

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : DIDACTIQUE DE LANGUES-CULTURES

**Les habitudes de travail et stratégies d'apprentissage chez les étudiants
universitaires**

*« Cas d'un cours de linguistique de 2^{ème} année français LMD Université Mohamed
Khider Biskra »*

Sous la direction de :

M. Mounir DAKHIA

Présenté et soutenu par :

Safa AZZOUZ

**Année universitaire
2014 / 2015**

Table des matières

Dédicace

Remerciement

Introduction générale	4
Chapitre 1 : Stratégies d'apprentissage : définitions et types	8
Introduction partielle	8
1.1. Un enseignant stratégique	8
1.2. Les stratégies d'enseignement	9
1.3. Les stratégies d'apprentissage	10
1.4. Les types des stratégies d'apprentissage	11
1.4.1. La typologie d'Oxford (1990)	11
1.4.2. La typologie de Rubin (1989)	12
1.4.3. La typologie d'O'Mailley et Chamot (1990)	13
1.4.3.1. Les stratégies métacognitives	13
1.4.3.2. Les stratégies cognitives	15
1.4.3.3. Les stratégies socio-affectives	17
Conclusion partielle	18
Chapitre 2 : Les stratégies d'apprentissage et réussite universitaire	21
Introduction partielle	21
2.1. Les facteurs qui influent sur le choix de la stratégie	21
2.1.1. Les facteurs reliées à la personnalité	22
2.1.1.1. Le style d'apprentissage	22
2.1.1.2. La tolérance à l'ambiguïté	23
2.1.1.3. Réflexion/ Impulsivité	23
2.1.1.4. Extraversion/ Introversi on	24
2.1.2. Les facteurs d'ordre biographique	24
2.1.2.1. L'âge	24

2.1.2.2. Le sexe.....	25
2.1.3. Les facteurs d'ordre situationnel	25
2.1.3.1. Le degré de compétence de l'apprenant	26
2.1.3.2. Les approches pédagogiques	26
2.1.3.3. La langue cible	27
2.1.3.4. Les tâches d'apprentissage.....	27
2.1.4. Les facteurs d'ordre personnelle	28
2.1.4.1. La carrière ou l'orientation professionnelle.....	28
2.1.4.2. Le degré de conscience métacognitive	28
2.2. La relation entre la stratégie d'apprentissage et la réussite des études.....	29
universitaire	
conclusion partielle	32
Chapitre 3 : Dépouillement et analyses du corpus	34
3.1. Lieu et public	34
3.2. La collecte des données	34
3.3. Analyse et interprétation des résultats	36
3.4. Synthèse.....	44
Conclusion générale	47
Bibliographie	50
Annexe	

Les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues étrangères, ne cessent s'effectuer des recherches au tour de ce domaine notamment les stratégies d'apprentissage.

A propos de ce sujet, Daniel Véronique pense que « *l'apprenant est un locuteur pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* ». ¹

C'est-à-dire, chaque étudiant à sa propre manière pour résoudre les problèmes rencontrés lors des apprentissages et de les faciliter.

Ce qui est confirmé par les travaux de recherches qui ont déjà été élaboré, chaque étudiant a une habitude de travail ou méthode de travail comme le nome José-Luis Wolfs dans son ouvrage « *Les méthodes de travail et stratégie d'apprentissage, du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application* » ². Ces habitudes traduisent la stratégie adoptée par l'étudiant lors de son apprentissage, dans le but de résoudre les problèmes rencontrés et de rendre l'apprentissage plus facile. Jean Pierre Cuq pense que « *Les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème* ». ³ C'est-à-dire la stratégie doit être une méthode de résolution des problèmes sinon on parle plus d'une stratégie d'apprentissage.

Notre travail de recherche s'intitule : « *Les habitudes de travail et stratégies d'apprentissage chez les étudiants universitaires, cas d'un cours de linguistique de 2^{ème} année français LMD, Université Mohamed khider Biskra* ».

Nous avons constaté que : les étudiants utilisent des techniques différentes, pour faciliter la compréhension d'un cours donné par l'enseignant à titre d'exemple ; le résumé, la prise de note, la recherche de sens à travers le dictionnaire ou ils posent des questions à l'enseignant pour mieux comprendre...etc.

¹ Véronique Daniel, Recherche sur l'apprentissage des langues étrangères : friche et chantier en didactique des langues étrangères, Etudes de linguistique appliquée, n°120, Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, 2000, p.408, in. Jean Pierre Cuq et al, cours de didactique du français langue étrangère et second, ed. PUG, France, 2009, p.117

² José-Luis Wolfs, Les Méthodes de travail et stratégie d'apprentissage du secondaire à l'université- Recherche-Théories-Application, ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2001

³ . Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et second*, ed. PUG, France, 2009, p.117

Comme la classe des langues est une classe hétérogène et les étudiants sont nombreux, les stratégies se diffèrent d'un étudiant à un autre, l'enseignant ne peut pas les tenir compte malgré leurs importances, aussi l'enseignant a ses stratégies d'enseignement qui doivent être en adéquation avec les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants.

Donc, il doit connaître qu'elle est la stratégie la plus utilisée dans la classe, pour qu'il puisse jouer son rôle en tant qu'un enseignant d'une langue étrangère, qui est un facilitateur, un motivateur, un médiateur, un modèle...etc.

Dans ce sens, nous formulons une problématique par laquelle nous essayons de trouver une réponse par la suite, la problématique est la suivante :

Comment identifier les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants de 2ème A .LMD français langue étrangère ?

Cette problématique vise à chercher la manière par laquelle l'enseignant peut connaître quelle(s) stratégie(s) utilisées par les étudiants de 2ème A LMD pour faciliter leurs apprentissages.

Pour répondre à cette problématique, nous proposons l'analyse des besoins comme une hypothèse qui sert à répondre à notre problématique, l'analyse des besoins pourrait guider l'enseignant vers les stratégies utilisées par les étudiants pendant leurs apprentissages et de chercher la meilleure stratégie chez eux. Ce que nous allons essayer de vérifier à travers la réalisation de ce travail de recherche.

Le présent travail à deux objectifs, le premier est d'attirer l'attention des étudiants et des enseignants aux stratégies d'apprentissage ; attirer l'attention des enseignants aux stratégies d'apprentissage pour qu'ils puissent choisir la stratégie d'enseignement la plus adéquate et, attirer l'attention des étudiants aux stratégies dont ils doivent améliorer, installer ou même supprimer pour améliorer et réussir leurs apprentissages.

Quant au deuxième objectif, est ; de chercher la meilleure stratégie chez les étudiants qui facilite leurs apprentissages et qui réponds à leurs besoins.

Nous avons choisi les étudiants de la deuxième année LMD français- Université Mohamed Khider Biskra- pour leur soumettre le questionnaire que nous avons élaboré pour vérifier notre hypothèse. Par ce que les universitaires sont disponibles par rapport

aux autres paliers, sachant que chaque étudiant a des stratégies propres à lui. Mais, il ne les utilise pas, par ce qu'il ne les connaît pas ou par ce qu'il n'a pas la liberté d'apprendre de sa propre manière et c'est à l'université où il peut découvrir ses stratégies d'apprentissage et les utiliser.

Pour la réalisation de ce travail, nous avons choisis la méthode analytique pour analyser les réponses fournies par nos enquêtés et élaborer une grille d'évaluation et l'analyser. Cette grille d'évaluation nous permet d'évaluer le taux d'utilisation de chaque stratégie chez chacun des étudiants et qui va nous faciliter l'analyse des données.

Notre travail de recherche contient trois chapitres, deux chapitres théoriques, le premier s'intitule : **Les stratégies d'apprentissage : définitions et types**, où nous allons aborder la définition d'un enseignant stratégique et les différents types et définition des stratégies d'apprentissage selon des différents chercheurs. Et le deuxième s'intitule : **Les stratégies d'apprentissage et réussite universitaire**, dans ce chapitre nous allons aborder : les facteurs qui influent le choix des stratégies, la relation entre la stratégie d'apprentissage et la réussite des études universitaires.

Le chapitre pratique sera réservé au dépouillement du corpus et l'analyse des données, pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Notre recherche se termine par une conclusion générale où nous allons donner le résumé de notre recherche, un petit rappel qui résume tout ce que nous avons fait pour la réalisation de ce travail, les résultats obtenus et l'ouverture sur d'autres pistes de recherche.

1. Stratégies d'apprentissage : Définition et types

Introduction partielle

La didactique des langues s'est enrichie par des approches et des méthodes qui ajoutent un plus à cette discipline. Nous avons constaté que les anciennes méthodes telles que *la méthode traditionnelle* et *la méthode directe*, donnent l'importance aux enseignants, par contre les nouvelles méthodes ou approches (l'approche communicative, l'approche par compétence) donnent l'importance aux apprenants ainsi que les enseignants. Nous parlons aujourd'hui de la « *centration sur l'apprenant* », le concept clé de l'approche communicative.

C'est avec l'apparition de cette approche que nous avons parlé du *partenariat pédagogique*, cette relation entre l'enseignant et l'apprenant qui exige l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, où l'enseignant communique avec ses apprenants dans le déroulement de la leçon, en utilisant la méthode qui lui convient. C'est *l'enseignant stratégique*, qui peut utiliser des stratégies d'enseignement qui vont avec *les stratégies d'apprentissage* utilisées par les apprenants en classe, que l'enseignant doit les identifier à travers l'analyse des besoins de ses apprenants.

Nous allons aborder dans ce chapitre, la définition d'un *enseignant stratégique* et *les stratégies d'enseignement*, ensuite des différentes définitions de la *stratégie d'apprentissage* selon des différents chercheurs, et les différentes stratégies *d'apprentissage* (les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives).

1.1. Un enseignant stratégique :

Selon Tardif un enseignant stratégique est : « *un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur* »⁵

Dans cette définition Jacques Tardif a cité les caractéristiques d'un *enseignant stratégique*, il est penseur lorsqu'il cherche toujours comment il peut transmettre des connaissances aux apprenants et quelle stratégie il utilise pour atteindre les objectifs visés.

⁵ Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique*, ed.logique, Montréal, 1992, in, Paul CYR, *Les stratégies d'apprentissage*, ed.CEC Inc., Canada, 1996, p.115.

Il est preneur de décision parce que c'est lui qui prend la décision quand il s'agit d'une situation problème au sein de la classe il essaye de trouver la solution la plus rapide aux problèmes.

Il est motivateur, il soutient la motivation des apprenants, quand il les voit démotivés il essaye de les motiver, en les donnant des activités motivantes pour créer une atmosphère de motivation.

L'enseignant stratégique est aussi un modèle, car dans les classes de langues étrangères et surtout quand il s'agit du premier contact avec cette langue, l'apprenant suit son enseignant, il imite ce qu'il dit et ce qu'il fait. Donc, l'enseignant devient un modèle pour ses apprenants.

Il est un médiateur, il accompagne les apprenants pendant la réalisation des tâches données dans une séquence, il les accompagne tout au long de ses apprentissages, il les accompagne pour qu'ils puissent prévoir les difficultés et planifier les solutions, afin qu'ils deviennent autonomes. Tout court, c'est l'enseignant qui a une ou des stratégies d'enseignement.

1.2. Les stratégies d'enseignement et moyens d'enseignement :

Au départ les stratégies d'enseignement et les moyens d'enseignement peuvent être compris comme deux concepts qui ont le même sens, mais ce n'est pas le cas, les stratégies d'enseignement et les moyens d'enseignement n'ont pas le même sens.

Une stratégie d'enseignement est par définition : « *un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes* »⁶

C'est-à-dire, l'enseignant en classe utilise des méthodes et des techniques pour enseigner la langue, par exemple : l'enseignement individualisé, l'enseignement par groupe, l'enseignement par résolution de problèmes,...etc. tout dépend des besoins exprimés par les apprenants.

⁶ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris-Montréal, 1988, p.369, in. Paul Forcier, *Méthodes d'enseignement, stratégies d'enseignement, moyen d'enseignement*, 06/02/2003, disponible sur : http://www.infressources.ca/fer/depotdocuments/Methodes_strategies_enseignement_Paul_%20Forcier.pdf, 04/03/2015, 18 :31.

Alors qu'un moyen d'enseignement, est un : « *médium, un intermédiaire, utilisé pour venir en aide et pour rendre le plus efficace possible une méthode d'enseignement* »⁷

Donc, l'enseignant utilise des moyens d'enseignement, tel que, les documents Power Point, des supports audio visuel, des documents écrits, un logiciel,...etc. dans le but de faciliter sa tâche et de rendre ses stratégies d'enseignement plus efficace. Autrement dit, les moyens d'enseignement utilisés comme des outils de renforcement et d'aide que les enseignants les exploitent en classe.

1.3. Les stratégies d'apprentissage :

Le terme de « *stratégie* » existe depuis long temps, on entend souvent ce terme dans des différents domaines de la vie quotidienne : stratégie de sécurité, stratégie de jouer, stratégie de cuisiner...etc.

Depuis que le mot « *stratégie* » est introduit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangère, beaucoup de recherches ont été faites sur ce concept dit « *stratégie d'apprentissage* ». C'est pourquoi nous avons plusieurs définitions au tour de cette notion. D'une manière générale la « *stratégie* » désigne l'art d'élaborer un plan d'action coordonnée.⁸

Tandis qu'au domaine de l'éducation celui qui nous intéresse, les « *stratégies d'apprentissage* » se définie différemment, Legendre le définit comme suit :

« *Un ensemble d'opérations et de ressources pédagogique planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteindre d'objectif dans une situation pédagogique* »⁹

Cette définition met l'accent sur l'idée de planification de toute action pédagogique au sein de la classe. Afin d'aboutir un objectif bien fixé, que ce soit de la part de l'apprenant ou de l'enseignant. Autrement dit et selon Legendre toujours il y'a une planification.

⁷ Paul forcier, op.cit, p.1

⁸ Le Robert collège.

⁹ Legendre.R, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal/Paris, Guérin/Eska, in, PAUL CYR, op.cit, p, 4

Boulet, définit les stratégies d'apprentissage comme étant : « *les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissance au moment de l'apprentissage* ». ¹⁰

C'est-à-dire l'apprenant dans des situations d'apprentissage utilise des comportements qui lui facilitent l'apprentissage des langues.

D'autres auteurs tels que, Stern définit les stratégies d'apprentissage comme : « *des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconsciente ou potentiellement conscientes, des habiletés, cognitive ou fonctionnelle et aussi des techniques de résolutions de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage* » ¹¹

Cette définition se base sur l'idée de planification, ainsi que de la conscience chez l'apprenant, il est conscient des ses techniques utilisés en classe, comme il peut être inconscient, les stratégies d'apprentissage utilisées pour résoudre certains problèmes.

Donc, les stratégies d'apprentissage est un ensemble d'actions planifiées par l'individu afin d'atteindre ses objectifs fixés, ces stratégies sont utilisées d'une manière consciente ou inconsciente, c'est à l'enseignant de découvrir les stratégies de ses apprenants pour qu'il puisse utiliser également une stratégie qui va avec les besoins et les attentes de ces derniers.

1.4. Les types des stratégies d'apprentissage :

Comme il existe plusieurs définitions aux stratégies d'apprentissage il existe aussi plusieurs types de stratégies selon des différents auteurs.

1.4.1. La typologie d'Oxford (1990) :

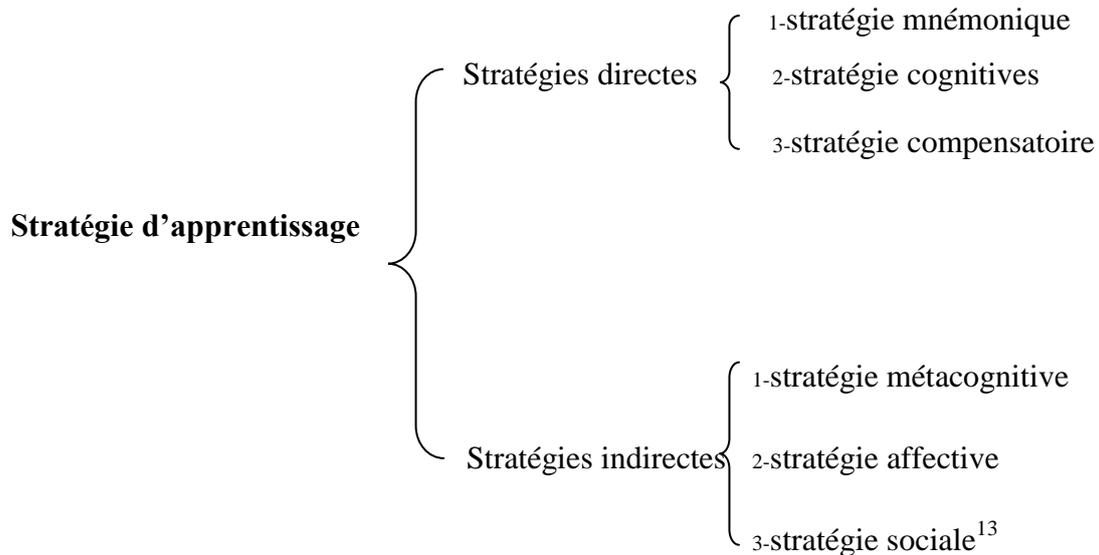
D'abord Oxford définit les stratégies d'apprentissage comme étant « *des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* » et plus loin « *des outils pour une implication autonome* ». ¹²

¹⁰ Boulet et al, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, ed. Presses de l'Université du Québec, coll.ES, Canada, 1996, p.13

¹¹ Stern.H.H, *fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford university Press, 1983, in, PAUL CYR, *Op.cit*, p.4

¹² Oxford.R. *A new taxonomy of seconde language learning strategies*, Washington, D.C, ERIC Clearing house on languages and linguistics, 1990, in, PAUL CYR, *op.cit*, pp.30-31

Oxford les classe en deux catégories, les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les stratégies directes composées de trois sous catégories : mnémonique, cognitive et compensatoires. La même chose pour les stratégies indirectes elles aussi composées de trois sous catégories : métacognitive, affective et sociale.



La typologie d'Oxford (1990)

1.4.2. La typologie de Rubin (1989) :

En 1989 Rubin a proposé une autre classification aux stratégies d'apprentissage, une classification différente que celle d'Oxford. Il les classe comme suit :

- Les processus de compréhension ou de saisie des données (stratégies de clarification et de vérification, stratégies de devinement ou d'inférence, stratégies de raisonnement déductif et stratégies de ressourcement).
- Les processus d'entreposage ou de mémorisation (stratégies de mémorisation).
- Les processus de récupération ou de réutilisation (stratégies de pratique, stratégies d'autorégulation et les stratégies sociale indirecte).¹⁴

¹³ *Ibid*

¹⁴ Rubin.J, *How learner strategies can inform language teachin,g* 1989, dans Wenden, 1991, in, PAUL CYR,op.cit,p.36

•1.4.3. La typologie d'O'MALLEY et CHAMOT (1990) :

O'MAILLEY et CHAMOT proposent une classification beaucoup plus synthétique et rigoureuse que les précédentes¹⁵. Alors ils proposent la classification suivante :

- Stratégies métacognitives.
- Stratégies cognitives.
- Stratégies socio-affectives.

1.4.3.1. Les stratégies métacognitives :

Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à « *réfléchir sur son processus d'apprentissage à comprendre les conditions qui le favorisent à organiser ou planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et s'auto-corriger [...]* ». ¹⁶

Brown et ses collaborateurs dans ce passage regroupent les différentes stratégies qui constituent les stratégies métacognitives.

Ils citent premièrement, l'anticipation ou la planification : l'apprenant fixe ses buts et ses objectifs, de même il peut prévoir les éléments linguistiques nécessaires ou de prévoir le contenu d'un texte ou d'un article à partir les éléments para-textuelles qui le présentent ou d'une simple lecture de survole.

Ainsi que l'anticipation et la planification il y'a l'attention, dont O'Mailley et Chamot distinguent deux types d'attention « *dirigée et sélective* ».

L'attention dirigé c'est lorsque l'apprenant décide à l'avance de se concentrer à la tâche d'apprentissage d'une façon globale¹⁷. Quand a l'attention sélective c'est lorsque l'apprenant se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche.¹⁸

Généralement c'est l'enseignant qui fait appel à ce type d'attention ; quand il demande aux apprenants de faire quelque chose pendant la leçon, par exemple : il lui demande d'extérioriser les verbes de premier groupe dans un texte ou lorsque lui

¹⁵ Ibid,p.38

¹⁶ Brown.A, *et al. Learning remembering and understanding*,1983, in, Paul Cyr, Op.cit, p.38

¹⁷ PAUL CYR, op.cit,p.43

¹⁸ Ibid

prépare d'une activité d'écoute ou d'écriture...etc. Pour que l'apprenant soit attentif de façon dirigé ou sélective.

Les stratégies métacognitives se composent de la stratégie d'autogestion, cette stratégie donne à l'apprenant une certaine autonomie et une implication dans son apprentissage, il comprend les conditions qui lui permettent d'apprendre une langue étrangère et qui lui facilitent l'apprentissage de cette langue. Cette stratégie donne à l'apprenant l'impression qu'il peut apprendre une langue étrangère par lui-même sans d'être besoin de l'aide d'une autre personne.

La stratégie d'autorégulation, cette stratégie amène l'apprenant à vérifier et corriger son style d'apprentissage, ses compétences orales et écrites, ses attitudes...etc. Cette stratégie se manifeste chez les apprenants qui corrigent souvent leurs productions et leurs activités par eux mêmes.

En ajoutant, la stratégie d'identification de problème, l'apprenant qui utilise cette stratégie peut comprendre le but visé par une activité ou une leçon sans qu'on lui explique, par contre, aux apprenants qui ne l'utilisent pas ils ont toujours besoin d'une explication de l'objectif de toute activité dans la classe. L'apprenant qui utilise cette stratégie peut répondre à la question ; Quel est le but de cette activité ?

Enfin, la stratégie d'autoévaluation : l'apprenant est capable d'évaluer soi même ses compétences communicationnelles et ses performances langagières. En gros l'apprenant peut s'auto-évaluer.

A propos de ces stratégies O'Mailley ajoute que : « *les élèves sans approches métacognitives sont essentiellement des élèves sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner a leurs apprentissage futur* »¹⁹

O'Mailley et ses collaborateurs associent les stratégies métacognitives à la conscience chez l'apprenant, l'apprenant qui trace ses objectifs dès le début de son apprentissage utilise les stratégies métacognitives.

A son tour Tardif ajoute que « *la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouve pas de difficultés dans l'apprentissage* »²⁰

¹⁹ O'Malley et all, op.cit, in, PAUL Cyr,Op.cit,p.38

Toujours, selon Tardif l'apprenant qui utilise les stratégies métacognitives c'est l'apprenant qui n'a pas de difficulté par contre aux apprenants qui ne les utilisent pas, sont des apprenants qui ont des difficultés.

1.4.3.2. Les stratégies cognitives :

Les stratégies cognitives impliquent « *une interaction entre l'apprenant et la matière de l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière, et l'application des techniques spécifique en vue de résoudre un problème [...] »²¹*

Autrement dit, c'est l'ensemble de techniques que l'apprenant les utilise pour résoudre les problèmes lors de l'apprentissage d'une matière, c'est l'interaction entre les deux à savoir l'apprenant et la matière enseignée.

Les stratégies cognitives regroupent des stratégies dont l'apprenant les utilise différemment selon la situation d'apprentissage. Telles que :

- **Pratiquer la langue** : l'apprenant sait quand il communique en langue étrangère et il profite des occasions offertes pour utiliser cette langue. Il l'a pratiqué par la répétition des mots ou des phrases produites en cette langue.

D'après PAUL CYR²² cette stratégie et la plus souvent mentionner par les apprenants de la langue étrangère, il s'agit d'une mise en pratique d'une langue. Il ajoute, quand l'apprenant arrive à saisir les occasions qui sont offertes pour pratiquer la langue, il s'agit d'une compétence cognitive, et quand il recherche activement des occasions pour la pratiquer il s'agit donc, d'une compétence métacognitive.

Alors qu'O'Malley et Chamot²³ n'utilisent pas « pratiquer », mais plutôt « répéter ». Et pour Oxford le fait de pratiquer la langue est une stratégie cognitive directe. Alors la pratique de la langue consiste à la répétition des sons de la langue cible, par l'apprenant que ce soit silencieusement ou à haute voix dans la classe ou hors la classe.

²⁰ Tardif.J, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, éd. les éditions logiques, 1992, in, *Ibidp.42*

²¹ PAUL CYR, *op.cit,p.46*

²² *Ibid*

O'Malley et Chamot, *Learning strategies in second language Acquisition*, Cambridge, Cambridge university press,1990, in Paul Cyr, *op.cit, p47*

• **La mémorisation** : il s'agit d'un processus cognitif où l'apprenant mémorise des mots, des phrases ou même des textes.

O'Malley et Chamot ne jugent pas que la mémorisation soit une stratégie en elle-même, mais elle est un ensemble de stratégies telles que la répétition, la recherche de sens, la prise de note...etc.

• **La prise de note** : c'est l'utilisation d'un cahier pour mentionner les mots et les explications données par l'enseignant et que l'apprenant les juge qu'elle est importante et utile pour apprendre une langue.

• **Regrouper** : organiser et classer la matière enseignée selon des catégories et des thèmes bien déterminés, à fin de faciliter l'apprentissage de la langue cible.

• **Réviser** : le but de la révision selon Oxford est de surapprendre, l'apprenant le jour de son apprentissage il a appris quelque chose, et quand il la répète un jour plus tard, une semaine plus tard devienne une habitude chez lui et par la suite la révision devienne une stratégie d'apprentissage.

• **L'inférence** : « *c'est la capacité d'utiliser les éléments d'un texte pour induire le sens exacte des éléments inconnus* ». ²⁴

Cette stratégie est approché au concept de tolérance à l'ambiguïté mis en évidence par Budner qui consiste à percevoir la nouveauté ou la complexité de la langue cible, comme étant une donnée normale et à l'accepter patiemment ²⁵

• **La déduction** : c'est le fait de partir du générale vers le particulier, dans ce cas l'apprenant applique des règles qui les connaissent pour trouver des solutions à des situations problème qui ressemble à celles qu'il les connaissent, par exemple s'il s'agit des exercices de transformation des noms ou d'un exercice de conjugaison...etc.

L'apprenant est donc capable de généraliser ses connaissances antérieures, afin de trouver des solutions.

• **La recherche documentaire** : l'apprenant utilise différentes sources d'informations pour comprendre et apprendre des mots nouveaux tels que le dictionnaire ou même poser des questions à son enseignant, l'essentiel pour lui, est de comprendre ce qui est incompréhensible.

²⁴ PAUL CYR, op.cit, p.50

²⁵ Budner, *Intolerance of ambiguity as personally variable*, journal of personality, 1962 in, Ibid, p.50

• **Traduction et comparaison avec la langue maternelle** : l'apprenant traduit des mots en langue étrangère à la langue maternelle et les compare par exemple quand un apprenant arabophone traduit le mot « la porte », qui est un mot féminin mais en arabe est un mot masculin, dans ce cas il va faire la comparaison et par la suite il essaye de trouver la raison dont laquelle il est transformé de cette manière.

• **Paraphraser** : c'est le fait d'utiliser des éléments paraphrastiques pour combler le manque de vocabulaire chez le locuteur, quand il est face d'une incompréhension de la part de l'interlocuteur, alors l'apprenant quand il utilise cette stratégie il essaye d'une manière ou d'une autre de comprendre et faire comprendre une idée. Selon PAUL CYR toujours, la paraphrase ne devient pas une stratégie d'apprentissage si elle ne suscite pas une rétraction de la part de l'interlocuteur et de servir à apprendre le mot ou l'expression que l'apprenant ne le connaît pas.

• **Elaborer** : c'est lorsque l'apprenant fait le recours à ses connaissances antérieures pour les associer avec des connaissances nouvelles.

O'Malley et Chamot²⁶ accordent une importance à cette stratégie par ce que selon eux l'élaboration permet à restructurer les connaissances dans la matière.

• **Résumé** : l'apprenant fait un résumé mental ou écrit d'une leçon ou d'une règle pour faciliter la compréhension et la mémorisation de cette information. Cette technique peut être volontaire l'apprenant l'utilise volontairement ou encouragé par l'enseignant lui-même.

I.3.3.3. Les stratégies socio-affectives :

Ces stratégies font la combinaison entre la dimension sociale et la dimension affective chez l'apprenant qui accompagnent l'apprentissage.

Par l'usage de ces stratégies, l'apprenant peut être conscient de ses attitudes, donc il sait comment il travaille et quelle méthode qui lui convient pour apprendre une matière.

Aussi il sait comment gérer ses sentiments et prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage de la langue cible, il utilise des techniques et des

²⁶ O'Malley et Chamot, *op.cit*, in, PAUL CYR, *op.cit*, p.54

procédures pour réduire le stress lors d'une communication, et des techniques qui le motivent et l'encouragent.

L'apprenant ici pose des questions de clarification, il demande des explications à chaque moment où il se trouve dans une situation d'incompréhension, alors il demande des explications de la part de son enseignant ou le locuteur natif qu'il lui parle.

Parlant de la dimension affective et sociale qui accompagnent l'apprentissage de la langue, l'apprenant fait un travail coopératif il interagit avec ses camarades, dans le but de trouver des solutions à un problème d'apprentissage ou d'apprendre une nouvelle information à travers ce travail coopératif.

Bien qu'il apprenne comment communiquer, comment négocier et défendre son point de vue, ces stratégies lui font accepter le risque et d'être corrigé par un autre.

En résumé, les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, sont toutes des stratégies d'apprentissage qui sont utilisées pour un seul but qui est, la facilitation et la résolution des problèmes d'apprentissage d'une langue.

Paul Cyr ajoute : « *certaines stratégies sont observables c'est-à-dire le processus mental à la base de la stratégie se manifeste par un comportement [...] et d'autres ne sont pas observables* »²⁷

S'il s'agit des stratégies observables telles que, la recherche du sens, le résumé...etc., y'a pas de problème mais s'il s'agit des stratégies non observables comme : l'inférence ou la comparaison, ici vient le rôle de l'enseignant c'est lui qui doit les découvrir chez ses apprenants, en leur donnant des situations problèmes et en leur demandant de proposer une technique pour la résoudre.

Conclusion partielle

Pour conclure ce premier chapitre, nous pouvons dire que devant des situations problèmes. Les apprenants usent d'une stratégie personnelle, observable ou non observable par l'enseignant. Ce dernier saura connaître comment guider ses apprenants vers des stratégies connues par l'ensemble des apprenants.

²⁷ PAUL CYR, op.cit, p.58

Le chapitre pratique sera consacré à tous ça par le biais d'un questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année LMD filière du français, pour qu'on puisse analyser leurs besoins

2- Les stratégies d'apprentissage et réussite universitaire :

D'après ce que nous avons vu dans le premier chapitre, nous pouvons dire que les stratégies d'apprentissage ont leur place dans la classe de FLE. Beaucoup de chercheurs sont en accord sur l'idée qui vise que ; les apprenants qui ont des stratégies d'apprentissage éprouvent des bons résultats par rapport aux apprenants qui n'ont pas une stratégie d'apprentissage.

C'est important de signaler que le choix de la stratégie ce n'est pas un choix aléatoire, il existe des facteurs qui influent sur le choix de la stratégie.

Ce que nous allons essayer de traiter dans ce chapitre « *Les stratégies d'apprentissage et réussite universitaire* ». Nous avons vu des définitions et les types des stratégies d'apprentissage selon des différents chercheurs et pour continuer notre recherche nous allons aborder dans ce chapitre les points suivants :

- **Les facteurs qui influent sur le choix de la stratégie.**

- Facteurs reliées à la personnalité.
- Facteurs d'ordre biographique.
- Facteurs d'ordre situationnel.
- Facteurs d'ordre personnel.

- **La relation entre la stratégie d'apprentissage adopté en classe et la réussite des études universitaire.**

2.1. Les facteurs qui influent sur le choix de la stratégie :

Les recherches qui ont été fait sur les stratégies d'apprentissage, prouvent qu'il existe des facteurs qui influent sur le choix de la stratégie. Chaque étudiant à choisi sa stratégie selon des différents caractéristiques, ce que fait la différence des stratégies entre l'un et l'autre.

Ces facteurs peuvent être reliés à la personnalité, d'ordre biologique, d'ordre situationnel ou d'ordre personnel.

2.1.1. Les facteurs reliés à la personnalité :

Les chercheurs sont interrogés sur l'impacte de la personnalité de l'étudiant sur la stratégie et, parmi les facteurs qui ont relation avec la personnalité de l'étudiant et qui influent sur le choix de la stratégie.

2.1.1.1. Le style d'apprentissage :

Le style d'apprentissage est défini comme : « *Le mode préféré d'apprentissage de l'individu, sa façon globale d'approcher une tâche* »²⁸

Chaque étudiant a sa façon d'apprentissage ou un mode d'apprentissage qu'il préfère, selon la définition de Paul Cyr, le style d'apprentissage peut englober des facteurs cognitifs ou socio affectifs. Ce qui a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche.

Witkin²⁹ et ces collaborateurs ont élaboré un test « *Imbedded Figure Test* », d'après ce test ils ont divisé le public en deux catégories, *les indépendants du champ et les dépendants du champ*. Le test a été fait dans le but de détecter la façon par laquelle les étudiants perçoivent et organisent le monde.

Les résultats obtenus de ce test sont : les indépendants sont des gens analytiques qu'ils ont la capacité d'analyser et de résoudre un problème, par contre les dépendants sont des globalistes, ils voient tout le monde comme un objet non analysable, ils ont une vision généraliste.

Willing³⁰ a effectué des recherches sur les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage et, il a remarqué que les distinctions que Witkin a fait ne sont pas absolues il a trouvé qu'il existe des types mixtes qu'ils ont des caractéristiques des indépendants et des dépendants. Et il a constaté que les indépendants sont plus habiles à adopter l'approche du type opposé que les dépendants.

Le style cognitif ou le style d'apprentissage peut influencer sur le choix de la stratégie, mais ça reste toujours à confirmer, car, le lien entre la stratégie et le style d'apprentissage réellement n'est pas prouvé, malgré les recherches qui portent sur cette question.

²⁸ Paul Cyr, Op.cit, p.83

²⁹ Witkins, H. *Learning style*, in, Paul Cyr, op.cit, p.84

³⁰ Willing, K, et al. *A Manual for the Embedded Figures Test*, Palo Alto, Cal. California consulting psychology press, 1971, in Paul Cyr, op.cit, p.84

2.1.1.2. La tolérance à l'ambiguïté :

Beaucoup de chercheurs considèrent la tolérance à l'ambiguïté comme un trait de personnalité ou un aspect cognitif, comme elle pourrait être les deux à la fois.

Ely explique ; « *la tolérance à l'ambiguïté consiste à ne pas se sentir gêner, mal à l'aise ou même menacer face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, consistantes, contraires ou apparemment contradictoires* »³¹

Ely donne les caractéristiques d'un étudiant qui tolère l'ambiguïté et les situations d'apprentissage où l'étudiant tolérant n'éprouve pas des difficultés.

La tolérance à l'ambiguïté est souvent été associée au succès de l'apprentissage, beaucoup de chercheurs à savoir Naiman, Rubin et Thompson, affirment que la tolérance à l'ambiguïté est liée au succès des apprentissages d'une deuxième langue.

Ehrman et Oxford associent la tolérance à l'ambiguïté à une utilisation judicieuse des stratégies d'apprentissage.³²

Chacun de ces chercheurs procède son point de vue sur la tolérance de l'ambiguïté, mais, ils ont tous l'idée de la tolérance à l'ambiguïté à un lien avec la stratégie d'apprentissage et le succès dans l'apprentissage d'une deuxième langue, comme la confirme l'étude expérimental fait par Ely qui arrive à donner des conclusions semblables a celles qui ont été donnée par les autres chercheurs.

2.1.1.3. Réflexion/ Impulsivité :

La réflexion et l'impulsivité sont deux composants des autres qui composent les facteurs reliées à la personnalité, il faut d'abord faire la distinction entre les deux pour qu'ils paraissent plus clairs.

Paul Cyr dans son ouvrage « *les stratégies d'apprentissage* »³³ a fait la distinction entre les deux concepts et, il pense que le sujet réfléchi est en générale plus lent mais plus correcte alors que le sujet impulsif est plus rapide mais plus souvent incorrecte.

³¹ Ely, *Tolerance of ambiguity and use of seconde language learning strategie*, 1989, p.438, in, Op.cit, p. 85

³² Paul Cyr, Op.cit, p. 86

³³ Ibid.

Oxford, a proposé d'autres combinaisons qui sont possibles, comme rapide-correcte et lent-incorrecte, donc, pour elle la combinaison lent-correcte, rapide-incorrecte n'est pas absolue.

Concernant le succès des apprentissages, c'est souvent le coté réfléchi qui a été associé à la réussite des apprentissages, ajoute Parry.³⁴ Donc, le coté réfléchi est le plus influant sur le choix de la stratégie.

2.1.1.4. Extraversion/introversion :

Dans le domaine d'acquisition des langues étrangères, il a été postulé que l'apprenant extraverti s'expose à des situations d'apprentissage mieux qu'un apprenant introverti, il peut profiter des occasions qu'il lui offre et de pratiquer la langue cible.

Les auteurs à savoir Ehrman et Oxford apportent que les extravertis utilisent un grand nombre des stratégies sociales et affectives tandis que, les introvertis optent beaucoup vers les stratégies cognitives et métacognitive. C'est-à-dire, le caractère personnel de l'extraversion et l'introversion influent sur le choix de la stratégie.

2.1.2. Les facteurs d'ordre biographique :

Ajoutant à l'ensemble des facteurs liés à la personnalité, des facteurs d'ordre biographique (l'âge, le sexe,...etc) qui peuvent influencer sur le choix de la stratégie chez l'étudiant.

2.1.2.1. L'âge :

Brièvement, le facteur d'âge influence sur le choix de la stratégie. Des recherches ont été effectuées à propos de ce sujet. Et qui confirment que les étudiants adultes n'utilisent pas les mêmes stratégies que les enfants à l'âge de scolarisation, les adultes utilisent souvent les stratégies cognitives, tandis que les enfants optent beaucoup plus vers les stratégies sociales ; car le degré de conscience chez les adultes est plus élevé que chez les enfants.

³⁴ Parry, *Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde*, la revue de l'AQEFSL, 1984, in, Ibid.

L'âge aussi est un variable personnelle, donc, la stratégie adoptée à l'âge d'enfance n'est pas celle à l'âge adulte. Chesterfield et Chesterfield observent certaine évolution dans le temps vers des habiletés métacognitives³⁵. C'est-à-dire ; les stratégies d'apprentissage s'évoluent avec l'évolution de l'âge, un enfant à l'âge de scolarisation devient plus consciencieux à travers le temps ce que fait les stratégies changent a l'âge adulte.

2.1.2.2. Le sexe :

Des recherches sont menées, sur l'influence du sexe sur le choix de la stratégie et, qui confirment que les femmes sont plus stratégiques que les hommes.

Politzer, note que : « *les filles utilisent des stratégies sociales beaucoup plus fréquemment que les garçons, notamment à l'extérieur de la salle classe* ». ³⁶

Quand à Ehrman et Oxford découvrent que : « *les femmes recourt en général à un nombre beaucoup plus élevé de stratégies de tous les types que les hommes* » ³⁷

Politzer, Ehrman et Oxford confirment que les femmes sont plus stratégiques que les hommes, la recherche menée par Politzer se focalise sur les stratégies sociales et les femmes utilisent beaucoup ces stratégies, mais, Ehrman et Oxford quand ils reprennent la comparaison de Politzer ils trouvent que les femmes utilisent tous les types de stratégies beaucoup plus que les hommes.

2.1.3. Les facteurs d'ordre situationnel :

Nous avons cité au plus haut, les variables liées à la personnalité et d'ordre biographique qui peuvent influencer sur le choix de la stratégie, et nous venons de citer les variables situationnels à savoir : le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, la langue cible,... etc.

³⁵Paul Cyr, Op.cit, p.88

³⁶ Politzer, *An exploratory study of self-reporter language learning behaviors and their relation to achievement* 1983, in, Paul Cyr, Op.cit, p.88

³⁷ Ehrman et Oxford, *Effects of sex differences, career choice, and psychological types on adult second language learning*, 1989, in, *ibid.*

2.1.3.1. Le degré de compétence de l'apprenant :

Les chercheurs associent la compétence de l'étudiant au choix de la stratégie, partons du principe que l'étudiant compétent utilise de stratégie efficace et, l'utilisation de ces stratégies est due au bon choix de l'étudiant c'est-à-dire il sait choisir ses stratégies.

Chamot constate que les stratégies d'apprentissage se progressent avec le temps, les débutants utilisent les stratégies de répétition, traduction et le transfert de la langue maternelle. Alors que, les étudiants qui ont un niveau élevé utilisent l'inférence tout en conservant les premiers.³⁸ C'est-à-dire : l'étudiant développe ses compétences au fur et à mesure et, il constate que la stratégie adoptée ne colle pas avec son niveau donc, il cherche une autre stratégie. Et c'est généralement les stratégies cognitives selon Chamot.

2.1.3.2. Les approches pédagogiques :

La recherche réalisée par Oxford et Nyikos montre que : « *le choix des stratégies utilisées reflète les approches analytiques et grammaticales qui caractérisent l'enseignement de la langue au niveau universitaire* ». ³⁹

L'étudiant toujours utilise une stratégie qui lui aide à résoudre un problème quelconque, donc, il est obligé de choisir une stratégie qui est en adéquation avec l'approche d'enseignement.

À ce sens Sutter, a réalisé une recherche qui a été rapportée par Oxford et qui affirme que l'approche pédagogique oriente les étudiants vers des stratégies spécifiques qui reflètent les caractéristiques de cette approche, « *les apprenant en viennent à la langue à adopter les stratégies qui leur sont « subtilement suggérées » par l'approche pédagogique du programme d'enseignement* ». ⁴⁰

Ce que fait, l'approche pédagogique influe sur le choix de la stratégie, l'étudiant choisit la stratégie qui colle avec l'approche d'enseignement et qui lui donne l'aide pour résoudre les problèmes qui se pose l'approche pédagogique.

³⁸ Chamot, 1987, in, Op.cit, p.91

³⁹ Oxford et Nyikos, 1989, in, Paul Cyr, Op.cit, p.91

⁴⁰ Oxford et al, strategy training for language learners: six situational case studies and training model 1990, in, Paul Cyr, Op.cit, p.92

2.1.3.3. La langue cible :

Des recherches ont été réalisées au près des étudiants natifs de l'anglais qui ont inscrit au cours de la langue russe, espagnole et français, ces recherches montrent que les étudiants inscrits au cours de la langue russe, français ou allemand utilisent un plus grand nombre de stratégies que ceux qui sont inscrits au cours d'espagnole.

Oxford fait remarquer que ces résultats sont dus à d'autres facteurs pas seulement la langue cible.⁴¹ C'est-à-dire plus la langue cible il y a des autres facteurs qui influent sur le choix de la stratégie, ça peut être la motivation ou la méthode d'enseignement des langues, si la langue étudiée ne motive pas l'étudiant, il n'essaie pas de fournir des efforts pour l'étudier donc moins de stratégies, ainsi les méthodes d'enseignement des langues se différencient d'une langue à une autre et que chaque méthode dépend des stratégies spécifiques, c'est pour cette raison, Oxford à ajouter d'autres facteurs plus la langue cible pour montrer le lien entre le choix de la stratégie et la langue étudiée.

2.1.3.4. Les tâches d'apprentissage :

La tâche d'apprentissage selon plusieurs recherches effectuées par un grand nombre de chercheurs, peut influencer sur le choix de la stratégie.

Selon Rubin une telle stratégie peut servir l'étudiant dans telle tâche d'apprentissage mais elle ne peut pas le servir dans une autre. Ce qui marque la multiplication des stratégies chez les étudiants.

Bialystok partage la même idée que Rubin : « *les apprenants utilisent des différentes stratégies selon la tâche ; l'autocorrection par exemple, semble être rentable pour des tâches d'apprentissage à l'écrit qu'à l'oral ou pour la lecture* ». ⁴²

Donc, les tâches d'apprentissage conduisent les étudiants à choisir telle ou telle stratégie tout dépend la tâche à accomplir, pour cette raison que l'ensemble des chercheurs associe le choix de la stratégie aux tâches d'apprentissage et le considèrent comme un facteur parmi les facteurs qui influent sur le choix de la stratégie pour chaque étudiant.

⁴¹ Ibid.

⁴² Bialystok, E. The role of conscious strategies in second language proficiency, Revue canadienne des langues vivantes, 1979, in, Paul Cyr Op.cit, p.93

2.1.4. Les facteurs d'ordre personnel :

2.1.4.1. La carrière ou l'orientation professionnelle :

Parmi les facteurs qui influent sur le choix de la stratégie, la carrière ou l'orientation personnelle ; c'est-à-dire : l'étudiant choisit ses stratégies selon sa carrière d'étude ou ses attentes tout dépend de la spécialité ou le métier qu'il le veut.

Politzer McGroarty⁴³, font leurs expérimentation devant des universitaires de deux spécialités, science pure et science social ou humaines et ils remarquent que les étudiants en science pures n'utilisent pas un grand nombre de stratégies par rapport aux étudiants en science social ou humaines.

Oxford et Nyikos signalent une corrélation significative entre le domaine de spécialisation d'étudiant universitaires et la variété et la fréquence des stratégies utilisées

*« Les étudiants en science humaines, en éducation et en science sociales semblaient prendre au sérieux la nécessité de rechercher à l'extérieur de la salle classe des occasions de réutiliser la langue cible dans des situations de communication authentiques ».*⁴⁴

Donc ils essayent de pratiquer la langue et de profiter des occasions qui lui sont offertes pour la pratiquer. La stratégie d'apprentissage adoptée par les étudiants reflète leurs consciences et leurs orientations personnelles, ou bien plus précisément, la carrière et l'orientation personnelle des étudiants qui contrôle le choix de la stratégie chez eux.

2.1.4.2. Le degré de conscience métacognitive :

Les chercheurs qui travaillent sur les stratégies d'apprentissage, s'interrogent sur l'effet de la conscience métacognitive sur le choix de la stratégie. Wenden, de sa part s'est interrogée de ce sujet et elle a essayé de trouver la réponse, après avoir réaliser une expérimentation elle affirme que : *« la métacognition joue un rôle capital dans le choix de la stratégie cognitive ».*⁴⁵

Wenden dans sa recherche illustre le rôle que joue la conscience métacognitive dans le choix de la stratégie, les étudiants qu'ils ont une conscience métacognitive

⁴³ Politzer, McGroarty, in Paul Cyr, op.cit, p.96

⁴⁴ Oxford et Nyikos, 1989, in Paul Cyr, Op.cit, p.97

⁴⁵ Wenden, 1987, in, Paul Cyr, Op.cit, p.98

utilise une grande variété de stratégies d'apprentissage. Ce que fait, la conscience métacognitive influe sur le choix de la stratégie, elle rigide le nombre et le types des stratégies adopté pour accomplir une tâche donnée.

2.2. La relation entre la stratégie d'apprentissage et la réussite des études universitaires :

Des facteurs internes ou externes peuvent influencer les résultats d'un étudiant universitaire. Des facteurs internes comme la motivation personnelle, la perception en soi...etc et des facteurs externes tels que : l'approche pédagogique, les méthodes d'enseignement, les méthodes d'évaluation...etc.

Les éducateurs cognitivistes lient les facteurs internes et les facteurs externes cités bien avant à la réussite à l'université, ils visent aussi que la stratégie d'apprentissage adoptée par l'étudiant, joue un rôle très important. Ils pensent qu'une partie des réussites à l'université est due à l'utilisation efficace de stratégie d'apprentissage, approprié par l'étudiant.

François Ruph⁴⁶ distingue les qualités des étudiants qui réussissent bien leurs études. Et il les regroupe en dix qualités :

- 1-Ils connaissent un grand nombre de stratégies d'étude et d'apprentissage.
2. Ils savent pourquoi ces stratégies sont importantes et quand les appliquer.
3. Ils sélectionnent et gèrent habilement ces stratégies, sont très réfléchis et planifient leurs activités.
4. Ils voient l'intelligence comme une capacité qu'on peut développer.
5. Ils croient à l'importance d'un effort déployé avec soin.
6. Ils sont motivés intrinsèquement, sont orientés vers la tâche et visent à la maîtriser.

⁴⁶ François Ruph, *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*, ed. Service aux étudiants et aux diplômés, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2003, p.5

7. Ils ne craignent pas les échecs - en fait, ils réalisent que les échecs sont essentiels au succès; par conséquent, ils ne sont pas anxieux à propos des tests mais les voient plutôt comme une opportunité d'apprentissage.

8. Ils ont des images concrètes et multiples de leur devenir possible dans un futur proche et lointain, autant ceux qui sont craints que ceux qui sont souhaités.

9. Ils connaissent beaucoup de choses sur beaucoup de sujets et ont un accès rapide à ces connaissances.

10. Ils ont été soutenus dans le développement de ces qualités par leurs parents, l'école et la société en général.

François Ruph a qualifié les étudiants qui ont des stratégies d'apprentissage et, qui savent les utiliser dans des diverses situations d'apprentissage. Il insiste sur le côté métacognitif de l'étudiant, c'est-à-dire l'étudiant consciencieux qui sait gérer son apprentissage.

Selon Langevin⁴⁷; plusieurs études réalisées aux États-Unis, ont fait la preuve que les apprenants qui élaborent et utilisent efficacement des stratégies d'apprentissage améliorent leur performance scolaire

D'après Langevin, l'utilisation efficace d'une stratégie d'apprentissage par les étudiants, donne des bons résultats; efficace c'est-à-dire l'étudiant est capable d'appliquer telle stratégie correctement en telle situation. Donc, il valorise le rôle qu'il joue les stratégies d'apprentissage dans le processus d'apprentissage et la réussite à l'université.

A propos de cette idée, Romanville pense que :

« L'apprenant performant est celui qui a élaboré une bonne quantité de stratégies qu'il est capable de sélectionner, d'analyser et aussi d'adapter à ses propre

⁴⁷ Langevin, 1992, in, Robert Boulet et al, *LES stratégies d'apprentissage à l'université*, coll.ES, éd. ESKA, Paris, 1996, p.29

*caractéristiques personnelle [...] aussi bien qu'aux situations [...] et aux contextes d'apprentissage [...] qui se présentent ».*⁴⁸

Romanville à qualifier l'étudiant performant par l'étudiant qui élabore des stratégies d'apprentissage qu'il est capable de les sélectionner, analyser et adapter et, qui doivent être en adéquation avec ses caractéristiques personnelles, situation d'apprentissage et contextes d'apprentissage. Autrement dit, les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui influent sur son performance.

Il ajoute : « *la métacognition est la variable dont l'effet positif sur les résultats scolaires est le plus important* »⁴⁹

La métacognition, signifie que l'étudiant est conscient de ce qu'il apprend et quand il arrive à ce stade de conscience il peut réussir ses stratégies et ses apprentissages.

Les variables personnelles, situationnelles ou contextuelles peuvent influencer sur les résultats d'un étudiant positivement ou négativement, Romanville déclare que la métacognition a un effet positif sur les résultats scolaires. Mais il existe d'autres variables qui ont des effets différents et que l'étudiant doit les prendre en considération.

Pressley dit : « *[...] il semble raisonnable de croire que les étudiants qui possèdent un large éventail de connaissances sur les stratégies d'apprentissage et leur utilité sont mieux préparés à composer avec une large variété de situation d'apprentissage* »⁵⁰

Les situations d'apprentissage se changent, par exemple à l'université l'étudiant est appelé d'étudier plusieurs modules. Et chaque module est assuré par un enseignant différent à l'autre par ses comportements, ses stratégies et méthodes d'enseignement, plus d'autres facteurs qui peuvent influencer sur la performance de l'étudiant. Mais, s'il possède des connaissances sur les stratégies d'apprentissage et leurs utilités, il peut dépasser ces variables et réussir son apprentissage. Il suffit donc, de connaître quelle stratégie adoptée dans quelle situation.

⁴⁸ Romanville, 1993, in, Op.cit, p.30

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Pressley et al, 1984, in, Op.cit, p30

Les stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées aux étudiants qui n'ont pas des stratégies. Les psychologues cognitivistes selon Dembo⁵¹ croient qu'il est possible d'enseigner aux étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à utiliser des stratégies appropriées et ainsi de les aider à obtenir plus de succès dans leurs apprentissages.

Autrement dit, les stratégies d'apprentissage s'enseignent, il y a des étudiants qui ont des stratégies d'apprentissage et ils savent les utiliser et d'autres qui ont des stratégies et ils ne savent pas les utiliser ou ils ne savent pas qu'ils ont des stratégies. Ces deux catégories ont besoin d'aide, il faut les enseigner comment peuvent ils faire le recours vers une stratégie convenable pour résoudre un problème quelconque. Si l'étudiant arrive à utiliser telle ou telle stratégie qu'elle lui facilite la tâche d'apprentissage, il va réussir.

Pour conclure, chaque étudiant à ses stratégies propre à lui, et comme nous avons vue dans ce chapitre il existe des facteurs qui influent le choix de ces stratégies. Ces facteurs distingués par des chercheurs qui se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage. Comme ils signalent qu'il y a un lien entre la stratégie adoptée et le taux de la réussite.

Donc, nous avons essayé de jeter un coup d'œil sur des facteurs qui influent sur le choix de la stratégie et le lien qui existe entre la stratégie et la réussite des apprentissages. Tous ces facteurs tel que l'âge, le sexe, la carrière ou l'orientation personnelle, le degré de conscience...etc . Et même le lien que les chercheurs fait entre la stratégie et la réussite ou l'échec des études restent des probabilités relatives et les conditions ne sont pas valables pur tous les étudiants.

Dans le chapitre pratique nous allons vérifier si les facteurs traités dans ce chapitre ont vraiment une influence sur le choix de la stratégie ou non, et encore est ce qu'il existe un lien entre la stratégie et la réussite ou l'échec des études chez notre public (les étudiants de la 2eme année français LMD).

⁵¹ Dembo, in, Boulet, op.cit, p.50

3. Dépouillement du corpus et analyses :

3.1. Lieu et Public :

Notre expérimentation a été effectuée à l'université de Mohamed Khider Biskra avec les étudiants de la deuxième année licence français LMD groupe deux. Le nombre des étudiants avec lesquels nous avons travaillé est vingt sept étudiants. Ils ont presque le même âge entre vingt et vingt une an sauf qu'il y a quelques étudiants qui sont plus âgés que les autres. Le groupe a été un groupe féminin dont il y avait vingt cinq filles et seulement deux garçons.

Ce groupe a été un groupe dynamique où la plus part des étudiants participent et posent des questions pour mieux comprendre le cours, ils donnent même des exemples personnelles pour vérifier s'ils assimilent bien le cours ou non

Parmi les vingt sept copies quatre sont annulées par ce que les réponses ne répondent pas à la consigne peut être c'est due à un manque de compréhension ou un manque d'intérêt envers le travail proposé qui est un questionnaire destiné aux étudiants.

3.2. La collecte des données :

Notre questionnaire contient trente neuf questions, en fait, c'est un questionnaire proposé par José-Luis Wolfs dans le but d'analyser les besoins des étudiants et de les faire découvrir leurs stratégies d'apprentissage, comme nous nous sommes inspiré de ce questionnaire nous l'avons pris tel qu'il est avec quelques modifications au niveau de quelques question pour qu'il soit précis et en relation avec le module que nous avons choisi « Initiation à la linguistique (TD) ».

Ce questionnaire va nous permettre d'analyser les besoins des étudiants en élaborant une grille d'évaluation qui contient le degré d'utilisation de chaque outil de travail présenté par un nombre de questions dans le questionnaire et une autre grille où nous allons regrouper les outils mentionnés dans la première grille sous trois catégories qui sont les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives et compter les pourcentages de l'utilisation de chaque stratégie pour chaque étudiant, et puis pour le total des étudiants pour voir quelle est la stratégie la plus adoptée par les étudiants.

3.3. Analyse et interprétation des résultats :

José-Luis Wolfs quand il a proposé son questionnaire dont nous nous sommes inspiré il a pris en considération dix outils de travail que les étudiants ont l'habitude de les utiliser pendant leurs apprentissages.

Après avoir recueilli les réponses de nos enquêtés, nous avons élaboré une grille d'évaluation (tableau 1) où nous avons mis le degré d'utilisation de chaque outil pour chaque étudiant.

Chaque outil, est représenté par un nombre de questions, donc nous avons mis un point où l'étudiant répond par –toujours- ou –souvent- et par fois un point pour les réponses -jamais- ou –rarement- tout dépend de la question et l'outil représenté par cette question. Dans le tableau nous avons mis le nombre des points sur le nombre des questions par exemple 1/3- 2/4...etc. le tout sera mentionner en détail dans le tableau suivant.

Tableau 1

Etudiants	Outils que les étudiants ont l'habitude de les utiliser												
	La recherche de sens et l'information	La reformulation	La recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples	Dégager les relations et la structure d'un cours ou d'un texte		Réorganiser l'information selon des critères personnels	La mémorisation		L'anticipation des situations d'évaluation ou l'utilisation de ses connaissances	La planification du travail et la gestion du temps	L'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi		L'implication ou l'engagement dans ses études
				<i>Mettre en évidence les relations entre les idées</i>	<i>Effectuer un plan, un résumé, un tableau</i>		<i>Mémorisation par cœur</i>	<i>Mémorisation sous une forme appropriative</i>			<i>Les difficultés rencontrées</i>	<i>la confiance en soi</i>	
Fatin	4/5	1/2	2/2	3.5/5	1/2	1/3	1/3	2.5/3	3.5/4	2/4	10.5/15	2/3	4/7
Bahia	3/5	1/2	2/2	2.5/5	2/2	2/3	2/3	2/3	2/4	4/4	11/15	2/3	3/7
Fatima.Z	5/5	2/2	2/2	3/5	1/2	3/3	2/3	3/3	4/4	1/4	5/15	2/3	3/7
Manel	5/5	2/2	2/2	3/5	2/2	0/3	1/3	3/3	2/4	0/4	3/15	2/3	6/7
Nour El Houda	5/5	2/2	2/2	4.5/5	2/2	3/3	1/3	3/3	4/4	3/4	13/15	3/3	7/7
Amel	5/5	0/2	2/2	3.5/5	0/2	1/3	1/3	1/3	2/4	2/4	10/15	2/3	4/7
Farida	3/5	1/2	1/2	1.5/5	1/2	0/3	2/3	1/3	0/4	1/4	6/15	0/3	3/7
Abla	3/5	1/2	2/2	3.5/5	1/2	3/3	1/3	2/3	2/4	1/4	8/15	2/3	5/7
Zyada	3/5	1/2	2/2	2.5/5	2/2	2/3	0/3	3/3	1/4	3/4	8/15	2/3	2/7
Dalel	5/5	1/2	2/2	4.5/5	2/2	3/3	1/3	1/3	4/4	4/4	10/15	1/3	5/7
Amani	2/5	2/2	1/2	4/5	2/2	2/3	0/3	3/3	3/4	2/4	5/15	1/3	2/7
Linda	3/5	2/2	2/2	4/5	1/2	1/3	0/3	3/3	3/4	2/4	8/15	2/3	1/7
Hanane	4/5	2/2	2/2	3.5/5	2/2	0/3	1/3	2/3	1/4	1/4	6/15	1/3	5/7
Amna	4/5	2/2	2/2	3/5	2/2	2/3	0/3	3/3	3/4	3/4	11/15	3/3	5/7

Chapitre 3

Mouna	5/5	1/2	2/2	5/5	1/2	1/3	1/3	3/3	3/4	4/4	10/15	1/3	2/7
Sara	5/5	1/2	2/2	4.5/5	1/2	2/3	0/3	3/3	3/4	2/4	9/15	2/3	6/7
Malika	4/5	2/2	2/2	3.5/5	1/2	2/3	1/3	2/3	2/4	1/4	8/15	3/3	4/7
Sabrina	4/5	1/2	1/2	2/5	1/2	1/3	1/3	2/3	0/4	1/4	3/15	1/3	1/7
Fatima	4/5	2/2	2/2	3.5/5	2/2	2/3	1/3	2/3	2/4	1/4	4/15	3/3	4/7
Kamel	5/5	1/2	2/2	2.5/5	1/2	2/3	0/3	1/3	2/4	1/4	3/15	3/3	6/7
Noussaiba	3/5	2/2	2/2	4/5	2/2	1/3	1/3	2/3	1/4	2/4	13/15	2/3	5/7
Abla	3/5	2/2	1/2	2/5	2/2	0/3	1/3	3/3	0/4	1/4	7/15	1/3	4/7
Nadjet	5/5	1/2	1/2	3.5/5	0/2	1/3	1/3	1/3	3/4	2/4	10/15	2/3	3/7

Ces outils de travail font partie des différentes stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives et socio-affectives). Donc, nous avons regroupé les outils mentionnés dans le tableau 1 sous la catégorie convenable.

Le classement se fait de cette manière :

Les stratégies cognitives : la reformulation, dégager les relations et la structure d'un cours ou d'un texte, réorganiser l'information selon des critères personnels et la mémorisation.

Les stratégies métacognitives : l'anticipation des situations d'évaluation ou l'utilisation de ses connaissances, la planification du travail et gestion de temps, l'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi et l'implication ou l'engagement dans ses études.

Les stratégies socio-affectives : la recherche de sens et de l'information et la recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples.

Ce classement est représenté par le tableau ci-dessous (tableau2) où nous avons compté le pourcentage d'utilisation de chaque stratégie de chaque étudiant et pour l'ensemble des étudiants, juste pour voir quelle est la stratégie que les étudiants favorisent

	Cognitives	Métacognitives	Socio-affectives
Fatin	55.55%	66.66%	85.71%
Bahia	63.88%	66.66%	71.42%
Fatima zohra	77.77%	45.45%	100%
Manel	61.11%	39.39%	100%
Nour El Houda	86.11%	90.9%	100%
Amel	36.11%	60/6%	100%
Farida	30.55%	30.3%	57.14%
Abla	63.88%	54.54%	71.41%
Ziyada	55.55%	34.84%	71.41%
Dalel	69.44%	78.78%	100%
Amani	72.22%	39.39%	42.85%
Linda	61.11%	48.48%	71.41%
Hanen	63.88%	42.42%	92.85%
Amna	66.66%	75.75%	85.71%
Mouna	66.66%	60.6%	100%
Sara	61.11%	66.66%	100%
Malika	63.88%	54.54%	85.71%

Sabrina	44.44%	24.24%	71.42%
Fatima	69.44%	42.42%	85.71%
Kamel	41.66%	45.45%	100%
Noussaiba	66.66%	69.69%	71.42
Abla.S	55.55%	39.39%	57.14%
Nadjat	41.66%	60.6%	85.71%
Totaux	52.65%	53.81%	81.58%

Tableau n° 2

Vue les pourcentages qui représentent l'utilisation des stratégies cognitives 55.55%, métacognitives 66.66% et socio-affectives 85.71% chez *Fatin*, nous comprenons que cette étudiante a utilisé moins les stratégies cognitives par rapport aux métacognitives et socio-affectives, ce qui est remarquable aussi, c'est que le degré d'utilisation des stratégies socio-affectives est très élevé par rapport aux autres stratégies.

Pour *Bahia*, le degré d'utilisation des stratégies cognitives est de 63.88%, métacognitives 66.66% et socio affectives 71.42%. Chez cette étudiante, le degré d'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, est presque le même, il n'y a pas une grande différence entre les deux, par ailleurs les stratégies socio-affectives sont utilisés d'une façon assez bien par rapport aux autres stratégies.

Fatima Zohra, le degré d'utilisation des stratégies cognitives chez elle est de 77.77%, les stratégies métacognitives 45.45% et socio-affectives 100%. Il est très clair que cette étudiante utilise les stratégies socio-affectives, si on peut dire qu'elle a deux types de stratégies c'est donc les stratégies cognitives et socio-affectives. Mais les stratégies socio affectives sont les stratégies dominantes.

Manel, applique beaucoup les stratégies socio-affectives à 100% alors qu'aux stratégies cognitives 61.11% et métacognitives 39.39%. Chez cette étudiante les stratégies métacognitives sont presque non utilisées c'est-à-dire cette étudiante n'est pas vraiment impliquée dans son apprentissage et qu'elle doit améliorer ses stratégies métacognitives pour l'amélioration de son apprentissage.

Nour El Houda, elle applique les trois types des stratégies presque de la même manière, sauf que les stratégies socio-affectives sont plus utilisées que les autres. Les stratégies cognitives 86.11%, métacognitives 90.9% et socio-affectives 100%. Ça ce voie que cette étudiante utilise beaucoup de stratégies selon la situation d'apprentissage. Elle sait quand est ce qu'il faut utiliser telle ou telle stratégie. Elle est donc consciente, autonome et impliqué dans ses apprentissages.

L'utilisation des stratégies cognitives chez *Amel* est de 36.11%, métacognitives 60.6% et socio-affectives 100%. Vue le degré d'utilisation des stratégies cognitives, cette étudiante ne les utilise pas par ce que 36.11% est très peu par rapport aux stratégies métacognitives et socio-affectives. Elle opte pour les stratégies socio-affectives

Farida utilise très peu de stratégies, les stratégies cognitives 30.55%, métacognitives 30.3% et socio-affectives 57.14% ; ces pourcentages ne sont pas assez élevés. Ce qui fait cette étudiante n'a pas vraiment des méthodes de travail. Peut être elle a besoin d'aide par son enseignant qui doit attirer son attention a des stratégies d'apprentissage qu'elle doit utiliser dans les différentes situations d'apprentissage.

Pour l'étudiante *Abla* l'utilisation des trois types de stratégies est assez élevée ; les stratégies cognitives 63.88%, les stratégies métacognitives 54.54% et socio-affectives 71.41% ; ces chiffres désignent que cette étudiante est en quelque sorte consciente, autonome et impliqué dans ses apprentissages.

Ziyada ; d'après ses réponses au questionnaire nous retenons que cette étudiante a des stratégies socio-affectives 71.41% tandis que, le taux d'utilisation des stratégies cognitives est de 55.55% et métacognitives 34.84%. Cette étudiante elle a besoin de développer l'aspect métacognitif chez elle.

Dalel, éprouve une grande utilisation pour les stratégies socio-affectives 100% et une utilisation moyenne pour les deux stratégies cognitives 69.44% et métacognitives 78.78%. Cette étudiante n'a pas besoin d'aide elle a déjà des stratégies et elle les utilise sauf qu'elle doit être plus confiante en soi.

Amani, opte vers les stratégies cognitives 72.22%, concernant les stratégies métacognitives elle éprouve une utilisation trop faible 39.39% et une utilisation disant moyenne pour les stratégies socio-affectives 42.85%. Pour cette étudiante s'il est

nécessaire de développer des stratégies sont les stratégies métacognitives qui englobent la planification, l'auto-évaluation, l'autogestion...etc

Linda est une étudiante stratégique même si le taux d'utilisation des stratégies n'est pas assez élevé ; les stratégies cognitives 61.11%, métacognitives 48.48% et socio-affectives 71.41%. Comparons le taux d'utilisation de chaque type de stratégie nous remarquons qu'elle utilise les stratégies socio-affectives plus que les deux autres types. L'essentiel c'est que cette étudiante a des stratégies d'apprentissage qu'elle les utilise pour résoudre certains problèmes d'apprentissage.

Hanen éprouve une grande utilisation aux stratégies socio-affectives 92.85% puis les stratégies cognitives 63.88% et métacognitives 42.42%, cette étudiante est stratégique par ce qu'elle utilise plusieurs stratégies chacune selon la situation d'apprentissage même si certaines stratégies n'existe pas chez elle et qu'elle doit les développer pour les utiliser, à titre d'exemple l'anticipation des situations d'évaluation. Cette étudiante doit améliorer ses stratégies métacognitives.

Amna, utilise beaucoup de stratégies et avec un taux élevé, on trouve les stratégies cognitives utilisées pour 66.66%, les stratégies métacognitives 75.75% et socio-affectives 85.71%. Le taux d'utilisation de chaque type de stratégie est élevé surtout les stratégies socio-affectives qui regroupent la dimension sociale et affective chez l'étudiant. Cela signifie que cette étudiante a des stratégies d'apprentissage qui semble l'aider pour mieux apprendre une langue étrangère.

Chez *Mouna*, les stratégies cognitives 66.66%, métacognitives 60.60% et socio-affectives 100%. Ces numéros représentent un taux élevé pour les trois types des stratégies ; cette étudiante est stratégique vue le degré d'utilisation de chaque stratégie spécifiquement les stratégies socio-affectives où elle éprouve une utilisation parfaite à 100%. Donc elle est consciente et méthodique pour apprendre une langue étrangère dans ou hors la classe.

Sara utilise plusieurs stratégies pour apprendre, d'après ses réponses nous avons trouvé qu'elle utilise les stratégies cognitives pour 61.11%, métacognitives 66.66% et socio-affectives 100%. Ces résultats désignent que *Sara* opte vers les stratégies socio-affectives plus que cognitives et métacognitives mais ça ne veut dire pas qu'elle ne les

utilise pas ; elle les utilise mais avec un pourcentage disons acceptable par rapport aux stratégies socio-affectives et qu'elle doit les améliorer.

Malika utilise les trois types des stratégies. Elles sont utilisées d'une façon différente c'est-à-dire le taux d'utilisation se diffère d'un type à un autre. On trouve le taux d'utilisation des stratégies cognitives est : 63.88%, métacognitives 54.54 et socio-affectives 85.71%. Ces résultats désignent que cette étudiante utilise les stratégies socio-affective plus qu'aux autres, donc elle a l'habitude de chercher le sens et les exemples...etc.

Pour *Sabrina*, le taux d'utilisation des stratégies n'est pas vraiment beau et qu'elle doit améliorer ses stratégies ; après l'analyse de ses réponses au questionnaire nous avons trouvé que le taux d'utilisation des stratégies cognitives est 44.44%, métacognitives 24.24% et socio-affectives 71.42%. Cette étudiante utilise les stratégies socio-affectives alors que les deux autres stratégies pratiquement ne sont pas utilisées vu le degré d'utilisation de chacune qui ne dépasse pas les 50%. Pour *Sabrina* il faut travailler sur le développement de ses stratégies cognitives et métacognitives pour améliorer ses apprentissages.

Chez *Fatima* le degré d'utilisation de chaque stratégie est un peu élevé elle possède une utilisation de 69.44% pour les stratégies cognitives, 42.42% pour les stratégies métacognitives et 85.71 pour les stratégies socio-affectives. Ces résultats signifient que cette étudiante utilise les stratégies socio-affectives plus qu'aux cognitives et métacognitives, mais elle les utilise aussi mais d'une façon assez bonne pour les stratégies cognitives et moyenne pour les stratégies métacognitives, ce qui fait elle doit les améliorer.

L'analyse des réponses données par *Kamel* signifie qu'il utilise souvent les stratégies socio-affectives à 100% mais les stratégies cognitives et métacognitives il possède une utilisation disons faible 41.66% et 45.45% par rapport aux stratégies socio-affectives. En effet il va falloir travailler sur l'amélioration des stratégies cognitives et métacognitives chez lui par ce que le degré d'utilisation de chacune ne dépasse pas les 50% donc c'est peu pour un apprentissage efficace.

Noussaiba éprouve un degré d'utilisation presque le même pour les trois types de stratégies ; 66.66% pour les stratégies cognitives, 69.69% pour les stratégies

métacognitives et 71.42% pour les stratégies socio-affectives. Cette étudiante a des stratégies d'apprentissage multiple. Certes, elle a besoin d'améliorer certaines habitudes de travail chez elle telles que la réorganisation de l'information et l'anticipation des situations d'évaluation.

L'analyse des réponses données par *Abla.S* sont les suivantes : les stratégies cognitives 55.55%, métacognitives 39.39% et socio-affectives 57.14%. Ces résultats expliquent clairement que cette étudiante a moins des stratégies, presque elle n'a pas des stratégies d'apprentissage par ce que le taux d'utilisation de chacune est trop faible. Si elle veut améliorer ses apprentissages elle doit donc développer ses stratégies. Cette étudiante a besoin d'aide de la part de son enseignant pour améliorer ses stratégies d'apprentissage.

Nadjet, utilise les stratégies socio-affectives pour 85.71%, les stratégies cognitives 41.66% et métacognitives 60.60%. Cette étudiante éprouve une utilisation forte concernant les stratégies socio-affectives, une utilisation moyenne pour les stratégies métacognitives et utilisation faible pour les stratégies cognitives. Ce qu'il faut dans ce cas est de prendre soin aux stratégies cognitives et travailler sur le développement de ses stratégies, car, la reformulation, la réorganisation...etc aident l'étudiant qui les utilise à mieux comprendre et apprendre la matière étudiée donc, c'est important d'avoir ces stratégies.

Après avoir analysé les réponses et dégagé les stratégies d'apprentissage chez chaque étudiant nous avons une image sur la stratégie favorisée par chaque étudiant et par l'ensemble de groupe avec lequel nous avons travaillé.

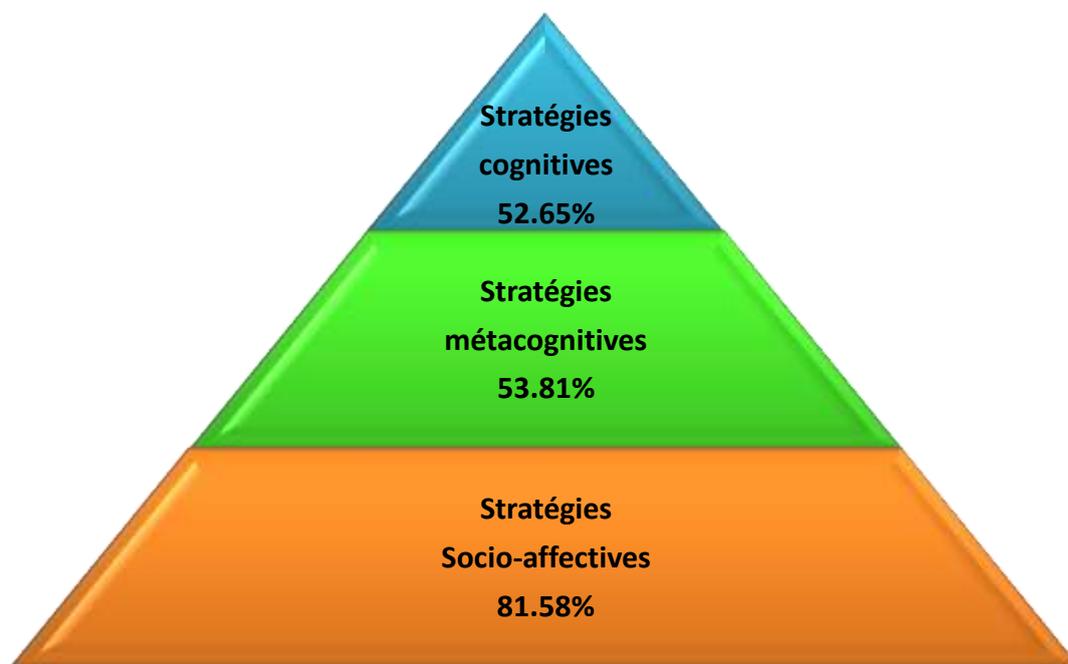
Pour l'ensemble de ce groupe le taux d'utilisation de chaque type des stratégies est comme suit : - Les stratégies cognitives : 52.65%.

- Les stratégies métacognitives : 53.81%.

- Les stratégies socio-affectives : 81.58%.

Le taux d'utilisation des stratégies socio-affectives est trop élevé quand aux stratégies cognitives et métacognitives qui n'ont pas un très grand degré d'utilisation par l'ensemble des étudiants. Donc, les étudiants de ce groupe favorisent l'utilisation de

ces stratégies socio-affectives qui se basent essentiellement sur l'idée de la combinaison entre la dimension sociale et la dimension affective chez l'étudiant.



La représentation graphique des stratégies d'apprentissage pour l'ensemble de groupe

3.4 Synthèse :

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'étudiant qui utilise les stratégies socio-affectives est un étudiant qui favorise le travail coopératif et qui cherche la clarification, il pose souvent des questions et demande toujours des explications face des situations d'incompréhension. Ainsi il est un étudiant qui connaît ses attitudes et qui prend conscience de la dimension affective qui entoure son apprentissage de la langue étrangère. L'étudiant qui fait appel aux stratégies socio-affectives serait un bon négociateur qui sait négocier et défendre son point de vue.

Quand un groupe a des caractéristiques pareilles, il a besoin donc d'une méthode d'enseignement spécifique qui se base sur l'exploitation des exemples, plus

d'explication, des activités qui nécessitent le travail en groupe et la négociation entre les membres de groupe. L'enseignant ici peut diversifier ses stratégies d'enseignement à condition qu'elles soient en adéquation avec les stratégies d'apprentissage utilisée par les étudiants.

Pour conclure ce chapitre, nous dirons que la majorité des étudiants utilisent les stratégies socio-affectives, mais nous ne pouvons pas négliger ceux qui utilisent les stratégies cognitives ou métacognitives. C'est pour cette raison, il ne faut pas exploiter que des activités qui collent avec les stratégies socio-affectives, mais aussi des activités qui représentent les stratégies cognitives et métacognitives tout en cherchant de développer chez les étudiants les trois types des stratégies pour une amélioration d'apprentissage, car, il est important d'attirer l'attention de l'étudiant aux stratégies d'apprentissage qui seraient utile pour lui, dans des différentes situations d'apprentissage où il a besoin d'une stratégie spécifique.

Un enseignant d'une langue étrangère doit avoir des stratégies d'enseignement pour enseigner cette langue et avant qu'il exploite ses stratégies il lui faut analyser les besoins de ses étudiants et connaître leurs habitudes de travail et quelles stratégies ils adoptent pour qu'il puisse exploiter une stratégie d'enseignement adéquate aux stratégies d'apprentissage et répondre aux besoins exprimés par les étudiants.

Dans ce travail, nous avons essayé d'attirer l'attention des étudiants et des enseignants aux stratégies d'apprentissage et leurs importances dans le processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères, et de chercher la stratégie d'apprentissage la plus appropriée par les étudiants, avec lesquels nous avons appliqué notre démarche qui consiste à distribuer un questionnaire proposé par *José-Luis Wolfs* destiné aux étudiants dans le but d'analyser leurs besoins.

Notre question de départ a été : comment identifier les stratégies d'apprentissage les plus appropriées par les étudiants de la deuxième année licence français LMD ?

Par cette problématique, nous avons voulu trouver la manière par laquelle nous identifions les stratégies d'apprentissage utilisées dans la classe de FLE, pour ce faire, nous avons proposé l'analyse des besoins comme une hypothèse.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse nous avons suivi un plan de travail, dont nous avons abordé dans le premier chapitre théorique : **stratégies d'apprentissage : définition et types** les points suivants: un enseignant stratégique, un coup d'œil sur les stratégies d'enseignement, des définitions des stratégies d'apprentissage et leurs types.

Quant au deuxième chapitre **les stratégies d'apprentissage et réussite universitaire**, nous avons traité les facteurs qui influent sur le choix de la stratégie et la relation entre la stratégie d'apprentissage et la réussite des études universitaires.

Pour le chapitre pratique qui a été réservé au dépouillement et analyse du corpus, nous avons essayé d'analyser les besoins de chaque étudiant pour arriver à la découverte de ses stratégies d'apprentissage, puis, découvrir les stratégies d'apprentissage adoptées par l'ensemble du groupe.

A la fin de notre pratique nous avons pu confirmer notre hypothèse, l'analyse des besoins pourrait guider les enseignants vers les stratégies utilisées par les étudiants pendant leurs apprentissages et de chercher la meilleure stratégie chez eux.

C'est à travers l'analyse des réponses données par les étudiants au questionnaire, que nous sommes arrivés à découvrir le groupe de notre expérimentation, où l'ensemble des étudiants qui constituent ce groupe utilise les stratégies socio-affectives.

A la lumière de ce résultat, nous avons proposé quelques stratégies d'enseignement qui collent avec les stratégies socio-affectives et qui se basent essentiellement sur le travail coopératif et les activités qui font appel à la négociation entre eux, plus l'exploitation des exemples et les explications des différents éléments d'un cours de linguistique.

Un travail de recherche n'est jamais exhaustif, il a toujours besoin d'être amélioré et développé par d'autres travaux de recherche qui lui complètent. Notre réflexion sur le sujet des stratégies d'apprentissage nous amène à découvrir la manière par laquelle un enseignant peut identifier les stratégies d'apprentissage de ses étudiants.

Ce qui manque dans ce travail est l'application de nos résultats dans la classe c'est-à-dire nous avons juste proposé des activités qui nous semblent à notre sens que les meilleures stratégies d'enseignement pour prendre en charge ce groupe, mais, elles restent que des propositions dont nous n'avons pas pu les exploiter avec les étudiants, ce- là peut-être un autre axe d'une autre recherche dans le but, de continuer la réflexion sur les stratégies d'apprentissage et ne pas s'arrêter sur le fait, que nous avons trouvé comment découvrir les stratégies d'apprentissage chez les étudiants.

Référence bibliographique

Références bibliographiques

- **Les ouvrages :**

1. Bialystok, E. *The role of conscious strategies in second language proficiency*, Revue canadienne des langues vivantes, 1979.
2. Boulet, R. et al, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, ed. Presses de l'Université du Québec, coll. ES, Canada, 1996.
3. Budner, *Intolerance of ambiguity as personally variable*, *Journal of Personality*, 1962.
4. Cuq, J.P et Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, ed. PUG, France, 2009.
5. Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage*, ed. CEC Inc., Canada, 1996.
6. Ely, *Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies*, 1989.
7. Oxford, R.A *New taxonomy of second language learning strategies*, Washington, D.C, ERIC Clearing house on languages and linguistics, 1990.
8. Oxford et al, *Strategy training for language learners: six situational case studies and training model* 1990.
9. O'Malley et Chamot, *Learning strategies in second language Acquisition*, Cambridge, Cambridge university press, 1990.
10. Parry, *Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde*, la revue de l'AQEFSL.
11. Politzer, *An exploratory study of self-reporter language learning behaviors and their relation to achievement*, 1983.
12. Rubin, J., *How learner strategies can inform language teaching*, 1989.
13. Ruph, F. *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*, ed. Service aux étudiants et aux diplômés, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2003.
14. Stern, H.H, *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford university Press, 1983.

Référence bibliographique

15. TARDIF, J, *Pour un enseignement stratégique*, ed.logique, Montréal, 1992.
16. Véronique, D, *Recherche sur l'apprentissage des langues étrangères : friche et chantier en didactique des langues étrangères, Etudes de linguistique appliquée*,n°120, Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, 2000,
17. Willing.K, et al. *A Manual for the Embedded Figures Test*,Palo Alto, Cal. California consulting psychology press, 1971.
18. Wolfs, J.L *Les Méthodes de travail et stratégie d'apprentissage du secondaire à l'université-Recherche-Théories-Application*, ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2001.

- **Dictionnaires :**

1. Le Robert collège
2. Legendre,R, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris-Montréal, 1988.

- **Sitographie :**

1. http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Methodes_strategies_enseignement_Paul_%20Forcier.pdf

Questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année universitaire

- Université Mohamed Khider Biskra-

Le but de ce questionnaire est de vous aider à découvrir et décrire vos habitudes de travail, pour apprendre ou pour étudier un module (linguistique). Ainsi il pourrait vous aider à prendre la décision s'il est nécessaire ou non de modifier vos habitudes de travail. Chacun de vous à sa stratégie pour apprendre, c'est bien entendu de connaître la vôtre.

Pour que ce questionnaire soit utile pour vous, il est important d'y répondre en toute sincérité,

Comment répondre à ce questionnaire ?

Nous vous proposons une liste de proposition décrivant différentes manières d'apprendre ou d'étudier une matière. Vous trouvez en face de chacune d'elles des lettres « J, R, S ou T » vous entourez la lettre qui représente votre degré d'utilisation de chaque méthode.

J : je n'utilise pratiquement jamais cette manière d'apprentissage.

R : j'utilise rarement cette manière d'apprentissage.

S : j'utilise souvent cette manière.

T : j'utilise pratiquement toujours cette manière.

N.B : il est important de répondre à toutes les questions et sous questions.

Nom et Prénom de l'étudiant :

.....

Bonne réflexion

- Q.1-** Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie :
- 1- Je souligne au flou ou au crayon les passages qui me paraissent importants **J R S T**
 - 2- Je tente de repérer les mots liens (par contre, ou, de plus... etc) **J R S T**
 - 3- Je tente de repérer les différentes parties d'un texte **J R S T**
(introduction, conclusion... etc)
- Q.2-** J'essaie de faire des liens entre les différentes parties du même module ou **J R S T**
entre modules ou cours différents.
- Q.3-** lorsque je dois mémoriser un cours de linguistique :
- 1- J'essaie de bien le comprendre avant de le mémoriser **J R S T**
 - 2- J'essaie directement de le mémoriser, même si je ne comprends pas tout **J R S T**
- Q.4-** Quand je rate un contrôle ou un examen, c'est souvent dû à :
- 1- Une mal préparation **J R S T**
 - 2- Un manque d'intérêt pour le sujet **J R S T**
 - 3- Un cours mal donné de la part **J R S T**
de l'enseignant
 - 4- Des questions trop difficiles ou à une à une évaluation trop sévère **J R S T**
de la part du professeur.
 - 5- Une mauvaise manière d'étudier **J R S T**
 - 6- Des facteurs perturbateurs passagers (stress, fatigue...etc) **J R S T**
- Q.5-** Lorsque je rencontre un mot que je ne comprends pas :
- 1- Je cherche à en dégager le sens à partir du contexte **J R S T**
 - 2- Je demande à quelqu'un de me l'expliquer **J R S T**
 - 3- Je continue ma lecture et ne m'attarde pas à ce mot incompris **J R S T**
par ce que je pense que ça ne m'empêchera pas de comprendre l'ensemble.
- Q.6-** Avant de répondre à une question lors d'un contrôle, je fais un plan **J R S T**
de ma réponse au brouillon.
- Q.7-** J'essaie de reformuler dans mes propres mots les phrases ou parties **J R S T**

de cours que je juge difficiles.

Q.8- J'ai tendance à étudier ou à rédiger mes travaux à la dernière minute **J R S T**

Q.9- J'ai tendance à chercher des exemples personnels pour mieux comprendre le module. **J R S T**

Q.10- Avant d'étudier un module, j'essaie de voir ce que le professeur attend **J R S T**

Q.11- Quand je reçois un travail corrigé par le professeur :

1- Je regarde uniquement les points que j'ai eus **J R S T**

2- Je cherche à comprendre pourquoi certaines de mes réponses étaient incorrectes **J R S T**

Q.12- lorsque je dois mémoriser un cours, ce que j'essaie de retenir c'est :

1- Tout ce qui a été vu au cours. **J R S T**

2- Un plan ou un résumé de cours. **J R S T**

Q.13

1- Je suis confiant en mes capacités. **J R S T**

2- je me laisse facilement décourager. **J R S T**

Q.14- Lorsque je sais une ou plusieurs semaine à l'avance que **J R S T**

je dois remettre un travail important ou présenter un examen

je me fixe des étapes intermédiaires et des échéances que je m'efforce

à respecter.

Q.15- J'ai tendance à être facilement déconcentré lors de mes études **J R S T**

(téléphone, sieste, conversation, télévision, rêveries...etc)

Q.16- Lorsque j'étudie la linguistique, j'essaie de voir dans quelles situations **J R S T**

elle pourrait me servir (ex : utilité pour un autre cours, dans la vie

de tous les jours, pour mes études ou mon futur métier...etc)

Q.17- Face à un devoir ou un exercice difficile :

1- j'essaie un moment et si ça ne va pas, je ne le fais pas **J R S T**

2- j'essaie de faire à tout prix **J R S T**

Q.18- Au moment où je mémorise :

1- Je récite le cours mot à mot **J R S T**

2- Je m'imagine le cours sous la forme d'une série **J R S T**

- d'image, de schémas ou de tableau
- 3- Je me récite le cours avec mes propres mots **J R S T**
- Q.19-** Quand j'éprouve une difficulté dans le travail à la maison :
- 1- Je téléphone à un copain plus calé **J R S T**
- 2- Je demande l'aide à quelqu'un de ma famille **J R S T**
- 3- Je relie mes notes de cours (définition, exercices semblables...) **J R S T**
- 4- Je m'organise pour pouvoir recopier le travail d'un autre élève **J R S T**
- 5- je consulte des ouvrages de références (dictionnaire, livres...) **J R S T**
- Q.20-** Quand je lis un texte :
- 1- Je recherche les contradictions éventuelles dans les idées **J R S T**
- 2- Je recherche les liens logiques entre les différentes idées, même
S'ils ne sont pas clairement exprimés. **J R S T**
- Q.21-** J'essaie de rassembler de manière personnelle des informations **J R S T**
ou des idées que je trouve à des endroits différentes.
- Q.22-** J'estime avoir des difficultés à :
- 1- Planifier mon travail dans le temps **J R S T**
- 2- m'auto-évaluer **J R S T**
- Q.23-** J'essaie de faire des comparaisons entre les différentes parties **J R S T**
du même cours ou autre cours différents.
- Q.24-** Pour mieux comprendre une notion, j'essaie de chercher des **J R S T**
exemples l'illustrant.
- Q/25-** Quand j'étudie un cours de linguistique, je me pose à moi-même :
- 1 -Des questions qui me montrent que j'ai bien retenu le cours. **J R S T**
- 2- Des questions qui exigent de la réflexion, les réponses à ces **J R S T**
questions ne se trouvent pas telle quelle dans le cours, mais
peut-être construite à partir de celles-ci.
- 3-Des questions qui exigent une réflexion personnelle et dont la réponse **J R S T**
ne peut pas être construite uniquement à partir du cours vue.

Q.26- Lorsque je veux défendre un point de vue ou une opinion, **J R S T**

je me base sur des faits concrets, des observations.

Q.27- J'estime avoir des difficultés à :

1- Comprendre correctement vocabulaire utilisé au cours **J R S T**

ou dans les textes que je dois lire.

2- Prendre des notes au cours. **J R S T**

3- M'exprimer correctement. **J R S T**

4- Reformuler en mes propres mots et de manière correcte **J R S T**

5- Résumer correctement un cours. **J R S T**

6- Comprendre correctement les graphiques ou schémas **J R S T**

de mes cour ou mes lectures.

Q.28- Lorsque je me suis fixé un programme de travail ou d'étude **J R S T**

je suis capable de l'adapter avec souplesse aux circonstances

ou aux imprévus, tout en veillant à atteindre les mêmes objectifs.

Q.29- Mon avenir :

1- J'ai une idée précise de la spécialité que je souhaiterais effectuer **J R S T**

au Master.

2- J'hésite encore entre deux ou trois choix possible. **J R S T**

3- Je n'ai encore aucune idée précise de la spécialité que je choisirai **J R S T**

au Master.

4- Je n'ai pas envie de faire le Master **J R S T**

Q.30- Chaque semaine, j'établis un horaire visant à répartir adéquatement **J R S T**

mon temps libre par rapport à mon temps d'étude.

Q.31- J'estime avoir des difficultés à :

- | | |
|---|----------------|
| 1- Créer une définition | J R S T |
| 2- Mémoriser | J R S T |
| 3- Comparer des approches ou des points de vue différentes | J R S T |
| 4- Appliquer une règle ou une formule | J R S T |
| 5- Résoudre des problèmes | J R S T |
| 6- Chercher des informations (au dictionnaire, des livres,...etc) | J R S T |
| 7- Argumenter un point de vue | J R S T |

Q.32- Avant de répondre à une question, j'estime nécessaire d'en faire un plan au brouillon. **J R S T**

Q.33- Quand je réussis brillamment un contrôle ou examen c'est souvent du à :

- | | |
|--|----------------|
| 1- A la quantité de temps ou de travail que j'y ai consacré. | J R S T |
| 2- A l'intérêt que je porte pour le sujet. | J R S T |
| 3- Au fait que le cours était particulièrement clair | J R S T |
| 4- A la facilité des questions ou a la cotation large du professeur | J R S T |
| 5- A la qualité de ma méthode de travail. | J R S T |
| 6- Au fait que j'ai eu de la chance ou que j'étais particulièrement en forme ce jour-là. | J R S T |

Q.34- Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie :

- | | |
|---|----------------|
| 1- Je tente de rechercher l'idée maitresse du texte. | J R S T |
| 2- Je fais un plan du cours, un schéma, ou un tableau | J R S T |
| 3- J'estime que ce n'est pas nécessaire d'en faire un plan ou un résumé | J R S T |

Q .35- Je suis satisfait du soutien moral que mes parents m'apportent dans mes études. **J R S T**

Répondre en cochant la case qui te décrit le mieux.

Q.36- Lorsque je présente un contrôle, je me suis dis :

- 1- Ce qui compte, c'est d'avoir les points juste suffisant pour réussir
- 2- Je vais essayer d'avoir les meilleurs résultats possibles
- 3- Je fais de mon mieux, peu importe les résultats

Q.37- J'estime que, par rapport mes études, mes parents ont des espoirs :

- 1- Trop élevés
- 2- Pas assez élevés
- 3- Réalistes

Q.37- Lorsque je dois mémoriser un cours de linguistique

- 1- Je le lis une fois
- 2- Je le lis deux fois
- 3- Je le lis trois fois
- 4- Je le lis quatre fois ou plus

Q.38- Quand j'étudie j'arrive à faire attention –sans interruption- environ :

- 1-10 minutes
- 2- 30 minutes
- 3- 60 minutes
- 4- Plus

Q.39- Comment je me sens

- 1- Je me sens bien dans ma peau
- 2- Je me sens mal dans ma peau mais cela n'a pas de conséquence sur mes résultats
- 3- Je me sens mal dans ma peau et que cela a un effet négatif sur mes résultats