

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider Biskra

Faculté : Lettre et langues étrangères

Département des langues étrangères

Filière du français.



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master.

Option : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

*Le rôle des stratégies d'apprentissage
adoptées par les lycéens à l'écrit en
classe de F.L.E, cas des 3^{ème} a .s.*

Dirigé par :

- Me Boumerzoug .

Présenté par :

-Yahia Abdelkarim .

Année Universitaire: 2012/2013.

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble du personnel enseignant du département du français au sein de notre aimable université pour tous les efforts qu'ils ont fourni durant notre parcours à l'université et je cite notamment mon encadreur Madame Boumerzoug mais aussi Mr Hammouda mounir ,Salim khider ,Guerid Khaled ,sans oublier messieurs Dakhia mounir et Dakhia Abdelouahab .

Je remercie au passage tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration du présent travail.

Yahia Abdelkarim

Introduction générale

Au cours des dernières années les recherches menées sur les stratégies d'apprentissage figurent parmi les principales études élaborées par des chercheurs, notamment en didactique, qui se sont focalisés sur les obstacles qui rendent difficile l'apprentissage/ acquisition des langues étrangères et surtout, comme c'est le cas pour nous, l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Nous allons nous concentrer beaucoup plus sur les stratégies cognitives. Le champ des stratégies d'apprentissage étant très vaste, elles peuvent être développées et utilisées au niveau lexical, grammatical ou phonologique.

En effet le rôle crucial de celle-ci est mis en relief par le fait que les résultats des élèves en français sont dans un état de dégradation lamentable , ce qui sollicite un recours inévitable à une meilleure exploitation de ces stratégies qui viennent en supplément ou en forme de soutien aux efforts de l'enseignant en la matière, certes indispensables mais insuffisantes, notons par la même occasion qu'une maîtrise suffisante de la part l'enseignant du potentiel de ses élèves à l'écrit , ce qui est indissociable de l'oral, ainsi que de leurs aptitudes et des stratégies qu'ils pourraient utiliser pour un meilleure maîtrise de l'écrit serait bel et bien efficace pour un suivi rigoureux et fructueux du parcours de ces derniers.

Les élèves souffrent de plus en plus d'une incapacité de communiquer en français tant à l'oral qu'à l'écrit et c'est justement cela qui nous amène à nous interroger comment devrait on procéder pour exploiter judicieusement ces moyens chez les élèves pour garantir une meilleure acquisition du français, et comment faire en sorte que l'élève puisse exploiter judicieusement ces stratégies, c'est pour cela que nous avons éprouvé de

l'intérêt vers cette notion, les stratégies d'apprentissage à l'écrit en l'occurrence.

Ainsi la question principale autour de laquelle sera axée notre présente recherche est la suivante :

Comment se reflètent les stratégies d'apprentissage du F.L.E adoptées par l'élève à l'écrit sur son acquisition de cette langue ?et que doit faire l'enseignant pour orienter et bien exploiter ces stratégies chez ses élèves ?

Pour établir une brève acception des stratégies d'apprentissage, on ne peut guère faire cela sans les lier aux deux grands concepts de l'« apprentissage » et de l'« apprenant ».ces concepts qui ont une énorme importance en didactique du F.L.E , nous proposons dans notre recherche une brève réflexion sur les stratégies d'apprentissage utilisés par les lycéens à l'écrit et d'essayer de voir comment ces jeunes apprenants se comportent-ils devant des situations de difficultés quant à la communication et à l'apprentissage à l'écrit et nous tenterons d'examiner certaines manières à laquelle ils font recours pour résoudre leurs problèmes.

Le moyen que nous utiliserons pour vérifier le recours à ces stratégies et par la même occasion l'efficacité de ce moyen est naturellement l'analyse des copies écrites des élèves.

Vu ce qui a précédé, notre problématique serait la suivante :

Comment les stratégies d'apprentissage apparaissent-elles à travers les productions écrites des élèves ? Quelles sont ces stratégies et lesquelles sont les plus utilisées par les lycéens ? Comment ces stratégies participent à la construction du processus d'apprentissage /acquisition de l'élève ?

Par quel moyen l'enseignant devrait il intervenir pour exploiter ces stratégies et orienter conséquemment ses élèves ?

L'objectif de notre présente recherche serait donc de tenter d'abord de délimiter le concept de stratégie d'apprentissage dans sa dimension théorique ensuite d'essayer d'imaginer des solutions possibles aux différents problèmes dont souffre l'enseignement du français en Algérie à travers une meilleure complémentarité des rôles de l'enseignant et de l'enseigné qui doit user de ses stratégies.

Nous allons étaler notre recherche sur deux chapitres, dans le premier on abordera la définition des stratégies d'apprentissage telle qu'elle est conçue par plusieurs didacticiens en passant en revue certaines définitions notoires , mais aussi leur classification selon plusieurs modèles et les conditions favorables à l'apparition de ces stratégies, mais aussi des aperçus sur le statut du français dans la société algérienne et le système éducatif algérien , nous tenterons aussi de faire un bref coup d'œil sur le rôle que peuvent jouer les parents la dessus .

Quant au second chapitre, nous y verrons d'abord la présentation de notre corpus, en l'occurrence des lycéens en filière langues étrangères et la justification des raisons de ce choix ainsi que la manière que nous avons adoptée qui est l'analyse de leurs productions écrites libres sur un sujet que nous avons choisi ,nous éclaircirons aussi les raisons de choix de cette manière-la ainsi nous tenterons de mettre en évidence l'emploi de ces

stratégies , la classification des types stratégies les plus utilisées (grammaticales, lexicales , phonologiques) et nous ferons aussi des entretiens avec des enseignants pour connaître leurs opinions et leurs expériences en la matière et nous terminerons notre second chapitre par une analyse des résultats trouvés lors de l'expérimentation.

Pour conclure nous essayerons de voir ,à travers les résultats de notre présente, recherche comment ces stratégies d'apprentissage dont le rôle important est avéré pourraient être exploitées dans une perspective pédagogique pour favoriser l'enseignant à s'indiquer le degré de progression des élèves et de ce qui reste encore à réaliser mais également pour miser une bonne performance à l'écrit de ses élèves qui passerait par une meilleure exploitation de ces stratégies d'apprentissage. En fait, nous cherchons, à travers ce travail, à mesurer l'apport potentiel de ces stratégies d'apprentissage au niveau de l'écrit aux processus de l'acquisition et de l'apprentissage du français langue étrangère.

CHAPITRE I ORIGINE ET EVOLUTION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Nous allons entamer ce premier chapitre par une description du paysage sociolinguistique algérien avec une focalisation sur le statut du français bien évidemment et nous passerons ensuite à la notion de stratégie d'apprentissage au niveau de l'écrit qui sera le thème de notre expérimentation.

Nous commencerons d'abord par quelques définitions de la notion donnée dans différents travaux, en essayant de mettre en relief les principaux éléments à l'origine du développement et du succès actuel de cette notion en didactique des langues étrangères et l'importance de son exploitation dans le processus enseignement-apprentissage du FLE mais aussi nous aborderons les trois modèles de classification les plus réputés de ces dernières.

I.1. Aperçu sur le statut du français en Algérie

On peut dire sans exagération que la langue française, pour des raisons historiques, a existé en Algérie depuis 1830, cette langue qui a constitué la seule langue reconnue au pays pendant l'occupation est devenue langue étrangère tout de suite après l'indépendance.

Depuis cette date, le français a commencé à subir du recul dans notre pays. Même si pendant les premières années d'après indépendance, cette langue a connu un certain âge d'or, les algériens étaient majoritairement francophones et utilisaient cette langue spontanément dans n'importe quelle situation de communication. Chose qui est loin d'être le cas de nos jours .car depuis l'application du processus d'arabisation entamé aux années 70 ,on assiste à une dégradation systématique du français qui semble être une fatalité ou une évidence, et le français a subi un net recul dans différents domaines suite à ces démarches.

On ne peut faire une étude de la langue française en Algérie aussi pertinemment et d'une manière détaillée comme cela a été fait par Taleb Ibrahimy ou par Queffélec en 2002, Le français est donc en coexistence avec les autres idiomes présents sur la scène locale ,en l'occurrence l'arabe classique, et les autres parlers locaux mais chacun de ces éléments présents sur cette scène sociolinguistique joue un rôle bien différent comme c'est le cas des parlers locaux qui sont utilisés oralement dans des situations informelles ou l'arabe classique qui est réservé aux situations formelles et c'est dans ses usages qu'il est côtoyé ou en concurrence par la langue de Molière .

Même si la langue arabe est la langue officielle du pays et cette langue est dotée de plusieurs aspects exclusifs comme l'aspect religieux car c'est

la langue du coran et du prophète, ou l'aspect administratif dans la mesure où c'est la langue officielle de la république algérienne et la langue du pouvoir et de toutes les institutions étatiques ,le français ,lui aussi, a une place privilégiée dans la société algérienne comme il est parlé par une large frange des algériens à des degrés divers et utilisé à grande échelle dans plusieurs milieux professionnels et il a même un poids social inéluctable dans la mesure où la présence de cette langue est palpable chez le locuteur algérien du député au simple ouvrier en passant évidemment par la classe moyenne .

Plusieurs éléments attestent la place privilégiée du français en Algérie et pour citer de simples exemples. Le journal officiel de la république algérienne (JORA) paraît en arabe classique et en français idem pour les diplômes universitaires. Le permis de conduire entre autre, Cette particularité ne date pas d'hier car le français n'a jamais été un cheveu dans la soupe ou un intrus dans le panorama linguistique algérien et ceux depuis la période coloniale.et cette place qu'acquiert le français le distingue des autres langues en présence en Algérie.

Considérer le français comme un héritage colonial ou comme un butin de guerre n'est pas une pure abstraction ,c'est au contraire et tout simplement la réalité du terrain et l'impression ou la conception à propos de cette langue que développent beaucoup d'algériens envers cette langue , d'ailleurs pas mal d'entre eux et notamment au sud continuent de regarder cette langue comme la langue du colonisateur et refusent d'admettre son enracinement local et par conséquent ne l'adaptent plus ,pire ne l'apprennent plus suite à cette démotivation psychologique basée sur des clichés archiconnus comme le fait de considérer cette langue comme un aspect de la suite une domination non délibérée .

Un autre aspect de cette particularité du statut du français en Algérie réside dans le fait que les cours de plusieurs filières scientifiques et techniques au niveau de l'enseignement universitaires sont dispensés en français, à titre d'exemple ,le tronc commun de la technologie ou les filières médicales en dépit du fait que certains pays arabes dispensent des contenus similaires en arabe ou en anglais , une langue plus à jour coté technologie .nous ne pouvons pas omettre l'existence en Algérie d'une presse francophone bien enracinée dans le panorama médiatique local qui continue depuis l'indépendance d'écrire en français en dépit du recul subi par cette langue ainsi que les autres médias lourds .

Le français en Algérie n'a jamais été prisonnier des frontières de l'école ou de l'université, car il a toujours été présent dans le rituel quotidien des algériens dans leurs conversations et même dans le cadre formel l'arabisation même si elle a détrôné le français de son statut et a acquis sa place naturelle, du moment qu'il s'agit d'une langue appartenant naturellement au paysage linguistique du pays, telle que c'est clarifié par la constitution comme langue nationale et officielle, la français est loin d'être une langue purement étrangère ou intruse dans cette panoplie car même si législativement parlant le français est une langue étrangère , la réalité du terrain est toute autre du moment que cette langue est largement utilisée dans différent domaines comme le domaine économique, administratif, ou législatif ainsi que les pratiques de gestion héritées de la phase coloniale ,bref l'effet ou bien l'usage de cette langue n'est pas restreint comme si c'était le cas d'une langue purement étrangère ,autrement dit, cette étrangeté n'existe qu'en théorie à travers les textes qui la stipulent .

« Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe consacrée langue nationale, le français est clairement défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Mais ce statut officiel reste absolument théorique et fictif : en effet jusque dans les années 1970 le

champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale. L'étendue de la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisant qui lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien. »¹

La langue arabe classique s'est installée d'une manière progressive et arbitraire dans son champs normal et a récupéré pas mal de domaines auparavant dominés par le français durant les années 70, et cela au détriment du français de toute évidence , des lors cette langue qui était la langue d'enseignement est devenue une langue objet d'enseignement à l'instar des autres matières ,on a assisté donc à une sorte de rétrécissement du domaine d'usage de cette langue , de telles démarches qui ont accompagné l'avènement de changements majeurs dans la société algérienne moins favorables au maintien des prérogatives de la langue françaises telles qu'elles étaient du temps de la colonisation le français est donc devenu de plus en plus difficile de moins en moins accessible .

Cette dégradation du statut de français au plan officiel s'est accompagnée par une dégradation sur le plan informel dans la mesure où on ne retrouve plus ce locuteur algérien francophone du moins pas avec les proportions d'auparavant, ni les mêmes aptitudes d'un locuteur qui utilisait cette langue d'une manière spontanée et savante, on est passé à des locuteurs qui utilisent la français rien que pour des situations déterminées avec beaucoup moins de talents linguistiques ,ainsi pourrions nous dire que l'usage en lui-même est passé du naturel au pragmatique et même le degré de maîtrise s'est amoindri c'est ,le plus souvent ,juste d'un emprunt occasionnel de mots ou d'expressions qu'il s'agit .

¹ Le français en Algérie lexique et dynamique des langues .DERRAJI Yacine et all, Ediion Duculot, Bruxelles 2002.page 39.

Dans ce qui suivra nous nous intéresserons aux stratégies d'apprentissage utilisées par les lycéens au niveau de leurs écrits et nous essayerons de voir comment ces dernières pourraient elles être utilisées par les différents partenaires du processus éducatif et notamment l'enseignant en vue d'une réelle amélioration du niveau des élèves .nous commencerons donc par étaler quelques définitions de cette notion.

I.2. Définition du concept de stratégie d'apprentissage

Le mot stratégie est à l'origine un terme militaire qui signifie une façon de coordonner des manœuvres afin de réaliser une victoire. Plus communément, une stratégie se définit comme la manière d'organiser des actions pour aboutir à un résultat.² Une stratégie d'écriture pourrait donc se décrire comme la coordination d'actions, parfois complexes, pour réaliser un écrit. Ce terme de stratégie, couramment utilisé en didactique du français pour les stratégies de lecture (Chauveau, Giasson) ou les stratégies d'écriture (Garcia-Debanc), apparait aussi en psychologie cognitive pour décrire la procédure intellectuelle pour résoudre un problème (Fayol). Les sciences de l'éducation (Meirieu) distinguent entre la stratégie d'apprentissage, appliquée au sujet, et la stratégie d'enseignement, mise en œuvre par l'enseignant.

Commençons donc par une tentative de définition du concept des stratégies d'apprentissage avant d'entamer la typologie de ces dernières ,On peut dire que Ce sont des techniques que les élèves utilisent pour apprendre ou faciliter leur apprentissage ces techniques ainsi que la relation qui les lie à la réussite scolaire, ont fait l'objet de pas mal d'études comme celles consacrées au primaire (études recensées dans Fayol et Monteil,

² "Le Nouveau Petit Robert" (Dictionnaire le Robert, Paris, France, 1993.)-Page 2149.

1994), mais aussi au niveau secondaire (études recensées dans Schmeck, 1988) et enfin universitaire (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier 1996; Romainville, 1993; Wolfs, 1998). Les chercheurs se sont focalisés sur les processus d'apprentissage, autrement dit à la manière dont l'étudiant acquiert des informations, les enregistre, les garde en mémoire et les utilise dans un contexte précis. Ces recherches ont permis de classer les stratégies à travers des inventaires et de les catégoriser en plusieurs types.

Les chercheurs ont proposé de multiples définitions au concept de stratégies d'apprentissage. Dans ce qui suit nous allons présenter quelques définitions proposées dans des recherches récentes sur lesquels nous nous sommes basés pour établir la définition opérationnelle qui sera retenue dans notre étude.

Outre la définition, ainsi dans chacune des définitions suivantes on joindra en plus du nom de l'auteur, une précision de l'objectif visé par le recours aux stratégies d'apprentissage et leurs caractéristiques. On comprend de ces définitions que les stratégies d'apprentissage sont, au cas par cas, des activités, des comportements, des actions ou des moyens, des pensées, des procédures, une séquence ou encore des opérations. Ces acceptions mettent en évidence deux domaines d'activités reliés à l'achèvement d'une tâche d'apprentissage, soit l'activité d'ordre réflexif (cognitif) et l'activité d'ordre comportemental.

Les activités du premier ordre, en l'occurrence réflexif, concernent un discours à l'intérieur de l'élève. Devant une tâche donnée, ce discours influence la motivation à accomplir la tâche ainsi que la confiance en sa capacité de la mener à bien autant qu'il oriente le plan stratégique pour accomplir la tâche et l'évaluation qui en sera faite. Cette activité réflexive

ne peut pas être observée du moment qu'on n'a accès qu'aux actions concrètes réalisées par l'élève pour accomplir la tâche.

Ces actions et ces activités sont des techniques ou des tactiques d'apprentissage que l'élève utilise, souvent dans un certain ordre (consulter les directives, s'installer en ouvrant les livres autour de soi, lire en survol puis lire attentivement, prendre des notes, etc.), ce qui confirme le fait de considérer les stratégies comme étant des séquences ou de suite ordonnée d'actions. Dans l'ensemble, les auteurs retenus se mettent d'accord que l'objectif poursuivi en recourant aux stratégies d'apprentissage est de favoriser un meilleur apprentissage en le rendant plus efficace.

A-Définition de Bégin (2003)

Catégories d'actions utilisées dans une situation d'apprentissage, servant à la réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire, les stratégies consistent donc à effectuer des opérations sur les connaissances conscientes orientées vers un objectif précis

B. Boulet, Savoie- Zajc, Chevrier (1996)

Ensemble d'activités effectuées par l'apprenant ou des comportements de ce dernier qui est en train d'apprendre dans le but de faciliter l'acquisition de la langue, cet ensemble englobe : l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances qui Influencent la manière d'apprendre.

C. Cartier (1997)

Ensemble d'actions ou de moyens utilisés par un individu pour apprendre, ces actions répondent à une intention particulière (tâche à

réaliser) elles sont adaptables en fonction des variables de la situation. Elles peuvent être observables et non observables.

D. Fayol, Monteil (1994)

Séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures spécifiques ou générales dans le but de rendre optimale la performance, cette séquence est caractérisée par la disponibilité d'un éventail de procédures ainsi que la possibilité de sélection des procédures selon les différents variables (flexibles et adaptables) et l'évaluation de l'efficacité (intentionnelles).

E. Frenay, Noël, Parmentier, Romainville (1998)

Procédures mises en œuvre par un étudiant à travers une suite ordonnée ou une séquence d'actions pour faciliter l'apprentissage, ces actions sont conscientes, explicables, et non accidentelles (intentionnelle).

F. Hrimech (2000)

Opérations effectuées par un individu engagé dans un processus de formation qui se présentent comme une séquence intégrée de procédures sélectionnées dans l'objectif de favoriser l'acquisition de savoirs, d'habiletés ou d'attitudes sélectionnées en fonction d'un but, ces opérations sont intentionnelles et peuvent être spécifiques ou générales.

G. Ruph (1999)

Activités effectuées par la personne qui apprend pour faciliter la perception, l'encodage, l'organisation, l'intégration, la récupération et l'application des savoirs ce sont des activités auto-initiées, conscientes

intentionnelles, instrumentales (contrôle des processus cognitifs)
Malléables Générales et transférables.

H. Weinstein, Hume (1998)

Comportements et pensées mis en œuvre dans l'apprentissage, ce sont des actions relatives à l'acquisition, au stockage en mémoire et à l'intégration de nouvelles connaissances et compétences en vue d'un usage ultérieur. elles influencent la manière d'apprendre.

A partir de ces définitions, on peut déduire en fait la récurrence de trois caractéristiques des stratégies d'apprentissage : la conscience (Bégin, 2003; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Ruph, 1999), l'intentionnalité (Fayol et Monteil, 1994; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Hrimech, 2000; Ruph, 1999) et la flexibilité (Cartier, 1997; Fayol et Monteil, 1994; Ruph, 1999). La stratégie doit être *consciente* pour s'expliquer et se donner à voir mais aussi être choisies *intentionnellement* en fonction d'un but précis à atteindre. Enfin, les stratégies doivent être suffisamment *flexibles* pour pouvoir s'adapter au but établi, aux conditions spécifiques de la tâche et aux capacités de l'apprenant. En accord avec Weinstein et Hume (1998), les chercheurs estiment que les stratégies d'apprentissage sont constituées à la fois des pensées et des comportements mis en œuvre pour accomplir une tâche. Aussi, à l'instar de Fayol et Monteil (1994), de Hrimech (2000) et de Frenay et ses collègues (1998), on s'accorde à adopter l'idée que ces pensées et actions s'inscrivent dans une suite ordonnée. Enfin, elles reconnaissent que le but escompté est de faciliter l'apprentissage et d'améliorer la performance. Dans cette étude, les stratégies d'apprentissage sont donc définies comme les: « *pensées et comportements d'un étudiant*

engagé dans un apprentissage qui en utilisant des procédures ou des actions spécifiques, facilite son apprentissage et optimise sa performance»³

On a donc décrit les stratégies d'apprentissage dans un contexte d'utilisation spontané et naturel et plusieurs chercheurs ont présenté une typologie dans un cadre de recherches phénoménologique ou expérimental. *Conscience intellectuelle, réactions globales, conduites (comment je pense faire et comment je vais me comporter, Idées d'une suite logique d'actions, mise en œuvre des opérations de la pensée et de la conduite générale, quelle séquence dois-je utiliser) pensées et comportements, procédures, actions Possédant des caractéristiques.*

- ✓ Conscience.
- ✓ Flexibilité.
- ✓ Intentionnalité.⁴

I.3.La notion de stratégie d'apprentissage en psychologie cognitive

La notion de stratégie en apprentissage est présente dans de nombreuses recherches en psychologie cognitive qui en aborde deux aspects: la cognition, qui réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information (Martineau, 1998 ; Matlin, 2001), et la métacognition, qui aborde la connaissance ou à la conscience que possède

³ <http://moodle-up.univ-provence.fr>

⁴ Idem.

la personne de son propre fonctionnement (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Peters et Viola, 2003).⁵

Au niveau de la cognition, la psychologie cognitive attribue une importance essentielle au fonctionnement de la mémoire pour interpréter les mécanismes d'apprentissage (Grégoire, 1999 ; Reisberg, 2001). Les modèles cognitifs réfèrent à des systèmes qui intègrent différentes étapes pour le traitement de l'information et pour l'utilisation et la production des connaissances en mémoire. À ce titre, on conçoit donc l'apprentissage comme un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information.

La métacognition, quant à elle se justifie dans le fait qu'il est nécessaire d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif afin de l'ajuster aux situations d'apprentissage (Matlin, 2001 ; Peters et Viola, 2003).

La psychologie cognitive concentre principalement sur les structures et les processus mentaux (Matlin, 2001). qui sont des activités mentales déclenchées automatiquement ou mises en action pour traiter les informations, Ce sont des modèles qui décrivent le fonctionnement de la mémoire, parce qu'ils sont considérés comme responsables des modifications et du traitement de l'information, des récepteurs sensoriels jusqu'à la transformation des représentations des connaissances en mémoire, en passant par la résolution de problème, la compréhension et la production du langage (Matlin, 2001). Habituellement, on s'accorde à considérer que ces processus agissent de façon automatique et inconsciente.

⁵ <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar>

Les stratégies se définissent alors comme des moyens conscients par lesquels ces processus sont activés et organisés (Matlin, 2001).

En ce sens, c'est une notion valable à tous les domaines d'apprentissage (mathématiques, français, etc.) et peuvent être utilisées dans tous les types de tâches (écriture, lecture, etc.). Les stratégies ne sont pas des automatismes, qui seraient de simples habitudes de fonctionnement, mais plutôt des moyens pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'utilisation de connaissances déjà acquises (Lasnier, 2000 ; Peters et Viola, 2003 ; Weinstein et Hume, 2001). Toujours orientées vers un but (Martineau, 1998 ; Weinstein et Hume, 2001), pour celui qui les utilise, elles sont liées à des objectifs ou servent à atteindre des finalités particulières (Lasnier, 2000 ; Martineau, 1998). Toutefois, dans les ouvrages consacrés à la psychologie cognitive (Balota et Marsh, 2004 ; Matlin, 2001 ; Reisberg, 2001), les termes *stratégie* et *apprentissage* n'apparaissent à peu près jamais ensemble. Les stratégies sont surtout associées à des processus plus spécifiques du fonctionnement de la mémoire : stratégie ascendante, stratégie descendante, stratégie mnémonique.

Dans le domaine de l'enseignement on retrouve une acception nuancée du fait que le terme *stratégie* semble égaler celui d'apprentissage. C'est le résultat d'une vient probablement de la transposition des concepts de la psychologie cognitive à l'éducation et à l'enseignement. Gentaz et Dessus (2004) précisent qu'on vise ainsi à armer l'enseignant pour qu'il intervienne mieux auprès de l'apprenant en ajoutant des dimensions qui ne sont pas prises en compte dans la recherche en psychologie.

Ce déplacement progressif de l'utilisation du concept de la psychologie cognitive en enseignement qui a pu causer une généralisation

de son usage à toutes les situations ou les tâches scolaires, sans distinction des processus cognitifs impliqués.

Par ailleurs, la détermination des stratégies dans les taxonomies proposées en éducation s'est faite habituellement à partir des comportements rapportés ou observés par les apprenants en situation de tâches (par exemple, O'Malley, Russo, Chamot et Stewner-Manzanares, 1988), ou encore elle provient d'une analyse de sources documentaires diverses pour constituer le matériel servant à identifier et à proposer des stratégies d'apprentissage (par exemple, Boulet et collab., 1996).⁶

De telles approches s'éloignent de la méthode en psychologie cognitive, qui cherche plutôt à spécifier les mécanismes cognitifs de base des actions mentales nécessaires à la réalisation des tâches (Anderson, Reder et Simon, 1995). Conséquemment, on obtient des stratégies qui varient aussi bien selon le contexte ou le contenu de la tâche que des sujets observés, parce qu'elles sont issues d'activités effectuées sur des contenus différents ou par des clientèles différentes.

Pourtant, les stratégies devraient plutôt être indépendantes des contextes ou des contenus disciplinaires, puisqu'elles font référence à des actions ou des processus mentaux (Matlin, 2001).

La proposition d'un cadre de référence simplifié vise une meilleure adéquation entre le concept en psychologie cognitive et son usage en éducation. La première étape est de proposer une définition qui permette de différencier la stratégie des actions qui la composent et par lesquelles elle peut être mise en action. Ce premier choix vise à clarifier le sens du terme, afin d'éviter que tout ce qui concerne les actes entourant les situations et les

⁶ <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar>

tâches scolaires ne prenne le vocable de stratégies d'apprentissage, comme l'usage actuel semble le suggérer.

La deuxième étape est d'identifier des stratégies dont les composantes peuvent être décrites de façon simple, compte tenu qu'elles ne sont pas d'une grande complexité ou ne contiennent pas en elles-mêmes des stratégies. Bien que, sur le plan cognitif, le terme « *apprentissage* » soit peu lié au terme *stratégie*, cette relation sera maintenue pour l'instant afin de garder l'idée qu'il s'agit de stratégies de base servant à favoriser l'apprentissage en contexte scolaire.

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.

Dans cette définition, le fait de considérer les stratégies comme des « *catégories d'actions* » se démarque de façon importante de l'ensemble des définitions et de l'usage habituellement proposés dans les écrits. La généralisation du terme, déjà mentionnée auparavant, nous amène à considérer l'obligation de bien séparer les stratégies des actions, techniques, méthodes, procédures qui les composent ou par lesquelles elles sont mises en application. En effet, la confusion vient justement du fait que le terme *stratégie* est utilisé à la fois pour identifier l'ensemble et les éléments.

Or, dans le dictionnaire, une stratégie est un ensemble. Interpréter les stratégies comme des catégories d'actions sert aussi à évoquer la nécessité qu'elles puissent s'opérationnaliser par plusieurs actions différentes. ce

sens, créer des notes personnelles, formuler des questions, établir des analogies ou paraphraser l'information ne sont plus des stratégies différentes, comme on le retrouve souvent dans les écrits de recherche (Boulet et collab., 1996 ; Jones, 1988 ; O'Malley et collab., 1988 ; Weinstein et Mayer, 1986). Ce sont plutôt des actions, des procédures ou des moyens variés d'opérationnaliser la stratégie *élaborer*. Parler de catégories d'actions permet aussi d'introduire la notion d'*objectifs précis*, qui fait référence aux finalités recherchées par l'application des stratégies.

Les stratégies sont donc choisies en fonction des objectifs visés, c'est-à-dire que l'objectif détermine la stratégie, et que les actions ou procédures possibles rattachées à cette stratégie deviennent des moyens différents pour atteindre cet objectif. Il ne s'agit donc plus de parler, par exemple, de stratégies d'élaboration. Il sera plutôt question de la stratégie *élaborer* qui permet d'effectuer des opérations amenant des changements ou des transformations de l'information (objectif visé par la stratégie) à l'aide d'actions ou de procédures variées : se créer des notes personnelles, paraphraser ou développer des analogies. Intégrer l'idée de l'atteinte d'un but dans la définition rejoint en cela la majorité des autres définitions et des conceptions relatives au terme *stratégie* (Boulet, Savoie- Zajc et Chevrier, 1996 ; Martineau, 1998 ; Peters et Viola, 2003 ; Weinstein et Mayer, 1986). Dans la définition, ce but est aussi lié à l'action de réaliser une activité ou une tâche scolaire pour bien situer le contexte et les situations où le concept de stratégie s'applique.

Enfin, on retrouve souvent le terme *processus* associé à ce qui est activé par les stratégies (Romainville, 1993). *Opération* nous semble cependant plus appropriée en raison d'une certaine confusion qui entoure souvent l'usage de *processus*, selon Legendre (1993). Le concept

d'opération apparaît plus englobant, puisqu'il sous-entend aussi la notion de processus quand on parle d'opérations mentales (Romainville, 1993) ou cognitives (Legendre, 1993).

I.4.Importance de la notion de stratégie d'apprentissage en didactique de FLE

L'approche communicative a concentré sur le rôle de l'apprenant dans son processus d'apprentissage ,d'autres approches ont mis l'accent sur le rôle de l'étude des corrections des erreurs et aussi à l'inter langue ; Le passage donc d'une psychologie béhavioriste aux théories cognitives et constructivistes est la preuve de cette évolution, et a eu un impact remarquable sur les recherches sur les stratégies d'apprentissage .Par exemple ,l'ouvrage de O'Malley et Chamot (1990) consacré aux recherches menées dans le domaine des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces recherches ont connu un regain important à partir des années 80 c'est-à-dire à partir du moment où la psychologie cognitive a fourni plusieurs cadres théoriques possibles à l'étude des stratégies d'apprentissage. La notion de stratégie n'est pas réservée à la didactique du moment qu'elle est véhiculée dans d'autres domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés, à l'image de : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie.

Quant à notre domaine de recherche ,en l'occurrence la didactique des langues , on en trouve des publications des différents espaces didactiques citons par exemple P. Cyr dans son ouvrage stratégies d'apprentissage (1998) ;⁷ et qui représente un travail vraiment approfondi sur les stratégies , il met en valeur cette notion avec beaucoup de cohérence et

⁷ Cyr.P, Les stratégies d'apprentissage, 1998, Paris. CLE International. Page 11.

d'enchaînement ,puisqu'il a réussi à relier des théories de la psychologie cognitive (Anderson,1983) à des interventions des activités pédagogiques et de l'autoformation des enseignants (Wenden,1991) voire à d'importants facteurs du processus d'apprentissage (Rubin et son équipe 1994), in Cyr (1998), en passant par des analyses didactiques approfondies établissant des taxinomies de stratégies et les discutant par rapport aux différentes tâches d'apprentissage (les travaux de O'Malley et Chamot et leur coll , 1990) qui s'étalent sur toute la décennie et également ceux de Oxford (1990) . en terme de conclusion nous pouvons ainsi dire que c'est grâce à la recherche sur les stratégies d'apprentissage particulièrement chez O'Malley et Chamot et leur équipe , que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des L2.

I.5. Apparition de la notion de stratégie d'apprentissage

Dans cette partie on va s'intéresser à une énumération de certains travaux qui attestent la récurrence de cette notion en didactique des langues et dans certaines sciences connexes ou contributoires à cette dernière.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage d'une L2 est né dans un contexte où les chercheurs ont rejeté progressivement les anciennes méthodes, pour s'intéresser aux nouveaux fondements théoriques, autrement dit, à une nouvelle méthodologie dans les années 70; c'est l'approche communicative ayant pour objectif principal le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant. Ce courant de recherche centré essentiellement sur les différentes caractéristiques de l'apprenant fut influencé par les produits de divers facteurs cognitifs, acquisitionnels (L2) et psycholinguistiques. Selon P.Cyr « *les retombées potentielles de ces*

recherches au niveau de la salle de classe n'ont pas toujours été manifestés»,⁸ selon l'apport l'approche communicative, l'apprenant d'une langue étrangère doit désormais acquérir les différentes composantes de :

✓ **La compétence de communication:** cette compétence est d'ordre grammatical ou linguistique selon laquelle l'apprenant doit connaître les règles grammaticales de la langue cible et être capable de les employer au cours des situations d'apprentissage diversifiées.

✓ **Une composante socioculturelle:** cette composante est d'ordre socioculturel où l'apprenant doit avoir une certaine maîtrise à la fois les règles sociales et les normes d'interaction qui se déroulent entre les natifs de la langue cible.

✓ **Enfin, une composante discursive:** la, l'apprenant s'intéresse aux différents types de discours, de savoir comment ces derniers se véhiculent dans tel ou tel contexte de communication. Notons que les recherches appliquées sur les stratégies d'apprentissage s'intéressent spécialement à la question qui suit : quels moyens à utiliser pour soutenir efficacement les apprenants dans leur apprentissage d'une LE ? Tandis que les études descriptives mettent l'accent sur les caractéristiques du bon apprenant afin de voir comment ce dernier procède pour apprendre une L2.

Après ce volet théorique consacré aux éléments de définitions ainsi qu'aux conditions d'apparition des stratégies d'écriture, Nous allons voir à travers ce qui suivra un classement des stratégies d'apprentissage qui nous

⁸ Cyr.P, Op, cit. Page 12.

permettra de cerner celles que nous allons rencontrer en abondance dans le corpus.

I.6. Typologie des stratégies d'apprentissage

Plusieurs classifications ont été élaborées par les chercheurs en acquisition des langues à propos des stratégies d'apprentissage et notamment le mode de classement d'Oxford qui est basé sur la dichotomie entre les stratégies directes qui impliquent le recours à la manipulation de la matière linguistique et les stratégies indirectes qui concernent quant à elles d'autres ressources relatives à l'entourage du processus d'apprentissage. Mais aussi les deux autres modèles de classification en l'occurrence ceux de Rubin et de O'Malley et Chamot que nous allons voir par la suite en essayant de synthétiser l'apport de chacune de ces classifications.

I.6.1. Le modèle de Rubin (1989)

Rubin a classé les stratégies d'apprentissage en situation exolingue en trois grands types considérés dans leur ensemble comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et la réutiliser* »⁹ ces types de stratégies sont :

✓ **Les stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données :**

1. Stratégies de classification et de vérification.
2. Stratégies de divinement ou d'inférence.

⁹ Cyr.P, op cit, Page 35.

3. Stratégies de raisonnement déductif.
4. Stratégies de ressourcement.

✓ **Les stratégies liées aux processus d'entreposage ou de mémorisation :**

Les stratégies de mémorisation

- associer ou grouper des mots selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésitique.....)
- utiliser des mots clés et des cartes sémantiques.
- utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information.
- centrer son attention sur un détail spécifique.
- mettre en contact les mots nouveaux.
- utiliser des images.
- pratiquer la langue en silence et différer la production.

✓ **Les stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation :**

1. Stratégies de pratique.
2. Stratégies d'autorégulation.
3. Stratégies sociales indirectes.

Selon le modèle de Rubin, les stratégies d'apprentissage se définissent donc comme étant des manœuvres psycholinguistiques par le biais desquelles l'apprenant d'une L2 essaye de résoudre son problème de communication (à l'écrit ou à l'oral) en utilisant les trois procédés déjà cités (compréhension, mémorisation et réutilisation) qui constituent le savoir, tout en exploitant différentes ressources disponibles pour lui pour atteindre son une compétence communicative en L2.

I.6.2. Le modèle d'Oxford (1990) :

Le modèle proposé par Oxford qui a eu une grande renommée dans le domaine de la recherche sur les stratégies d'apprentissage que nous allons visionner à travers et qui suit présente la notion comme étant: « *des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage* », et plus loin « *des outils pour une implication active et autonome* »¹⁰. Oxford a en effet réalisé un inventaire de stratégies d'apprentissage des langues réalisé qui sépare les stratégies dans deux grandes orientations et six groupes de stratégies et un ensemble de 62 stratégies mais pour ne pas entrer dans des détails à outrance nous allons nous limiter aux grands axes de sa classification.

Oxford base son classement sur une dichotomie : stratégies directes/stratégies indirectes, et classe ainsi les stratégies d'apprentissage chez l'apprenant d'une langue seconde en deux grandes classes :

1. Les stratégies directes : ces stratégies sont utilisées par l'apprenant durant son apprentissage afin de confronter son problème de communication. Elles se manifestent directement dans l'acquisition de L2. Elles sont classifiées dans :

A. Stratégies de rappel : elles servent généralement à faciliter le rappel du vocabulaire (par l'utilisation d'images mentales, par exemple) et consistent en l'enregistrement des informations dans la mémoire pour une réutilisation éventuelle dans lors d'un besoin de communication (par exemple : l'identification, la conservation, le

¹⁰ Cyr.P, op cit, Page 31.

stockage ou récupération des mots, des expressions et d'autres éléments de la langue cible).

B. Stratégies cognitives: des stratégies d'analyse, de formation à travers l'actualisation des images mentales internes pour faciliter la réception et la production des messages de la langue cible, sont employées pour lier une information linguistique nouvelle avec une autre déjà existante pour la traiter et la classer ; (par exemple : la répétition, l'analyse des expressions nouvelles, prise des notes ...).

C. Stratégies compensatoires: ces stratégies sont indispensables pour combler certaines carences au cours de l'apprentissage d'une L2, elles incluent certaines actions comme deviner intelligemment, le recours à L1, inventer des mots ...etc.

2. les stratégies indirectes : Ce sont des stratégies qui se manifestent à travers une manipulation indirecte de la langue cible et concernent la gestion de l'apprentissage. Elles sont, selon Oxford aussi importantes pour l'apprentissage et l'acquisition d'une L2, sont classées en trois types :¹¹

A. Les stratégies métacognitives : ce sont des opérations que l'apprenant utilise pour organiser, focaliser et procéder à une évaluation de son propre apprentissage (par exemple ; l'association de la nouvelle information avec celle qui existe déjà, ou la recherche des opportunités de pratique de la langue, l'autoévaluation..).

¹¹ **Christian Bégin** , Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 48

B. Les stratégies affectives : centrées sur des aspects qui favorisent l'apprenant à se servir de ses sentiments, sa motivation et ses attitudes (par exemple, discuter de ses sentiments avec l'autre, se détendre...).

C. Stratégies sociales : c'est une forme d'encouragement de l'apprentissage au moyen du contact avec les autres : (par exemple : poser des questions, coopérer avec les autres ...). nous pouvons dire que le modèle de classification d'Oxford rassemble au total 62 stratégies, et décrit une taxinomie plus détaillée et complète par rapport à celle véhiculée par son prédécesseur Rubin (1989).

Voici maintenant un tableau qui récapitule les stratégies d'apprentissage telles qu'elles sont entendues par Oxford:¹²

Classe (2)	Groupe (6)	Technique (62)
Stratégies directes	Stratégies de rappel	Regrouper en unités significatives
		Créer des associations entre neuf et connu
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de notes
		Analyse de nouvelles expressions
	Stratégies de compensation	Deviner intelligemment
		Utiliser la circonlocution
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	
	Stratégies affectives	
	Stratégies sociales	

¹² <http://moodle-up.univ-provence.fr>

I.6.3. Le modèle d'O'Malley et Chamot (1990) :

On considère ici les stratégies d'apprentissage comme étant: «*des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information* »¹³. Et les classent conséquemment en trois grandes catégories :

- ✓ Les stratégies métacognitives.
- ✓ Les stratégies cognitives.
- ✓ Les stratégies socio affectives.

Premièrement : Les stratégies métacognitives que les auteurs définissent comme étant : «*des qualifications exécutives à travers lesquelles nécessitant une planification, surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage* ». Et les identifient ainsi comme :

1. L'anticipation ou la planification.
2. L'attention générale.
3. L'attention sélective.
4. L'autogestion.
5. L'autorégulation.
6. L'identification d'un problème.
7. L'autoévaluation.¹⁴

Deuxièmement : Les stratégies cognitives qui définissent le fait que l'apprenant manœuvre l'information acquise de telle manière à la rendre plus efficace et plus significative dans son apprentissage, les apprenants peuvent utiliser une ou plusieurs des stratégies d'apprentissage :

¹³ <http://moodle-up.univ-provence.fr>.

¹⁴ idem,

1. La répétition.
2. L'utilisation de ressource.
3. Le classement ou le regroupement.
4. La prise de note.
5. La déduction ou l'induction.
6. La substitution.
7. L'élaboration.
8. Le résumé.
9. La traduction.
10. Le transfert.
11. L'inférence (deviner intelligemment).

Remarque : nous nous attarderons à donner la définition de chaque type de stratégie lors de l'analyse du corpus, puisque c'est cette catégorie suggérée par O'Malley et Chamot (1990) qui nous convient le mieux dans notre cadre de travail. Nous définirons donc parmi les stratégies citées ci dessus celles que nous rencontrerons le plus en pratique.

Troisièmement : les stratégies socio-affectives qui impliquent l'interaction avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective. quant à elles, sont subdivisées en quatre catégories :

1. La clarification /vérification.
2. La coopération.
3. Le contrôle.
4. L'auto renforcement.¹⁵

¹⁵ Cyr.P, op cit, Page 39.

Remarque

A travers les modèles de classement qu'on a visionnés ci dessous, on peut aisément se rendre compte de l'existence d'orientations communes dans ces modèles, en l'occurrence on s'accorde à considérer qu'il existe trois grandes classes de stratégies d'apprentissage selon leur nature, ces classes sont : -les stratégies affectives ou sociales, les stratégies cognitives et enfin les stratégies métacognitives ,ces trois types diffèrent selon les ressources dans lesquelles l'élève puise pour consolider son apprentissage , aux relations qu'il entretient avec son entourage aussi et sur quelle part du processus se concentre la réflexion de l'élève au cours des différents efforts qu'il consentit.

En terme de conclusion, nous pouvons déduire à la lumière de ce que nous avons vu que les chercheurs, à travers les différents systèmes de classification qu'ils ont mis au point (celui de Rubin (1989), Oxford (1990) et d'O'Malley et Chamot (1990)) ,ont essayé de diviser les différentes stratégies des grandes familles selon leur nature et la manière dont l'apprenant utilise de ses ressources pour consolider son apprentissage nous tenterons de voir par la suite comment mettre en relief ces stratégies à la fois au niveau des méthodes que l'apprenant emploie pour subvenir à ses éventuelles lacunes d'acquisition de L2 mais également comment ces stratégies apparaissent-elles au niveau de leurs écrits et cela pour avoir une idée sur une éventuelle exploitation de ces stratégies par le formateur , nous présenterons quelques brèves définitions des stratégies qu'on va rencontrer dans les productions des élèves et qu'on a vu en bref à travers les modèles de classement et notamment celui de O'Malley et Chamot .

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

A travers ce qui suivra, nous tenterons de mettre en relief les stratégies d'apprentissage scripturales auxquelles recourent les lycéens durant leurs productions écrites et d'étudier ce que nous avons vu dans le chapitre précédent, mais aussi de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles les élèves emploient ces techniques et de les classer selon la nature linguistique ,bien évidemment, nous allons commencer ce chapitre par la présentation de la démarche que nous avons suivie, essentiellement empirique et analytique ,suivra la présentation du cadre général de la recherche ainsi que les raisons du choix du corpus étudié , l'ensemble de ces éléments précédera la recherche en elle-même ses résultats et leurs interprétations .

II.1. Présentation de la démarche suivie

Durant notre recherche empirique, nous allons bien évidemment essayer de mettre en relief les stratégies d'apprentissage scripturales chez les lycéens, sans oublier d'enquêter sur d'autres moyens qu'ils utiliseraient pour consolider leur apprentissage , pour ce faire , nous avons opté pour deux outils d'expérimentation, en l'occurrence, le questionnaire direct adressé aux élèves constituant le corpus de notre recherche et que nous présenterons par la suite mais aussi d'exploiter leurs productions écrites à propos d'un thème que nous avons choisi en concertation avec l'enseignant, donc notre méthode était au fond expérimentale et analytique .naturellement nous présenterons après chaque étape ses résultats et leurs analyses .

II.2. Présentation du cadre de la recherche

Nous avons effectué notre stage pratique au niveau du lycée Smatti Mohammed Ben Elabed sis à Ouled –djellel mais , l'expérimentation a duré une période d'une semaine du 28 avril au 5 mai 2013 et s'est étalée sur trois séances , la première séance était consacrée à des mesures protocolaires comme la rencontre du directeur et de l'instituteur mais aussi durant laquelle s'est établie la prise de contact avec l'enseignante et les élèves, quant à la seconde séance, on a demandé aux élèves de répondre à un certain nombre de questions relatives aux éventuelles stratégies qu'ils utiliseraient durant leurs révisions et leurs préparations à travers des questions simples mais aussi ,on leur a demandé , évidemment , avec la collaboration de l'enseignante de rédiger une courte production écrite à propos d'un thème choisi en l'occurrence le baccalauréat, leurs impressions à propos de cet examen décisif mais aussi ce qu'ils comptent choisir comme filière à l'université, et cela pour essayer de mettre en relief des stratégies d'apprentissage scripturale éventuelles qu'ils emploieraient dans leurs productions.

II.3. Justification du choix du corpus

Durant notre enquête nous avons opté pour analyser les productions écrites d'élèves de filière Lettres et langues étrangères dans la seule classe qui nous était disponible pour des raisons qui nous dépassent, nous aurions aimé que l'échantillon sois plus large et englobe des élèves d'autres filières, cet échantillon était composé de 33 élèves qui ont cumulé 10 ans d'étude de cette langue. Parmi ces élèves 20 filles et 13 garçons qui habitent tous la ville d'Ouled-Djellel.

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

Nous avons demandé aux élèves de répondre à deux questions oralement, à la marge du questionnaire écrit, pour mieux les caractériser, ces questions étaient :

✓ -Est-ce qu'il y a dans votre famille un ou des membres qui parlent couramment la langue française ?

✓ -Est-ce que vous avez visité auparavant un pays francophone ?

Concernant la première question personne n'a répondu favorablement sauf une fille qui a rajouté que sa sœur est une enseignante de français au CEM quant à la deuxième question, personne n'a répondu à la positive.

II.4. Le premier volet (le questionnaire et ses objectifs)

Ce questionnaire regroupe un ensemble de questions relatives aux rôles de l'entourage des élèves, aux d'éventuelles méthodes auxiliaires, des stratégies d'apprentissage d'ordre socio-affectif et cognitif aussi mais également qui concernent leur méthode de travail et leurs ressourcements de telles méthodes, que les élèves utiliseraient dans leurs acquisitions d'une deuxième langue, nous avons distribué ce questionnaire au cours de la seconde séance car durant la première séance on n'avait pas le temps pour aborder les élèves car d'abord les formalités routinières (attendre l'accord du directeur puis l'instituteur, vérifier dans l'emploi du temps de l'établissement s'il y a une enseignante de français qui a sous sa charge des élèves de filière langue étrangère et qui peut nous prendre en charge dans notre expérimentation et enfin le fait que cette période a coïncidé avec un séminaire dont ils étaient concernés) ont pris un peu du temps l'enseignante était très occupée par la correction du devoir trimestriel et la remise des copies, ainsi on a attendu jusqu'à la seconde séance pour le faire

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

après avoir pris l'accord de l'enseignante ,après la distribution du questionnaire on a pris le soin de clarifier aux élèves les ambiguïtés qu'ils risquaient d'y trouver avant de ramasser les copies et de les exploiter par la suite .

Notons que nous avons tenté de choisir des questions faciles dans la mesure du possible pour permettre une meilleure compréhension de la part des élèves, mais aussi que nous avons informé les élèves que ce questionnaire n'est pas un travail noté mais une collaboration de leur part dans un travail de recherche.

Nous avons choisi les quêtions ouvertes avec des propositions de réponses et une possibilité d'autres réponses et non le QCM pour permettre aux élèves de se sentir plus décontractés mais aussi élargir les champs de réponses.

Ces questions sont les suivantes :

1. Est-ce que vous étudiez, un sujet ou un thème en français qui n'a pas encore été abordé en salle de classe ?
2. Est ce que vous utilisez des ressources comme le dictionnaire des synonymes ou d'autres ressources, si oui, lesquels ?
3. Est-ce que vous révisez tout seul ou en compagnie de vos camarades de classe ?
4. Est-ce que vous recevez une aide parentale ou d'un des autres membres de votre famille dans votre révision à la maison ?
5. Utilisez-vous la traduction vers l'arabe durant la révision ?
6. Est-ce que vous regardez des émissions de télévision ou d'autres programmes en français ?

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

7. Ressentez vous un réel effet des médias sur votre apprentissage du français ?

8. Est-ce que vous évaluez votre propre apprentissage et ressentez vous l'impact de cette auto-évaluation sur votre parcours ?

9. Est-ce que vous révisez votre compréhension au niveau de l'écrit ou de l'oral ?

10. Faites vous souvent l'autocorrection (corriger ses erreurs soi-même) ou vous préférez que quelqu'un d'autre s'en occupe ? Si oui précisez quel moyen vous utilisez pour l'autocorrection.

II.5. Les résultats du questionnaire adressé aux élèves

La première question :

Est-ce que vous étudiez un sujet ou un thème en français qui n'a pas encore été abordé en salle de classe ?

Dans cette question on cherche à savoir si les élèves abordent ou non des thèmes ou des sujets en français hors la classe de leur propre initiative, et conséquemment s'ils utilisent ou non cette forme de stratégie du ressourcement ,concernant cette question la majorité des élèves ont répondu à la négative 22/33 et seulement 11 ont répondu favorablement à cette question ,cela pourrait avoir comme justification le fait que les élèves se sentent désintéressée de cette langue et se contentent de ce qui est offert par l'enseignant durant le cours car ils n'ont pour objectif que d'avoir une bonne note, certains ont justifié cela du fait de la charge des programmes et du grand nombre des matières enseignées quant à ceux qui ont répondu favorablement , ils sont majoritairement des internautes qui visitent de temps à autre des pages web francophones ce qui leur permet un contact

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

supplémentaire avec le français et appliquent ainsi , plus ou moins la stratégie de ressourcement bénéfique lexicalement et syntaxiquement.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Non	22 élèves	67 %
Oui	11 élèves	33 %

La deuxième question :

Est ce que vous utilisez des ressources comme le dictionnaire des synonymes ou d'autres ressources, si oui lesquels ?

Dans cette question on cherchait à savoir si ou non les élèves utilisaient d'autres supports comme des dictionnaires spécialisées, comme ceux des synonymes par exemple, les résultats étaient proportionnellement peu différents de ceux de la première question, en fait 20 élèves parmi les élèves interrogés ont répondu qu'ils se limitent à l'usage du dictionnaire conventionnel et notamment les fameux : Petit Robert et Petit Larousse les 13 restant ont répondu favorablement en affirmant l'usage d'autres dictionnaires comme celui des synonymes et des antonymes mais aussi les dictionnaires en ligne.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Les élèves qui utilisent uniquement le dictionnaire conventionnel.	20 élèves	61 %
Les élèves qui utilisent d'autres ressources.	13 élèves	39 %

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

La troisième question :

Est-ce que vous révisez, tout seul, ou en compagnie de vos camarades de classe ?

Cette question était relative à la stratégie de collaboration, La plupart des élèves 25/33 ont répondu favorablement en affirmant qu'ils recourent à la révision collective sous forme de groupes composés de 2 à 4 élèves généralement des amis rapprochés à cette question en disant que c'est le même cas pour les autres matières notamment scientifiques.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
les élèves qui révisent collectivement	25 élèves	76 %
Les élèves qui révisent individuellement	8 élèves	24 %

La quatrième question :

Est-ce que vous recevez une aide parentale ou d'un des autres membres de vos familles dans votre révision à la maison ?

La majorité des élèves interrogés 21/33 ont nié le fait d'avoir des aides durant la révision à domicile en disant qu'ils recourent aux cours de soutien, pourtant certaines des filles qui étaient plus motivés et plus collaborantes ont affirmé avoir de l'aide parentale ou de leurs sœurs âgées et notamment les universitaires quand elles reviennent pendant le week-end.

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Les élèves qui reçoivent une assistance familiale	21 élèves	64 %
Les élèves qui ne reçoivent pas une aide familiale.	12 élèves	36 %

La cinquième question :

Utilisez-vous la traduction vers l'arabe durant la révision ?

Concernant le recours à la traduction vers l'arabe durant leur révision, les élèves interrogés étaient presque unanimes 30/33 et ont affirmé qu'ils possèdent des dictionnaires français-arabe qu'ils utilisent pour traduire certains mots difficiles dans les supports textuels des manuels. Quant aux trois autres élèves on pourrait expliquer leur non recours à la traduction soit par le désintérêt, soit leur niveau qui leur permet de se satisfaire de dictionnaires de langue française, chose qui est sollicitée et peu acquise.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Les élèves qui utilisent la traduction vers l'arabe.	30 élèves	90 %
Les élèves qui n'utilisent pas la traduction.	3 élèves	10 %

La sixième question :

Est-ce que vous regardez des émissions de télévision ou d'autres programmes en français ?

La majorité des élèves 24/33 ont répondu à la négative en prétextant ne pas avoir le temps pour le faire ou en invoquant le nombre réduit de chaînes francophone ainsi que le manque d'intérêt pourtant certains élèves

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

ont répondu favorablement en disant qu'ils regardent des films en français en essayant de surmonter les difficultés d'audition par la motivation et d'en tirer profit par la suite .On remarque que les élèves se soucient peu de leurs progrès en français et s'intéressent beaucoup plus aux notes des examens, s'ajoute à cela le stress manifeste du baccalauréat qui s'approche .

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Les élèves qui regardent des programmes en français	24 élèves	73 %
Les élèves qui ne regardent pas des programmes en français	9 élèves	27 %

La septième question :

Ressentez vous un réel effet des médias sur votre apprentissage du français ?

Comme c'est le cas de la question précédente, les élèves ayant répondu à la négative étaient plus nombreux 26/33 et pourtant il y'avait des éléments qui ont confirmé l'impact des médias et surtout internet, notons que certains élèves se sont interrogés sur ce que sont les médias et ont eu des réponses de leurs camarades avant que nous le fassions.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Oui	26 élèves	79 %
Non	7 élèves	21 %

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

La huitième question :

Est-ce que vous évaluez votre propre apprentissage et ressentez vous l'impact de cette auto-évaluation sur votre parcours ?

Concernant cette question , notons d'abord que la majorité des élèves nous ont demandé de leur expliquer ce que nous entendons par l'auto-évaluation à propos de laquelle s'articule la question et quand on leur a clarifier qu'il s'agit d'une estimation personnelle des progrès réalisés , du potentiel et des exploits , la majorité des élèves interrogés ont répondu favorablement ,notons qu'ils nous ont interrogé sur ce que c'est que l'auto-évaluation, en précisant qu'il s'agit plutôt le plus souvent de désappréciation à l'égard de leurs carences au niveau du français 24/33 Quant aux autres , ils ont dit qu'ils ne procèdent plus à l'autoévaluation et qu'ils laissent le soin à l'enseignant de le faire à travers les notes.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Les élèves qui évaluent leur apprentissage	24 élèves	73 %
Les élèves qui n'évaluent pas leur apprentissage	9 élèves	27 %

La neuvième question :

Est-ce que vous révisez votre compréhension au niveau de l'écrit ou de l'oral ?

Toujours dans la stratégie de l'auto-évaluation, Les élèves ont compris à travers cette question que nous voulons savoir s'ils ont en mesure de bien assimiler un énoncé oral ou écrit sans difficulté, une telle estimation qui

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

leur permettrait de cerner leurs carences lexicales ou syntaxiques, 26/33 la majorité des élèves interrogés (26/33) nous ont affirmé qu'il s'agit beaucoup plus d'un problème d'expression et que, au niveau de l'écoute surtout il n'y a pas de grande difficulté d'assimilation mais de formulation, les sept autres nous ont dit qu'ils retrouvent des obstacles même au niveau de la compréhension.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Oui	26 élèves	79 %
Non	7 élèves	21 %

La dixième question :

Faites vous souvent l'autocorrection (corriger ses erreurs soi-même) ou vous préférez que quelqu'un d'autre s'en occupe ? Si oui précisez quel moyen vous utilisez pour l'autocorrection.

Nous avons voulu savoir à travers cette question si les élèves utilisent ou non la stratégie de l'autocorrection, Plus de la moitié des élèves interrogés 18/33 ont répondu favorablement à cette question en affirmant le recours à la fameuse autocorrection, parmi ces derniers 10 ont confirmé l'usage du manuel scolaire uniquement et les 8 autres ont regroupé le manuel et le dictionnaire.

La réponse	Le nombre des élèves	Le pourcentage
Les élèves qui font l'autocorrection	18 élèves	55 %
Les élèves qui ne font pas l'autocorrection	15 élèves	45 %

II.6. Le second volet : (l'exploitation des copies de production écrite des élèves)

II.6.1. La démarche suivie

Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, nous avons opté dans la deuxième phase de notre expérimentation de faire une analyse des copies des expressions écrites des élèves sur le sujet du baccalauréat pour essayer de relever d'éventuelles stratégies d'apprentissage scripturales employées par les élèves constituant l'échantillon de notre corpus et pour mieux les comprendre aussi, ainsi nous avons demandé aux élèves en question de s'exprimer librement sur le sujet cité ci-dessus .

Ainsi la question qu'on leur a posée oralement était la suivante :

Est-ce que vous êtes prêts à l'épreuve du baccalauréat ?quelle branche comptez vous étudier à l'université ?est ce que vous avez peur ? Dites pourquoi.

Pour mener à bien notre analyse nous avons tenté d'exploiter le modèle de classification que nous avons estimé le plus adéquat au corpus réuni parmi les modèles qu'on a vu en théorie en l'occurrence celui de O'Malley et Chamot (1990) et conséquemment nous avons établi une classification des stratégies qui sont beaucoup plus des stratégies cognitives liées beaucoup plus à la grammaire et au lexique, que nous avons pu constater l'existence dans les rédactions en question et ce sont :

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

✓ **Les ressources liées à L1**

Ce sont des techniques employées par les élèves pour remédier à leurs carences au niveau lexical syntaxique ou phonétique, en utilisant les ressources disponibles en L1. ces techniques peuvent paraître comme des interférences linguistiques entre la langue maternelle et la langue étrangère d'apprentissage.

Dans les productions écrites que nous avons exploitées, l'élève fait appel à sa langue maternelle de deux façons distinctes qui sont essentiellement la traduction et le transfert phonétique, nous allons visionner dans ce qui suit cet usage.

✓ **Les ressources liées à L2**

Ce sont d'autres techniques que l'apprenant utilise en exploitant ce qu'il connaît en L2 pour résoudre un problème d'apprentissage et de communication, dans notre cas, nous avons distingué quatre types de stratégies liées à la langue française, on peut dire que ce sont des phases ou des modalités d'acquisition et d'appropriation de cette deuxième langue :

- la substitution.
- la déduction
- la répétition.
- le devinement intelligent, l'inférence

Nous tenons de rendre compte de l'usage de ces stratégies par la suite en examinant les copies des élèves.

II.6.2. La mise en relief de ressources à travers l'exploitation des copies

✓ Les ressources liées à L1

Commençons d'abord aux stratégies liées à la langue maternelle employées par les élèves qui peuvent paraître comme des interférences ou bien des ambiguïtés lexicales ou syntaxiques rencontrées par les élèves entre leur langue maternelle et leur langue d'apprentissage :

A- La traduction

O'Malley et Chamot (1990) définissent la traduction comme étant la prise de la langue source comme base pour l'arrangement et/ou la production dans la langue cible, cette dernière fonctionne de même chez Oxford (1990).¹ Nous allons visionner les 4 exemples contenus dans les productions écrites :

A.1. Les filières scientifiques beaucoup difficiles

Qui correspondrait en arabe à :

« ACHOUAAB ALILMIA SAABA »

A.2. le bac littéraire est dans la majorité des temps plus facile que le scientifique.

Correspondrait à :

«AGHLAB ALAWKAT ASSHAL.....MIN ALILMI ».

¹ Cyr.P, Les stratégies d'apprentissage, 1998, Paris. CLE International. Page 51.

A.3. j'ai le beaucoup peur de la moyenne d'accord de médecine.

Correspondrait à :

« MA YOUKHIFOUNI AKTAR HOUA MOUADDAL ALKABOUL
FI ATTIBB »

A.4. je souhaite l'étude de la pharmacie

Correspondrait à :

« ATAMANNA DIRASSATA ALSSAYDALA »

A travers les exemples précédents on peut dire que l'élève devant une carence lexicale utilise des structures de sa langue maternelle, comme le témoignent les réalisations présentées ci-dessus et cela pour s'assurer la transmission du message même si ces deux langues sont différentes sur ce plan c'est une forme ou une technique parallèle qui peut s'expliquer par le manque d'adaptation aux structures de la langue d'apprentissage ce qui n'est pas le cas pour la langue maternelle.

B- Le transfert

Le transfert tel qu'il est défini par O'Malley et Chamot est l'utilisation directe des connaissances acquises dans la L1, afin de se rappeler et de produire des faits dans la L2² Il ya deux types de transferts qui sont présents eux aussi dans les copies des élèves, le transfert grammatical et le transfert phonétique.

² Cyr.P, Op,cit, Page 51.

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

L'élève emploie des ressources correspondantes à sa langue maternelle (l'arabe), afin de s'exprimer plus à l'aise. on va d'abord visionner le transfert grammatical.

B .1.Le transfert grammatical

Lors de l'analyse des paragraphes nous avons constaté que les élèves recourent dans certaines copies à adopter le genre d'un nom ou d'un adjectif tel qu'il est dans la langue maternelle dans leurs productions en langues française en cas de d'incertitude.

L'apprenant a tendance de commettre entre autre des transferts dus généralement à la divergence entre deux systèmes linguistiques (français, arabe). Lors de l'analyse des paragraphes, nous avons constaté des différences au niveau de genre (masculin/féminin) ; ce qui engendre par la suite des confusions d'accord des adjectifs avec les noms qu'ils qualifient ou de déterminants selon le contexte.

Voici quelques cas de figures qui en attestent :

1. Le spécialité
2. Le peur
3. La retour
4. Un bonne moyenne.
5. La cas
6. Le chance

Dans les deux exemple (1) et (2), on remarque l'emploi d'un déterminant au masculin pour désigner un nom féminin, *le spécialité* pour *la spécialité* car en arabe, ce mot est masculin en arabe **ATTAKHASSOS** ,

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

de même pour l'exemple (3) où l'élève a utilisé le mot *la retour* au lieu de *le retour* qui correspond à **ALAWDA**, nom féminin en arabe. idem pour le dernier exemple où l'élève a utilisé le déterminant féminin pour caractériser un nom masculin en français *la cas* au lieu de dire *le cas* qui correspond au féminin arabe **ALHALA** ou encore *le chance* a la place de *la chance* qui correspond en arabe à **ALHADD**.

B .2 .Le transfert phonétique

Comme c'est le cas pour le transfert grammatical, le transfert phonétique lui aussi s'apparente comme une interférence entre langue maternelle et langue seconde. Pour la définir on peut dire que cela arrive lorsque l'apprenant utilise son système phonatoire dans la langue qu'il est en train d'apprendre qui est dans notre cas le français.

Dans l'exemple suivant l'élève a substitué *ou* par *u* :

1. souvent au lieu de souvent

Dans les exemples suivants apparaît l'usage du phonème /b/ à la place du phonème /p/ :

2. Bortable
3. Mon bère

Cela pourrait être dû au fait que le phonème substitué n'existe pas dans la langue maternelle, c'est pour cela que l'élève le remplace avec un autre existant proche dans la prononciation.

Cette attitude n'apparaît pas uniquement dans les consonnes il y a aussi des confusions au niveau des voyelles comme dans les exemples suivants :

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

- | | | |
|---------------|-------------------|---------------|
| 4. Heresement | <i>au lieu de</i> | heureusement. |
| 5. oblir | <i>au lieu de</i> | oublier. |
| 6. grend | <i>au lieu de</i> | grand . |
| 7. mande | <i>au lieu de</i> | monde. |

A travers les exemples précédents on s'aperçoit que les élèves utilisent la substitution de certains sons du français par des d'autres sons qui sont eux aussi issus de la langue française mais plus proche du système phonatoire de leur langue maternelle à cause du fait que les premiers sons n'ont pas de correspondants identiques dans la langue maternelle, ainsi pourrions nous dire que le recours aux ressources de la langue maternelle tel qu'il est entrepris par les élèves que ce soit sur le plan phonétique ou grammatical ou même le recours à la traduction que nous avons visionné ci-dessous leur permettent de franchir une étape et d'amorcer l'écriture .donc la tentative des élèves de puiser dans leur langue maternelle même si elle témoigne d'un manque de maîtrise de la langue d'apprentissage reste pour autant un signe favorable pour l'avancement .

Nous allons passer maintenant aux stratégies relatives aux autres ressources linguistiques liées à la langue d'apprentissage, en l'occurrence la langue française, et essayer les définir d'abord, ensuite les classer et par la fin, en rendre compte à travers le corpus.

Des ressources liées à la langue d'apprentissage (français L2)

L'apprenant utilise son potentiel en français pour résoudre un problème d'apprentissage et de communication, à travers l'analyse des productions écrites nous nous sommes rendus compte que les stratégies

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

d'apprentissage les plus employées compte tenu du corpus que nous avons exploité sont :

- ✓ La déduction.
- ✓ La substitution.
- ✓ La répétition.

Nous allons maintenant visionner les 3 types un par un et entamons d'abord par la déduction.

A. La déduction

Telle qu'elle définie par O'Malley et Chamot (1990) c'est l'application consciente des règles de L2.

Pour P.Cyr c'est le fait d' « *appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2* » (1998 : 51), il s'agit donc d'une stratégie « intrasystématique » puisqu'elle s'opère à l'intérieur d'un même système linguistique (L1 ou L2). Nous nous intéressons à son utilisation en français. On a relevé dans les productions des élèves les

Exemples suivants :

1. les documents permicibles
2. les cours qui charges
3. Mes camarades allent à Alger
4. Nous avons un joli ville

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

Dans le premier exemple l'élève, devant son incapacité à filtrer l'adjectif dérivé de *permettre* a suivi un modèle de dérivation existant réellement en français pour produire un adjectif faux en réalité.

Dans le second exemple, l'élève a utilisé la marque du pluriel de la majorité des noms en français (**s**) la place de la terminaison de la troisième personne plurielle de 1^{er} groupe au présent (**ent**).

Dans le troisième exemple, l'élève a conjugué le verbe irrégulier aller comme tous les autres verbes du 1^{er} groupe (**allent**) au lieu de **vont** en raison d'une confusion. Donc c'est l'application d'une règle dans une place qui ne lui convient pas faute d'une maîtrise avancée du code linguistique.

B. La substitution

Selon les mêmes auteurs,³ c'est l'emploi d'un mot ou d'une expression à la place d'une autre. Elle apparaît également au niveau des ressources liées à la langue d'étude puisqu'elle implique l'utilisation du potentiels déjà approprié en L2, durant leur production écrite, les élèves rencontrent des difficultés diverses notamment d'ordre lexical qui poussent les élèves à adopter des solutions, si l'on peut dire, parallèle et qui parfois aboutissent à l'emploi d'un terme ou d'une expression dans un contexte inapproprié. à l'image de la stratégie d'apprentissage que nous sommes en train de voir ; la substitution.

Voici quelques exemples du corpus qui en témoignent :

1. le bac est ne ressemble rien aux examens de l'année.
2. en plus de l'atmosphère qui devient inquiétant.

³ Cyr.P, Op,cit, Page 52

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

3. gagner le bac m'ouvre le chemin à la vie de travail .
4. je revais étudier le médecine, à cause de la médecine, beaucoup de gens sont sauvés.

Dans le premier exemple, l'élève a utilisé le mot **rien** à la place du mot **pas**, cet emploi pourrait être justifié par l'oubli ou par le fait qu'il a omis de dire (en rien).

Dans le second exemple l'élève a voulu évoquer l'ambiance qui règne durant les épreuves du baccalauréat, en fait le mot atmosphère n'est pas valable dans ce contexte, cet usage pourrait être dû à la polysémie du mot correspondant à la signification de (ambiance) en arabe. Idem pour inquiétant ou il était préférable de dire stressant.

Le verbe (gagner) bien qu'il transmet le sens désiré, ne correspond pas à ce que l'élève a voulu dire, selon le contexte il fallait dire passer ou avoir le bac.

Dans le quatrième exemple l'expression qu'il fallait utiliser est grâce à et non à cause de car cette dernière exprime généralement un méfait et on parle ici des avantages de la médecine.

Les exemples cités ci-dessus nous donnent une idée des méthodes que les élèves emploient lorsqu'ils confrontent une carence lexicale en L2, car on a vu comment ils optent pour l'utilisation d'un mot transmettant le sens désiré bien qu'il est contextuellement défavorable.

C. La répétition

C'est une stratégie qui, elle aussi, figure parmi les moyens qui sont à la disposition des apprenants. Elle se définit comme une réutilisation des communications (orales ou écrites) des mots, des phrases ou des règles apprises. Cette méthode se produit souvent à cause d'un blocage lexical ou syntaxique qui contraint l'élève à répéter pour s'exprimer en L2.

1. le bac ne ressemble rien aux examens de l'année, le bac est difficile.
2. je revais étudier le médecine, à cause de la médecine, beaucoup de gens sont sauvés.
3. ma famille m'encourage pour être enseignante et moi je veux rendre heureux ma famille.
4. le programme chargé nous empêche de finir la révision, nous avons peur ce programme s'allonge.

Dans le premier exemple le mot répété **le bac** témoigne d'un manque grammatical dans la mesure où l'élève devrait utiliser le pronom personnel **il**.

Quant au second exemple, l'élève, au lieu d'utiliser le pronom relatif **laquelle** a répété le nom **médecine** donc *il fallait dire à cause de laquelle*.

Dans le troisième exemple l'élève a répété l'expression ma famille en complément d'objet direct au lieu d'utiliser un pronom, il fallait dire je veux la rendre heureuse.

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

Dans le dernier exemple l'élève a répété le mot **programme** ou il fallait dire **ce dernier** probablement par méconnaissance de cette expression.

Tableau récapitulatif présentant un comptage des différentes stratégies d'apprentissage rencontrées dans les productions écrites des élèves :

La stratégie employée	Le nombre des copies et le pourcentage au total	Les exemples
La traduction	4 copies sur 33, un pourcentage de 12 %	1- Les filières scientifiques beaucoup difficiles Qui correspondrait en arabe à : 2- le bac littéraire est dans la majorité des temps plus facile que le scientifique. 3- j'ai le beaucoup peur de la moyenne d'accord de médecine. 4- je souhaite l'étude de la pharmacie
Le transfert grammatical	6 Copies sur 33, un pourcentage de 18 %	1- le spécialité 2- le peur 3 la retour 4 un bonne moyenne. 5- la cas 6- le chance
Le transfert phonétique	7 Copies sur 33, un pourcentage de 22 %	1 – souvent 2- Bortable 3- Mon père 4 – heresement 5 – oblir 6 – grend 7 - mande

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

La déduction	4 Copies sur 33, un pourcentage de 12 %	<p>1 – les documents permicibles</p> <p>2 – les cours qui charges</p> <p>3– Mes camarades allent à Alger</p> <p>4 – Nous avons un joli ville</p>
La substitution	4 Copies sur 33, un pourcentage de 12 %	<p>1 – le bac est ne ressemble <u>rien</u> aux examins de l'année.</p> <p>2– en plus de <u>l'atmosphère</u> qui devient <u>inquiétant</u>.</p> <p>3 –<u>gagner</u> le bac m'ouvre le chemin à <u>la vie de travail</u> .</p> <p>4- je revais étudier le médecine, <u>à cause de la</u> médecine, beaucoup de gens sont sauvés</p>
La répétition	4 Copies sur 33, un pourcentage de 12 %	<p>1 – <u>le bac</u> ne ressemble rien aux examins de l'année, <u>le bac</u> est difficile.</p> <p>2-je revais étudier <u>le médecine</u>, à cause de <u>la médecine</u> , beaucoup de gens sont sauvés.</p> <p>3-<u>ma famille</u> m'encourage pour être enseignante et moi je veux rendre heureux <u>ma famille</u>.</p> <p>4-le <u>programme</u> chargé nous empêche de finir la révision, nous avons peur ce <u>programme</u> s'allonge.</p>

Remarques

On a vu dans les exemples précédents véhiculant l'usage de la répétition ainsi que les autres stratégies précédentes que ces stratégies qui paraissent comme des formes de production lointaines de la norme peuvent être justifiées par le manque de compétences lexicales des élèves et le fait qu'ils n'arrivent pas à une maîtrise suffisante du code linguistique qu'ils sont en train d'apprendre .

Ce manque se répercute sur leurs productions à travers un emploi inconvenable des adjectifs et des pronoms notamment les pronoms relatifs, mais aussi l'utilisation d'un mot dans un contexte sémantiquement défavorable en raison de l'impact de la langue mère la dessus , on a remarqué qu'à coté des carences syntaxiques ,existent des carences lexicales qui poussent les élèves à réutiliser le même mot à l'intérieur de la même phrase, voire la même proposition faute d'une connaissance du synonyme ou d'un autre mot équivalent.

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

Pour conclure cette partie, on peut dire qu'on a constaté au cours de notre expérimentation que les élèves sollicitent plusieurs moyens et de diverses formes pour pallier leur apprentissage et consolider leur formation parmi lesquelles figurent ces stratégies d'apprentissage de plusieurs ordres à l'image des stratégies socio-affectives dont nous avons vu quelques aspects dans le premier volet (le questionnaire) ou les stratégies cognitives relatives aux deux langues dont l'élève est en contact , en l'occurrence L1 et L2, dont on a vu quelques exemples des stratégies d'apprentissage citées par Omalley et Chamot dans leur modèle de classification, on a vu donc que ces derniers peuvent être considérées comme des étapes que l'apprenant peut franchir vers une production écrite en bonne forme ,nous des pistes parallèles auxquelles il recourt en cas de besoin qui est généralement une carence lexicale ou syntaxique .

Conclusion générale

Conclusion générale

L'objectif au départ de notre expérimentation était de rendre compte des différents genres de stratégies d'apprentissage que véhiculent les productions écrites des lycéens à travers l'exploitation du corpus que nous avons eu l'occasion de visionner.

Le concept de stratégie d'apprentissage est un concept large et ne peut être catégorisé théoriquement dans une brève définition car il englobe une multitude d'aspects qui ont inspiré les différents modèles de classement qui sont unanimes à considérer qu'il s'agit de trois types principaux et qui sont en l'occurrence, les stratégies cognitives, métacognitives et les stratégies socio-affectives, or le modèle qui nous a convenu au mieux dans notre recherche et nous a permis de situer les stratégies qu'il prend en compte dans notre corpus est le fameux modèle de O'Malley et Chamot (1990).

En fait, nous avons pu mettre en relief les diverses techniques que l'apprenant utilise afin d'écrire en français même si pour des raisons indépendantes de notre volonté l'échantillon était très réduit s'agissant d'une seule classe.

D'après ce qui a précédé, nous pouvons dire que la majorité des stratégies rencontrées sont dues au fait que l'élève essaye de faire fonctionner à la fois son potentiel en L1 et son potentiel acquis en L2. et que le plus souvent ces stratégies perçues généralement comme des erreurs inévitables ou des fautes servant d'étapes à l'apprentissage sont causées par

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

des blocages lexicaux ou syntaxiques devant lesquels l'élève recourt à ces stratégies.

Le recours aux ressources linguistiques de L1 était très fréquent que ce soit par le biais de la traduction ou par le transfert sous ses deux formes , ce qui témoigne d'un manque de maîtrise des ressources de L2 poussant l'élève à puiser dans sa langue maternelle, mais aussi le recours aux ressources en L2 est lui aussi présent sous forme de confusions grammaticales dans la mesure où l'élève emploie des règles grammaticales du français ou des dérivations d'une manière inconvenable .

Nous estimons, à travers le travail que nous avons fait que les stratégies d'apprentissage et notamment celles qui sont liées au processus d'expression de l'élève constituent à la fois une étape et un atout pour ce dernier mais aussi pour l'enseignant qui peut, par le biais d'une meilleure exploitation de ces stratégies diagnostiquer les lacunes de ses élèves et y remédier.

Ressources
Bibliographiques

LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1-Les ouvrages et les revues

1-BENVENISTE, E, 1996, Problème de linguistique générale, 1-2, Paris Gallimard.

2-CHERRAD, Y. 1990, Contacts des langues et enseignement du français en Algérie, thèse de doctorat d'état, Institut des langues vivantes et étrangères. Université de Constantine.

3-CUQ, J.P et GRUCA, I, 2002, Cours de didactique du français langue étrangère et second, PUG.(sur Google books).

4-Cyr.P, 1998, Les stratégies d'apprentissage, Paris. CLE International.
DEGACHE, C. (2000).

5-DERRADJI, Yacine : « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », in Cahier de la recherche du SLAAD, N°1, Octobre 2002, Université de Constantine.

6-FAYOL, M, MONTEIL, J-M. (1991), « stratégies d'apprentissage /apprentissage de stratégies », in Revue Française de pédagogie, n° 106.

7-O'MALLEY, J.M et Chamot, A.U.1990, Learning strategies in second language acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.

CHAPITRE II : L'ÉTUDE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPÉRIMENTATION

8-OXFORD, R.L, 1990, Language learning strategies : What Every Teacher should know. Rowley, Massachussets: Newbury House.

9-RAHAL, Safia : « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », Maître de conférences, Département de sociolinguistique, Université d'Alger/Algérie, Session6 : cultures et langues, la place des minorités. Article 2001.

2-Les dictionnaires :

1-Le Nouveau Petit Robert, (Dictionnaire le Robert, Paris, France, 1993.)

2-DICTIONNAIRE ELECTRONIQUE : Larousse, Expression, édition Larousse 2002.

3-Les articles :

1- Christian Bégin,**Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié**, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67.

2-Duquette, L., Renié, D. (1998). "**Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia**". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 237-246.

4-Les sites internet :

1-<http://moodle-up.univ-provence.fr> consulté le 23 février 2013 à 17h00

2- <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar> consulté le 25 février 2013 à 12h25

ANNEXE

CONCLUSION GENERALE

LISTE DE REFFERENCSE BIBLIOGRAPHIQUES

OEUVRAGE CRITIQUE

- ✓ Le français en Algérie lexique et dynamique des langues .DERRAJI Yacine et all, Ediion Duculot, Bruxelles 2002.
- ✓ Cyr.P, 1998, Les stratégies d'apprentissage, Paris. CLE International.

SITIGRAPHIE

- ✓ <http://moodle-up.univ-provence.fr>
- ✓ <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar>

TABLE DES MATIERE

INTRODUCTION GENERALE	p4
CHAPITRE I : ORIGINE ET EVOLUTION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	
I.1. Aperçu sur le statut du français dans la société et le système éducatif algérien.....	p10
I.2. Définition du concept de stratégie d'apprentissage	p14
A-Définition de Bégin (2003).....	p16
B. Boulet, Savoie- Zajc, Chevrier (1996)	p16
C. Cartier (1997).....	p16
D. Fayol, Monteil (1994)	p17
E. Frenay, Noël, Parmentier, Romainville (1998)	p17
F. Hrimech (2000)	p17
G. Ruph (1999)	p17
H. Weinstein, Hume (1998)	p18
I.3. La notion des stratégies d'apprentissage en psychologie cognitive	p19
I.4. Importance de la notion de stratégie d'apprentissage en didactique de FLE	p25
I.5. Apparition de la notion de strategie d'apprentissage	p26
I.6. Typologie des stratégies d'apprentissage	p28
I.6.1. Le modèle de Rubin (1989)	p28
A. Les stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données	p28
B. Les stratégies liées aux processus d'entreposage ou de mémorisation	p28
C. Les stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation	p28
I.6.2. Le modèle d'Oxford (1990)	p30
1. Les stratégies directes.....	p30
A. Stratégies de rappel	p30

B. Stratégies cognitives	p31
C. Stratégies compensatoires.....	p31
2. les stratégies indirectes	p31
A. Les stratégies métacognitives	p31
B. Les stratégies affectives	p32
C. Stratégies sociales	p32
1.6.3. Le modèle d'O'Malley et Chamot (1990)	p32

CHAPITRE II : L'ETUDE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L'EXPERIMENTATION

II.1. Présentation de la démarche suivie	p38
II.2. Présentation du cadre de la recherche	p39
II.3. Justification du choix du corpus	p39
II.4. Le premier volet (le questionnaire et se objectifs)	p40
II.5. Les résultats du questionnaire adresse aux élèves.....	p42
II.6. Le second volet: (l'exploitation des copies des productions écrites des élèves)	p48
II.6.1. La démarche suivie	p48
II.6.2. La mise en relief des ressources à travers l'exploitation des copies	p50
CONCLUSION GENERALE.....	p65
LISTE DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p68
Annexe.....	p72

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I
ORIGINE ET EVOLUTION
DES STRATEGIES
D'APPRENTISSAGE.

CHAPITRE II
L'ETUDE DES STRATEGIES
D'APPRENTISSAGE
A TRAVERS
L'EXPERIMENTATION

TABLES DES MATIERES

BIBLIOGRAPHIE

REMERCIEMENT

CONCLUSION GENERALE

ANNEXE

causées par des blocages lexicaux ou syntaxiques devant lesquels l'élève recourt à ces stratégies.

Le recours aux ressources linguistiques de L1 était très fréquent que ce soit par le biais de la traduction ou par le transfert sous ses deux formes, ce qui témoigne d'un manque de maîtrise des ressources de L2 poussant l'élève à puiser dans sa langue maternelle, mais aussi le recours aux ressources en L2 est lui aussi présent sous forme de confusions grammaticales dans la mesure où l'élève emploie des règles grammaticales du français ou des dérivations d'une manière inconvenable.

Nous estimons, à travers le travail que nous avons fait, que les stratégies d'apprentissage et notamment celles qui sont liées au processus d'expression de l'élève constituent à la fois une étape et un atout pour ce dernier mais aussi pour l'enseignant qui peut, par le biais d'une meilleure exploitation de ces stratégies diagnostiquer les lacunes de ses élèves et y remédier.

LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1-Les ouvrages et les revues

1-BENVENISTE, E ,1996, Problème de linguistique générale, 1-2, Paris Gallimard.

2-CHERRAD, Y. 1990, Contacts des langues et enseignement du français en Algérie, thèse de doctorat d'état, Institut des langues vivantes et étrangères. Université de Constantine.

3-CUQ, J.P et GRUCA, I, 2002, Cours de didactique du français langue étrangère et second, PUG.(sur Google books).

4-Cyr.P, 1998, Les stratégies d'apprentissage, Paris. CLE International.
DEGACHE, C. (2000).

5-DERRADJI, Yacine : « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », in Cahier de la recherche du SLAAD, N°1, Octobre 2002, Université de Constantine.

6-FAYOL, M, MONTEIL, J-M. (1991), « stratégies d'apprentissage /apprentissage de stratégies », in Revue Française de pédagogie, n° 106.

7-O'MALLEY, J.M et Chamot, A.U.1990, Learning strategies in second language acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.

8-OXFORD, R.L, 1990, Language learning strategies : What Every Teacher should know. Rowley, Massachussets: Newbury House.

9-RAHAL, Safia : « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », Maître de conférences, Département de sociolinguistique, Université d'Alger/Algérie, Session6 : cultures et langues, la place des minorités. Article 2001.

2-Les dictionnaires :

1-Le Nouveau Petit Robert, (Dictionnaire le Robert, Paris, France, 1993.)

2-DICTIONNAIRE ELECTRONIQUE : Larousse, Expression, édition Larousse 2002.

3-Les articles :

1- Christian Bégin,**Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié**, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67.

2-Duquette, L., Renié, D. (1998). "**Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia**". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 237-246.

4-Les sites internet :

1-<http://moodle-up.univ-provence.fr> consulté le 23 février 2013 à 17h00

2- <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar> consulté le 25 février 2013 à 12h25

Conclusion générale

L'objectif au départ de notre expérimentation était de rendre compte des différents genres de stratégies d'apprentissage que véhiculent les productions écrites des lycéens à travers l'exploitation du corpus que nous avons eu l'occasion de visionner.

Le concept de stratégie d'apprentissage est un concept large et ne peut être catégorisé théoriquement dans une brève définition car il englobe une multitude d'aspects qui ont inspiré les différents modèles de classement qui sont unanimes à considérer qu'il s'agit de trois types principaux et qui sont en l'occurrence, les stratégies cognitives , métacognitives et les stratégies socio-affectives, or le modèle qui nous a convenu au mieux dans notre recherche et nous a permis de situer les stratégies qu'il prend en compte dans notre corpus est le fameux modèle de O'Malley et Chamot (1990).

En fait, nous avons pu mettre en relief les diverses techniques que l'apprenant utilise afin d'écrire en français même si pour des raisons indépendantes de notre volonté l'échantillon était très réduit s'agissant d'une seule classe.

D'après ce qui a précédé, nous pouvons dire que la majorité des stratégies rencontrées sont dues au fait que l'élève essaye de faire fonctionner à la fois son potentiel en L1 et son potentiel acquis en L2. et que le plus souvent ces stratégies perçues généralement comme des erreurs inévitables ou des fautes servant d'étapes à l'apprentissage sont