas), car l'approche vygotskienne n'a pas été suffisamment élaborée, ni rendue opérationnelle, ni complétée par l'élaboration de méthodologies appropriées.

Pour l'apprentissage, il s'agit de développer l'autonomie de l'apprenant qui est évidente quand il prend des responsabilités envers son propre apprentissage. Cette démarche ne signifie pas que l'individu est anti-social ou détaché. Cette attitude de vouloir prendre ses responsabilités reflète une «capacité», «aptitude» à être responsable de son propre apprentissage [Holec, 95] et une action à entreprendre vers cette responsabilité. Vygotsky, le psychologue socio-cognitivist russe n'utilise pas le terme d'autonomie, mais celui de «self-regulation» (auto-contrôle). Nous considérons ces concepts similaires car ils reflètent, tous deux, le processus de planifier, de guider et de contrôler son propre comportement, mais dans des situations différentes.

Selon Vygotsky, les étapes qui mènent vers l'autocontrôle sont les discours, social (parler aux autres), égocentrique (se parler à voix haute) et interne (se parler, réfléchir). Dans ce processus d'apprentissage, toujours selon Vygotsky, intervient la notion d' «aide». Les apprenants apprennent, dans des situations d'enseignement/apprentissage, avec l'aide d'autres personnes plus compétentes. Les «autres» aident l'individu à passer à travers la Z.D.P à savoir, la différence entre ce que l'apprenant peut faire seul versus

ce qu'il peut faire en recevant une aide ou en apprenant avec les autres. Ce dernier point correspond à ce que Oxford [92] nomme les «stratégies sociales» comme poser des questions pour vérifier quelque chose, pour recevoir une aide, apprendre plus de choses sur la langue cible. Dans ce contexte, le modèle de Holec [95] complète celui de Vygotsky car il s'applique à des situations d'apprentissage auto-dirigé.

Nous pouvons schématiser le développement de l'apprenant à travers ces deux démarches de la façon suivante :

Tableau 5. 1 : Modèles et situations d'enseignement/apprentissage

Modèles	Situations
Modèle 1 : Vygotsky + Garner + Kohonen	<p>Situation d'enseignement/apprentissage associé :</p> <p>Apprenant seul face à un problème à résoudre < apprenant + aide (d'autres plus compétents).</p> <p>Lieu : Salle de classe/en face-à-face/ en formation</p> <p>Continue (présentielle)/ T.I.C.E (technologies d'informations et de communication, appliquées à l'enseignement).</p>
Modèle 2 : Holec + Oxford	<p>Situation d'apprentissage auto-dirigé (avec soutien) :</p> <p>Apprenant + ses responsabilités, seul, face à</p> <p>apprentissage = apprenant performant et autonome.</p>

	L'autre = un conseiller. Lieu : Salle multimédia/centres de sources/formation à distance via Internet.
--	--

Pour le premier modèle, la C.E/lecture de documents spécialisés, contrairement à un apprentissage plus traditionnel où l'apprenant veut tout comprendre tout de suite, la compréhension textuelle dans une lecture interactive est obtenue par paliers successifs avec des objectifs correspondants. La démarche à suivre par l'enseignant comporte les quatre étapes suivantes qui sont importantes dans la C.E/lecture de documents car elles correspondent aux phases progressives de pré-lecture ; visualisation du texte (paratexte) ; lecture-recherche et interaction :

Palier 1 : Avant de lire un texte, il s'agit d'orienter, d'activer les connaissances de l'apprenant pour lui permettre de mobiliser ses connaissances antérieures. L'utilisation de la stratégie cognitive de l'élaboration intervient à ce niveau à savoir, relier une nouvelle information à des connaissances acquises ailleurs.

Palier 2 : La visualisation du texte et la prise d'indices permet au lecteur d'accéder au sens. Elle vise à familiariser le lecteur avec le texte et à le faire anticiper sur le sens et la fonction du texte avec une lecture-balayage qui est une lecture rapide du texte.

Palier 3 : Les projets de lecture (lire avec un objectif) se caractérisent par une lecture-recherche en fonction des consignes

données par l'enseignant ou des objectifs fixés par le sujet lui-même. Il s'agit de mettre en place des activités qui développent des lectures différentes en fonction des consignes de lecture différentes (diviser la classe en petits groupes qui expliquent leur projet de lecture en fonction du type de textes lus).

Palier 4 : Réagir et relier les connaissances. Durant cette phase, l'utilisation de la stratégie de l'élaboration intervient également car il s'agit d'encourager l'interaction entre les nouvelles données recueillies dans le texte et les anciennes connaissances du lecteur en le faisant réagir au contenu en lui demandant de donner son avis. Des activités d'extension peuvent être proposées pour favoriser la rétention de nouvelles informations à partir du lexique. Cette quatrième étape est importante car l'apprenant engrange des connaissances et approfondit la compréhension du texte.

Pour concrétiser la démarche, nous proposons des techniques d'utilisation applicables aux deux modèles pour permettre aux apprenants d'appliquer les différents modes de lecture à travers l'utilisation des stratégies de C.E/ lecture, cognitives et métacognitives, en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent (d'enseignement/apprentissage ou d'apprentissage auto-dirigé). Les étapes sont représentées dans le tableau ci-après :

Tableau 5. 2 : Techniques d'utilisation pour la C.E/lecture de documents

<p>I) Différentes stratégies de lecture</p>	<p>1) Lecture «écrémage»</p>	<p>Lecture «repérage» ou sélective avec stratégies mination/sélection</p>	<p>3) Lecture détail/studieuse</p>
<p>II) But de leur sation</p>	<p>Aller à l'essentiel Trouver les mots clés importants intéressants ou nouveaux</p>	<p>Rechercher des Informations précises et ponctuelles. rder des textes de façon plus active. ider lui-même de l'ordre des nents à lire.</p>	<p>Aller au(x) détail(s). Tirer le plus ormations. Mémoriser des nents du texte.</p>
<p>III) Types de es</p>	<p>Documents courts/ Articles Scientifiques/de Presse.</p>	<p>Index/formulaires/ dictionnaires/somm aires/ modes d'emploi/ bibliographies.</p>	<p>Documents ts/longs. Articles de presse/scientifiques.</p>
<p>IV) Comment ?</p>	<p>Par des balayages en diagonale peu Ouverte, à la icale Et à l'horizontale sur</p>	<p>Par des balayages en diagonale très erte et à la verticale. Localiser</p>	<p>Lecture attentive à L'horizontale. Relecture de ains passages.</p>

	<p>Les parties intéressantes en :</p> <ul style="list-style-type: none"> -identifiant le texte -anticipant par des hypothèses sur le contexte à l'aide du paratexte (titres/intertitres/graphes /typographie/paragraphes) -repérant les mots à l'aide des débuts de paragraphes/ mots de liaison/marqueurs de référence/articulateurs. -vérifiant les hypothèses par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global. 	<p>Information par des balayages l'horizontale.</p>	
<p>V)Activités de classe</p>	<p>Souligner les mots de liaison/de</p>	<p>Repérer une information. Faire remplir un tableau</p>	<p>Souligner les parties intéressantes en</p>

	<p>cturation/lacunaires/ puzzles. Souligner les débuts les fins de graphes. Faire des hypothèses partir de la lecture du paratexte es/sous-titres/ chapeaux). Localiser les mots à Partir des hypothèses e Contenu. Prévoir un temps é mais Suffisant pour réaliser Opérations (5minutes minutes).</p>	<p>d'après l'un des documents cités (activité 8). Faire localiser un endroit sur un schéma. Faire repérer des es, des dates, des S....</p>	<p>du thème. Exercices de QCM F.</p>
<p>VI)Stratégies cognitives</p>	<p>Le mot clé. L'élaboration. L'inférence. La déduction. La recombinaison : construction de ses</p>	<p>L'association. Le mot clé.</p>	<p>La prise de notes L'élaboration. L'inférence. L e mot clé.</p>

	<p>cohérentes en combinant des éléments connus (durant la étape de l'engrangement des connaissances).</p>		
<p>VII) Stratégies Métacognitives</p>	<p>Autocorrection. Auto-évaluation. Organisation fiable. Attention sélective.</p>	<p>Autocorrection. Auto-évaluation. Attention sélective. Organisation fiable</p>	<p>Autocorrection. Auto-évaluation.</p>

Ces techniques peuvent être utilisées en classe (situation d'enseignement/apprentissage) ou individuellement par l'apprenant (situation d'apprentissage auto-dirigé), à condition qu'il ait été formé au préalable à apprendre à apprendre/comprendre, objet du sous-chapitre suivant (5.2)

Nous avons également adopté trois types de techniques comme le lacunaire, le Q.C.M (questionnaire au choix multiple) et V/F (le vrai ou faux qui est une variante simplifiée du premier), et les exercices de correspondance ou mises en relation ou puzzles. Dans le premier, la tâche cognitive est d'aider l'apprenant, au moyen du contexte, de la

cohérence, la redondance, à combler ses lacunes à travers l'utilisation des stratégies cognitives de l'inférence, la déduction et l'élaboration. Le deuxième type teste uniquement la compréhension avec l'aide de la stratégie de l'élaboration, de l'inférence et du mot clé. Quant au troisième, il permet aux apprenants de retrouver la cohérence, la chronologie, la logique du texte à comprendre avec l'utilisation du mot clé, de l'association.

Les objectifs précis des activités de classe élaborées à partir d'un type d'exercices, serviront à déconstruire les représentations erronées des apprenants, à les rendre conscients de l'importance de l'utilisation de stratégies adéquates en fonction des tâches à réaliser afin de leur permettre d'atteindre la tâche finale : être plus autonomes quand ils seront, seuls, face à des documents de leur spécialité. Les documents à partir desquels nous avons mis en place les activités, sont reproduits en annexe 6.

Activité 1 : Le paratexte.

Objectif : La visualisation du texte (regarder le texte, ses éléments périphériques, avant d'aborder le texte à comprendre). Cette technique permet de développer l'anticipation, la formulation d'hypothèses de sens et les attentes.

Consigne : Faire remplir une grille d'informations avec les éléments contenus dans le paratexte (prévoir un temps chronométré pour l'accomplissement de la tâche).

Nom (auteur)	Sour ce	Titre/ sous- titres	Chapea ux	Graphes /dessins/ images	Nombre de paragroph es

Activité 2 : Les renvois.

Objectif : Etablir une mise en relation appropriée pour assurer une bonne compréhension.

Consigne : Leur faire remplir une grille en leur demandant de mentionner les termes auxquels les mots soulignés renvoient.

Mots soulignés	Termes correspondants
1	
2	

Activité 3 : La logique du texte.

Objectif : Retrouver la cohérence, la chronologie du texte à comprendre.

Consigne : Leur demander d'organiser un passage de façon cohérente en faisant correspondre les lettres des paragraphes à l'ordre chronologique (par exemple, C1, A2...).

Ordre (chiffres)	Paragrapes (lettres)
1	
2	
3.....	

Activité 4 : Un lacunaire.

Objectif : Identifier les mots de liaison/marqueurs de cohérence/les articulateurs.

Consigne : Chaque espace vide dans le texte est numéroté. Leur demander de remplir le tableau ci-dessous avec les mots correspondants.

Espaces vides numérotés	Mots correspondants
1	
2	
3...	

Activité 5 : Puzzle.

Objectif : Formuler des hypothèses à partir des mots clés.

Consigne: Leur demander de mettre en relation les titres/sous-titres (en chiffres) avec les passages (en lettres).

Passages	Titres	Sous-titres	Ordre chronologique

Activité 6 : Texte de compréhension.

Objectif : Rechercher l'information

Consigne: Q.C.M /V/F (voir activité 6, annexe 6)

Activité 7 : Phases d'un pré-vol/vol.

Objectif : L'ordre chronologique des séquences. Cette activité peut avoir un double objectif. Le premier vise l'ordre séquentiel, le second, le renforcement du vocabulaire lié au thème du texte lu.

Consigne : Leur demander de remplir un tableau en mettant les différentes phases d'un vol dans l'ordre correct.

Climb Push back
 Take -off Final approach
 Descent Taxi
 Start up Take -off roll
 Approach Touch down
 Cruise Line up

Ordre	Phases d'un vol
	Start-up

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Activité 8 : La lecture sélective.

Objectif : Repérer des informations à partir d'un index.

Consigne: A partir d'un index alphabétique, leur demander de relier les informations suivantes aux pages correspondantes.

Informations recherchées	<i>Pages</i>
Social affective strategies	
Transfer	
Learner-centred learning	

Metacognitive strategies	
Cognitive strategies	
Vocabulary	
Key word method	

Activité 9 : Lecture de deux passages A et B

Objectif : 1) Mettre un passage dans son contexte.
2) Prédiction.

Consigne : 1) Lire les deux extraits (voir annexe 6) et répondre aux questions (Q.C.M) sur le contexte de chacune d'elles.

1. Le passage est-il destiné à des :
 - a) spécialistes,
 - b) étudiants,
 - c) lecteurs ordinaires,
 - d) lecteurs ayant un intérêt pour la science ?
2. Le but de l'extrait est-il de :
 - a) enseigner une matière,
 - b) intéresser le lecteur à un nouveau sujet,
 - c) fournir une nouvelle information,
 - d) persuader le lecteur d'adopter un point de vue particulier ?
3. Le lecteur est-il supposé :
 - a) avoir des connaissances scientifiques,

- b) être familier avec la nature et l'utilisation des microprocesseurs,
- c) avoir des connaissances spécialisées dans les techniques utilisées pour conserver des données,
- d) connaître les calculatrices et les robots ?

2) La prédiction : (voir annexe 6)

Consigne : Les phrases suivantes constituent un paragraphe sur les microprocesseurs. A la suite de chacune d'elles, il y a quatre questions. Elles suggèrent les façons dont le passage se termine. Lisez les et cochez les questions (a, b, c, d) qui y répondent. Exemple :

-Computers were initially used to store, manipulate, retrieve and organize vast quantities of statistical information :

- a) Why were they used for this purpose ?
- b) How are they used in the present ?
- c) What kinds of information were stored ?
- d) What other purposes were they used for ?

-But now they are increasingly used in control, monitoring, regulation and automation (la dernière phrase est cachée et les étudiants essaient de prédire comment le passage se termine).

Dans le premier modèle, en situation d'enseignement/apprentissage, il s'agit d'encourager le travail avec l'autre en binôme (entre deux apprenants et/ou enseignant/apprenant) en prenant en compte les stratégies d'apprentissage. L'apprentissage qui est en groupe, devient négocié et graduellement collaboratif. En situation d'apprentissage individuel (modèle 2), l'importance du but de

la tâche et de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, orientent l'apprenant vers la prise de responsabilités envers son propre apprentissage avec l'aide d'un conseiller.

A la fin de chaque activité, dans les deux modèles, il est nécessaire de demander aux étudiants de s'auto-évaluer en répétant le 2^{ème} critère de la méthodologie pour la formation des apprenants (récapitulée au début de ce chapitre). Il s'agit, pour eux, d'évaluer le succès d'utilisation des stratégies d'apprentissage à savoir, souligner leur importance, les identifier, les décrire, les définir et les modifier.

A la fin de chaque activité, l'utilisation de la stratégie métacognitive de l'autocorrection et de l'auto-évaluation est très importante. Elle permet à l'apprenant de vérifier si l'objectif visé est atteint. L'enseignant et les apprenants discutent ouvertement de leurs utilisations des différentes stratégies en fonction de leurs réponses au questionnaire suivant, distribué par l'enseignant :

1. Quelle(s) stratégie(s) avez-vous utilisé pour effectuer les activités 1/2/3

2. Avez-vous bien effectué les activités 1/2/3 ...

3. Comment évaluez-vous l'utilisation de la stratégie ? Activités 1/2/3 ...

4. Donnez-vous une note de A à E dans les domaines suivants :

A) très médiocre bien B) bien C) assez bien D) moyen E)

a. Améliorer la rapidité de lecture,

- b. Améliorer la compréhension des idées essentielles,
- c. Améliorer la compréhension du vocabulaire,
- d. Mieux comprendre les stratégies de lecture.

L'objectif final de ces activités est d'entraîner les apprenants à mieux échafauder un développement futur avec l'aide de l'autre (modèle 1) et/ou à mieux prendre leurs responsabilités envers leur propre apprentissage en choisissant la/les activité(s) qui leur conviennent en fonction de leurs besoins et objectifs (modèle 2) à savoir, apprendre à apprendre/ comprendre des documents de leur spécialité en choisissant eux-mêmes la/les stratégie(s) selon la situation où ils se trouvent et les raisons pour lesquelles ils ont entrepris cette lecture/compréhension.

Les enseignants peuvent aider les étudiants à prendre conscience de leur savoir métacognitif et métalinguistique et à l'utiliser, en plus de la formation, comme une activité pédagogique pour les aider à mieux contrôler leur propre apprentissage et à améliorer leurs compétences en C.E/ lecture des documents de leur spécialité. L'enseignant peut également aider les apprenants à connaître les objectifs d'une tâche. La question cruciale est de savoir comment cette procédure peut affecter l'enseignant et son rôle. Kohonen [84] a opposé l'approche traditionnelle centrée sur l'enseignant et le modèle collaboratif orienté vers l'apprenant. Pour évaluer les effets d'une formation sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, nous avons utilisé le tableau suivant de kohonen. Il est composé des

trois premières colonnes et nous avons rajouté une quatrième, intitulée «les effets de la formation sur le groupe expérimental».

Tableau 5. 3 : Kohonen [84] : Collaborative language learning and teaching

<i>Dimension</i>	<i>Modèle traditionnel : béhaviorisme</i>	<i>Modèle Collaboratif</i>	<i>Les effets de la formation sur le groupe expérimental</i>
<i>Relation de Pouvoir</i>	Centré-sur l'autorité-de l'enseignant.	Centré-sur l'apprenant. Relation-moins Autoritaire	Le pourquoi de la formation et son utilité/efficacité pour l'étudiant (paramètre socio-affectif).
<i>Contrôle du Processus d'apprentissage</i>	Enseignement Centré-sur l'enseignant	Travail Collaboratif. Centration-sur l'apprenant.	Savoir-déclaratif (what) et procédural (how).Découvrir leurs stratégies cognitives /métacognitives, savoir métacognitif.
<i>Rôle de l'apprenant</i>	Récepteurs Passifs-de l'information	Partenaires Actifs	Pourquoi apprendre, comment apprendre à apprendre et

			apprendre- à comprendre.
<i>Rôle de l'enseignant</i>	Instructions Directes	Faciliter l'apprentissage	L'enseignant devient un guide, un conseiller.
<i>L'expérience d'apprentissage</i>	Connaissances faits, centrée sur le produit.	Connaissances du processus, Stratégies d'apprentissage, de compréhension / de lecture	Découvrir leurs stratégies cognitives/ métacognitives par le biais de l'introspection/ interviews/ questionnaires/ rapport verbal et les compléter, réfléchir sur celles-ci : savoir métacognitif
<i>Vue sur le savoir</i>	Présenté comme Certain.	Construction du savoir	Pourquoi /comment apprendre et mieux comprendre ?
<i>Vue sur l'apprentissage</i>	Transmission Du savoir.	Changement du savoir	Apprendre à apprendre/ comprendre ; l'apprentissage devient-une découverte et non une transmission. Planification et contrôle de l'apprentissage.
<i>Evaluation</i>	Orienté-sur-le Produit	Orienté sur le Processus	Auto -évaluation-de leur apprentissage,

			réflexion sur le processus d'apprentissage et de compréhension, sur les stratégies d'apprentissage.
--	--	--	--

Il s'agit de stimuler la participation des apprenants pour leur permettre de devenir des partenaires productifs. L'enseignant devient un conseiller pour guider les progrès du participant. Cette approche est cruciale pour développer l'autonomie de l'apprenant et le guider vers l'apprentissage auto-dirigé. Il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants de leurs stratégies cognitives pour en faire le meilleur usage possible, de leur savoir métacognitif (savoir apprendre à apprendre) et métalinguistique (leur conscience du processus de compréhension/ lecture). Il est nécessaire de leur démontrer comment leur savoir systémique peut être lié à la construction du sens. La grammaire, par exemple, est internalisée non comme un système formel mais comme l'utilisation d'une ressource (la déduction).

Le sens est également construit par l'interaction du lecteur et du texte, car le lecteur apporte toujours des connaissances avec lui. Il relie ce qui est nouveau à ses connaissances antérieures (l'élaboration). Le lecteur développe et teste une hypothèse au moment de la lecture en se servant du contexte (l'inférence). De cette façon, j'introduis les étudiants aux différentes stratégies cognitives utilisées en compréhension/ lecture à savoir, la déduction, l'élaboration,

l'inférence et la recombinaison (recombinaison). Il s'agit de réveiller la conscience de leur savoir procédural qu'impliquent l'apprentissage et l'utilisation de la langue.

L'explicitation des instructions lors des différentes activités est tout aussi importante car il est nécessaire que les participants comprennent ce qu'ils vont faire, de leur expliquer ce qu'ils vont apprendre et comment cette étape est utile dans une aptitude donnée, ici la compréhension écrite/ lecture de documents de leur spécialité. Il s'agit d'évaluer leurs perceptions sur les objectifs et les demandes d'une tâche. A la question, «A quels mots les pronoms suivants (it/its/his/them) renvoient-ils ?» Nous rajoutons des questions écrites entre parenthèses (pour quelles raisons nous vous posons cette question dans un texte de compréhension, quel est le but de cet exercice, quel type de savoir ou de stratégie de lecture utilisez-vous ?) La métacognition peut être utilisée comme un moyen pour l'inférence lexicale. Lorsqu'un étudiant ne peut identifier l'objectif de la tâche, il ne réussit pas à utiliser la stratégie de lecture appropriée.

Ils doivent observer leur propre apprentissage et leurs processus de lecture. A la question, par exemple, «Quel est le but de la tâche et quel type de stratégies utilisez-vous durant une activité donnée ?» Il s'agit pour les étudiants de discerner d'eux-mêmes les stratégies des tâches. Ces questions aideront les apprenants à verbaliser leur utilisation des différentes stratégies en fonction des diverses tâches d'apprentissage. Après l'activité, il s'agit de les faire réfléchir sur ces exercices à résolution de problèmes en leur posant les questions

suivantes : «Quelles tâches vous ont permis d'activer des connaissances antérieures, d'utiliser l'inférence, l'information non verbale... ». De cette façon, nous les introduisons aux différentes stratégies de compréhension/ lecture. Il est important de leur faire prendre conscience que le point le plus important n'est pas ce qu'ils lisent en cours, car ils risquent de ne plus rencontrer cet extrait à nouveau. Le point crucial est de comprendre comment le lire afin de pouvoir appliquer la même stratégie à d'autres passages.

Il est également nécessaire d'essayer de trouver, à travers un exercice, la relation qui existe entre les stratégies cognitives et métacognitives en posant les questions suivantes : Avant de lire un texte, que faites-vous pour découvrir le sens d'un mot ? Dites-moi pourquoi il est utile d'utiliser l'inférence ? (La réponse de l'étudiant : *pour trouver le sens des mots inconnus*). Il est important de renforcer le lien direct entre l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives et de réfléchir sur l'utilisation de ces dernières car cette réflexion contribue au développement de la performance des apprenants. L'interprétation des données et l'analyse quantitative effectuées durant l'étude expérimentale, objet du quatrième chapitre de ce travail, nous a permis d'affirmer l'existence de cette corrélation.

Nous pouvons atteindre leurs perceptions sur leurs propres stratégies afin de leur permettre de découvrir l'apprentissage de C.E/ lecture, car le savoir est vraiment partagé et par conséquent négocié consciemment. Il est nécessaire de prévoir dans le contexte de cette formation dont l'objectif est le développement de la compétence des

apprenants en C.E/ lecture, que les étudiants aient la possibilité d'évaluer, de changer, de compléter et de contrôler leur propre apprentissage pour pouvoir identifier et régler les problèmes auxquels ils sont confrontés. L'autre point qui émerge de cette expérimentation est que cette formation exige du temps, de la pratique et une formation de l'enseignant pour être à même de former les étudiants à ce nouveau type d'apprentissage. Dans ce contexte, nous avons proposé la mise en place d'une licence d'anglais langue étrangère contenant une option pour ce type de formation afin de produire un type d'enseignants capables de répondre aux besoins spécifiques des différents utilisateurs de l'anglais pour objectifs spécifiques (voir annexe 1. 1).

5.3. Formation des Apprenants à Apprendre à Apprendre/ Comprendre

Dans l'esprit de l'approche communicative préconisée par Widdowson [54], c'est la compétence de communication qui est visée. L'action est centrée sur les apprenants, sur leurs besoins réels afin de transformer ces derniers en objectifs d'apprentissage et de choisir des contenus d'apprentissage appropriés. Des critères d'évaluation sont établis pour vérifier si la compétence visée est réellement acquise.

Les problèmes de l'arabisation, du bilinguisme, des langues de spécialité, de l'interculturel ont engendré des problèmes au niveau de la formation et de la sélection des enseignants de français et d'anglais pour objectifs spécifiques (E.S.P= English for spécifique purposes et F.O.S= français sur objectifs spécifiques) et aux étudiants impliqués dans ces apprentissages à l'université de Blida. Pour la formation des

enseignants, il est nécessaire de prévoir un nouveau type de licence en parallèle avec celle qui est en cours (voir annexe 1.1.).

Nous avons déjà élaboré ce schéma pour le département de français à l'université de Blida et il serait souhaitable que ce projet puisse être réalisé au département d'anglais afin de pouvoir régler les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et les étudiants impliqués dans ces enseignements/apprentissages. Pour aider les étudiants à maîtriser l'utilisation des connaissances en français et en anglais, il est nécessaire d'encourager les enseignants impliqués à réfléchir à la problématique de ces enseignements/ apprentissages, à identifier les objectifs, à cerner les priorités au niveau de la formation, à réfléchir aux méthodologies possibles du F.O.S et de l'E.S.P.

La situation de ces enseignements/ apprentissages est problématique à l'université de Blida en raison du constat suivant : le flux d'étudiants est sans cesse grandissant et les conditions d'enseignement/ apprentissage sont de plus en plus difficiles. Même dans le cadre d'une pédagogie différenciée il risque d'y avoir des déperditions pour les raisons énumérées, plus haut. Les apprenants les plus avancés risquent de s'ennuyer et l'enseignant peut être dépassé en raison des contraintes suivantes : les facteurs temps, lieu et nombre d'étudiants à suivre. De plus, la diversité des attentes de formation en langues étrangères, développer telle compétence plutôt qu'une autre, implique la nécessité d'élargir les possibilités d'apprentissage offertes aux apprenants de langues étrangères ou d'autres disciplines, par

rapport à l'offre traditionnelle (groupe/classe/enseignement en face-à-face).

Toutes ces pressions matérielles et humaines nous amènent à penser à un autre type de formation. Les différences au niveau des rythmes et des styles d'apprentissage, le fait que tout apprenant ait son propre cheminement, le respect qu'il faut porter à ces différences influent sur l'évolution des méthodologies. Dans ce contexte, l'autre type de formation, l'apprentissage auto-dirigé avec soutien (learner-directed), s'impose en alternance avec l'apprentissage hétéro-dirigé (teacher-directed) [Holec, 95 et Gremmo, 160].

Dans le deuxième modèle développé plus haut, l'apprentissage auto-dirigé est un mode d'organisation pédagogique qui peut être présenté aux étudiants des différentes facultés et/ou à des publics extra-universitaires qui ont des attentes et des besoins précis. Avec un centre de ressources en accès libre, les Centres d'Enseignement Intensif en Langues (C.E.I.L.) par exemple, les apprenants ont une meilleure chance d'acquérir les compétences nécessaires. Pour pouvoir développer une telle alternative, l'étudiant doit d'abord être formé pour prendre en charge ses lacunes, ses besoins et ses objectifs. Il y a également émergence d'un nouveau type d'enseignant qui devient un conseiller, un fournisseur de matériel [Holec, 95]. Dans ce contexte, apprendre n'est plus se faire enseigner car l'accent est mis essentiellement sur les stratégies d'apprentissage [idem., 95]. De plus, l'acquisition de l'autonomie peut-être un facteur motivant pour les intéressés [idem., 95].

Appliqué à notre contexte, le modèle 2, développé plus haut et qui complète le premier, nous permet de passer d'une situation d'enseignement/apprentissage vers celle de l'apprentissage auto-dirigé. La première étape nécessaire est de former les apprenants à apprendre à apprendre en agissant sur leur culture langagière (qu'est-ce qu'une langue ?) et en développant une culture d'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre une langue ?) pour agir sur leurs représentations et remettre en cause leurs acquis. Cette démarche correspond aux activités mises en place pour les deux modèles (1 et 2) dans le chapitre 5.1. Pour développer la deuxième démarche, l'apprenant doit acquérir au moins cinq compétences spécifiques [Duda, 126] à savoir, identifier ses besoins, déterminer des objectifs d'apprentissage, choisir des matériaux et des procédures de travail, comme le type de textes et les activités d'apprentissage, et s'auto corriger et s'auto-évaluer à la fin de chaque activité. Cette démarche est schématisée dans le tableau ci-après :

Tableau 5. 4 : Apprentissage auto-dirigé : Acquisition de cinq compétences spécifiques

Identification Des besoins	Détermination des Objectifs D'apprentissage	Choix des matériaux de travail (types de textes).	Choix de procédures de travail (activités d'apprentissage)	Auto- correction, auto évaluation
-------------------------------	--	---	--	--

<p>Propres à l'apprenant et à l'institution. Développer sa compétence Lecture de documents de sa spécialité</p>	<p>Les objectifs ne sont pas permanents mais transitoires. Apprendre à lire/ comprendre tel ou tel document en choisissant lui-même la /les stratégie(s) en fonction des raisons Pour lesquelles il a entrepris cette lecture/compréhension</p>	<p>En fonction des critères/matériaux. Choix non permanents. Quoi lire ? (Types de documents).</p>	<p>Quelle(s) activité(s) retenir ? Quel rythme ? Quand ? Durée ? Quelle(s) stratégies adopter-en fonction du type de textes et des tâches à accomplir ?</p>	<p>Acquisition d'une Compétence d'auto-évaluation</p>
---	---	--	---	---

Le premier modèle développé plus haut est basé sur l'enseignement/apprentissage en groupe d'une manière négociée, mais il ne développe pas l'apprentissage individuel. Pour cette raison, nous l'avons complété avec celui de Holec [95] car il est centré sur le «sujet» lui-même et sa capacité d'apprentissage. Apprendre à apprendre est une prise de conscience et une prise en charge de son apprentissage [idem., 95]. Le premier modèle est une sorte de thérapie car nous remédions aux faiblesses des apprenants. Le deuxième relève

plus du constat et commence par là où se trouve l'apprenant comme il est en tant que «sujet» [Gremmo, 160].

Dans le premier modèle, notre but était de développer l'autonomie des étudiants par un apprentissage collaboratif et négocié, avec l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Dans le deuxième cas, nous visons également le développement de l'autonomie par un apprentissage auto-dirigé avec soutien, mais en commençant par une formation des participants avec l'enseignement de l'apprendre à apprendre/comprendre [idem., 160]. Dans une situation d'apprentissage, les intéressés doivent prendre leurs responsabilités pour assumer leur apprentissage en utilisant leurs savoirs et savoir-faire, mais sont-ils capables de le faire ? Pour cette raison, nous avons pensé à leur enseigner comment apprendre à apprendre dans un premier temps, afin de leur permettre de prendre en charge leur apprentissage spécifique ultérieurement.

Le premier modèle mis en place permet aux apprenants de mieux se prendre en charge et d'aller, s'ils le désirent, vers le modèle 2. Les deux approches reflètent des différences avec le modèle traditionnel où l'élève est «objet» avec l'obligation d'apprendre (voir tableau de Kohonan plus haut, p. 278). Les processus d'enseignement et d'apprentissage dans ces différentes situations ne sont pas identiques, pour ne pas dire opposés. Dans le modèle traditionnel l'enseignant dirige et contrôle l'apprentissage contrairement aux modèles 1 et 2 où la situation d'apprentissage est la première priorité. Il faut veiller à ce que l'enseignant ne bloque pas cet apprentissage. A cet effet, nous

proposons dans la section suivante, des activités pour initier l'apprenant à apprendre à apprendre une LE.

5.3. 1. L'enseignement de l'apprendre à apprendre

Le but est de former les apprenants dans le domaine des savoirs linguistiques : Qu'est-ce qu'une langue ? Et dans celui de la construction du savoir et acquisition des savoir-faire : Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre une langue ? A cet effet, nous consacrons les sections suivantes à la culture linguistique et d'apprentissage, sans oublier l'évaluation et les contenus à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif fixé ci-dessus.

5. 3. 1. 1. La culture linguistique

Il s'agit de faire découvrir la langue aux apprenants avec des questions comme «Qu'est-ce qu'une langue ? », de les introduire aux quatre aptitudes, à la différenciation orale/écrit, aux stratégies d'apprentissage impliquées en C.E et les stratégies de lecture, de mettre à leurs dispositions plusieurs ouvrages, catalogues, revues spécialisées, rédigés en anglais et en français. Leur demander les variétés qui existent entre ces différents documents à travers la culture qu'ils reflètent et le message qu'ils transmettent. Nous passons progressivement du niveau linguistique à celui de la compétence communicative qui est à définir en leur posant d'abord des questions. Cette première étape nous aide à agir sur leurs représentations à savoir, sur leur culture langagière en les encourageant à remplacer leurs représentations erronées par d'autres plus adéquates et plus

appropriées, pour leur permettre de construire un cheminement d'apprentissage efficace. Nous reprenons des aspects sur lesquels nous avons travaillé dans le modèle 1 pour la déconstruction des représentations erronées des apprenants.

Des phrases clés ont été sélectionnées pour nous permettre de faire passer des notions

importantes comme :

- En C.E il n'est pas nécessaire de «tout» lire pour réaliser un objectif.
- Langue et culture.

Pour le premier aspect, nous avons travaillé sur le processus de compréhension pour agir sur les représentations des étudiants. Ils croient qu'une bonne compréhension repose sur la connaissance de tous les mots d'un texte ou d'un message écrit, et consiste à tout lire.

Activité 1 :

Nous pouvons réutiliser l'activité 1 (mise en place pour les modèles 1 et 2), la lecture d'un paratexte dont l'objectif est de ne pas tout lire, avec une tâche qui consiste à remplir une grille avec toutes les informations périphériques. En fonction de ces consignes, les apprenants font le travail en se concentrant sur l'objectif visé. Nous leur avons posé une deuxième question sur un détail qui n'était pas mentionné dans la consigne. Ils n'ont pas pu répondre. De cette manière les

participants sont sensibilisés à la notion de stratégies de lecture.

Activité 2 :

Un autre stéréotype sur le processus de compréhension est qu'il existe une seule lecture pour tous les documents. Pour déconstruire cette représentation, nous leur avons proposé plusieurs documents écrits (un index, un article scientifique, un ouvrage). Nous avons travaillé sur les différentes activités mises en place dans le modèle 1 et nous avons abouti à la conclusion qu'il existe différentes lectures en fonction des objectifs définis par le lecteur.

Activité 3 :

Pour l'aspect interculturel, nous avons fait travailler les apprenants sur des dessins humoristiques avec des caricatures. Nous avons analysé le message à travers la relation scripteur-lecteur à savoir, les connaissances du lecteur selon le dessinateur. Nous avons relevé la validité des informations transmises à travers le temps (en prenant en considération la source, la date d'édition du document...). Avec l'avantage du recul par rapport à l'événement, les apprenants ont pris conscience de l'aspect non- définitif de l'information, de son caractère transitoire.

Le document représente un lion (emblème de la Grande-Bretagne et le roi de la jungle) couché sur son dos comme un animal domestique. La main d'un Eurocrate lui chatouille le ventre. La question cruciale «Who governs ? » soulève le problème de la souveraineté britannique. Le magazine «The Spectator» est anti-Maastricht et de nombreux articles ont paru dans ses colonnes. Il s'agissait, pour les apprenants, de relever ces aspects. Le document est reproduit ci-après :



Cover of The Spectator, 21 July 1990, «Who governs ? »¹

5. 3. 1. 2. La culture d'apprentissage

L'objectif de la deuxième étape est d'agir sur la culture d'apprentissage des participants à savoir, leurs représentations dans ce domaine, pour développer leur capacité à apprendre une langue, en

¹ . Documents for civilisation studies of G.B by François Portier (1996), PUF, p. 169.

leur posant des questions comme «Qu'est-ce- qu'apprendre une langue ? », «Qu'avez-vous appris déjà ? », «Comment pouvez-vous utiliser ce savoir pour lire et comprendre un document de votre spécialité ? », «Quelles ressources allez-vous utiliser pour apprendre ? ». L'intervention est plus théorique que pratique, pour démontrer l'importance des concepts essentiels pour apprendre à apprendre.

- Apprendre = construction du savoir

Pour réagir au modèle behavioriste (apprendre par cœur, reproduire un modèle par l'imitation, refuser la faute, corriger constamment), la présentation du modèle 2 insiste sur la définition d'objectifs d'apprentissage qui sont propres à l'apprenant et différents de l'institution, en insistant sur leur caractère transitoire (voir tableau 2 sur les cinq compétences, modèle 2, p. 283).

Activité 1 :

Nous leur avons donné un texte rédigé en anglais et le travail consistait à travailler sur la transparence intralinguale, de repérer les indices syntactico-sémantiques, les pronoms personnels et leurs renvois, pour essayer de comprendre le document sans avoir à recourir à chaque fois au dictionnaire. Même si au départ leur analyse n'est pas juste, les erreurs commises sont un moyen de les évaluer et de faire comprendre aux apprenants qu'elles sont la preuve d'une tentative de la construction du savoir avec leurs

propres règles. Il est important, dans cette activité, que l'apprenant s'implique, soit créatif pour construire son apprentissage.

Activité 2 :

L'apprentissage auto-dirigé avec soutien est ouvert à tous les apprenants quels qu'ils soient. Il est plus réaliste que le modèle 1 car il prend le «sujet» comme il est. Dans le contexte de la formation, apprendre à apprendre, il est important de faire prendre conscience aux participants qu'ils ne sont pas tous identiques. Il est nécessaire qu'ils prennent conscience des différences qui existent au niveau des styles, des rythmes, des choix à faire dans les objectifs d'apprentissage (développer telle compétence plutôt qu'une autre)...

Pour cette raison, nous avons repris le questionnaire de l'interview structurée (voir annexe 4) pour l'identification des représentations des apprenants et leur utilisation des stratégies cognitives en C.E. Nous avons discuté ouvertement de leurs réponses pour mettre en évidence la variété des styles d'apprentissage. Pour les styles cognitifs, ceux qui sont dépendants suivent à la lettre les consignes des enseignants, alors que les indépendants improvisent de temps en temps. Les premiers se limitent aux ouvrages de l'institution, les seconds sont axés sur Internet et utilisent d'autres ressources. Les perfectionnistes pensent qu'il faut tout lire et comprendre. Certains sont déçus et même découragés de ne pas tout comprendre. Pour les réalistes, le but n'est pas de tout retenir, et ils acceptent sans peine, qu'ils n'ont compris le

texte que vaguement. Cette variété de styles les a surpris car ils se considéraient comme des apprenants identiques.

- Apprendre = acquisition des savoir-faire

Les savoir-faire sont de deux sortes, techniques (manipulation du matériel, ordinateur/vidéo/ audiocassette /laboratoire de langues...) et théoriques (comment évaluer une activité proposée dans un manuel, construire des activités en fonction de son propre objectif). Nous nous sommes consacrés au deuxième aspect car pour l'autre, des responsables techniques sont disponibles au C.E.I.L et au laboratoire de langues pour les initier à ce type de matériel. L'objectif est de former des apprenants efficaces en développant la quantité et la qualité des procédures techniques et théoriques dont les apprenants disposent pour leur permettre de se prendre en charge.

Activité 1 :

Pour la C.E./lecture de documents, il s'agit de proposer une variété d'ouvrages authentiques comme document d'apprentissage. Dans le modèle 1 nous avons travaillé sur ce type de matériel avec la mise en place d'activités spécifiques. Ce point peut être repris ici. Les apprenants vont les utiliser et développer d'autres activités qui répondent mieux à leurs besoins. Ces derniers sont variés et peuvent aller d'un problème de vocabulaire (comment comprendre les mots nouveaux pour les apprenants R et V et comment les

trouver pour s'exprimer, apprenant U) à celui de la grammaire, à des difficultés à l'écrit et à l'oral (apprenant) (voir annexe 5).

Les apprenants peuvent éprouver le besoin d'élaborer une activité axée sur la conjugaison d'un verbe qui leur pose des problèmes ou créer des activités d'extension sur le vocabulaire. A la fin de l'activité, l'enseignant-conseil et les utilisateurs discutent des points négatifs et positifs de leur démarche. Il est important de leur faire prendre conscience de la fiabilité de la relation critères/objectifs dans le choix du texte et la définition des objectifs à savoir, les types d'exercices qui correspondent aux types de textes (voir celles qui ont été mises en place dans le modèle 1), sans oublier le domaine de référence qui joue un rôle important dans la motivation de l'apprenant (voir les réponses des étudiants au questionnaire de l'interview structurée et semi-structurée, annexe 4).

Pour la culture langagière, il est important de mettre l'accent sur la corrélation entre les objectifs de la tâche et ceux de l'activité, et les stratégies utilisées (de lecture, cognitives et métacognitives).

Activité 2:

Leur donner différents textes et leur demander de se fixer des objectifs d'apprentissage en fonction des documents (quelle stratégie de lecture utiliser en fonction du type de texte et de la tâche à effectuer). Voir le tableau mis en place dans le chapitre 5.2

sur les techniques d'utilisation d'un texte pour développer l'aptitude de C.E (p. 270).

Activité 3:

L'autre point concerne la culture d'apprentissage avec notamment l'implicite culturel. L'activité 3 mise en place, plus haut, (section 5.3.1.1, p. 286) peut être reprise ici. Nous pouvons également leur proposer deux textes, l'un rédigé en anglais et l'autre en français, et leur demander de relever les spécificités culturelles propres à chacun d'eux. Cette analyse leur permettra de voir les différences entre le discours scientifique anglophone et francophone qui n'obéissent pas aux mêmes règles. Lors des prochaines séances, ces activités doivent faire l'objet de discussions pour permettre aux apprenants d'exprimer leurs points de vue (satisfaction, réserve, déception, découragement...)

5.3.1.3. L'évaluation

Dans le cas de notre étude, nous avons lié la formation, apprendre à apprendre, à un besoin en langues, exprimé par les étudiants et l'institution. Mais ce lien n'est pas automatique. La première formule peut être indépendante de la seconde [voir Gremmo, 160]. A ce stade du plan de formation, il s'agit d'évaluer l'apprendre à apprendre et le travail effectué par les apprenants.

Pour le premier point, il est important de faire prendre conscience aux participants des conséquences de leur choix. A cette étape,

l'évaluation porte d'abord sur les processus (les procédures utilisées). Nous leur demandons les choix qu'ils ont effectué, les actions entreprises pour atteindre leur objectif, la démarche suivie et pourquoi. L'enseignant-conseil peut intervenir pour leur demander si la démarche est juste et/ou s'il y a lieu de la modifier.

Cette discussion peut leur faire prendre conscience de mieux s'auto-évaluer en retournant à l'objectif de départ et de vérifier s'il a été atteint par rapport au résultat final obtenu (la qualité de la performance) avec l'aide de l'enseignant-conseil : la bonne compréhension du document choisi en fonction de l'activité sélectionnée. L'apprenant apporte de nouveaux changements dans sa démarche en cas de nécessité. Il s'agit de leur faire prendre conscience de l'importance de la cohérence dans les critères utilisés pour la sélection du document et la définition des objectifs, le choix du rythme par rapport aux activités choisies par exemple, la lecture rapide pour un index, un paratexte...

Pour le deuxième point, nous pouvons faire passer un test à deux groupes de participants : l'un travaillant en situation didactique d'enseignement collaboratif et l'autre dans un système d'apprentissage individuel. Les résultats nous permettront de comparer l'impact des deux types de formation.

Test 1 : Nous pouvons leur donner différents types de textes et leur demander d'élaborer des activités en fonction d'objectifs précis.

Test 2 : Leur faire passer les différents tests mis en place dans le modèle 1 (voir annexe 6) pour tester leur performance à utiliser les différentes stratégies de lecture par rapport au type de textes, de discours...

Dans le cas de notre projet, nous n'avons pas fait passer le premier test en raison de contraintes d'ordre organisationnel. Les étudiants du département d'aéronautique étaient répartis en deux groupes, l'un expérimental (en situation d'enseignement/apprentissage négocié) et l'autre de contrôle (en situation d'enseignement traditionnel) seulement pour les besoins de notre étude. Le modèle 2 a été exploité dans le premier groupe avec la formation, apprendre à apprendre, pour permettre aux étudiants de mieux passer de la première formule vers la deuxième. Pour faire passer le premier test, la nécessité d'un troisième groupe en situation d'apprentissage auto-dirigé s'imposait. Cette nouvelle organisation ne pouvait s'effectuer dans le cas de notre étude pour les raisons invoquées plus haut.

5. 3. 1. 4. Les contenus

La mise à disposition des ressources de l'enseignant est fondamentale. Le centre peut ensuite graduellement évoluer grâce à l'apport des utilisateurs (les apprenants). Nous avons déjà mis en place des activités dans le modèle 1 qui correspondent à des objectifs précis comme, quel type de textes utiliser avec quelle(s) stratégie(s) de lecture, cognitives et métacognitives. Elles peuvent alimenter le modèle 2 et être complétées avec les activités élaborées par les

participants. Il s'agit de mettre ce programme limité car il est réduit seulement à la C.E des documents de l'aéronautique, à la disposition des apprenants qui vont choisir un document particulier en fonction de leur objectif, intérêt et besoin ou vice-versa. Dans le cas des autres domaines de spécialité, il est important de définir un objectif avec les participants et de créer un document à savoir, quel texte prendre et comment travailler avec quelles activités comme nous l'avons fait avec les étudiants du département d'aéronautique.

5.3. 1. 5. Les moyens à mettre en œuvre

Au C.E.I.L ou dans un centre multimédia disponible à la faculté des lettres et sciences sociales de l'université de Blida, nous pouvons expérimenter le modèle 2. Pour la C.E, nous pouvons commencer à l'appliquer car cette aptitude exige peu de matériels sophistiqués. L'ordinateur est utile pour l'apprenant pour l'exploration des sites qui visent cette aptitude. Des éléments de rangement séparés sont nécessaires pour abriter, d'une part, la variété de livres et de documents authentiques et d'autre part, les activités pédagogiques développées par les apprenants. Une salle pour la formation apprendre à apprendre et une autre pour l'apprentissage lui-même à savoir, les activités spécialisées sont également nécessaires.

Nous pensons que les étudiants formés dans le modèle 1 peuvent aisément aller vers le modèle 2, s'ils le désirent, car nous avons déjà intervenu sur leurs savoirs et savoir-faire nécessaires pour développer une bonne culture langagière et d'apprentissage. Ce qui reste à vérifier

est si tout apprenant venu d'un modèle traditionnel peut aller directement au modèle 2. Nous estimons qu'une formation à apprendre à apprendre s'impose au préalable pour les participants et les enseignants qui se sentent impliqués. Les résultats, obtenus aux évaluations faites par les apprenants avec l'aide de l'enseignant-conseil et aux différents tests, seront plus révélateurs de l'impact de la formation et de la prise de conscience de leur performance dans la construction de leur apprentissage. Il s'agit de diviser la classe en trois groupes représentant les situations didactiques suivantes : enseignement traditionnel, enseignement/apprentissage collaboratif (modèle 1) et apprentissage individuel avec soutien (modèle 2).

Il est probable que ce type d'apprentissage ne sera pas aisé dans ses débuts à cause des frictions qu'il peut engendrer. Dans ce cas précis, Little [1990, 161] a affirmé que l'autonomie de l'apprenant n'est pas une chose facile à réaliser car elle représente une démarche douloureuse pour ceux qui y sont impliqués. Par ailleurs, ce type d'apprentissage fournira à l'apprenant l'occasion de travailler selon son rythme et ses besoins, d'apprendre à développer ses propres outils et de s'assumer enfin pleinement. L'autre question cruciale est de savoir si l'implémentation de l'apprentissage auto-dirigé correspond aux résultats escomptés, s'il produit quelque chose d'utile en dépit des frictions engendrées. Pour répondre à cette question, il faudra entreprendre d'autres études longitudinales qui prendront en considération des paramètres précis comme l'étude des différents

styles des apprenants par rapport au choix de leurs matériaux et des activités développées en fonction de leurs objectifs.

5.3.2. L'apprendre à comprendre

Pour l'apprendre à comprendre, nous avons développé, dans les modèles 1 et 2 (p. 266), des savoirs et des savoir-faire en adéquation avec les stratégies de lecture efficaces comme lire pour s'informer, pour sélectionner, lire globalement... et les stratégies cognitives et métacognitives, avec des activités précises en fonction des objectifs à atteindre, pour développer la performance de l'utilisateur dans une compétence précise, ici la C.E/ lecture de documents propres à sa spécialité. Apprendre à comprendre c'est apprendre à construire des hypothèses justes sur le fonctionnement du discours [Gremmo, 160]. Les documents authentiques offrent beaucoup d'indices que le lecteur peut utiliser pour accéder au sens [idem., 160].

Ces indices, pour n'en citer que trois, se situent au niveau linguistique, discursif et référentiel. Il est important pour lui d'acquérir des savoir-faire pour lui permettre d'infirmer, de confirmer ses hypothèses par des prises d'indices [idem., 160]. Pour cela, il doit savoir utiliser le paratexte, repérer les indices énonciatifs, interpréter la visée argumentative (l'effet du scripteur sur le lecteur), repérer les indices syntactico- sémantiques (les articulateurs rhétoriques, les anaphores...) [idem., 160]. Il est nécessaire de savoir utiliser le lexique reconnu pour confirmer ou infirmer les hypothèses de sens en se servant du contexte pour deviner le sens des mots, en exploitant la

transparence interlinguale des mots/ racines et famille de mots. Il doit savoir anticiper le contenu et utiliser le contexte pour saisir le sens des mots, sans recourir à chaque fois au dictionnaire. Il est important de savoir élaborer des hypothèses sur le contenu après lecture rapide d'écrémage, de mobiliser ses connaissances antérieures en fonction de son projet de lecture et du type de texte (voir activités des modèles 1 et 2, p. 271).

En compréhension écrite, des connaissances linguistiques limitées peuvent être compensées par des connaissances avancées dans le domaine de référence - le cas de notre étude : des étudiants du département d'aéronautique, par l'activation des processus de haut niveau pour mobiliser ses connaissances antérieures, établir des hypothèses et créer des attentes et par l'utilisation de la stratégie cognitive de l'élaboration. Il est nécessaire d'encourager les apprenants à mettre en œuvre et à appliquer ces connaissances. Il faudra les initier à adapter les stratégies cognitives et de lecture aux textes de leur spécialité en fonction de leurs projets de lecture. Ils doivent savoir également «quoi lire» (revues spécialisées, catalogues, articles originaux...), «pourquoi lire» (les projets de lecture) et «comment lire» (lecture survol, balayage, écrémage, repérage et détail) et comment s'évaluer à la fin de chaque activité d'apprentissage (voir questionnaire sur l'évaluation, modèles 1 et 2, p.276).

Il est tout aussi important d'encourager les enseignants impliqués dans ces enseignements à accepter de se remettre en question, comme nous l'avons fait nous-mêmes ; de se préoccuper de développer

un enseignement/ apprentissage qui prend les étudiants comme centre d'intérêt afin de leur permettre de devenir des lecteurs efficaces et autonomes.

5.4. Conclusion

Pour conclure, nous soulignons l'importance de l'enseignement des stratégies d'apprentissage et de la formation des apprenants à apprendre à apprendre/comprendre les documents de leur spécialité. A l'issue de leur formation, l'apprenant qui sait lire un texte en LE, est un lecteur qui maîtrise la lecture pour entrer dans un texte et en saisir le thème et l'idée principale. En développant cette capacité à travers des textes de plus en plus variés (journaux, articles, ouvrages de référence, index, thèses...), nous développons la compétence de lecture qui consiste à comprendre le sens d'un texte. La grammaire n'est pas enseignée per se. Il s'agit d'une grammaire pour lire à partir de textes écrits pour faire découvrir les notions inhérentes aux différents types de textes.

La consigne écrite est également très importante car elle est l'accès aux apprentissages. Comprendre, pour un apprenant, ce qui lui est demandé de faire, l'aide dans la constitution de son savoir. Pour ce faire, une bonne consigne doit être précise et explicite pour faciliter la tâche d'apprentissage et focaliser son attention sur l'importance de l'activité en question en fonction de l'objectif fixé et visé. L'évaluation n'est plus une sanction dans ce contexte. Elle devient un moyen d'identifier les lacunes pour y remédier. L'évaluation interne des

apprentissages par rapport à ce qui a été appris et acquis, accompagne l'apprenant tout au long de son cursus, en plus de l'évaluation externe effectuée par l'enseignant, par rapport à ce qui a été enseigné, pour mesurer le degré de maîtrise des compétences.

Pour l'acquisition d'une LE, l'accent était mis sur les apprenants et sur l'apprentissage. Pour les premiers, les différences de comportement stratégique entre eux, et les écarts au niveau des résultats obtenus aux différents tests sont très importants, pour identifier les lacunes et y remédier, et faire un suivi de leurs progrès par le biais d'une évaluation qui n'est plus une sanction. Pour l'apprentissage, nous dirons que le développement de l'autonomie de l'apprenant est nécessaire pour pouvoir prendre des responsabilités envers son propre apprentissage. Nous avons schématisé cette démarche à travers deux modèles cognitif et socioconstructiviste qui correspondent aux deux situations d'enseignement/apprentissage négocié et auto-dirigé.

Pour le premier modèle, la compréhension textuelle dans une lecture interactive s'obtient par quatre paliers successifs car ils correspondent aux quatre phases progressives de pré-lecture, visualisation du texte, lecture recherche, et interaction. Nous avons également présenté des techniques d'utilisation pour appliquer les divers modes de lecture avec les stratégies cognitives et métacognitives en fonction des deux situations d'apprentissage, à condition de former les apprenants à l'apprendre à apprendre/comprendre. Nous avons opté pour trois types d'exercices

comme le lacunaire, le QCM, et les mises en relation en raison de la tâche cognitive spécifique à chacun d'eux pour surmonter les obstacles de bas niveau et se focaliser sur les processus de haut niveau dans la production du sens.

Nous recommandons à la fin des différentes activités, l'utilisation de la stratégie métacognitive de l'auto-correction et de l'auto-évaluation, car elle permet à l'apprenant de vérifier si l'objectif terminal est atteint, et à mieux échafauder un développement futur avec l'aide de l'autre (enseignant, parent, pair) plus compétent que lui (ZPD) suivant le modèle (1). S'il choisit le modèle (2), l'apprenant est capable d'apprendre à apprendre/comprendre un texte en choisissant lui-même la/les stratégie(s) correspondant à la situation-problème où il se trouve, et de définir les objectifs de lecture pour réaliser la tâche finale, à condition qu'il ait été formé au préalable. Car il peut se croire incapable d'y arriver ou peut se représenter la C.E en LE comme un but inaccessible (stratégies de réduction), tout simplement parce qu'il l'a toujours pensé et/ou que ses expériences d'échec lui ont confirmé son idée. Par conséquent, l'apprenant refusera de prendre des risques et de participer à son apprentissage.

Nous pouvons conclure qu'une bonne formation pédagogique et stratégique des apprenants est la clé de la réussite pour l'acquisition d'une compétence en C.E. Il est nécessaire que l'enseignant pense à toutes les activités qui peuvent aboutir à la compréhension d'un texte par les participants et à toutes les stratégies d'apprentissage à installer chez eux, pour leur permettre de contourner toutes les

difficultés inhérentes à une situation de compréhension de l'écrit en LE. Par conséquent, dans les deux modèles, la place de l'enseignant « stratégique » est plus qu'importante dans le processus d'enseignement/apprentissage car il est, avec l'apprenant, le principal actant de ce processus. Sa tâche sera en fait, de choisir des textes intéressants et à proposer des activités qui persuaderont les intéressés à utiliser toutes les stratégies nécessaires pour solutionner la situation-problème de la tâche.

Par conséquent, la responsabilité de l'enseignant est de donner des consignes claires et explicites, censées installer des stratégies de lecture, cognitives et métacognitives chez les apprenants, dans le but d'en faire des lecteurs efficaces et autonomes qui pourront surmonter les difficultés inhérentes aux textes de leur spécialité, quand ils seront seuls confrontés à eux. Le travail effectué sur le terrain dans le chapitre précédent, consacré à la phase expérimentale, nous a permis de dépasser les constats et la détection des problèmes rencontrés par les participants, pour mettre en place des activités de C.E dans le présent chapitre, dont le but est d'installer les stratégies nécessaires à l'enseignement/apprentissage/acquisition d'une compétence de C.E.

Dans cette démarche, il est tout aussi important d'encourager les enseignants impliqués dans ces enseignements à accepter de se remettre en question, comme nous l'avons fait nous-mêmes, pour se préoccuper de développer un enseignement/apprentissage qui prend les étudiants comme centre d'intérêt.

CONCLUSION GENERALE

L'objet de notre projet était l'exploration et l'identification des stratégies d'apprentissage en compréhension écrite et lecture de documents propres au domaine de l'aéronautique. Notre public était composé d'étudiants de l'institut d'aéronautique de l'université de Blida répartis en deux groupes, l'un expérimental et l'autre de contrôle. Après avoir constaté que les étudiants ne savaient pas lire et comprendre un document de leur spécialité, suite à l'enquête que nous avons menée auprès d'eux, nous avons entrepris d'étudier la corrélation entre les stratégies cognitives, métacognitives et la performance des apprenants afin de leur permettre de devenir des lecteurs performants et autonomes.

Nous avons exploré les stratégies utilisées par les apprenants en utilisant des outils comme l'observation, l'introspection, la rétrospection, les questionnaires et les interviews structurées et semi-structurées. Les données de l'observation, de l'analyse introspective et rétrospective du rapport verbal nous avaient permis d'identifier et de classer ces stratégies. La quantification des informations recueillies avait permis de déceler les problèmes auxquels étaient confrontés les participants à savoir, une mauvaise utilisation des stratégies dans une aptitude donnée, ici la C.E (tableau 1a et 1b. p.229 et 230).

Nous avons pris en compte tout ce que la psychologie cognitive nous offre sur le stockage des informations dans la mémoire à court terme et sur ce qui reste en mémoire à long terme. Pour le stockage lexical en mémoire à court terme, il est lexical pour l'anglais (L3) et sémantique pour le français (L2). Nous avons également constaté une

spécificité dans le mode de traitement par les étudiants, lorsqu'ils sont confrontés à des discours en (L2) et (L3). Notre enquête sur les procédures de compréhension à travers leurs représentations en L1/L2/L3, nous a révélé les types de traitement effectués par les apprenants. Ils transfèrent leur savoir-faire de L1 vers L2, mais pas de L2 vers L3. Cela provient du fait qu'ils ne sont pas confrontés à la langue de la même façon.

En fonction de cette réalité, nous étions passés à la phase de formation de notre recherche pour entraîner les apprenants du groupe expérimental à une meilleure utilisation des stratégies cognitives, l'inférence, la déduction, l'élaboration, et métacognitives, l'attention sélective et l'auto-évaluation, que nous avons sélectionnées pour notre étude. Le groupe-témoin avait seulement des activités. La phase de formation avait révélé des résultats intéressants et marquants entre les deux groupes. Le groupe expérimental avait révélé une grande tendance vers de bons résultats contrairement au groupe de contrôle. Nous avons mis en place une méthodologie pour former les apprenants à mieux utiliser les stratégies d'apprentissage en C.E/lecture de documents.

Nous avons souligné que les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues et celles qui visent l'acquisition de la compétence de C.E n'ont pas cessé de se développer. L'approche par compétences nous a permis de relier les apprentissages acquis en classe à des contextes d'utilisation variés et signifiants, et de les rendre par conséquent, viables et durables. Le

concept de socioconstructivisme nous a permis de distinguer les savoirs enseignés et les connaissances construites par l'apprenant, en raison du rôle important des représentations de la situation d'apprentissage construites par le sujet-apprenant.

A partir de ce point essentiel, l'apport de la psychologie cognitive a été essentiel pour analyser les représentations des participants et avancer dans le débat entre linguistique et communicatif. C'est la raison pour laquelle les activités, tâches et exercices que nous avons mis en place, prennent pour objet d'étude la situation de communication en C.E.

Pour la formation des apprenants, nous avons pris en considération les points suivants : ne pas séparer cette formation du programme d'enseignement d'une L.E comme Wenden [52] avait essayé de le faire, mais de l'intégrer dans l'enseignement d'une langue seconde et/ ou étrangère comme O'Malley et Chamot [73] l'avaient proposée ; faire prendre conscience aux étudiants des stratégies enseignées car leur fournir simplement des opportunités de les pratiquer est insuffisant et risque de limiter leur transfert à d'autres activités. La phase d'entraînement des participants nous a effectivement permis de les former pour mieux utiliser les stratégies en question et devenir des lecteurs efficaces dans le domaine de la lecture de documents de leur spécialité. Notre hypothèse de départ qui supposait que la performance des apprenants en C.E peut être hautement liée à l'initiation des stratégies d'apprentissage est ainsi confirmée.

L'étude des stratégies d'apprentissage est prometteuse pour développer une pédagogie des langues (L2/L.E) et pour expliquer les différences individuelles. Les étudiants du DAB ont des passés d'apprentissage plus ou moins similaires quant à leur scolarité et exposition aux langues étrangères, mais nous avons trouvé dans leurs productions une variabilité très importante qui provient de leurs représentations de la tâche, de ce qu'ils peuvent dire ou non. Dans le domaine de l'acquisition d'une L2/L.E l'accent était mis sur l'apprentissage et sur l'apprenant. Pour le premier point, nous avons essayé de développer l'autonomie des étudiants par le biais d'un enseignement/apprentissage collaboratif et négocié développé dans le premier modèle. Nous avons proposé de tendre vers un apprentissage auto-dirigé avec la mise en place du deuxième modèle, en alternance avec l'offre traditionnelle, l'apprentissage hétéro-dirigé (teacher-centred), afin de développer l'autonomie de l'apprenant en apprentissage individuel.

Dans le deuxième cas (l'apprenant), nous avons démontré les différences de comportement stratégique entre les apprenants des deux groupes dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, et les écarts au niveau des résultats obtenus aux différents tests durant la phase de formation (tableau 7.a. et 7.b. et 7.c. p. 253/254/257). Il est à préciser que dans ce projet nous n'avons pas pris en considération la notion de «bons» et «mauvais» apprenants car nous ne voulions pas les catégoriser d'une façon permanente sur cette base.

Il faudrait plutôt classifier les stratégies qu'ils utilisent avec diverses activités. Il ne s'agit pas de les utiliser plus souvent pour être considéré comme un bon apprenant [Naiman et al.,128] mais, contrairement à Naiman il faut en faire une meilleure utilisation en sélectionnant les stratégies en fonction des activités à accomplir dans une aptitude donnée. Selon notre optique, le «bon» apprenant est celui qui est à même de développer son autonomie dans le contexte d'un enseignement/ apprentissage et/ou dans un système auto-dirigé avec soutien, à condition de raisonner en termes de stratégies d'apprentissage et de considérer l'apprenant non comme un objet, mais un sujet à part entière. Il est donc nécessaire de prendre en considération l'apprendre à apprendre/ comprendre.

Cette étude nous amène à conclure qu'il n'existe pas de recette magique unique pour tous les apprenants d'une manière générale. La mise en pratique des stratégies est fortement liée à la performance. Le développement important de la compétence de C.E du groupe expérimental s'explique par l'utilisation des cinq stratégies cognitives et métacognitives sélectionnées pour notre étude. La question qui se pose toujours est de savoir pourquoi la relation stratégie/ performance n'a pas atteint les 100%.

Plusieurs suggestions pourraient être plausibles. Nous avons peut-être omis de prendre en considération la personnalité de l'enseignant, son degré d'implication, d'attention et celui de ses étudiants. La fréquence d'utilisation des stratégies est probablement liée à la motivation des participants que nous n'avons pas

suffisamment entretenue. L'âge et le sexe sont peut-être importants dans cette mise en pratique à savoir, les filles utilisent-elles plus de stratégies que les garçons ? Certaines études basées sur les rôles culturels ont montré le contraire. Les étudiants d'âges différents utilisent probablement des stratégies différentes. Certains apprenants, les moins compétents, utilisent désespérément des stratégies qui ne correspondent pas à la tâche ou à leur style. Faut-il des études longitudinales plus longues pour mieux former les apprenants ?

Nous pensons que les différences intra et inter-individuelles sont importantes pour mieux définir la C.E, comme un domaine d'étude. Les différences intra-individuelles pourraient apporter plus de lumière sur les différences au niveau de la compétence en C.E d'un seul lecteur car elles émergent en fonction de l'intérêt, de la situation, de la motivation ou d'autres facteurs. Chaque étudiant a un profil particulier de compétences et d'intérêts en C.E. Par exemple, certains apprenants peuvent montrer plus de capacités à lire un texte, des articles et à les comprendre, mais ils lisent rarement des textes électroniques.

Par contre, d'autres étudiants qui sont plus compétents avec l'outil informatique et de l'Internet pour lire un texte, peuvent être moins compétents pour comprendre des textes écrits sur papier. Les différences inter-individuelles montrent la variabilité des capacités des apprenants en C.E à travers des processus non linguistiques, comme la visualisation, l'inférence, qui peuvent générer des différences au niveau des lecteurs. Nous pensons qu'une formation directe, intégrée,

devrait faire partie du cursus de l'apprenant pour pouvoir mieux évaluer ses effets directs.

En attendant que ces voies d'exploration nous fournissent de plus amples informations, nous recommandons aux enseignants/ apprenants d'optimiser l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Une formation s'impose dans le cadre d'un enseignement/ apprentissage régulier d'une ou des langue(s) étrangère(s), dans les quatre aptitudes, et dans les autres disciplines également.

Nous avons limité notre travail à une seule aptitude, la C.E, pour explorer, identifier, classer, analyser et quantifier les stratégies utilisées par les apprenants. Il est important de ne pas encombrer les participants avec diverses tâches (bien que certaines de ces dernières fassent appel à diverses aptitudes de manière intégrée) dans différentes aptitudes simultanément, cela risque de disperser leur attention et de diminuer la fiabilité des résultats. Il est également important de faire des études longitudinales plus longues avec un public plus important pour pouvoir élargir et généraliser les résultats obtenus à d'autres populations. Cela nous permettra de mieux former les apprenants pour une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage dans une aptitude donnée et dans d'autres disciplines également.

Il est clair que ce type d'entraînement exige du temps, de la pratique, de la patience, de la motivation de la part de l'enseignant et des apprenants. Il est nécessaire de prévoir une formation des

enseignants impliqués dans ce nouveau type d'apprentissage. Il est important d'encourager les enseignants impliqués dans ces enseignements/ apprentissages à accepter de se remettre en question, comme nous l'avons fait nous-mêmes, de prendre l'étudiant comme centre d'intérêt et de lui permettre de devenir un lecteur autonome et performant.

Malgré ces limites, les stratégies d'apprentissage sont de bons indicateurs sur la façon dont les apprenants font face à des situations de résolution de problèmes. En d'autres termes, elles nous fournissent des informations précieuses sur la façon dont les étudiants évaluent une tâche, s'auto-évaluent, organisent et/ou sélectionnent des techniques appropriées pour comprendre un document écrit.

Avant de clôturer notre travail, nous voudrions axer notre regard sur l'avenir, pour souligner que les recherches menées en LE, dans le cadre des thèses, posent le problème de l'intégration de leur champ dans le domaine des sciences du langage, de la reconnaissance par les linguistes de la didactique des langues. La didactique des langues devient vite un ensemble hétérogène et pluridisciplinaire qui utilise des appareils méthodologiques variés dont plusieurs sont extérieurs à la linguistique.¹

¹ . Cf. Sur ce point on pourra se référer au « champ de la didactique », *Revue de didactologie des langues et cultures*, n° 123-124, juillet-décembre, 2001, reproduit en annexe 7.

L'autre difficulté est que la didactique, voire la didactologie, souffre toujours d'une réputation « applicationniste », mais la didactique continue de se battre pour la reconnaissance de sa légitimité épistémologique, et ce combat est propre à tous les développements disciplinaires récents pour pouvoir construire un appareil conceptuel propre à leur spécificité. Il n'est qu'à voir, à titre d'exemple, les recherches menées actuellement sur les nouvelles technologies éducatives (NTE) ou les technologies sur l'information et la communication (TIC). La question de leur légitimité épistémologique, nous semble encore plus difficile car elles doivent soumettre leurs reconnaissance d'abord à la didactique des langues et nous espérons que la didactique des langues n'aura pas une attitude critique à leur égard quand elle en est elle-même victime de la part de la linguistique.²

La pression de la demande des TIC peut nous paraître à première vue comme une question de mode, mais en français et en anglais langues étrangères, les TIC occupent une place de plus en plus importante. La question qui se pose aujourd'hui est de savoir si nous devons, pour une formation universitaire à orientation professionnelle, selon l'argument utilitariste, proposer moins de savoirs et plus de savoir-faire car la pression du terrain, les besoins du tissu environnant

² . Sur ce point, on pourra consulter sur les conditions d'émergence des recherches sur les NTE en FLE, Jean-Emmanuel LE BRAY (2001) « La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les nouvelles technologies éducatives (NTE) », *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 12 : 37-43.

socio-économique, ne constituent pas en soi un argument scientifique, mais soulignent la visée utilitaire en didactique des langues.

Comment répondre à cette demande des TIC aujourd'hui en didactique des langues ? S'agit-il d'ajouter un cursus qui n'est pas inhérent aux formations déjà existantes ? Car elles proposent déjà aux enseignants de langue des outils et des produits. Nous suggérons, pour éviter d'être abusés par le clinquant de l'outil informatique, de nous doter des moyens d'analyse qui appartiennent à l'enseignement des langues pour montrer que les TIC ne sont utiles et intéressantes qu'à partir du moment où elles permettent de mieux comprendre l'enseignement/apprentissage/acquisition d'une ou des langue(s) étrangère(s). De ce fait, la didactique des langues tire sa légitimité de la pédagogie qui doit être réhabilitée.

Dans une recherche, la rénovation pédagogique passe nécessairement par la théorisation et, à titre d'exemple, la pédagogie de l'écrit exige une meilleure compréhension de l'écrit (comme ordre langagier spécifique) et c'est là une recherche qui est largement du domaine de la didactique. C'est cette théorisation qui marque la distanciation de la didactique par rapport à la pédagogie qui lui sert de point de départ pour résoudre une question de pédagogie.

Pour conclure notre travail, nous constatons que les changements, pour ne pas dire les bouleversements, apportés par les nouvelles technologies, l'économie de marché, la mondialisation, exigent non seulement des adaptations didactiques, mais un profond changement

du cadre pédagogique de référence, du rôle des intervenants, une autre vision des programmes et une révision des compétences attendues d'un apprenant en adéquation avec les réalités socioprofessionnelles.

Ensemble, enseignants et apprenants, nous devons nous engager pour identifier les vrais problèmes dans le domaine de la didactique des langues et des disciplines aussi, loin des expériences qui nous viennent d'un autre monde, en prenant les distances nécessaires par rapport aux théories qui ne tiennent pas toujours compte de la réalité, en se méfiant de l'effet de mode et de nouvelle vague en éducation, pour nous concentrer sur des réflexions théoriques et des possibilités de médiation futures. La revue critique des cadres de référence, de la pédagogie renouvelée dans une situation d'enseignement/apprentissage, montre à quel point les apprenants et enseignants sont appelés à un dépassement intellectuel, affectif, attitudinal. C'est le défi qui nous est lancé.

APPENDICES : présentation

APPENDICE 1

1.1.Proposal for an undergraduate program in E.S.P.

1.2 Second language instruction in Algeria

APPENDICE 2 : Corpus des apprenants durant la phase d'élicitation

APPENDICE 3 : Corpus des apprenants sur les représentations en L1/L2/L3

APPENDICE 4 : Corpus des interviews structurées et semi-structurées

APPENDICE 5 : Echantillon de réponses aux questionnaires

APPENDICE 6 : Activités et tests du plan de formation

APPENDICE 7: Champ de la didactique

APPENDICE 1

Proposal for an undergraduate program in E.S.P.

Introduction

The teaching/learning of English for Specific purposes (E.S.P.) has posed real problems at the University of Blida, Algeria, as the teachers involved have no experience in E.S.P teaching. They just do courses the contents of which do not meet the diverse student population needs of the different faculties of Science, Technology and Social Sciences.

To help the teachers/students involved in these teaching/learning situations an undergraduate program in E.S.P in the Department of English is proposed. It is designed to meet the following requirements, proficiency building, research, practical training to provide Algerian experienced E.S.P for the University of Blida.

Part one consists of the institution needs and goals and part two outlines the proposed program.

Part 1. Institution needs and goals

1. 1. Needs

The University of Blida is relatively a new one. However, it can be considered as the second largest institution of Science and Technology in the country's system of higher education with its 17 Faculties of Science and Technology and 6 faculties of Social Sciences. Knowing that 80% of the world published articles in science and technology are in English, and that more than 50% of the books in the University library are also in English, we easily understand that the need for English in this environment is great.

In the Department of English and the Intensive Language Institute we have become aware of students' needs within the University, for we have been responding to requests by the various Faculties for instructional assistance for several years. Unfortunately most teachers in the Department of English are part-time teachers with no serious pedagogical training. This situation has caused problems in teacher-training in E.S.P and to the students involved in the learning in the University of Blida.

In addition to the University needs, there are national needs that are urgent as well: for E.S.P teachers at several levels of instruction, and for professionals who can serve in other areas in which English is required such as the diplomatic service and in tourism.

For these reasons an E.S.P strand for undergraduate students in the Department of English is proposed, beginning in the third year, after the first two year program already in place. It is designed to meet the

present requirements for undergraduate programs, i.e., proficiency building, research and practical training.

1. 2. Goals

The purpose of this project is to meet the professional needs of many of the students enrolled in the Department of English, and to provide Algerian experienced E.S.P teachers for the University. They will teach English to:

4. Specific public such as the students of the different Faculties of Science and Technology who are often required to read and write articles in the field of their specialization and to attend lectures at international conferences,
5. Different companies personnel involved in international relations such as the diplomatic service and in tourism. Then, the teaching/learning of English needs to be adapted to learners'specific needs.

The E.S.P teachers will be able to analyse teaching/learning situations, to assess the students'needs, to define learning objectives, to set up learning strategies with appropriate activities, and finally evaluate all these skills. It is predicted that 50% of the students will select this strand as we have carried out the same experiment in the Department of French , in the field of French for Specific Purposes (F.O.S) for more than ten years now.

At this point, we would like to set up a degree in E.S.P beginning in the third year to undergraduate students in the Department of English. The proposed program is outlined below.

Part 2. Contents

2. 1. Organization of the new degree in E.S.P

The first two years of this new diploma aim to enhance the English proficiency levels of enrolled students in reading, writing, listening and speaking, in addition to topics in linguistics and American/English (the last two are introduced in the second year). They make up the "tronc commun" shared by the former degree in English already in place which is running parallel to the new strand.

The third and fourth year will be devoted to the proposed courses: topics in linguistics, sociolinguistics, methodology (teaching/learning of E.F.L, situation analysis, teaching/learning strategies and evaluation), and practical training according to their chosen professions within and outside the University.

2. 2. Contents

The first and second year make up the "tronc commun" shared by both degrees of English as a Foreign Language (E.F.L).

First year: courses proposed:

1. Listening: (2hrs/week, 50 hrs/year)
2. Reading: (2 x 1.30hrs/week, 75hrs/year)

3. Speaking: (2 x 2hrs/week, 100hrs/year)
4. Writing: (2 x 2 hrs/week, 100hrs/year)
5. Cultural studies: (2hrs/week, 50hrs/year)
6. Remedial English: (2 x 1.30hrs/week, 75hrs/year)
7. Topics in linguistics (2hrs/week, 50hrs/year)
8. Arabic linguistics (2hrs/week, 50hrs/year)

Total = 23hrs/week.

Second year:

1. Listening (2hrs/week, 50hrs/year)
2. Reading (2hrs/week, 50hrs/year)
3. Speaking (2 x 2hrs/week, 100hrs/year)
4. Writing (2 x 2hrs/week, 100hrs/year)
5. Remedial English (2 x 1.30hrs, 75hrs/year)
6. Topics in linguistics (2hrs/week, 50hrs/year)
7. American/English literatures (2hrs/week each, 100hrs/year)
8. American/English history (2hrs/week each, 100hrs/year)
9. Arabic literature (3hrs/week, 75hrs/year)

Total: 28hrs/week

Third an fourth year:

The goals will be to provide experienced E.S.P teachers who can analyse specific needs and set up appropriate teaching/learning strategies.

They must learn to

1. analyse the learning needs of specific public in the four skills (speaking/writing/listening/reading),
2. define learning objectives,
3. analyse learning activities (to analyse their appropriateness with regard to learning objectives),
- 4 .build up learning activities adapted to specific public,
5. set up teaching/learning activities,
6. assess a learning.

These abilities require the use of theoretical criteria and tools of disciplines such as sociolinguistics, psycholinguistics, psychology and linguistics.

Third Year:

1. E.F.L teaching methodology (lecture: 1hr/week, tutorials: 2hrs/week, class observations: 1hr/week, total: 85hrs/year),
2. Introduction to E.S.P (3hrs/week, 75hrs/year),

3. Grammatical systems (2hrs/week, 50hrs/year),
4. Topics in E.S.P (2hrs/week, 50hrs/year),
5. Sociolinguistics (lecture: 1hr/week, tutorials: 2hrs/week, total: 75hrs/year),
6. Psychology (2hrs/week, 50hrs/year),
7. Arabic literature (2hrs/week, 50hrs/year),

Total: 18hrs/week.

Fourth Year:

1. Teaching/learning issues of listening/reading as receptive skills (2hrs/week, 50hrs/year),
2. Teaching/learning issues of speaking/writing as productive skills (2hrs/week, 50hrs/year),
3. Theory of language acquisition (lecture: 1hr/week, tutorials: 2hrs/week, 75hrs/year)
4. Teaching of learning strategies (4hrs/week, 100hrs/year),
5. Sociolinguistics (2hrs/week, 50hrs/year),
6. Methodology of reasearch of teaching/learning issues of E.F.L (project for "fin d'études") (2hrs/week, 50hrs/year),
7. Seminar: in which topics will be determined according to student's needs and instructor expertise (2hrs/week, 50hrs/year),
8. E.S.P pedagogy: (2hrs/week, 50hrs/year) with an emphasis on assessment procedures/non-conventional methods/self-directed learning systems,

9. Practical training: (4hrs/week, 100hrs/year) students will be assigned to practical training (stage) according to their chosen professions.

Total: 23hrs/week.

2. 3. Teacher-training

The other goal of the program will be to train within a few years the current teachers of English to provide the Department with experienced E.S.P teachers. They will be able to teach English to specific public and train in turn the future teachers, i.e., the students enrolled in the new E.S.P strand.

To start with, it will be necessary to identify, adjust, complete or change the teachers' representations of what teaching/learning mean in order to be in a position to teach 1st year students of the "tronc commun" and do remedial classes as well. In this context, the following topics will be covered:

1. Linguistic acquisition and grammatical teaching issues,
2. Teaching/learning issues of the four skills
3. (listening/reading/speaking/writing),
4. Assessment problems,
5. Needs analysis and teaching/learning strategies (in groups, i.e., in a teaching/learning situation,
and individually, i.e., in a self-directed situation),

The above issues will be immediately applied to 1st year students in the context of our experiment (divide the class in 3 or 4 groups and let

2 or 3 students learning alone with the help of the teacher).The second step concerns the teacher-training. Under the supervision of E.S.P experts, the Algerian teachers of E.F.L will carry out a survey to identify the different Faculties needs of the University of Blida. The aim is to better adapt the new strand program to real needs. They will gather necessary reference sources, conceive and experiment third and fourth year programs. In order to launch this program, the Department of English needs additional experts to teach the required courses; physical resources including books, tapes and academic articles.

Conclusion

Because the student population is diverse, the learners' needs will be somewhat different each year. Thus, this program is designed to be flexible and adaptable to the needs, proficiencies and goals of each group of students.It is also appropriate to the current needs of the country. The emphases are upon developing foreign language proficiency, research and practical training to provide experienced E.S.P teachers in areas urgently needed by the country's scientific and professional community.

Second language instruction in Algeria

(Zehor Benarbia, Inspector of English, Algiers)

Introduction.

English as a means to facilitate constant communication in the world, to have access to modern sciences, modern technologies and to encourage creativity in its universal dimensions.

General aim of the existing syllabi.

a- In basic education:

To equip the learners with the minimum language and basic skills necessary to communicate effectively in simple social or working conditions.

b- In secondary education:

To provide the learners with the language necessary to communicate efficiently in a normal social and/or working situations both orally and in writing

Target proficiency.

a- At the end of basic education:

Mastery of the following basic characteristics of language: listening to and understanding oral messages; guided productions of simple oral messages; reading simple passages and showing their understanding; performing various activities linked to the language; writing simple personal letters; filling in simple forms and

writing elementary application letters; taking notes and writing summaries of medium-length texts.

b- At the end of secondary education:

Students directed to literary, technological and management streams are expected to show relatively satisfactory mastery of the main language functions. They should be able to:

1. understand different types of aural messages,
2. express themselves with some kind of fluency and without risk of false interpretation,
3. read and show understanding of authentic texts of intermediate difficulty,
4. exploit various documents and technical and scientific literature;
5. write about major features in the culture, life and civilisation of societies using this language.

Students directed to technical streams are expected to be able to:

6. read and understand various kinds of authentic texts,
7. exploit documents and instructions for use,
8. interpret percentages, information contained in charts, tables and diagrams,
9. express themselves on themes and subjects related to the particular stream they are in, using suitable structures and language forms,
10. master different writing skills as note-taking and summarizing.

The Coursebooks

Five coursebooks are used. Each one designed along a different approach:

a.- In basic education:

“Spring one”/“Spring two”.

b.- In secondary education:

“My New Book of English” for 1st year scientific and literary classes.

“Midlines” for 2nd year scientific, technological and literary classes.

“New Skills” for 2nd year technical streams.

“COMET” for 3rd year classes scientific, technological, literary and technical streams.

Discrepancies between language objectives and learning outcomes

Factors affecting effective teaching and learning:

1. time of instruction,
2. inadequacy of existing materials,
3. class size and composition,
4. students' expectations about language learning,
5. teachers' lack of experience and training.

Attempts to improve language instruction

1987 and 1992, revision of the existing syllabi.

1994, slimming down of secondary education syllabi.

Towards changes

In 1998 the Ministry of Education initiated the evaluation of all syllabi, in 1999 that of the coursebooks and in 2000 the evaluation of the two national exams "B.E.F" and "Baccalauréat". In the light of the findings a number of reforms have been planned.

APPENDICE 2: Corpus des apprenants de la phase d'élicitation

Apprenant X (AX) : premier blanc (1)...

A8 : (1) *C'est 'prepared' parce que dans cette phrase manque un verbe.*

(2) *'political'.....silence.....*

(3) *je ne sais pas.....je n'ai pas de réponse.*

(3) *'attitude'. Je ne sais pas comment ce mot m'est venu à l'esprit.*

je n'ai pas de réponse(4)

idem (5)

idem (6)

idem (7)

c'est 'political'. Quand je trouve 'parties', je mets toujours political, c'est la première idée qui m'est venue à l'esprit.(8)

(10) *c'est 'this chapter' pour montrer que dans ce chapitre, non pas dans*

d'autres chapitres (10)

(11) *« a » three.....c'est l'article 'a'.*

(12) *« in » 1832. Quand je trouve l'année, je mets toujours 'in' c'est*

automatiquement 'in'.

(13) « *which* » pour relier entre deux phrases et encore pour éviter la répétition.

(14) 'to' pour montrer que «*this ancient*» non pas d'autre.

(15) 'in' 1832..... c'est l'année, toujours je mets 'in'.

(16) 'was' increased. Le verbe (ed) est au passé et il manque un

auxiliaire et au passé c'est 'was'.

(17)'by' keeping, (lit la phrase).....the seat redistribution.....
'by' keeping, grace à « *keep* ».

11. je n'ai pas de réponse.

12. Idem. J'ai la tête ailleurs

L'expression 'tête ailleurs' implique que l'apprenant n'était pas concentré. Peut-être cela est dû à l'innovation de la procédure ou à la présence d'éléments 'distracteurs'.

A7 : (1) La première réponse est 'existed' parce que on a déjà le sujet et ici c'est un verbe.

(2) 'in' parce qu'on a aussi un mot et on a 'in Britain' plus loin. C'est un nom aussi entre eux.

(3) je pense que c'est 'estimate' parce qu'ici on a «*they*» qui représente un sujet et on a un verbe. Voilà.

je n'ai pas trouvé la quatrième question, quatrième mot.(4)

Je pense que c'est 'to' parce que on a «helped ».....silence..... «helped» et «had helped».(5)

C'est 'to fix', c'est un verbe précédé de 'to' etoh ! la !(6)

C'est un nom parce que c'est précédé par «the».....but really I haven't the answer. (7)

Un nom aussi, parce que précédé par «the » et si on lit toute la phrase on voit que le mot qui manque est 'conséquence' because (lit le reste)....the consequence «are crucial factors» which are the 'consequence ' of the franchise.(8)

C'est le nom 'political'. Non ! 'political', oui ! parce qu'on parle dans le domaine de la politique et les 'parties' qui nous intéressent sont 'political'.(9)

C'est 'this' parce qu'on a déjà parlé de ce chapitre.(10)

« The » parce que (lit le reste) «three elements» doivent avoir un article qui est 'the'.(11)

C'est 'before' parce que on sait quoi..... oui.....que l'existence de la «franchise» était basée sur la possession de la terre.(12)

C'est 'later' parce que..... parce que..... on a(lit la suite)... «speaking about the period after 1832» (13)

'As' parce qu'ici on a le résultat de la première idée.(14)

'In' et on parle d'une date précise, donc on doit mettre 'in'.(15)

*C'est 'which' parce que on doit lier..... deux phrases.....euh !
et.... et «the reform bill» est le sujet de ...de....de la phrase
suivante. Donc on met 'which' to refer as to say that the reform
bill is the subject.(16)*

*'When' parce qu'ici « keep » est lié à « ing » and this form is
always*

*....prece.....prece.....non ! is always preceded by 'when' or 'while'.
Je pense*

qu'ici c'est 'when'.(17)

*Really I don't find the word because really I don't know what
comes between*

« the » and « great ».(18)

Phase rétrospective de A7

(1) Après d'être réécouté, l'apprenant a rectifié la première réponse et a mis 'announced' à la place de « existed »*because when seeing the next words we find that they are the object which the effect of the verb must follow.*

'To' because the verb « helped » must be followed by a complementary and here it is a short word. It must be 'to'.(5)

« This », because we refer to « the systematic analysis of the people's attitude ».(9)

A6 : (1) 'Published'. Je pense à ce mot à cause de «two American academics ».

'to, towards' parce que l'analyse est « towards political authority in Britain. ».(2)

'arrived' parce que l'auteur dira que...(3)*.....*

'attitude' parce que dans le paragraphe précédent ils parlent d' «attitude ».(4)

aucune remarque.(5)

Idem.(6)

'development'(7)

'emergence'(8)

'political'. Je pense à ces mots (7,8,9) parce que les partis politiques se sont développés et les deux facteurs qui ont contribué à ce développement sont ' the emergence of the franchise, the electoral system and political parties'. 'Political' est le neuvième mot.(9)

'This' parce que 'this » nous rappellequi est lié à.....(10)

Pour éviter la répétition de «franchise, electoral system, représentative » l'auteur utilise le pronom 'these'.(11)

(Lit la phrase).....according to.....J'ai trouvé que 'the franchise' et 'political power' étaient basés sur la possession de la terre ? Donc c'était 'before' 1832.(12)

(Lit la phrase).....c'est 'but'. J'ai trouvé automatiquement.(13)

'So', automatiquement j'ai trouvé ce mot.(14)

'In' parce que le «reform bill » est voté en 1832.(15)

L'auteur utilise le mot 'which' parce que pour 'référer' au reform bill.(16)

Aucune remarque (17)

Ici c'est 'next' or 'the following' parce que dans le dernier paragraphealors on commence avant 1832..... et automatiquement maintenant ce qui se passe après 1832 est en 1867.(18)

'When' (19)

A5 : (1) Parce que nous avons deux sujets «american academics » et nous avons le passé «the 1960s ».....c'est 'made'.

(2) 'Towards' parce que on a «people's attitude » et les mots «political authority in Britain ».

'never' parce que on a.....le nom «they », parce que on a le verbe «had ». (3)

'Attitude' car on a le verbe «balance » et on a le mot «to authority ». (4)

'To' parce qu'on a le verbe «had helped » et le mot «stable democracy ». (5)

Le numéro 6 'establish'. On a besoin du verbe parcequ'on a 'to'. (6)

On a le mot 'formation' parcequ'on a «crucial factors » et la phrase «of this political culture ». (7)

On a le mot 'extension' à cause du mot «franchise ». (8)

'Political' parce qu'on a la phrase «electoral system » et le mot «parties ». (9)

C'est 'this' parcequ'on a le nom «chapter ». (10)

On a le déterminant 'the' car on a la phrase «three elements ». (11)

On a le déterminant 'in' parce qu'on a l'année 1832.(12)

'Because'.....à partir du sens de la phrase parce que la phrase est «as the economic structure changed..... ».(13)

Aucune remarque.(14)

Le déterminant 'in' parcequ'on a l'année 1832.(15)

'Has' à cause du mot «reform bill ».(16)

C'est le mot 'by'.....parce que la phrase « keeping the system » et on a «the act began.... ».(17)

'Most' parce qu'on a «great statute.... » et le déterminant «the ».(18)

On a le mot 'because' parce qu'on a la phrase « the vote was extended to all male.... ».(19)

A4 : (1) *La réponse est 'made' car il n'y a pas desilence.....parce que.....il manque un verbe dans le premier paragraphe, phrase, pardon.*

La préposition 'of' pour répondre à la question 'quoi' parce que si on doit poser la question 'what' 'what'..... (2)

Aucune remarque.(3)

Idem.(4)

Et la réponse est (lit la phrase) «a force.....democracy». On a besoin d'un verbe à l'infinitif pour avoir le sens juste de la phrase. C'est 'establish'.(5)

.....(6)

La septième réponse est 'basis'..... (lit la phrase).....Je pense que c'est 'the basis' parce que «crucial factors» of what ? pour répondre à la question what ? 'the basis of this political culture'.(7)

Aucune remarque.(8)

La réponse n°9 est (lit la phrase) «the electoral.....parties». Je pense que si on a le mot «parties » automatiquement 'political'. Je pense.(9)

C'est le déterminant 'the',..... (lit la phrase)..... «the chapter.....society». Pour commencer la phrase on a le déterminant défini 'the' ou indéfini 'a'. Dans notre cas c'est le déterminant défini 'the'.(10)

La même chose pour la réponse n°11, « the three elements » car on connaît ces trois éléments qui sont liés à la relation « to the changing relation of social composition in the British society ».

'By the year 1932' parce qu'on utilise..... euh..... ou bien on va citer un événement mais commencé ou arrivé cette année spécialement ou exactement en 1932....., donceuh.....on commenceon utilise 'by the year'.(12)

'And' parce que la phrase continue. Donc 'by the year 1932' (lit la phrase précédente).....'and'.....(lit la suite). (13)

'This'... (lit la phrase).....on doit mentionner «the ancient settlement ». On doit s'appuyer sur 'this' parce qu'on le connaît. Donc on utilise le déterminant 'this'.(14)

'In 1832'. On utilise la préposition 'in' parce qu'on aeuh.....mentionné.....mentionnéun événement, un événement particulier durant cette année.....Donc on utilise 'in 1832'.(15)

Phase retrospective

Dans la réponse n°16, on évite une répétition en utilisant 'which' parce qu'on est encore.....parce qu'on.....utilise 'which' parce que pour éviter une répétition, oui, (lit la phrase) «the great reform bill 'which'.....50%». (16)

A3 : (1) (Lit la phrase).....'made' parce que la phrase a besoin d'un verbe au passé parce qu'on a «system analysis».

(Lit la phrase..... «the analysis was based 'on' political authority» because political authority in Britain was the main subject.(2)

The British they had..... on doit mettre 'they had' dans la phrase et après le sujet «they» on a besoin d'un verbe et puisqu'on a «had» au participe passé, on doit mettre 'to have' à l'infinitive pour..... .(3)

On a besoin d'un nom. On est dans «election and political parties». On a besoin de «power» pour clarifier le sujet.(4)

Et (6) (Lit le début de la phrase)..... «'to have' a stable democracy» parce que «democracy» est le but et «a force» qui a....a. On met 'to' après et alors un verbe à l'infinitive. Oui, 'have'.(5)

Idem.(6)

(Lit la phrase)..... on a besoin d'un nom au.....de, quand on a «the».... «of».....on doit mettre un nom. On parle de «crucial factors»...j'ai, je crois, je crois, c'est juste de mettre 'light'... «in the 'light' of political culture».(7)

(Lit la phrase)..... *the 'element' parce qu'on va citer les trois éléments et donc dans la phrase qui suit on a par exemple «three elements in relation to.....society».....j'ai deviné le, le nom 'element' et aussi en grammaire on a «the» qui est un article et «of» qui est une proposition, euh.... .on doit mettre un nom 'element'.*(8)

(Lit la phrase)..... *'political' car on parle de 'political parties'.*(9)

'This'. Pour commencer on doit mettre 'this' parce qu'on parle du «chapter» et pour introduire, c'est comme une introduction. Donc on met 'this chapter'.(10)

(Lit la phrase) *«will examine the three elements»..... 'the' qui est un article. On a besoin d'un article car les articles sont connus.* (11)

(Lit la phrase).... *on a..... je mets 'since' parce qu'on a.....(relit la phrase).....'was based', le verbe est au passé 'was based'.C'est....euh, c'est déjà établi, c'est ...l'action est terminée et puisqu'il y a une date au début de la phrase, on met 'since'.*(12)

Et (14)'Later', (lit le reste de la phrase précédente).....(relit toute la phrase précédente), (lit la suite).... j'ai mis 'later'parce qu'il y a un changement après et pour relier les

deux phrases, j'ai mis 'and' parce qu'on a besoin d'une coordination. (Lit le reste de la phrase).(13)

Idem.(14)

'In'... (lit la phrase)..... on a une date, on met 'in' car on peut pas mettre 'since'parce qu'on a un passé après qui est le verbe «reached»....euh..... 'in 1832'...euh.....donc la....la....la phrase est déclarative donc on doit mettre 'in' pour avoir le sens de la phrase.(15)

(Lit la phrase)..... «the great.....50%». 'Which', j'ai mis 'which' pour éviter la répétition

parce que j'avais besoin...euh....parce que j'ai 'did not'...euh....coordination, et...euh... le sens est correct parce que l'auteur nous informe que «the reform bill has increased the electorate by just over 50%».(16)

"For" (lit).... "for keeping", je ne sais pas si c'est juste oumettre 'for' ou 'when'...euh....le plus important est de mettre une préposition.(17)

On a le verbe 'appeared' qui....euh....qui, par lequel on comprend...euh...il y a quelque chose de nouveau, ou bien l'émergence d'une nouvelle chose. Donc, j'ai deviné, donc j'ai mis 'first'.....et....parce qu'il y a un adjectif et un article, donc on doit mettre un autre adjectif...euh...qui est 'first'...(rèpète) 'first'.(18)

Le dernier mot qui manque est 'when', j'ai mis 'when' parce que.... (lit la phrase)....on a une préposition de temps 'when' et parcequ'il y a deux événements qui sont arrivés la même année "in 1867", et pour relier les deux événements on doit mettre 'when'. Puis, pour avoir une complète....parce qu'il n'y a pas de ponctuation et il ya une date après....euh....je pense. C'est tout.

A2 : (1): *'published' parcequ'il s'agit de "two academic schools" qui analysent les attitudes des anglais.*

(2): *'to' car il s'agit du but.*

(3): *c'est 'wanted' car on a un sujet juste avant.*

(4): *parcequ'on parle des Britanniques et de leur relation avec leur autorité...c'est 'attitude'.*

(5): (pas de commentaire)

(6): idem.

(7): *'émergence' parcequ'on parle du contexte historique de ces partis politiques.*

(8): *c'est 'développement'.... (lit le reste)....parce que.... (silence).*

(9): *c'est 'political' car le mot juste après c'est "parties", donc le mot qui manque est 'political' et logiquement c'est 'political parties'.*

(10): *'this' parcequ'on vient juste d'en parler avant.*

(11): *on a un verbe au pluriel juste après....car le mot juste après est au pluriel....c'est 'these'.*

(12): *'before' car la phrase juste après décrit l'état des partis politiques avant la date 1832.*

(13): *however', ici on utilise une conjonction de contradiction car on a une structure de contradiction.*

(14): *'so' car il s'agit du résultat.*

(15): *'in'...ici on a une date précise.*

(16): *pour éviter la répétition du mot "great reform" donc on utilise la conjonction 'which'.*

(17): *on exprime un but..... ici on utilise 'on' pour exprimer un but.*

(18): *en fonction du contexte il y avait d'autres statuts apparus avant.....c'est 'other'.*

(19): *pour relier deux longues phrases on utilise la conjonction 'when'.*

A1: (a fait l'exercice sur le plan linguistique. Cela est peut-être du à l'innovation de la procédure).

APPENDICE 3 : Corpus des apprenants sur les représentations en
L1/L2/L3

APPENDICE 4 : Corpus des interviews structurées et semi-structurées

A1 (Apprenant 1)

RQ1: *Je le lis plusieurs fois.*

RQ2:

A) Entendre l'explication du prof.

B) Le lire plusieurs fois.

C) Je l'analyse.

RQ3:

A) Utiliser le dictionnaire.

B) Non.

RQ4:

A) La lecture, l'ordinateur, l'internet, la télé.

B) Le lire profondément.

C) Réalisation d'un exposé, thèse.

Interview semi-structurée

A1

RQ1: *Profiter de la lecture.*

RQ2: Je le lis d'un seul coup, je n'ai pas d'organisation.

RQ3:

A) Non.

B) Non.

RQ4:

A) Bien sûr, si je ne comprends pas le sens de la phrase ou lorsqu'une partie me plaît, je fais des retours en arrière pour le plaisir.

B) Raison de compréhension, ou pour le plaisir.

RQ5:

A) ça dépend du sujet.

B) En pensant profiter de ce livre.

RQ6: Je n'ai pas besoin de l'évaluer.

Interview structurée

A2

RQ1: Lire le texte et l'analyser.

RQ2:

A) J'entends l'explication du prof.

B) Je me concentre sur le texte.

C) Lire le texte profondément, extraire l'idée générale, extraire les idées secondaires.

RQ3:

A) Utiliser le dictionnaire.

B) Non.

RQ4:

A) La lecture, les livres, l'ordinateur, l'internet.

B) Lire le contexte et l'analyser.

C) Réalisation d'une thèse, mémoire, écrire un livre, un article.

Interview semi-structurée

A2

RQ1: C'est celui qui lit avec concentration et enregistre les informations dans sa mémoire.

RQ2: Je n'ai pas besoin d'une technique spéciale, je le lis le plus normalement du monde.

RQ3:

A) Non, le plus normalement du monde toujours.

B) Non, le plus normalement du monde toujours.

RQ4:

A) Oui.

B) Pour comprendre l'idée de la phrase, ou si je n'ai pas lu la phrase auparavant.

RQ5:

A) Ça dépend du sujet que je lis.

B) En tirer profit du livre surtout quand le sujet me concerne et m'intéresse.

RQ6: Je ne la considère ni comme une stratégie, ni une manière officielle pour essayer de

la développer.

Interview structurée

A3

RQ1: Lire le texte profondément, le comprendre, utiliser le dictionnaire pour définir les

mots difficiles.

RQ2:

A) Poser des questions au prof.

B) Utiliser le dictionnaire.

C) Analyser le texte.

RQ3:

A) Utiliser le dictionnaire, ou questionner l'entourage.

B) Ça dépend de la nature du texte:

-Si le texte est technique, c'est impossible.

-Si le texte est général, je peux, à l'aide de mes propres connaissances.

RQ4:

A) Lecture, communication, langage avec des gens ayant de l'expérience.

B) La lecture approfondie

C) pas de réponse.

Interview semi- structurée :

A3

RQ1: Qui a assez de connaissances culturelles.

RQ2:

- A) Lire profondément le texte.
- B) L'analyser.
- C) Poser des questions.

RQ3:

- A) Oui.
- B) Oui.

RQ4:

- A) Oui.
- B) Pour bien comprendre le texte.

RQ5:

- A) ca dépend du texte, si le texte est intéressant, je le lis profondément et s'il n'est pas intéressant, je ne le lis pas.
- B) Pour avoir plus d'information

RQ6: Ma méthode n'est pas bonne concernant l'analyse, mais j'essaye d'y prendre le nécessaire.

Interview structurée :

A4

RQ1: Le lire.

RQ2:

- A) Ecouter le prof et me concentrer.
- B) Le lire profondément.

C) Le lire profondément et l'analyser.

RQ3:

A) Utiliser le dictionnaire ou questionner une autre personne.

B) Non.

RQ4:

A) Examen, concours.

B) Répondre à des questions.

C) Réalisation d'une thèse, d'un exposé.

Interview semi-structurée

A4

RQ1: Le plus important est de lire et de comprendre.

RQ2: Pas de réponse.

RQ3: Pas de réponse.

A) Je le lis le plus normalement du monde, tout dépend du sujet.

B) En suivant une méthodologie et la matière.

RQ4:

A) Des fois.

B) Pour comprendre leurs sens.

RQ5:

A) Selon le sujet.

B) Pour acquérir des informations.

RQ6: Je n'utilise pas de stratégies.

Interview structurée

RQ1:

A7:: On lit le texte on essaye de comprendre l'idée.

A8:: On lit le texte trois ou quatre fois.

A5: Le lire attentivement et essayer de comprendre le contenu.

A6: Voir les mots clés, l'organiser au sens de l'idée générale.

A9: Lire deux ou trois fois sans les mots clés.

RQ2:

A) A5: Lire le texte, le comprendre et prendre l'idée générale, voir quelle question on peut poser pour mieux le comprendre .

A6: Se poser des questions sur le texte et y répondre à travers la lecture.

A7: Lire et prendre les différentes parties et regrouper les différentes idées, l'idée générale.

A8: Lire le texte, le titre, car il reflète l'idée essentielle.

A9: Lire et prendre des notes, voir l'année, les statistiques s'il y en a.

B) A7: Comprendre les mots difficiles, voir le dico ou bien souligner les mots clés en prenant des notes.

A9: Faire attention aux mots clés, classer et comparer les idées.

A6: Repérer les termes difficiles spécifiques au sujet, voir le dico ou l'encyclopédie. Le dico pour la définition générale et l'encyclopédie pour la définition spécifique.

A5: Utiliser le dico pour les mots difficiles que je peux pas extraire du contexte.

A8 : Souligner les mots difficiles, utiliser le dico et je relis.

C) A5 : Souligner les mots clés. Pour un texte argumentatif, identifier les énumérations.

A7 : L'idée essentielle, on lit la première phrase ou le paragraphe. Pour les détails : on lit la suite des phrases et on sélectionne les détails les plus importants, c'est-à-dire, lire ce qui est entre les lignes.

A6 : Lire le texte et voir la liaison entre le titre et le texte et le partager entre plusieurs parties pour dégager les autres idées.

A9 : Le titre, car ça aide. Les détails dans le texte, il faut lire attentivement, et sélectionner les mots clés qui me relient au titre qui reflète l'idée générale.

A8 : Je lis d'abord le texte. Si le texte a beaucoup de paragraphes, je lis chaque paragraphe séparément et je vérifie l'idée essentielle et les détails nécessaires.

RQ3 :

A) : A5 : On utilise un dico généralement.

A6 : Le dico.

A8 : J'essaie de comprendre à l'aide du contexte, sinon, j'utilise le dico.

A7 : J'utilise le dico.

A9 : J'utilise le dico.

B) : A5 : Lire le paragraphe plusieurs fois et extraire le sens .

A6 : Lire ce qu'il y a avant et après le mot, la phrase ou le paragraphe, puis situer et voir le contexte du mot pour extraire le sens.

A7 : A travers la lecture des phrases, des paragraphes, on peut au moins avoir une idée du sens à travers le contexte.

A9: Le dico ça prend trop de temps, il faut lire attentivement le texte tout en essayant de comprendre leur sens en les reliant au sens généra

A8 : Si je ne comprends pas un mot, je continue de lire, peut-être que c'est expliqué dans les phrases suivantes.

Q4 : A) A7 : lorsque l'enseignant nous pose une question générale sur un sujet, comme dans les exercices à trou.

A5 : essayer d'expliquer certains mots dans le paragraphe sans utiliser un dictionnaire.

A8 : si l'enseignant nous demande d'analyser un texte, on utilise nos connaissances préalables.

A6 : dans un examen, quand l'enseignant pose une question, on doit pas redonner ce que le professeur a dit, on doit utiliser nos connaissances personnelles (on a lu avant).

B)

A7 : quand on cherche les mots difficiles quand on a des questions à choix multiples (QCM), on procède par élimination.

A8 : quand un texte est difficile, on utilise le contexte pour extraire le sens.

A5 : il s'agit de faire un résumé sur un texte analytique.

A7 : quand l'enseignant nous donne un commentaire de texte et nous demande l'idée générale du texte.

A5 : ou bien pour avoir plus d'informations sur le texte.

A9 : précisions dans les détails à donner.

A8 : pour faire un compte-rendu sur un exposé/livre.

Corpus des Interviews Semi- structurées

Q1 : Selon vous, qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

A5 : Quelqu'un qui lit beaucoup ou qui n'a pas de sujet spécial, quelqu'un qui lit tout.

A8 : c'est une personne qui a un vocabulaire riche et qui lit beaucoup.

A9 : c'est un lecteur sélectif, il ne lit pas tout car il s'intéresse à un domaine précis et choisit ses lectures en fonction de son domaine d'intérêt. S'il lit par-ci par-là il ne trouve pas son véritable intérêt.

A6 : c'est celui qui comprend ce qu'il lit et acquiert le vocabulaire du document qu'il est en train de lire.

A7 : c'est quelqu'un qui comprend et sélectionne ses lectures et est capable de saisir l'essentiel de ses lectures.

Q2 : Comment organisez-vous la lecture d'un document ?

A7 : tout d'abord, on doit le lire, puis à la deuxième lecture, lire les paragraphes séparément tout en prenant l'idée essentielle.

A6 : avoir une feuille et un stylo devant soi et au fur et à mesure, prendre des notes. Quand on divise les idées on doit citer où commence l'idée jusqu'à sa fin et la diviser en sous-idées.

A9 : l'organisation dépend de nos besoins par rapport au document et où nous sommes. Si je lis un texte en classe, c'est différent de la maison, car là je suis «relax» et je peux lire tout le document attentivement et je prends tout ce dont j'ai besoin. Mais si je suis en classe, je le lis rapidement.

A8 : je le lis simplement deux ou trois fois et j'essaie de faire de mon mieux pour prendre ce dont j'ai besoin.

A7 : je vois l'organisation du texte, les titres et les sous-titres...

Q3 : Utilisez-vous d'autres stratégies :

A) Quand vous lisez un article ?

A5 : ça dépend de l'article. Une seule, lire l'article et en tirer ce qui m'intéresse. S'il ne m'intéresse pas même si vous n'en tirez rien ça vous fait ni chaud ni froid.

A6 : tendance à tout noter même les informations que je ne comprends pas.

A7 : souligner les choses importantes.

A8 : ça dépend de l'article. S'il contient des choses importantes pour mon étude je le lis, j'essaye de le comparer avec d'autres articles reliés au thème qui m'intéresse.

A9 : j'ai déjà tout dit.

B) : quand vous accomplissez une tâche linguistique (un exercice) ?

A5 : toujours la même stratégie, je me casse pas trop la tête.

A6 : je note tout ce qui me passe par la tête sur un brouillon. Pour répondre, je sélectionne la bonne réponse.

A7 : des fois j'utilise la méthode de S2, plus les stratégies que j'ai citées à la question.

A8 : j'essaye de comprendre, sinon j'essaye de vérifier d'autres exercices qui ont la même forme.

Q4: A) Quand vous lisez un texte, faites-vous des retours en arrière, des bonds en avant pour deviner le sens d'une phrase ?

A5 : oui, surtout pour des textes en anglais, je suis obligé de le faire à plusieurs reprises mais en vain.

A6 : oui, j'utilise cette technique surtout quand je lis des textes scientifiques ou littéraires.

4B) pour quelles raisons ?

A6 : pour suivre et comprendre de quoi il s'agit ; de saisir le sens à travers le contexte ; d'expliquer les mots difficiles de toute une phrase.

Q5 : A) Comment effectuez-vous la lecture sélective ?

A6 : j'essaye de lire les grands titres et quelquefois je lis le texte rapidement ou bien je lis les points en rapport avec mes études.

B) Quel est le but de la tâche ?

A6 : le but est d'obtenir une information rapide, bonne et intéressante et de rendre aussi notre travail organisé et clair.

Q6 : Comment évaluez-vous l'utilisation de cette stratégie ?

A6 : selon moi, c'est une stratégie qui est bonne et précise et elle m'intéresse de plus en plus.

Corpus des interviews structurées et semi-structurées après deux semaines de formation.

A10 :

RQ1 : Avant de lire n'importe quel texte, on doit faire attention aux photos, titre, signature de l'auteur (personnalité, style, le domaine de spécialité de l'auteur) et l'introduction du texte. Après ça, on peut avoir une idée générale du texte.

RQ2 : A2 : Oui, nous le faisons souvent.

B2 : pas de réponse.

C2 : pas de réponse.

RQ3 : A : On doit lire le texte plusieurs fois, saisir le sens de chaque paragraphe qui constitue le document. Finalement on peut connaître le sens même si on a quelques statistiques et des mots techniques.

B : Si je rencontre des mots difficiles en lisant un texte, j'utilise un dictionnaire, sinon, je peux obtenir le maximum de sens en devinant ou en suivant les idées logiques et cohérentes du texte.

A11 :

RQ1 : Avant de lire un texte, je commence par lire le titre, regarder les photos, les sources du document, le nom de l'auteur, la nature du texte ou de l'article.

RQ2 : A : Après avoir lu un texte, je donne l'idée essentielle.

B : Pour comprendre un document, j'augmente ma compréhension des idées essentielles, je prends plus d'information, j'améliore la compréhension du vocabulaire.

C : Pour prendre l'idée principale, je lis tout le document et j'essaie de comprendre les phrases et pour une autre idée, je respecte l'ordre chronologique.

RQ3 : A : quand je lis un document et que je ne comprends pas un mot, j'essaie de le comprendre d'après le sens de la phrase.

B : j'utilise le contexte de la phrase pour découvrir le sens du mot sinon, je le cherche dans le dictionnaire.

A12 :

RQ 1 : Avant de lire un texte et pour découvrir le sens général, j'essaie d'utiliser une méthode ou un plan d'étude comme localiser et identifier le titre, les signes et la cohérence (logique d'idée et opinion de l'auteur à la fin).

RQ2 : A : Oui.

B : Je lis tout le document et j'essaie de comprendre ce texte en lisant les mots et les phrases et comprendre leur vocabulaire tout en respectant la cohérence et la chronologie des idées.

C : Pour recueillir l'idée essentielle et les détails, j'utilise une méthode d'étude de texte c'est-à-dire, location et identification des termes et signe et idées, trouver les termes essentiels du texte, trouver les informations, cohérence d'idées et opinion de l'auteur.

RQ3 : A : Je ne lis pas le texte mot par mot, mais j'essaie de comprendre le sens de la phrase entière tout en lisant le texte général pour être aidée.

B : Pour trouver le sens de ces mots, je me réfère à une méthode, je relis la phrase et les mots qui précèdent, ensuite lire la suite de la phrase et la phrase qui suit tout en essayant de comprendre l'opinion et le sens de ces phrases et mots.

RQ4 : Les stratégies utilisées pour accomplir les tâches d'apprentissage ce n'est pas la même stratégie pour la location, la cohérence, l'opinion, du moment que ce n'est pas le même type de texte et la même demande.(ici pb de transfert) .

A13 :

RQ1 : Pour découvrir le sens général d'un texte, je prête l'attention sur les images ou les figures qui sont présentes, puis au titre et à des différents caractères inscrits sur le texte, ainsi au nom de l'auteur et de la source d'où est tirée le texte.

RQ2 : A : Pendant des cours, il nous arrive de lire des textes scientifiques et donner par la suite l'idée générale ou essentielle.

B : Pour comprendre un document scientifique, il faut essayer le plus d'informations possibles sur le sujet, puis effectuer une lecture rapide tout en faisant attention sur la compréhension sur les idées et le vocabulaire, et s'il le faut relire le texte attentivement.

C : Pour recueillir l'idée essentielle, je lis tout le document et j'essaie de comprendre son sens. Pour savoir l'idée, je suis la chronologie de l'acheminement des idées en respectant leur enchaînement.

RQ3 : A : Si je lis un texte qui contient des mots difficiles, je lis attentivement la phrase qui contient le mot «incohérent» ou bien je passe ce mot et je lis la suite du paragraphe. Ainsi, j'aurai une idée sur le sens de ce mot.

B : J'utilise la même méthode.

RQ4 : Les tâches qui m'ont permis d'activer des connaissances antérieures sont de se concentrer sur le sujet, de lire et relire attentivement, de lire régulièrement.

A14 :

RQ1 : Je regarde une affiche ou une photo qui se trouve sur le document, je vois s'il n'y a pas d'intro sur le côté, qui est celui qui a écrit le document, d'où vient le document.

RQ2 : A : Oui.

B : J'essaie d'avoir le sens général.

C : de lire phrase après phrase et relire encore une fois.

RQ3 : A : Comprendre la phrase dans laquelle ils se trouvent.

B : Non, du tout.

A15 :

RQ1 : Avant de lire un texte, je dois lire le titre pour découvrir le sens général et je le divise en trois parties.

RQ2 : A : Oui, je fais habituellement cette activité en classe.

B : Pour comprendre le document, je dois lire tout le texte.

C : Pour recueillir l'idée essentielle et les détails, j'essaie de comprendre l'ensemble des idées.

RQ3 : A : Lorsque je lis un texte qui contient des mots que je comprends pas, j'essaie de lire la

phrase avant et après le mot.

A16 :

RQ1 : Avant de lire un texte, je lis le titre et les sous-titres.

RQ2 : A : Oui, nous le faisons.

B : Je lis le texte une fois, deux fois jusqu'à ce que je le comprenne.

RQ3 : A : J'essaye de comprendre le sens de la phrase sans connaître le sens du mot.

A17 :

RQ1 : Je regarde les illustrations de photos, je lis le titre, la source.

RQ2 : A : Oui, on le fait.

B : Je lis les titres et sous-titres et la source.

C : je lis le texte avec attention.

RQ3 : A : Si c'est un mot clé pour comprendre le texte, je le cherche dans un dictionnaire. Si le mot est secondaire, j'essaye de l'expliquer ou de comprendre le sens de la phrase et le rôle des mots dans la phrase.

B : normalement, j'essaye de les deviner.

A18 :

RQ1 : Pour comprendre un texte avant de le lire je vois la photo du texte, peut-être qu'elle comporte en elle quelque indice qui pourra m'aider ; le titre du texte et l'occasion de l'écriture du texte.

RQ2 A : Je fais cette activité en classe.

B : Je le lis plusieurs fois, j'essaye de comprendre les mots difficiles, je lis chaque paragraphe et je déduis son idée

*C : Je lis le texte, je déduis de ma lecture le sujet et ça sera l'idée générale ; pour les détails, ils construisent l'atmosphère du texte : lieu, temps, personnes **etc...***

RQ3 : A : J'essaye de comprendre le sens de toute la phrase, de remplacer les mots par un mot du même sens qui conviendrait à sa place.

B : Je lis et je relis jusqu'à ce que je trouve le sens du mot.

RQ4 : Aucune réponse.

A19 :

RQ1 : Je cherche à lui donner un sens général à travers les mots clés tels que le titre, le nombre de paragraphes, les mots importants, etc...

RQ2 : A : Pas de réponse.

B : La compréhension d'un document scientifique demande une lecture méthodique, c'est-à-dire le titre, la séparation des parties du document, leur donner des sous-titres.

C : L'idée essentielle ressort d'un résumé du texte, les détails sont contenus dans les sous- paragraphes.

RQ3 : A : En remplaçant les mots par des mots proches dans le sens à priori.

B : la comparaison ou la substitution des mots.

RQ4 : Pas de réponse.

A20 :

RQ1 : Je lis le titre du texte, est-ce un texte scientifique, technique ou littéraire ? Les images aussi, les illustrations et la source du texte.

RQ2 : A : Oui, on le fait.

B : Le lire à plusieurs reprises et s'il le faut, le disséquer en plusieurs paragraphes.

C : Je fais la synthèse du texte.

RQ3 : A : En prenant le mot dans la phrase. En comprenant la phrase, on pourra donner un sens assez proche du sens réel de ce mot.

B : Le dictionnaire s'il y en a un à côté de soi.

RQ4 : Pas de réponse.

A21 :

RQ1 : Je lis le titre, les sous-titres, je vois les photos s'il y en a. Je repère les mots en gras.

RQ2 : A : Parfois.

B : Je le lis.

C : Je fais une lecture superficielle.

RQ3 : A : J'essaye de lire toute la phrase.

B : Pas spécialement.

RQ4 : Pas de réponse.

Interview semi - structurée :

A10 :

RQ1 : Le bon lecteur, selon moi, est celui qui choisit les meilleurs thèmes et qui comprend le sens général sans difficultés.

RQ2 : pour organiser la lecture d'un document, on doit suivre la cohérence (l'ordre chronologique des idées).

RQ4 : A : Oui, on le fait quand on ne comprend pas le sens des paragraphes précédents.

B : le but de cette stratégie est de comprendre autant de mots que possible pour avoir le sens général.

A11 :

RQ1 : Selon moi, le bon apprenant est celui qui utilise une bonne stratégie et qui lit et comprend le texte en même temps.

RQ2 : J'organise la lecture en fonction de ces étapes :

- Type de document,*
- Audience,*
- Type d'information donnée,*

-Cohérence,

-Opinion de l'auteur.

RQ3 : Oui, j'utilise la stratégie de l'auteur pour lire les articles. Cette stratégie est la stratégie superficielle surtout quand je lis un journal ou un magazine.

RQ4 : Oui, par exemple, quand je ne comprends pas la signification d'une expression ou son contraire, j'essaie de lire ce qu'il y a avant cette phrase et prendre le sens des phrases.

RQ5 : Pour la lecture sélective j'utilise la stratégie superficielle qui est de mettre le texte en paragraphes et après, prendre l'idée de chaque paragraphe.

RQ6 : Le but de la lecture sélective est de ne pas perdre de temps tout en prenant l'idée importante.

A12 :

RQ1 : Un bon lecteur c'est la personne qui sait appliquer la bonne stratégie d'étude de texte, location et identification, titre de texte, cohérence d'idée, logique, et chercher l'information et aussi comprendre l'opinion de l'auteur à travers ce texte.

RQ2 : L'organisation de la lecture d'un document tout en ayant un planning et des objectifs et avoir une liste de priorités est d'ordre important pour moi pour pouvoir comprendre le texte et j'explique cette méthode dans la réponse précédente. Certes, cette méthode est applicable sur un article où je me réfère en plus à des images et styles des caractères et d'écriture.

RQ3 : En lisant j'utilise la même stratégie avec des plus vu le type de texte ou de document. S'il est scientifique, je fais attention aux photos, si c'est un journal ou roman, c'est le vocabulaire.

RQ4 : Quand je lis un texte, je fais des retours en arrière, des bonds en avant quand j'ai des difficultés à cerner la signification d'un mot, un problème de vocabulaire.

RQ5 :A : Une lecture sélective... .Pour cette lecture, je souligne les termes essentiels de ce texte, ensuite je tire les idées secondaires.

B : Le but de la tâche est de trouver la bonne stratégie pour l'étude du document pour faciliter la compréhension tout en gardant cette cohérence, et surtout pour la rapidité de la lecture et la compréhension.

RQ6 : Bonne, parce que le temps c'est de l'argent !

A13 :

RQ1 : Un bon lecteur est celui qui essaie de lire et comprendre au même moment et qui utilise une stratégie adéquate à chaque type de lecture.

RQ2 : Pour organiser la lecture d'un document il faut essayer de tirer le maximum d'informations. Premièrement, en prenant attention des composants du texte, titre, image, auteur, source...etc., puis en effectuant une lecture en prêtant attention aux idées et au vocabulaire.

RQ3 : Généralement, je suis la même stratégie.

RQ4 : Pour comprendre le sens d'un mot ou d'une phrase, je fais des retours en arrière et des bonds en avant car, généralement ce qui suit le mot ou la phrase véhicule le sens ou l'idée du mot «incohérent», c'est-à-dire que ce mot n'est qu'une composante de la phrase et que celle-ci n'est qu'une composante d'un paragraphe. Donc on peut obtenir le sens ou l'idée sans connaître nécessairement le sens exact d'un seul mot.

RQ5 : A : celles principales. Pour effectuer une lecture sélective, je souligne les mots clés puis- je départage le texte en paragraphes selon leurs idées, inscrire au fur et à mesure les idées secondaires.

B : Le but de cette tâche est de ne pas trop perdre du temps, ni d'effort et de se concentrer sur ce qui nous est demandé.

A14 :

RQ1 : Un bon lecteur c'est une personne qui sait lire et qui sait comprendre le thème qu'elle est en train de lire

RQ2 : Je lis paragraphe par paragraphe.

RQ3 : A : Non.

B : Non.

RQ4 : A : Oui, je fais des bonds en avant ou en arrière.

B : Pour comprendre mieux le sens ou alors pour essayer de comprendre si je n'ai pas bien compris.

RQ5 : A : J'effectue la lecture sélective en sélectionnant d'après les titres et les rubriques que je préfère.

A15 :

RQ1 : Pour moi, un bon lecteur c'est quelqu'un qui lit le texte plusieurs fois et qui essaye de comprendre le sens général pour sortir avec une idée bien précise.

RQ2 : Pour organiser la lecture d'un document je dois le diviser en parties et après j'essaie de comprendre l'une après l'autre.

RQ3 : A : Pour un article, j'essaie de faire la même chose qu'un document. Je le divise en parties.

B : Quand j'accomplis une tâche linguistique, je me concentre bien sur les questions après, je réponds.

RQ4 : J'affirme, chaque fois je lis un texte, je fais des retours en arrière et des bonds en avant pour que je puisse comprendre les différentes idées du texte.

A16 :

RQ1 : Un bon lecteur est celui qui obtient une idée avant de lire tout le texte juste après avoir lu le titre, vu les photos s'il y en a et lu les sous-titres.

RQ2 : Par la lecture des titres, sous-titres, photos, introduction, et les paragraphes.

RQ4 : A : Oui, s'il y en a.

B : Pour être sûr de comprendre.

A17 :

RQ1 : Un bon lecteur est celui qui essaye de comprendre et de retenir l'idée générale, d'approfondir ses connaissances en lisant le passage important lentement et attentivement.

RQ2 : Je regarde les photos, titre, la source et le début du texte.

RQ4 : A : Oui, je le fais.

B : Parce qu'il y a des phrases qui n'ont pas de sens à ce moment.

RQ5 : C'est la même que la question 2.

RQ6 : Pour compléter mes connaissances, pour obtenir de nouvelles informations et développer mon domaine de connaissances.

A18 :

RQ1 : Un bon lecteur, selon moi, est une personne qui lit bien, qui comprend ce qu'il lit et qui lit beaucoup. Il aime ce qu'il lit sans oublier le goût du lecteur et ce qu'il préfère et admire comme lecture.

RQ2 : J'organise la lecture d'un document comme il est proposé c'est-à-dire, l'introduction, le développement du sujet et des idées et la conclusion

RQ3 : Je n'utilise pas d'autres méthodes.

RQ4 : A + B: Quand je lis un texte, je ne fais pas des bonds en arrière parce que le texte va être lu plusieurs fois, mais je fais des bonds en avant et ça pour connaître la fin du texte ou parce que le texte est ennuyeux.

RQ5 : A : *J'effectue la lecture sélective en sélectionnant les photos ou les termes.*

B : *Aucune réponse.*

RQ6 : *Aucune réponse.*

A19 :

RQ1 : *Un bon lecteur c'est un lecteur méthodique.*

RQ2 : *Structurer le document en le subdivisant en titre, sous-titre, paragraphes et parties, etc...*

RQ3 : *Non, non.*

RQ4 : A : *Oui.*

B : *Pour comparer et essayer de deviner le sens future de la phrase qui suivra.*

RQ5 : A : *La lecture sélective se fait selon l'importance des mots et des phrases d'un texte.*

B : *Quelle tâche ?*

RQ6 : *Objective.*

A20 :

RQ1 : *Celui qui lit et comprend le texte sans difficulté.*

RQ2 : *Je lis le titre pour avoir une idée du contenu du texte, je décortique le texte en plusieurs paragraphes. Le texte doit comprendre une introduction, le corps, et enfin, une conclusion.*

RQ3 : *Pas de réponse.*

RQ4 : A : *Le retour en arrière lorsqu'il y a incompréhension de la phrase. Par contre, le bond en avant lorsqu'il y a une attraction de la phrase.*

RQ5 : A : *Le choix du texte en fonction du moment, acquérir de nouvelles connaissances.*

B : *Pas de réponse.*

RQ6 : *Pas de réponse.*

A21 :

RQ1 : *C'est celui qui arrive à comprendre le texte et tirer l'idée générale.*

RQ2 : *Par la lecture du titre, la vision générale, la lecture du sous-titre, la lecture paragraphe par paragraphe.*

RQ3 : *Non, pas spécialement.*

RQ4 : A +B : *Oui, pour une idée et essayer de comprendre son sens.*

RQ5 : A : *En lisant que ce qui est nécessaire ou important.*

B : *pas de réponse.*

RQ6 : *Pas de réponse.*

APPENDICE 5: Echantillon de réponses aux questionnaires sur l'auto-évaluation

I. Make a list of new things you have learned from this course.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

As you did in the previous working sessions, think about the goals you set at the beginning of the course. Review your progress.

II. Which strategy did you use to do the following activities?

Activity 1. _____

Activity 2. _____

Activity 3. _____

Activity 4. _____

Etc...

III. How well did you perform?

Activity 1. _____

Activity 2. _____

Activity 3. _____

Activity 4. _____

Etc...

IV. How do you assess the strategy used?

V. Review your progress, then rate yourself in each of the following areas:

a) excellent b) good c) average d) fair e) poor

A. Improved reading speed.

B. Understood main ideas.

C. Increases vocabulary understanding.

D. Learned more about the topic.

E. Developed more understanding of reading strategies.

APPENDICE 6 : Activités et tests du plan de formation

Activité 1 :visualisation du texte

Objectif : visualisation du texte (voir p. 271)

Activité 2 : les renvois

Activité 3 : la logique du texte

Activité 4 : les connecteurs logiques

Activité 5 : la formulation d'hypothèses

Activité 6 : rechercher l'information

Activité 7 : les séquences

Activité 8 : la lecture sélective

Activité 9 : Le contexte et la prédiction

APPENDICE 7 : Le champ didactique

REFERENCES

1. BENRABAH, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie*. Atlantica, Biarritz.

2. LACHERAF, M.

(1977). Interview. *Révolution africaine*. Alger, 21-27 septembre, p. 8-13.

(1978). *L'Algérie, nation et société*, Alger, S.N.E.D.

3. DJEGHLOUL, A. (1986). *Huit étapes sur l'Algérie*, Alger, E.N.A.L

4. BERQUE, J. in DEJEUX, J. (1992). *La littérature maghrébine d'expression française*, Paris,

P.U. «Que sais-je ? ».

5. STORA, B., DAOUD, Z. (1995). *Ferhat Abbas, une utopie algérienne*, Paris, Denoël.

6. TURIN, Y. (1983). *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines,*

religion, 1830-1880. Alger, E.N.A.L.

7. HADJ ALI, B. (1982). «Une attitude lucide par rapport à la langue française ». in J. Déjeux

(ed.) *Culture algérienne dans les textes*, Alger, O.P.U.- Publisud.

8. MILIANI, M. (1996). «The circulation of european educational theories and practices: The

algerian experience». *M.J.E.S: Mediterranean journal of educational studies*, vol 1, no 1, p:

1- 12.

9. GLASMAN, D., KREMER, J. (1978). *Essai sur l'université et les cadres en Algérie*. Paris:

C.N.R.S.

10. MILIANI, M. (2003). « Arabisation of higher education in Algeria: linguistic centralism vs. democratisation ». *International journal of contemporary sociology*, vol 40, n°1, avril, p. 55-74.
11. GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris: Françoise Maspéro
12. DJEFLAT, A. (1993). *Technologie et système éducatif en Algérie*. Alger: O.P.U.
13. CHERRAD, Y. (2002). « Mondialisation et politiques des langues », *Les cahiers du SLAAD* n°1 (décembre), Actes des journées : des langues et des discours en question, Université de Constantine.), p. 7-16.
14. CUQ, J.P. (1992). « Le français au Maghreb » in *l'information grammaticale*, 54, Paris, juin, p.45-47.
15. SOUAIAIA, M. (1990). «Language, education and politics in the Maghreb». *Language, culture and curriculum*,vol. 3, no 2, p. 109-121.
16. BOUGUERRA, T. (2002). « Le français au Mghreb : tribulations statutaires et pratiques didactiques ». *La Méditerranée et ses langues*, communication présentée à un colloque

tenu à Tunis en 2002.

17. NOUSCHI, A. (1962). *La naissance du nationalisme algérien (1914-1954)*. Paris, les

Editions de Minuit.

18. TALEB IBRAHIMI, A. (1966). *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-72)*.

Alger, S.N.E.D.

19. SADI, S. (1991). *L'Algérie. L'échec recommence ?* Alger, Editions Parenthèses.

20. EL-WATAN. (1995). 2 janvier, p2.

21. TABORY, E., TABORY, M. (1987). « Berber unrest in Algeria: lessons for language

policy». *International journal of the sociology of language*, p. 63-

79.

22. MILIANI, M. (2003). «La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien».

Education et sociétés plurilingues, décembre, n° 15, Aoste, Italie, p. 17-31.

23. DERRADJI, Y. (1999). « Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée », *le*

français en Afrique, n° 13, INLF-CNRS, Nice, p. 71-82.

24. TABOURET-KELLER, A. (1969). «Plurilinguisme et interférences». *La linguistique:*

Guide alphabétique, p. 305-306.

25. RILEY, P. 1989). «La Sociologie du savoir et les modèles discursifs : négociation et

anarchie». *Verbum*, vol 12, n° 1, p. 59-69.

26. TALEB IBRAHIMI, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger, les Editions El-

Hikma.

27. CAUDET, D. (1996). «Entretien avec Mohamed Fellag- Créer dans l'urgence pour

devancer la morale », in *Cahiers de linguistique sociale: Linguistique et anthropologie*.

Collection Bilans et Perspectives, Université de Rouen.

28. MILIANI, M. (1997a). «National language Vs foreign languages in Algeria: Between

political alibis and cultural blindness». *Confluences*, revue sem, n° 1, p. 58-67.

29. MILIANI, M. (1997b). «Rabeh Sebaa, l'arabisation dans les sciences médicales: le cas

algérien». *Mediterranean journal of educational studies*, vol 2, p. 160-64, Université de

Malte.

30. DERRADJI, Y. (2002). « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », *Les*

cahiers du SLAAD, n°1, (décembre), Actes des journées scientifiques : des langues et

des discours en question, Université Mentouri, Constantine, p. 17-28.

31. BOUACHA, A. (1984). « Pour une appréhension locale de notion de langue seconde ». *Le*

français dans le monde, 189, p. 33-37.

32. ELIMAN, A. (2004). « Algérie, langues et identité ». *Langues maternelles et citoyenneté*

en Algérie, Oran : éditions Dar El Gharb.

33. ELLIS, R. (1995) ed (1st ed 1994). *The Study of second language acquisition: Second*

language acquisition research: An overview. Oxford, O.U.P.

34. MORSLY, D. (1983.) «Diversité phonologique du parlé français en Algérie: réalisation

du /r/». in *Langue française*, n° 60, p: 65-77.

35. DJEBLI, M.O. (1998). « L'accès à la documentation scientifique de spécialité»,

Didacstyle, n°1 , p. 47-54

36. HYMES, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier,

collection. « L.A.L ».

37. SOIR D'ALGERIE. «Université et marché du travail : Deux mondes qui ne se

rencontrent pas», dimanche 18 juillet 2004, p.3.

38. QUOTIDIEN D'ORAN. «Cycle secondaire : De nouvelles filières», dimanche 18 juillet

2004, p.3

39. CEMBALO, S. M. (1993). «Language et formation supérieure ». *Mélanges*, n° 21, p. 59-

69, C.R.A.P.E.L, Université de Nancy 2. France.

40. MILIANI, M. (2001). « Teaching English in a multilingual context: The Algerian case».

Mediterranean journal od educational studies, vol 6, n°1, p. 13-29.

41. GUIDOUM, L. (2002). « Contact de langues et enseignement scientifique : pour une prise

en compte de la terminologie », *Cahiers de la recherche SLAAD*, n° 1, p. 39-44.

42. MOATASSINE, A. (1992). *Arabisation et langue française au Maghreb*, I.E.D.E.S.,

Collection *Tiers Monde*, Paris, PUF.

43. JONNAERT, Ph. (2002). « Compétences et socioconstructivisme : de nouvelles

références pour les programmes d'études », *CIRADE*, UQAM, Montréal, Québec,

Canada, p. 1-35. Disponible : <http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/jonnaert->

[burkina.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/jonnaert-burkina.pdf).

44. KOHONEN, V. (1990). «Towards experiential learning in elementary language

education». In R., Duda, P., Riley,(eds), *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy

45. BOUGUERRA, T. (2001). « Subjectivité et didactique du FLE ». *LACIS* « langues en

contact et incidences subjectives ». série langages et cultures, (colloque international, 16-

17 juin 2000), n° 2 , p. 95-106.

46. GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*

étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Clé International

47. GERMAIN, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des*

langues, Montréal, Centre éducatif et culturel.

48. DICTIONNAIRE ROBERT. (2002). *L'Essentiel. Dictionnaire pratique de didactique du*

F.L.E. Ophrys.

49. PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris,

Clé-International, collection dirigée par Robert Galisson.

50. DICTIONNAIRE GAFFIOT, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris.

Hachette.

51. HOSENFELD, C. (1987). «A preliminary investigation of the reading strategies of

successful and non-successful language learners». *System*, 5: 110-23.

52. WENDEN, A. , (1987). «Incorporating learner training in the classroom». in J., Rubin,

A., Wenden, 1987. *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, N. J.

Prentice- Hall.

53. GREMMO, M.J., HOLEC, H. (1990). «La compréhension orale: un processus et un

comportement ». in *Le Français dans le Monde*, Recherches et application: Acquisition

et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, Fev- Mars, 1990.

54. WIDDOWSON, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, O.U.P.
55. BOUGUERRA, T. (2004). « Le mal-entendu, un bien communicationnel ». *Dipralang*, n°4, p. 1-15.
56. DUCROT, O. (1979). « Les lois du discours », *Langue française*, n° 42, p. 21-33.
57. SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage*, Paris, Hermann, traduction française.
58. MIGNOT, X. (1988). « Les mots ont-ils un sens ? », *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, LXXXIII, p. 21-39.
59. GALLISON, R. (2002). « L'humour au service des valeurs : défi salutaire ou risque inutile », *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet « Humour et enseignement des langues », p. 122-139.
60. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris, A. Colin.
61. PROGRAMMES ALGERIENS (2003). Direction du Fondamental, Ministère de l'Education Nationale (avril).
62. MILIANI, M. (2005). « Competency-based approach to language teaching : Mind the bandwagon effect ! », 6-8 mars, communication présentée à un colloque tenu à

l'université de Tizi-Ouzou, p. 1- 3.

63. LAFLAMME, Cl. (1994). « Construction de modèles dans une société et une science

en crise ». *In textes d'orientations du congrès de l'AFIRSE, Recherches scientifiques et*

praxéologiques dans le champ de pratiques éducatives, p. 16-19, Aix-Marseille 1 :

département des sciences de l'éducation de l'université de Provence.

64. FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE, V., MATHY, Ph., (1997). *Nos savoirs sur*

nos savoir-faire. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement. De Boeck,

Bruxelles.

65. GLASERFELD, E. (1994). « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? », *Revue*

des sciences de l'éducation, vol 20, n°1, p. 21-28.

66. JONNAERT, Ph., VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions*

d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation

didactique des enseignants. Paris, Bruxelles : De Boeck-université.

67. GAONAC'H, D. et al. (1990). « Approche cognitive et didactique des langues : des

processus aux exercices ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, ,

Hachette, février-mars, p. 182-190.

68. VIGNER, G. (1990). «Activité d'exercice et acquisitions langagières», Hachette, *Le*

français dans le monde, Recherches et applications, février-mars, p. 134-145.

69. MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Collection F,

Paris, Hachette.

70. IVIC, I. (1994). "LEV. S.VYGOTSKY (1896-1934) ». *Perspectives: revue trimestrielle*

d'éducation comparée, vol XXIV, no ¾, p. 793-820, (1st ed., 1989, vol XIX, no 3),

Paris, U.N.E.S.C.O: Bureau international d'éducaton.

71. ANDERSON, J. (1982). «Acquisition of cognitive skill». *Psychology review*, 89: 369-

406.

72. COHEN, A. D. 1984). «Studying second language strategies: how do we get the

information? ». *Applied linguistics*, 3: 221-36.

73. O'MALLEY, J. M. , CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language*

acquisition. Cambridge: C.U.P.

74. BRUNER, J. (1987). *...Car la lecture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive*

à la psychologie culturelle. (eds) Eshel. Paris

75. PIAGET, J. (1963). «Le langage et les opérations intellectuelles». In J. deAjuriaguerra

(eds.), *Problèmes de psycholinguistique*, symposium de l'APSLF, Paris, PUF.

A different challenge», *SIETAR*, Europa 2000 10th annual congress, March 15-18,

Brussels.

76. BURROUGHS JOBIN, M. (2004). « La pédagogie du projet: apprentissage par

resolution de Problèmes ». Disponible : multi.net/article.php3?id_article=208.

77. ECKER, P. (1997). (trad), John Dewey and prospective education, 1890s America: A

chronology, major events and developments in America, American Culture Studies

Program, BowlingGreen State University.

Disponible : <http://www.bgsu.edu/departments/acs/1980s/dewey/educ.html>

78. LEBRUN, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre, Perspectives en*

éducation et formation, 2^{ème} éd., Collection : Perspectives en éducation et formation,

Editions De Boeck, Université Louvain-La-Neuve, Belgique.

Disponible : <http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/techped/MethTech.html>.

79. RUBIN, J. (1981). «The study of cognitive processes in second language learning».

Applied Linguistics, 2, p. 117-31.

80. COHEN, A.D. (1987). «Studying learner strategies: how we get the information ». in

A., Wenden, J., Rubin, 1987, *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs,

N. J. Prentice - Hall.

81. VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Traduction de F. Sève, Paris, Editions

sociales.

82. VYGOTSKY, L.S. (1929). «The problem of the cultural development of the child»

II. *Journal of Genetic Psychology*, vol 36, p. 414-434.

83. VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*.

Cambridge, M. A: Harvard University Press.

84. KO HONEN, V., in D., Nunan, (1992). *Collaborative language learning and teaching*.

Cambridge: C.U.P.

85. ELLIS, R., RATHBONE, M. (1990). «Learning "that" and learning "how": Alternative

styles in second language learning », in R., Duda, P., Riley, (eds). *Learning styles*. Presses

Universitaires de Nancy.

86. MOLL, L.C. (1994). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications*

of sociohistorical psychology. New York: Cambridge University Press.

87. BROWN, A.L., PALINSCAR, A.S. (1986). «*Guided, co-operative learning and*

individual knowledge acquisition» [*Apprentissage guidé et acquisition individuelle de*

connaissances]. Champaign, Ill, Center for the study of Reading, University of Illinois

(Technical Report, no 372), tome 3, Champaign.

88. C.R.E.S.A.S. (1987). *On n'apprend pas tout seul: Interactions sociales et construction des*

Savoirs. Paris, E.S.F.

89. BENSON, Alexis. (1995). Vygotsky analyzes Piaget's developmental theory. Available:

[http:// inst. cl.edu/inst 5931/Vygotsky_Analyzes Piaget. Html](http://inst.cl.edu/inst5931/Vygotsky_Analyzes_Piaget.html)

90. DE CORTE, E. et al. (1978). *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck, Bruxelles.

91. BOUGUERRA, T. (2003). « La démarche du projet ». Stage à l'IMEF, Université Paul

Valéry, Montpellier 3.

92. OXFORD, R.L. (2001). «Strategies for success in language learning». Paper presented at

T.E.S.O.L convention, Saint Louis, Missouri, March.

93. KRASHEN, S. D. (1981). «Effective second language acquisition: Insight from research».

In Atlantis, J.E. et al (eds), *The second language classroom: Directions for the 1980's*.

94. ELLIS, R. (1984). «The role of instruction in second language acquisition ». In D, LITTLE

et D, SINGLETON (eds), 1990. *Language learning in formal and informal contexts*.

Proceedings of joint seminar of the Irish and British association to applied linguistics,

Trinity College, Dublin.

95. HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R. (1996). «L'apprentissage auto-dirigé: une

autre forme de formation». in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*,

Conseil de l'Europe, Strasbourg, p-p : 77- 97.

96. ALLES-JARDEL, M. (2001). « Quelles psychologies pour l'enseignement/apprentissage

du français langue étrangère ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, « La recherche en FLE », n°12, p.

57-63.

97. GAONAC'H, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche*

communicative. Hachette, Collection FFDM, Recherches et applications.

98. REUCHLIN, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de*

l'enfant, Paris, PUF.

99. DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGUAGE. (1999).

Larousse.

100. VYGOTSKY, L.S. (1981). «The instrumental method in psychology». In J. V. Wertsch

(ed), *The concept of activity in soviet psychology*, Armonk, NY: M. E. Sharpe, p. 134-

143.

101. DRISCOLL, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Needham, M.A: Allyn

and Bacon.

102. GARNER, R. (1988). «Verbal report data on cognitive and metacognitive stratégies ». in

C.E., Weinstein, E.T., Goetz, P.A., Alexander, 1988. *Learning and study strategies*.

New- York: Academic Press.

103. BOYER, H. (2002). *De l'autre côté du discours : recherches sur les représentations*

communautaires. « Langue et Parole », Paris, Harmattan.

104. DURKHEIM, E. (1951). *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF.

105. DURKHEIM, E. (1987). Préface de la 2^{ème} édition, *Les règles de la méthode*

sociologique, Paris, PUF, 1^{ère} éd. 1937.

106. MOSCOVOCI, S. (1989). «Des représentations collectives aux représentations sociales».

in Denise JODELET (s. la dire. de), *Sociologie d'aujourd'hui: les représentations*

sociales, P.U.F

107. JODELET, D. (1989). «Représentations sociales: un domaine en expansion». in Denise

Jodelet (ed s. la dir. de). *Sociologie d'aujourd'hui: Les représentations sociales*, Paris,

P.U.F.

108. LAKOFF, G. , JOHNSON, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Les

Editons de Minuit, (trad. fr, Michel de Formel et Jean- Jacques Lecercle).

109. NADEAU, M. A. (1996). *Evaluation: instruments*. C.P.S. Lucerne, Suisse.

110. HOFSEDE, G. (1994). *Cultures and organisations- Software of the mind*. Harpel Collins,

U.K.

111. PILBEAM, A. (2000). «Heritage and progress: from the past to the

future in intercultural understanding». LYNCH, D., PILBEAM, A. , (eds). *L.T.S. Training*

& consulting, SIETAR Europa, U.K.

112. HALL, E., HALL, M. R. (1990). «Understanding cultural differences». *Intercultural*

press,U.S.A.

113. DOISE, W., MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris,

Inter- Editions.

114. WOOLFOLK, A. E. (1998). *Educational psychology*. (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

115. BERK, L. E. (1994). *Child development*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

116. DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANCAISE. (1986). *Lexis*. Paris. Larousse.

117. BESNARD, C. (1998). « Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues ». *Le*

français dans le monde, n° 294.

118. BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., et al. (1983). « Learning, remembering and

understanding ». in S.H., Flavell, E.M., Markham, (eds), *Carmichael's manual of child*

psychology, 1. New -York.

119. FAERCH, C., KASPER, G.

(1983a). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

(1983b). « Plans and strategies in foreign language communications », in Faerch, C., et

Kasper, G. (eds), p. 20-60.

120. O'NEIL, H.F., Jr (ed). (1978). *Learning strategies*. New-York: Academic press.

121. OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should*

know. New-York: Newberry House.

122. WEINSTEIN, C. E. , MAYER, R. E. (1985). « The teaching of learning strategies ».

Handbook of Research on Teaching , 3rd e d. New- York, Macmillan. in A., Wenden, J.,

Rubin, 1987, *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-

Hall.

123. CHAMOT, A.U.(1987). «The learning strategies of E.S.L students ». in A., Wenden, J.,

Rubin, 1987, *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-

Hall.

124. MILIANI, M. (1999). «De la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage».

Didacstyle, no 2, p. 3- 7, Université de Blida.

125. RUBIN, J. (1975). «What the good language learner can teach us» *TESOL Quaterly*, 9, p.

41-51.

126. DUDA, R. (1988). «Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire », *Mélanges*,

C.R.A.P.E.L, Université de Nancy 2, p.

127. HENNER- STANCHINA, C. (1986/87). «Autonomy as metacognitive awareness:

suggestions for training self- monitoring of listening comprehension». *Mélanges*,

C.R.A.P.E.L, Université de Nancy 2.

128. NAIMAN, N., FROLICH, M., STERN, H.H., TODESCO, A. (1978). *The good Language*

Learner. Toronto: Ontario institute for studies in education.

129. BROWN, A. L , PALINSCAR, A.S. (1982). «Inducing strategic learning from texts of

informed self-control training ». *Topics in learning and learning disabilities*, 2: 1-17.

Special issues on metacognition and learning disabilities.

130. BIALYSTOK, E. (1979). «The role of conscious strategies in second language proficiency». *Canadian review*, 35: 372-94.
131. O'MALLEY, J. M. (1987). «The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language». In A. Wenden, J. , Rubin, 1987, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-hall.
132. O'MALLEY, J. M.. et al. (1983). *A Review of the literature on acquisition of English as a second language: The potential for research applications*.
Rosslyn va: *Inter-America Research Associates*.
133. WENDEN, A. , RUBIN, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice- Hall.
134. BIALYSTOK, E., SHARWOOD-SMITH, M.(1985). «Interlanguage is not a state of mind:an evaluation of the construct for second language acquisition ». *Applied linguistics*, 6: 101-17.
135. DECHERT, H. (1984 b). *Individual variation in language*. in Dechert, Mohle et Raupach (eds).
136. TOWELL, R. (1987). «Variability and progress in the language development of advanced

learners of a foreign language». in R., Ellis (e d), 1987, *Second language acquisition in context*. Prentice- Hall.

137. RILEY, P. (1990). «Requirements for the study of intercultural variation». in R., Duda, P.,

Riley,(eds). *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy.

138. LANTOLF, J.P. (1990). Critique de C., Faerch, G., Kasper,(eds). «Introspection in

second language research». *The canadian modern review*, 47, 1.

139. GROTJAHN, R., KASPER, G. (1991). Methods in second language research». *Studies*

in second language acquisition, 13, 2.

140. FAERCH, C. et al. (1987). *Learner language and language learning*. Copenhagen:

Gyldendals sprogbibliothek.

141. CARTON, F. 1995/96. «L'apprentissage différencié des quatre aptitudes ». *Verbum*, n° 1,

XVIII: 63- 74.

142. BAUDET, S., DENHIÈRE, G. (1990). «Le fonctionnement cognitif dans la

compréhension de textes ». *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, n° 19.

143. LEHMANN, S., MOIRAND, S. (1980). «Une approche communicative de la lecture». *Le*

français dans le monde, n° 153.

144. MATSUMOTO, K. (1994). «Introspection, verbal reports and second language learning strategy research». *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50, 1, p.
145. LITTLE, D., SINGLETON, D. , (eds). (1990). «Language learning in formal and informal contexts». *Proceedings of joint seminar of the Irish and British association to applied linguistics*. Trinity College, Dublin.
146. RILEY, P. (1996). *The Blind Man and the Bubble: Researching Self-Access Autonomy in Foreign Language Learning*. H., Kust, Hong-Kong, p. 243- 55.
147. FAERCH, C., KASPER, G.(1987). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, U.K.
148. ERICSSON, K.A., SIMON, H.A. (1987). «Verbal reports on thinking », in C., Faerch, G.,Kasper (eds), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, U.K.
149. GROTJAHN, R. (1987). «On the methodological basis of introspective methods ». in C., Faerch, G., Kasper, (eds), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, U.K.
150. HOLEC, H. (1993). «A l'intérieur de l'évaluation interne». *Mélanges, C.R.A.P.E.L.*, 21,

Université de Nancy 2, p. 9-10.

151. COHEN, A. D. , HOSENFELD, C. (1981). «Some uses of mentalistic data in second

language research ». *Language learning*, 31: 285-313.

152. EISENSTEIN, M. (1986). «Alternatives in second language research: Three articles on

the state of the art ». *T. E.S.O.L. Quaterly* 20: 683- 87.

153. PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA, Sage.

154. PHILLIPS, B. S. (1976). *Social research: Strategy and tactics*. New York, Macmillan.

155. WOLFSON, N. (1986). «Research methodology and the question of validity». *T.E.S.O.L*

Quaterly 20, 4: 689- 99.

156. ERICKSON, F. (1977). «Some approaches to inquiry in school/ community

ethnography ». *Anthropology and education quaterly*, 8: 58- 69.

157. KASPER, G., DAHL, M. (1991). «Research methods in interlanguage pragmatics».

Studies in second language acquisition, 13, 2: 215- 247.

158. KASPER, G. (1999a). «Data collection in pragmatics research». University of Hawai,

Working papers in E.S.L, 18, 1: 71- 107.

159. COHEN, A.D. (2001). «Research methods for the study of interlanguage pragmatics »

T.E.S.O.L Convention, St. Louis, MO, 27 fev - 3.mars.

160. GREMMO, M. J. (1995). «Former les apprenants à apprendre à apprendre». *Mélanges*,

no 22, p. 9-32.

161. LITTLE, D. (1990). «Autonomy in learning: some principles and their implications».

Report on autonomous learning conference, Windsor, 15- 16 septembre, Hatfield

Polytechnics.

