

Les effets des convictions des étudiants sur la satisfaction de l'apprenant dans l'apprentissage des langues secondes

Alicia Watson

Dalhousie University

[The present paper is the conclusion of a study which aimed to provide an indication of the needs of university level second language students. The study examined various language learning variables with the intent to gauge what second language students themselves consider to be valuable in language learning. Our overall findings indicate that while students may be in agreement on a variety of subjects, their beliefs differ significantly in many cases. Finally, we recommend further exploration of the complexity of learner beliefs in order to increase both student learning and learner satisfaction.]

Les pages qui suivent renferment des observations au sujet des réponses des apprenants ainsi que des suggestions au niveau des implications pédagogiques des réponses de ceux-ci. Nos résultats de recherche indiquent que les entretiens structurés sont en fait une source précieuse pour déterminer les opinions des apprenants au sujet de l'apprentissage des langues. De plus, la présente étude souligne l'importance de l'attention à accorder aux besoins affectifs des apprenants des langues secondes. Il est pourtant important de tenir compte du fait que ceux-ci ne fournissent pas toujours l'information d'une manière directe. Il revient donc souvent au chercheur ou à l'enseignant d'interpréter leurs sentiments.

Tout en reconnaissant que les croyances exprimées dans cette étude sont celles des apprenants inscrits à des cours à l'université Dalhousie, nous sommes en droit de penser qu'on peut retrouver beaucoup de ces mêmes opinions dans n'importe quel cours de français. Ainsi, il se peut celles-ci soient représentatives d'une démographie plus répandue. À cet égard, nous pouvons profiter de cette étude afin de poser des hypothèses concernant les croyances plus générales des apprenants de langues secondes.

La vérité est que beaucoup de ces croyances peuvent mener à des conséquences variées pour les apprenants. La question est de savoir comment modifier les idées erronées qui peuvent entraver la réussite des apprenants. Malheureusement, il n'y a pas de réponses faciles. Comme nous l'avons déjà fait remarquer dans le chapitre un, les croyances quant à l'apprentissage des langues se fondent souvent sur des connaissances et sur des expériences limitées. C'est pour cette raison que la meilleure façon de combattre ces idées consiste à y confronter de nouvelles informations et de nouvelles expériences (Horwitz, 1988, p. 291-292). Pour ce faire, les enseignants peuvent aider leurs apprenants à développer des attentes réalistes en leur présentant des objectifs spécifiques du cours en plus de leur donner des renseignements au sujet du processus de l'acquisition des langues secondes. Au cas où les enseignants rencontreraient des croyances erronées, ils devraient expliquer pourquoi de telles attentes sont irréalistes, ce qui aurait des conséquences bénéfiques pour l'apprenant. Selon Holec « il nous faut détromper les étudiants des opinions fausses et nuisibles relatives à l'apprentissage des langues avant qu'ils puissent devenir des apprenants efficaces et autonomes »¹ (cité dans Horwitz, 1998, p. 292). En leur expliquant pourquoi leurs croyances sont déplacées et en leur présentant des alternatives réalistes, les apprenants peuvent former de nouvelles opinions. La conclusion à laquelle on aboutit est que les apprenants bien informés ayant des croyances et des attentes réalistes se comporteront plus productivement (Kern, 1995, p. 81). Il est cependant important de noter qu'on n'arrive pas toujours facilement à changer les opinions des apprenants, malgré les efforts des enseignants.

Dans quelques cas, il se peut que les croyances des apprenants n'aient jamais été remises en question ou que les apprenants ne soient même pas conscients qu'ils ont des notions préconçues. Si l'on veut s'assurer que les apprenants en sont conscients, il serait avantageux d'incorporer des discussions concernant la nature de l'apprentissage des langues et les attentes réalistes au programme d'étude. Les enseignants peuvent même discuter des conséquences possibles des croyances erronées. Cependant, l'information seule ne suffit pas pour contrebalancer leurs expériences antérieures. La meilleure solution dans ce cas serait effectivement de présenter de nouveaux styles et stratégies d'apprentissage

¹ C'est nous qui traduisons.

aux apprenants. Ce faisant, les enseignants peuvent aider les apprenants à identifier leurs points forts et styles d'apprentissage pour en profiter lors de l'apprentissage (Reid, 1987, p. 101). D'ailleurs, si on expose les apprenants à des styles différents, il se peut que cela les aide à s'adapter à des situations différentes puisqu'ils auront plus de choix dans leurs réponses aux tâches linguistiques.

Dans l'ensemble, les déclarations des apprenants quant à leurs motivations montrent que ces dernières sont personnelles et que les apprenants sont capables de les énoncer clairement. Il serait avantageux pour les enseignants de reconnaître leur importance puisque certaines pratiques pédagogiques peuvent exercer une influence considérable sur le degré de motivation ressenti par l'apprenant. Quelques-unes de ces pratiques comprennent la variation des activités, des tâches, et des matériaux, les remarques au tout début du cours qui incitent les apprenants à participer, et le développement en cours de buts coopératifs au lieu de buts compétitifs (Lightbown & Spada, 1999, p. 57). Ainsi, en sachant ce qui fournit une motivation aux apprenants, les enseignants auront l'occasion de rendre le cours plus agréable pour l'apprenant et plus favorable à l'acquisition des langues secondes.

Il est également important que les enseignants sachent quel niveau de compétence les apprenants veulent atteindre. Ce genre de connaissance permettra à l'enseignant de mieux intégrer les activités pertinentes aux apprenants, activités qui donneront à ceux-ci le moyen d'accomplir ce qu'ils avaient pour but de faire. Prenons par exemple le cas des apprenants qui ont des orientations intégratives. Il est très probable que ces apprenants préféreront les activités communicatives aux activités traditionnelles (Schmidt & Watanabe, 2001, p. 316).

Pour ce qui est des croyances au sujet de l'apprentissage des langues, nos résultats de recherche montrent qu'une majorité écrasante des apprenants préfèrent les approches actives qui exigent de l'interaction de la part de l'apprenant. Ils indiquent aussi qu'aux yeux des apprenants l'interaction avec les locuteurs natifs de la langue cible est très importante, quelle qu'en soit la forme. Selon les apprenants, les conversations avec les locuteurs natifs de la langue cible et les tâches interactives contribuent beaucoup à leur succès. Pour cette raison, il n'est pas étonnant que beaucoup d'apprenants mesurent leur succès par leur capacité de parler avec les locuteurs natifs de la langue. D'ailleurs, il n'est pas surprenant que la grande majorité des apprenants aient exprimé un désir qu'on

accorde plus d'importance aux activités orales dans les cours de français et qu'on leur donne plus d'occasion d'utiliser la langue afin de les préparer pour les situations communicatives en dehors du cours. Beaucoup d'entre eux disent qu'on ne leur donne pas cette occasion et, par conséquent, ils ressentent de l'anxiété en parlant en cours et lorsqu'ils se lancent dans une conversation avec les locuteurs natifs du français. Ce sont donc des désirs qui devraient retenir l'attention des enseignants. Nous proposons donc que les enseignants exposent les apprenants à la culture française en cours en leur donnant plus d'occasions pour parler avec des locuteurs natifs de la langue cible ou pour être témoins de la communication naturelle entre les francophones (en regardant des films, ou en faisant des excursions en français par exemple).

Malgré le fait que beaucoup d'apprenants semblent être en faveur de l'utilisation active de la langue et de la participation en cours, nos résultats montrent que la plupart d'entre eux ne sont pas à l'aise dans les situations communicatives. On observe donc une contradiction entre ce dont les apprenants prétendent avoir besoin et ce qu'ils font. En dépit des efforts de beaucoup d'enseignants qui essaient d'incorporer les activités interactives dans leurs cours, ceux-là se trouvent souvent confrontés aux apprenants qui refusent de participer volontairement malgré le fait que les apprenants reconnaissent la valeur des activités. Selon Christison et Krahnke (1986, p. 75-76) c'est parce que ces activités profèrent des menaces à l'égard de l'ego des apprenants. En même temps, les bienfaits de ces activités ne sont pas immédiats ni observables. Ces chercheurs affirment pourtant qu'on peut surmonter la répugnance des apprenants à participer à ce genre d'exercices si les apprenants sont satisfaits des résultats. Ainsi, il est essentiel qu'on pose le défi aux apprenants de s'engager activement à l'apprentissage.

Les apprenants ont aussi bien fait comprendre qu'il est très important que les enseignants fassent de leur mieux pour s'assurer que les apprenants comprennent tout ce qui est nécessaire. Il est aussi essentiel qu'ils exposent les apprenants à tous les aspects de la langue possibles. En revanche, les apprenants sont d'avis que c'est à eux-mêmes de faire de leur mieux et de faire des efforts, ce qui montre qu'ils sont sensibles à leur propre rôle comme apprenants. Ils se rendent compte du fait qu'ils ne peuvent pas apprendre le français s'ils ne contribuent pas à leur propre apprentissage et du fait que l'apprentissage des langues est un processus difficile qui exige du temps.

Comme nous l'avons mentionné, lorsqu'il s'agit de la meilleure façon d'enseigner les langues, les enseignants demandent conseils aux spécialistes de plusieurs disciplines, ne tenant pas toujours compte de l'apprenant lui-même (Yorio, 1986, p. 668). Nos résultats de recherche indiquent en revanche que les apprenants peuvent bien exprimer leurs besoins et leurs préférences. Ils ont bien fait comprendre qu'ils étaient capables de discuter en détail divers aspects de l'apprentissage des langues et, dans quelques cas, de fournir des exemples qui montrent pourquoi ils avaient telle ou telle croyance. De plus, les apprenants étaient capables de reconnaître leurs points forts aussi bien que leurs faiblesses. Il en va de même pour les résultats de Dunns et al. (Reid, 1987, p. 90). Il serait donc fort indiqué d'incorporer les opinions et les expériences des apprenants dans les décisions qui traitent du programme, du moins jusqu'à un certain point. Nous reprenons ainsi une idée suggérée antérieurement. Si l'on détermine les aspects de l'apprentissage linguistique que les apprenants estiment importants, nous pouvons concevoir des activités convenables afin de répondre à leurs besoins. Comme les apprenants apprécient l'expression orale et y attachent beaucoup d'importance, les activités du cours devraient l'encourager. Peut-être peut-on aussi leur donner un certain degré de choix dans leur travail (Yorio, 1986, p. 683).

Nous avons aussi constaté que les apprenants avaient des perceptions assez positives concernant leur programme car presque tous les apprenants ont répondu que leur compétence linguistique avait amélioré comme résultat du cours. De plus, la plupart d'entre eux ont indiqué que le cours qu'ils suivaient leur procurait des expériences pertinentes au monde dans lequel ils vivaient. Même si certains apprenants ne continueront pas leurs études françaises, ils ont quand même eu tendance à croire que ce qu'ils avaient appris était bénéfique.

Bien que cette étude fournisse une indication des besoins des apprenants de français langue seconde ainsi qu'une idée de ce qu'ils considèrent comme important dans l'acquisition de la langue, il existe d'autres aspects importants qui méritent plus d'attention. Par exemple, cette étude ne traite pas de la mesure dans laquelle les croyances des apprenants évoluent au cours d'une période de temps, ni dans quelle mesure les croyances changent d'un ou d'un milieu à l'autre. Elle n'examine pas comment les opinions des apprenants auraient pu changer depuis le début de l'année à la lumière de leurs expériences en cours. À cet égard on peut raisonnablement supposer que les croyances des

apprenants continueront à évoluer avec le temps comme le suggèrent les différences entre les points de vue des apprenants débutants et ceux des apprenants avancés.

Il serait aussi intéressant de savoir à quel degré les croyances des apprenants varient selon leur milieu géographique, leur programme d'étude, ou leur milieu culturel. De plus, les croyances des apprenants quant à l'acquisition des langues varient-elles en fonction de variables telles que l'âge, le sexe, le niveau de compétence de l'apprenant, comme l'ont suggéré plusieurs chercheurs? Nous avons observé quelques différences de ce genre dans notre propre étude. Par exemple, nos résultats concernant l'importance accordée aux langues secondes dans la culture canadienne diffèrent de ceux d'Horwitz (1988) aux États-Unis où il n'y a qu'une langue officielle. Peut-être cela influencerait-il d'autres croyances des apprenants. D'ailleurs, nous avons remarqué que les apprenants débutants et les apprenants avancés avaient parfois des préférences et des besoins différents quant à l'apprentissage des langues. Par exemple, les apprenants débutants ont eu tendance à compter plus sur les manuels et sur l'aide des enseignants que les apprenants avancés.

Il est également important de comprendre comment les croyances des apprenants et celles des enseignants interagissent. Comme le laisse entendre Horwitz (1985, p. 333), beaucoup d'enseignants de langues entrent en cours avec des notions préconçues concernant la manière dont on devrait apprendre et enseigner des langues secondes. Il arrive très souvent que les expériences des enseignants, à la fois en tant que professeurs et en tant qu'apprenants, influencent leurs pratiques d'enseignement. Les opinions des enseignants, qu'elles soient déclarées implicitement ou explicitement, peuvent influencer la perception des apprenants quant à ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Elles peuvent aussi affecter les notions qu'ont les apprenants d'eux-mêmes comme apprenants ainsi que leur perception de leur propre progrès. L'influence des enseignants est évidente dans l'étude de Champagne. Il trouve que les apprenants du français langue seconde partagent la croyance de leur enseignant sur l'impossibilité d'atteindre l'exactitude phonétique. En fin de compte, il n'est guère étonnant que les apprenants n'aient pas pu l'atteindre (Horwitz, 1988, p. 283). Des études comme celles-ci et comme celle de Kern (1995, p. 76-77) illustrent que les croyances des enseignants sont souvent en corrélation avec celles des apprenants. C'est pourquoi nous suggérons que les enseignants examinent

leurs propres idées, lesquelles peuvent avoir des conséquences néfastes sur l'apprenant. De telles études ont aussi tendance à montrer que les opinions des apprenants peuvent différer de celles des enseignants sur plusieurs aspects. On doit également prêter attention à ces disparités puisque nos idéaux concernant ce dont les apprenants ont besoin ne sont pas nécessairement les leurs.

Pour conclure, il est solidement démontré à travers des publications, que les apprenants abordent tous l'apprentissage différemment selon des traits individualistes. Les croyances des apprenants n'en sont qu'un exemple. Les études préalables à la nôtre nous fournissent de nombreux exemples de notions précises des apprenants quant à l'apprentissage des langues secondes. Malgré le fait que beaucoup d'entre elles ont produit des résultats différents, elles ont toutes montré que les croyances des apprenants influencent fortement les expériences en cours des apprenants. Il serait donc malavisé de les ignorer. La connaissance sur les opinions des apprenants sur l'acquisition des langues secondes peut aider les enseignants et les chercheurs à déterminer l'origine des difficultés et des frustrations de leurs apprenants. Grâce à cette connaissance, les enseignants peuvent mieux guider leurs apprenants dans leur tentative d'apprendre une deuxième langue.

A.W.