

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

**DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANÇAISE**

N° :



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES**

FILIÈRE : LANGUE FRANÇAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTER CULTURALITÉ**

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par : BAKACHE Hamza.

Intitulé

**L'emploi des stratégies d'apprentissage du français
langue étrangère**

*Étude comparative entre deux départements des lettres et langue
française en Algérie*

Soutenu devant le jury composé de:

- A. MESSAOUR : Université Mohamed Boudiaf – M'sila - Président
N. CHIKHI : Université Mohamed Boudiaf – M'sila - Rapporteur
S. LAHOUAOU : Université Mohamed Boudiaf – M'sila - Examinatrice

Année universitaire : 2016 /2017

Remerciements

*Au nom d'Allah, le Tout Miséricordieux, le Très
Miséricordieux.*

*Quelques mots en préambule de cette étude, qui met un
point d'orgue à une année riche et intense.*

*Je tiens tout d'abord à remercier ALLAH le tout puissant et
miséricordieux qui m'a donné la force et la patience
d'accomplir ce modeste travail.*

*Mes remerciements vont en priorité à ma directrice de
mémoire « Mme N.CHIKHI » pour ses conseils, ses
remarques, son aide, sa disponibilité, et surtout pour sa
confiance et sa bienveillance.*

*Je tiens à exprimer ma gratitude à ma femme qui fut mon
compagnon de voyage et de soutien tout au long de cette
aventure, ma lumière que j'aimerai toute ma vie.*

*Mes vifs remerciements vont également aux membres du
jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en
acceptant d'examiner mon travail.*

*Je tiens à remercier tout particulièrement ma famille qui
m'a accordé la patience nécessaire pour réaliser ce travail
ainsi que tous les proches qui m'ont soutenu.*

*Je n'oublie bien évidemment pas mes camarades de
formation et les remercie chaleureusement pour les
agréables moments passés avec eux.*

Merci à vous tous...

Table des matières

REMERCIEMENTS.

TABLE DES MATIÈRES.

INTRODUCTION GÉNÉRALE.

Première partie : Aspect théorique.

Chapitre I : Les stratégies d'apprentissage.

I.1 Introduction.....	11
I.2 La définition de la stratégie.....	11
I.3 Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère.....	11
I.3.1 La rétrospective des recherches sur les stratégies d'apprentissage.....	12
I.3.2 La classification des stratégies	13
I.3.2.1 Les stratégies socio-affectives.....	13
I.3.2.2 Les stratégies métacognitives.....	14
I.3.2.3 Les stratégies cognitives.....	15
I.3.2.4 Les Stratégies directes et indirectes.....	17
I.4 L'évolution des stratégies d'apprentissage.....	18
I.5 Conclusion.....	19

Chapitre II : Rebecca OXFORD et « styles et stratégies d'apprentissage »

II.1 Introduction.....	21
II.2 Dimensions du style d'apprentissage.....	21
II.2.1 Préférences sensorielles.....	22
II.2.2 Types de personnalité.....	23
II.2.3 Degré de généralité désiré.....	25
II.2.4 Différences biologiques.....	25
II.3 Oxford et les stratégies d'apprentissage.....	26
II.3.1 Définition et utilité	26
II.3.2 La taxonomie d'Oxford.....	27
II. 3.2.1 Stratégies directes.....	27
II. 3.2.2 Stratégies indirectes.....	28
II.4 Conclusion.....	29

Deuxième partie : Aspect pratique.

Chapitre III : Le cadre de la recherche.

III.1 Introduction.....	32
III.2 Le système LMDen Algérie.....	32
III.2.1 Les objectifs de la réforme éducative.....	33
III.3 Lieux de l'enquête.....	33

III.3.1 L'université de Mohamed BOUDIAF. (M'sila).....	33
III.3.2 L'université d'ALGER 2. (Bouzeréah).....	34
III.3.3 L'échantillonnage.....	35
III.4 La description du questionnaire de R. Oxford.....	35
III.4.1 Codification du questionnaire.....	36
III.4.2 Profil des résultats du questionnaire.....	36
III.4.3 Classement de la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage..	38
III.5 Conclusion.....	38

Chapitre IV : Analyse et interprétation des résultats.

IV.1 Introduction.....	40
IV.2 Déroulement de l'enquête.....	40
IV.3 Analyse des résultats	40
IV.3.1 La collecte des données au niveau de l'université d' « ALGER 2 ».....	41
IV.3.1.1 Analyse des degrés d'utilisation de chaque stratégie (première rubrique).....	43
IV.3.1.2 Analyse de la fréquence de l'ensemble des stratégies (deuxième rubrique).....	44
IV.3.2 La collecte des données au niveau de l'université de Mohamed BOUDIAF.....	45
IV.3.2.1 Analyse des degrés d'utilisation de chaque stratégie (première rubrique).....	48
IV.3.2.2 Analyse de la fréquence de l'ensemble des stratégies (deuxième rubrique).....	49
IV.4 La comparaison des résultats des deux départements.....	50
IV.4.1 Comparaison des degrés d'utilisation des stratégies d'apprentissage..	50
IV.4.2 Comparaison de la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage...	52
IV.5 Conclusion.....	54

CONCLUSION GÉNÉRALE.

BIBLIOGRAPHIE.

PREMIÈRE
PARTIE :
Cadre théorique

CHAPITRE I :

Les stratégies d'apprentissage

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas tout simplement l'acquisition d'un savoir académique, mais aussi son utilisation dans des situations de vie quotidienne :

« *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.¹* »

C'est pourquoi qu'il ne faut jamais se contenter d'apprendre uniquement au niveau de nos classes et nos départements de langues étrangères car ce n'est pas du tout l'objectif visé de l'apprentissage des langues étrangères : « *la fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens (de langue française) d'entrer en rapport les uns avec les autres².* »

Cependant, l'importance du facteur social dans les pratiques langagières est considérable. L'avènement de la sociolinguistique a d'ailleurs été lié à ce phénomène. Les travaux de *Labov* et *Bernstein* restent à ce propos très éclairants quant au rapport intrinsèque existant entre les pratiques langagières et l'appartenance sociale. La dimension sociale est devenue indissociable de la langue. Elle est même considérée par certains linguistes comme faisant partie de la langue.

Un grand nombre d'investigateurs accentuent le fait que le milieu socioculturel prive beaucoup d'apprenants des conditions qui assurent un épanouissement optimal. VERVOORT a dressé un aperçu des facteurs culturels familiaux qui sont susceptibles d'exercer une influence sur les prestations scolaires. Il distingue :

a) Les facteurs culturels familiaux spécifiques : les facteurs pédagogiques et motivationnels qui touchent directement l'enseignement : la tendance à l'ascension sociale des parents, leur connaissance de l'enseignement, une éducation qui favorise les prestations, l'intérêt pour l'apprenant dans son rôle d'élève.

b) Les facteurs culturels familiaux généraux : tous les facteurs qui ne concernent pas directement l'enseignement, mais qui déterminent le choix de l'école et le succès scolaire. C'est l'ambiance socioculturelle de la famille (ce qui ressort, par exemple, des bonnes manières, de la consommation culturelle, de la participation à la vie sociale, etc.), les

¹ H. Boyer. M. Butzbach, & M. Pendants, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1990, P.12.

² J. Cummings, *Principes pour l'acquisition d'une langue seconde*, 1994, [En ligne] consulté le 07/02/2017.

relations entre père et mère et entre les parents et les apprenants, le style éducatif, la nature des valeurs, la diversité des expériences vécues dans l'éducation (qui se manifeste par exemple dans les jouets, les excursions, la différenciation dans les contacts sociaux, etc.) et enfin la structure de la langue parlée transmise par l'éducation.

Actuellement, beaucoup de recherche s'accroît sur l'emploi des stratégies d'apprentissage des langues secondes ou étrangères, des chercheurs tels que : Paul Cyr, O'Malley, Chamot et R. Oxford ont traité les différentes stratégies d'apprentissage utilisées dans différents milieux.

Nous en tant que chercheurs, nous avons fait un lien entre la différenciation du milieu extrascolaire avec la différenciation des stratégies d'apprentissage et nous nous sommes demandé si la différence du milieu implique des différentes utilisations des stratégies d'apprentissage. Nous avons fait notre recherche au niveau de deux universités « Mohamed BOUDIAF » à M'sila et « ALGER 2 » à Bouzeréah afin de savoir si le milieu extrascolaire a vraiment un impacte sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage .

Notre problématique s'est cristallisée en une question centrale : y a-t-il une différence du profil stratégique pour l'apprentissage du FLE entre les étudiants du département de français de l'université Mohamed Boudiaf (M'sila) et celui d'Alger 2 (Alger) ?

Cette étude est alimentée par des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées à la fin de la recherche :

- Les étudiants des deux départements n'exploiteraient pas les mêmes stratégies d'apprentissage
- L'environnement où vit l'étudiant déterminerait son style et ses stratégies d'apprentissage du FLE.

Pour l'élaboration de notre recherche, nous avons opté pour les méthodes comparative et analytique dans la mesure où nous avons choisis d'exploiter un questionnaire universel utilisé par les chercheurs dans plusieurs pays du monde : c'est celui de Rebecca Oxford. Ce questionnaire existe en plusieurs versions. Concernant le nôtre, il est en version n° 7 et il recouvre les différentes stratégies d'apprentissage des langues étrangères.

C'est à travers ce questionnaire que nous avons essayé de connaître et de décrire la nature des stratégies employées par les étudiants des deux départements ainsi que le degré de leur utilisation. Nous avons mené notre recherche auprès de 50 étudiants pour chaque département au niveau de la 2^{ème} année de licence.

Notre plan de travail s'est étalé en deux parties, la première partie théorique comporte deux chapitres et la deuxième consacrée à la partie pratique, comprendra également deux chapitres.

Dans le cadre théorique et précisément dans le premier chapitre, nous avons tenté tout d'abord, de donner des définitions au mot clé de notre recherche qui est la stratégie. Par la suite, nous avons déterminé les stratégies d'apprentissage dans le système éducatif ainsi que la classification de ces stratégies et leur évolution.

Dans le deuxième chapitre, nous avons traité ce que R. Oxford a exhibé concernant les différents styles d'apprentissage ensuite nous avons présenté ses réalisations au niveau des stratégies d'apprentissage.

Dans la deuxième partie pratique, nous avons donné dans un premier temps, la terminaison du système LMD et sa finalité pour arriver dans un deuxième temps à décrire le contexte de notre recherche ainsi que notre échantillonnage. Nous avons décrit dans un dernier temps, le questionnaire d'Oxford et sa codification d'une manière détaillée.

Dans le dernier chapitre de la partie empirique, nous avons décrit le déroulement de la recherche dans deux universités. Ensuite nous avons essayé d'analyser et d'interpréter les résultats établis pour conclure enfin par une conclusion générale.

I.1 Introduction :

Dans des différents domaines, l'Homme, que ce soit homme, femme, enfant, jeune ou vieux, utilise une manière quelconque pour exécuter et finir son acte, une manière facilitant selon lui l'activité qu'il doit accomplir. Cette démarche se diffère d'un homme à une femme ou d'un garçon à un vieux tout dépend des facteurs disponibles et indisponibles comme : l'âge, le sexe, l'environnement...etc. le même cas dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant puise une telle opération pour accomplir une tâche donnée, une opération qui s'appelle « stratégie » et c'est sur quoi porte le présent chapitre.

I.2 Définition de la stratégie :

Le terme *stratégie* est connu actuellement dans plusieurs domaines de la vie sociale. Le mot *stratégie* vient du mot grec στρατηγία / stratighia (mot dérivé de στρατηγός / stratigos = « général, stratège ») qui est à l'origine un terme militaire. De sa part, le Petit Robert donne la définition suivante : « [un] ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire »³

Dans l'espace de l'éducation, CYR montre que la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »⁴.

Dans le domaine de la didactique des langues, plus précisément dans l'approche actionnelle « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qui se présente à lui ».⁵

I.3 Stratégies d'apprentissage en langue étrangère :

Plusieurs spécialistes, dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, ont désigné le terme de stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes ou partiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.

³ Rey-Debove et al, *Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, sous la dir. De Rey-Debove, Josette et Rey, Paris, Le Robert, 2007, p.145

⁴ Paul Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, 1998, p. 4

⁵ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. 2^e édition revue et augmentée, Paris, Ophrys, 2007, p.190

Selon Cyr⁶, on peut définir généralement aujourd'hui l'expression « stratégies d'apprentissage » en langue étrangère comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* ». Tandis que la définition de cette notion reste encore ambiguë et complexe; on se demande de ce fait si les stratégies d'apprentissages sont observables ou non de l'extérieur, si elles s'emploient volontairement ou involontairement ou si elles se différencient des techniques qui sont destinées à la résolution des problèmes plus locaux. Mais malgré l'ambiguïté de ce terme, l'expression « stratégies d'apprentissages » a joui et jouit d'une forte popularité à cause de la remise en valeur du rôle de l'apprenant au sein de l'apprentissage.

I.3.1 Rétrospective des recherches sur les stratégies d'apprentissage :

Il est à noter que toutes les recherches s'inscrivent dans une optique de centration sur l'apprenant (motivation, attention, style d'apprentissage, ...etc.).

Les initiaux travaux dans le domaine des stratégies d'apprentissage ont été abordés par Stern⁷ et Rubin⁸. Ceux-ci se sont intéressés à l'étude des comportements et des caractéristiques des bons apprenants des langues étrangères. Les objectifs sont de savoir comment ceux-ci font pour apprendre la langue étrangère. De ce fait, ils ont essayé d'outiller les apprenants en difficultés de moyens, de procédures pour s'approprier la langue cible. Ces essais ont ouvert la voie sur les recherches.

Les écrits de Naiman et ses collaborateurs⁹ ont poussé plus loin leurs études sur le profil des bons apprenants, car non seulement ils se sont basés sur l'observation en classe de langue, mais ils ont fait appel aux entretiens et à une nouvelle technique de verbalisation des stratégies sur les bons apprenants. Autrement dit, les apprenants vont dire comment ils ont fait pour s'approprier la L2 tout au long de leurs recherches. Ces auteurs ont essayé de valider le concept du bon apprenant. Exquise

Sont venus après les travaux d'Oxford¹⁰, parmi les premiers intéressés par ce domaine. Dans ses tentatives, elle a démontré l'importance d'introduire les stratégies au sein des classes de langues. En conséquence, ses écrits ont conféré une matière de base aux enseignants pour les pratiques de classes et ses recherches ont connu un grand usage de la part des praticiens.

⁶ Paul Cyr, *le point sur...les stratégies d'apprentissages d'une langue seconde*, Ed. CEC, 1996.

⁷ Stern(1975), cité par Paul Cyr, *ibid.*, p.16.

⁸ Rubin(1975), cité par Paul Cyr, *ibid.*, p.20.

⁹ Naiman et coll. (1975), cité par Paul Cyr, *ibid.*, p.20.

¹⁰ Oxford (1985-1990), p.17, cité par Paul Cyr (1998), *op.cit.*, p.30.

Enfin, O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs. En s'appuyant sur les éléments de la psychologie cognitive, ils ont approché de plus près l'aspect cognitif des stratégies.

I.3.2 Classification des stratégies :

La recherche sur les stratégies d'apprentissage est née dans les années soixante-dix (1970). Les chercheurs comme Henri et Rubin ont tenté de dégager les stratégies des « bons apprenants »¹¹ en vue de saisir le processus d'apprentissage efficace. Ensuite, au cours des années quatre-vingt (1980), d'autres classifications des stratégies d'apprentissage ont été présentées dont celles d' O'Malley et Chamot¹². Ceux-ci se sont inspirés des données de la psychologie cognitive et ont proposé une classification synthétique et opérationnelle. Ils classent les stratégies d'apprentissages en trois grands types :

I.3.2.1 Les stratégies socio-affectives :

Les stratégies socio-affectives impliquent les interactions avec les autres pour favoriser l'appropriation de la langue étrangère ainsi que la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage. Cependant, les deux auteurs distinguent trois stratégies socio-affectives qui sont :

- **Questions de clarification et de vérification :**

C'est une stratégie qui s'exprime par des comportements actifs de la part de l'apprenant tels que les demandes de répétition, les sollicitations auprès des enseignants des explications...etc. Ce qui va contribuer à l'apprentissage.

Il se peut que l'apprenant ne manifeste aucune manière de clarification, étant donné que l'image de l'enseignant est tellement valorisée et a de l'importance après le Dieu et le prophète. C'est-à-dire, dans la société à laquelle l'apprenant appartient, cet enseignant incarne la norme et la bienséance qui ne peuvent être transgressées.

- **Coopération :**

Une stratégie socio-affective qui met le point sur le fait d'interagir avec les pairs en vue de la réalisation d'une tâche donnée ou de solution d'un problème d'apprentissage. Elle

¹¹ H. Stern, « what can we learn from the good language learner? La revue canadienne des langues vivantes, N° 31,1975, P. 304.

¹² J.M. O'Malley, et A.U Chamot, *learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University press, 1990

favorise aussi la pratique fonctionnelle de la langue, autrement dit, les apprenants peuvent s'exprimer, s'écouter les uns les autres, se corriger mutuellement dans une atmosphère de respect d'entraide et de solidarité.

- **Gestion des émotions ou de la réduction de l'anxiété :**

Cette stratégie est centrée sur l'affectivité (confiance en soi, plaisir, peur, timidité...etc.) Elle accompagne l'apprentissage d'une langue étrangère car d'après Cuq¹³ « l'affectivité est la base d'une grande énergie et de motivation chez l'apprenant, car elle permet d'accéder à la connaissance et de s'approprier la L2 ».

Par ailleurs, Cyr importe à l'apprenant de gérer ses émotions en utilisant des astuces pour accomplir les tâches d'apprentissage et de communication telles que : parler de soi-même pour diminuer son stress, se récompenser, s'encourager, ne pas avoir peur de ses erreurs et prendre le risque d'écrire et de parler, de s'exprimer...ce qui participe certainement à augmenter la confiance en soi et suscite la motivation.

I.3.2.2 Les stratégies métacognitives :

Les stratégies métacognitives comportent à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre la condition qui le favorise, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et à s'auto corriger. Selon Le Robert, elle est « l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée »¹⁴

Dans le même sens, Tardif considère que cette stratégie « constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas des difficultés dans l'apprentissage. C'est une caractéristique distinctive entre les experts et les novices. »¹⁵

De son côté, Cyr regroupe les stratégies métacognitives en six sous-catégories de stratégies répertoriées de la manière suivante :

- **L'anticipation (la planification) :**

C'est le fait de planifier son apprentissage, de se préciser des buts, des objectifs d'apprentissage, d'étudier d'une façon autonome des notions nouvelles sur la langue.

- **L'attention :**

Les auteurs montrent deux types d'attention. L'attention dirigée associée à la concentration. Elle estime que l'apprenant se décide à focaliser son attention sur la

¹³ J.P. Cuq(dir), *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, CLE international, 2003, p.17.

¹⁴ J.P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2è Ed, Ophrys, coll., France, 2008, p.190.

¹⁵ Jaques Tardif, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, p.151.

tâche. Alors que l'attention sélective, comme son nom le dit, elle réside à porter son attention sur des tâches particulières d'apprentissage.

- **L'autogestion :**

L'autogestion permet de saisir les conditions facilitant ou favorisant l'apprentissage de la langue et à les reproduire. Elle contient la prise de conscience de la part de l'apprenant quant à son rôle et sa responsabilité dans ses activités apprenantes.

- **L'autorégulation :**

L'autorégulation consiste à « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage.* »¹⁶.

Elle s'exerce par l'autocorrection, c'est-à-dire l'apprenant contrôle sa production, sa compréhension orale ou écrite.

- **L'identification du problème :**

Dans une situation d'apprentissage, identifier le problème c'est pouvoir délimiter la tâche langagière afin de la résoudre d'une manière appropriée. Ce sont les bons apprenants qui arrivent à saisir le mieux intuitivement l'objectif de la tâche qui leur est présentée.

- **L'auto-évaluation :**

Cette stratégie intéresse l'apprenant. Elle consiste à « *évaluer ses habilités à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages* »¹⁷

I.3.2.3 Les stratégies cognitives :

Ces stratégies impliquent une :

« [...] *interaction entre l'élève et la manière à l'étude, une planification mentale et physique de cette manière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratique de la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, etc.)* »¹⁸

¹⁶ Paul Cyr, Op.Cit., p.45

¹⁷ Ibid., p.46.

¹⁸ Claude Germain, *les stratégies d'apprentissage: didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international, 2002. p.46

Autrement dit, elles concernent le traitement mental de la langue à s'approprier. Elle comporte également douze sous-stratégies qui sont :

Stratégies cognitives	Définitions
La pratique de la langue	« ne me donne pas un poisson mais apprend moi à pêcher ». On apprend la langue en la pratiquant dans des situations de communication réelles.
La mémorisation	L'application des diverses techniques mnémotechniques telles que la répétition, la prise de notes...etc.
La prise de notes	Il s'agit de noter et marquer tout ce qui peut aider à l'apprentissage de la langue cible
Le regroupement	Association des éléments similaires (verbes, adverbess, noms, etc.) en catégories thématiques (orientation, la météo, l'alimentation...)
La révision	Travail effectué après un nouvel apprentissage pour assurer le surapprentissage.
L'inférence	Stratégie de devinement, l'apprenant infère le sens d'un texte à partir d'un contexte.
La déduction	S'oppose à l'inférence, l'utilisation d'une règle réelle pour produire et comprendre la langue cible.
La recherche documentaire	L'utilisation des sources propre à la L2, ex le dictionnaire français.
La traduction et la comparaison avec la L1	Le recourt à la L1, (la langue arabe scolaire et le français)
La paraphrase	Utiliser un autre mot ayant le sens similaire lorsque le mot qu'on souhaite utilisé fait défaut.
L'élaboration	La restructuration des connaissances dans la mémoire
Le résumé	La reformulation mentale ou écrite d'une règle ou d'une activité de communication

-tableau : les douzes sous stratégies de la stratégie cognitive.

Dans les années 1990, Oxford mettait l'accent sur l'importance de reconnaître les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère et de les enseigner aux besoins.

Selon elle, on peut prédire le succès dans l'apprentissage de la langue étrangère par l'utilisation des stratégies, en nombre et en fréquence.

Les stratégies les plus utiles, dit-elle sont les suivantes :

- L'attention portée à la fois sur le sens et sur la structure de la langue ;
- La persévérance dans la communication ;
- L'inférence ;

- La libération des difficultés émotives qu’implique l’apprentissage d’une langue.

I.3.2.4 Stratégies directes et indirectes :

Dans cette optique Oxford a élaboré « *un système de classement bâti autour d’une dichotomie entre stratégies directe et stratégies indirecte* ». ¹⁹

CLASSE	GROUPE	TECHNIQUE
Stratégies directes	Stratégies de rappel	Regrouper en unités significatives
		Créer des associations entre neuf et connu
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de notes
		Analyse de nouvelle expression
	Stratégies de compensation	Deviner intelligemment
		Utiliser la circonlocution
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	Planifier et aménager ses apprentissages.
	Stratégies affectives	S’auto encourager
	Stratégies sociales	Poser des questions

-Figure 1 : classement des stratégies d’apprentissages. (Source R. Oxford (1990)²⁰ -

Ce classement des stratégies est utile dans la mesure où il montre l’éventail des stratégies, mais il se laisse également dans une certaine confusion par ce que leur classification diffère d’une part et se chevauche d’une autre part.

Par exemple, la dichotomie d’Oxford entre stratégies directes et indirectes n’est pas employée chez O’Malley et Chamot (les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux tandis que les stratégies indirectes encadrent ou soutiennent l’apprentissage en générale). Les trois catégories, autrement dit, les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, sont utilisées par les deux chercheurs mais elles ne recouvrent pas toujours les mêmes réalités.

En effet Cyr²¹ a synthétisé les classifications déjà présentées dans le but de résoudre ce problème. Il s’est appuyé sur le regroupement d’O’Malley et Chamot basé sur une théorie

¹⁹ R. L. Oxford, *language learning Stratégies: what Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers, 1990, p.30

²⁰[En ligne].URL :<http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/fig2.gif>, consulté le 12/02/2017

²¹ P. Cyr, *les stratégies d’apprentissages*, Paris, CLE international, 1998, p.84

de la psychologie cognitive, en y ajoutant quelques stratégies de R. L. Oxford et J. Robin qui lui semblaient importantes (ex. les stratégies mnémoniques) et ayant une incidence sur les performances de l'apprenant. Ainsi, l'enseignant a tendance à traiter l'apprenant en fonction de ses prévisions et l'apprenant agit en fonction de ce qu'on attend de lui. En conséquence les représentations négatives de l'enseignant à l'égard d'un élève augmenteront les risques d'échec pour ce dernier.

Enfin, pour que l'apprenant soit susceptible d'acquérir une langue étrangère, en l'occurrence le français, il faut lui donner l'impression que c'est une langue facile à apprendre, donc d'essayer de supprimer au maximum les aspects négatifs et rébarbatifs, en privilégiant les côtés positifs au lieu de s'empresse de juger que c'est une langue compliquée : l'enseignant doit aider l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissages.

I.4 Évolution des stratégies d'apprentissage :

Certains chercheurs illustrent que l'entraînement des stratégies d'apprentissage permet de les faire évoluer (A. WENDEN²² ; A. D. COHEN²³ ; K. MUROI et R. TOKIWA²⁴). Mais il existe, à notre connaissance actuelle, très peu de recherches qui ont examiné comment les stratégies d'apprentissage changent selon l'environnement où l'apprenant se situe : l'environnement de la langue seconde (ex. le français en France pour les Algériens) et celui de la langue étrangère (ex. le français en Algérie).

Suite à la remarque D'oxford²⁵, il est pourtant fort possible que l'environnement d'apprentissage influence l'utilisation des stratégies d'apprentissage, les styles d'apprentissage, la motivation et les autres facteurs dans l'apprentissage d'une langue. Par exemple, J. G. CARSON et A. LONGHINI²⁶ ont mené une recherche qui témoigne de l'évolution des stratégies dans un contexte naturel où l'on apprend la langue sans formation. À partir du journal de bord de l'apprenant chercheur, cette recherche a montré

²²A. WENDEN, *Learner Strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1991, p.45

²³A.D.Cohen, *Strategies for learning and using a second language*. Longman, Essex, UK, 1998, p.62

²⁴ K. MUROI, et R.TOKIWA, « クラスにおける学習ストラテジー訓練の試み (La formation des apprenants sur les stratégies d'apprentissage- Rapport d'un essai en salle de classe-) ». フランス語教育 3 1 (日本フランス語教育学会, 2003. P.101.

²⁵ R. L. OXFORD, « *Language learning styles and strategies: concepts and relationships*. », IRAL, N°41, 2003.271-278.

²⁶ J. G. CARSON, et A. LONGHINI, « *Focusing on learning styles and strategies: a diary study in an immersion setting*. », *Language Learning*, 2002, p.401.

finement que les stratégies de l'apprenant évoluaient selon le progrès en langue étrangère ou seconde, mais en conformité avec les styles d'apprentissage de celui-ci.

I.5 Conclusion :

Le succès de tout apprentissage est attaché principalement aux stratégies que les apprenants mettent en place. Les individus n'apprennent pas aléatoirement. Ils inscrivent toujours leur apprentissage dans un processus raisonné et recourent soit à leur méta-connaissance, soit aux connaissances qu'ils ont des processus mis en jeu dans leur propre fonctionnement mental.

L'apprenant de langue étrangère n'est jamais passif, c'est un locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère et pour qu'il mette en place une stratégie, il doit être conscient de son existence et de la possibilité de l'utiliser de façon appropriée.

CHAPITRE II :

Rebecca Oxford et « styles et stratégies d'apprentissage »

II.1 Introduction :

Dans ce chapitre nous avons démontré brièvement ce que R.Oxford a travaillé à propos des styles et des stratégies d'apprentissage :

Nous avons synthétisé dans cette partie qu'il existe deux variables clés affectant l'apprentissage des langues qui sont : les styles, c'est-à-dire, les approches générales pour apprendre une langue ainsi que les stratégies. Ces facteurs influent sur l'étude de la capacité à apprendre dans un cadre pédagogique particulier.

Les styles et les stratégies d'apprentissage des langues sont parmi les principales causes qui déterminent comment et à quel degré nos étudiants apprennent une autre langue quel que soit son statut. Pour le cas d'une deuxième langue, celle-ci constitue la langue étudiée dans un contexte où elle est le principal véhicule de la communication de tous les jours .

Une langue étrangère est une langue étudiée dans un environnement où ce n'est pas le véhicule principal pour l'interaction quotidienne et où l'entrée dans cette langue est restreinte.

II.2 Dimensions des styles d'apprentissage²⁷ :

Oxford a cité neuf (9) dimensions de styles majeures pour l'apprentissage de langue étrangère bien que d'autres aspects de style différents puissent également influencer l'apprentissage.

Dans cette partie nous avons traité quatre dimensions du style d'apprentissage susceptibles de figurer parmi celles qui sont les plus fortement associées avec l'apprentissage de la langue étrangère :

- Préférences sensorielles ;
- Types de personnalité ;
- Degré de généralité désiré ;
- Différences biologiques.

Les styles d'apprentissage ne sont pas dichotomiques (noir ou blanc, présents ou absents) mais ils fonctionnent généralement sur un continuum ou sur plusieurs continents croisés, par exemple, une personne pourrait être plus extraverti qu'introverti, ou plus orientée vers la fermeture que l'ouverte, ou tout aussi visuelle et auditive mais avec une

²⁷<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2>. P 2.3. consulté le 16/04/2017.

implication kinesthésique et tactile moindre. Peu de gens pouvaient être classé comme ayant tout ou rien dans aucune de ces catégories c'est ce qu'Oxford a confirmé.

II.2.1 Préférences sensorielles²⁸ :

Les préférences sensorielles peuvent être divisées en quatre domaines principaux: visuel, auditif, Kinesthésique (orienté vers le mouvement) et tactile (orienté vers le toucher).

Les préférences sensorielles se réfèrent à des canaux d'apprentissage physiques et perceptifs avec lesquels l'apprenant est le plus confortable.

Visuel : Les étudiants aiment lire et obtenir beaucoup de la stimulation visuelle. Pour eux, les conférences, les conversations et les instructions orales sans sauvegarde visuelle peuvent être très déroutantes.

Auditif : Les étudiants auditifs sont à l'aise sans apport visuel et donc ils profitent des conversations et les instructions orales. Ils sont enthousiasmés par la classe et les interactions dans les jeux de rôle et les activités similaires. Ils ont parfois, cependant, des difficultés avec le travail écrit.

Kinesthésiques et tactiles : Les étudiants kinesthésiques et tactiles aiment beaucoup de mouvement et aiment travailler avec des objets tangibles, des collages et des flashcards, s'asseoir sur un bureau pendant très longtemps n'est pas pour eux; ils préfèrent avoir des pauses fréquentes et se déplacer dans la pièce.

Non seulement Oxford qui a parlé de cela, mais de sa part, Reid dans « *The Learning style preferences of ESL students* (1987) » a démontré que les étudiants de « l'anglais langue seconde » variaient de façon significative dans leur préférences sensorielles avec des personnes de certaines cultures favorisant différentes modalités d'apprentissage. Les étudiants issus de cultures asiatiques par exemple, étaient souvent très visuels avec les coréens étant les plus populaires.

Les études de base, y compris celles de Reid, ont trouvé que les étudiants espagnols étaient fréquemment auditifs, aussi ils ont découvert que les Japonais sont très non-jugés et que les étudiants de diverses cultures étaient tactiles et kinesthésiques dans leurs préférences sensorielles.

²⁸Ibid. p.3 .

II.2.2 Types de personnalité :

Un autre aspect de style important pour dans l'apprentissage de la langue étrangère est celui du type de personnalité, qui se compose de quatre brins:

- Extraverti vs introverti ;
- Intuitif-aléatoire vs sens-séquentiel ;
- La pensée vs le sentiment ;
- Fermé / jugeant vs ouvert / percevant.

Les type de personnalité sont généralement appelés(type psychologique), c'est une construction basée sur le travail du psychologue *Carl Jung*²⁹.

*Ehrman et Oxford*³⁰ ont trouvé un certain nombre de relations significatives entre le type de personnalité et la maîtrise de la langue étrangère des apprenants anglophones

- **Extraverti vs introverti :**

Par définition, les extravertis gagnent leur plus grande énergie du monde extérieur. Ils veulent une interaction avec les gens et ont beaucoup d'amitiés, certains non. En revanche, les introvertis tirent leur énergie du monde interne, cherchant la solitude et ont tendance à avoir quelques amitiés, souvent très profondes.

Oxford valide que les extravertis et introvertis peuvent apprendre à travailler ensemble avec l'aide de l'enseignant, elle déclare que l'espace de classe est un enthousiasme pour le niveau d'amitié et qui donne aux introvertis l'opportunité de participer à l'égalité avec les extravertis.

- **Intuitif-aléatoire vs sens-séquentiel :**

Les étudiants *intuitifs-aléatoires* pensent en résumé, de manière futuriste, à grande échelle et non-scénique, ils aiment créer des théories et de nouvelles possibilités, ils ont souvent des idées soudaines et préfèrent guider leur propre apprentissage.

En revanche, les étudiants *sens-séquentiels* sont ancrés ici et maintenant, ils aiment les faits plutôt que les théories, les conseils de recherche et les instructions spécifiques de l'enseignant, et recherchent la cohérence.

La clé de l'enseignement à la fois pour les étudiants *intuitifs-aléatoires* et les *sens-séquentiels* est d'offrir la variété et le choix: l'enseignant doit parfois donner par exemple

²⁹Carl Gustav Jung est un médecin psychiatre suisse et fondateur de la psychologie analytique.

³⁰M. Ehrman, et R. Oxford, *Effects of sex differences, career choice, and psychological. Type on adults' language learning strategies*, Modern Language Journal, 1989.73(1), 1-13.

une structure hautement organisée pour les étudiants *sens-séquentiels* et à d'autres fois des activités d'enrichissement pour les étudiants *intuitifs-aléatoires*.

- **La pensée vs le sentiment :**

Les étudiants de la pensée sont orientés vers la vérité absolue, même si ça fait mal aux gens, ils veulent être considérés comme compétents et ne tiennent pas compte et ils ne tendent pas à se féliciter facilement, parfois ils semblent détachés. En comparaison, les étudiants du sentiment apprécient les autres personnes de manière très personnelle. Ils montrent de l'empathie et de la compassion à travers les mots, pas seulement les comportements, ils disent tout ce qui est nécessaire pour assouplir les situations difficiles.

Bien qu'ils portent souvent leur cœur sur leurs manches, ils veulent être respectés pour les contributions personnelles et le travail acharné. Les enseignants de la langue étrangère peuvent aider les étudiants à montrer une plus grande compassion manifeste à leurs camarades de classe et peuvent suggérer que les étudiants apprennent à réduire leur expression émotionnelle tout en travaillant avec les penseurs.

- **Orienté vers la fermeture/ jugeant vs ouvert / percevant :**

Les étudiants axés sur la fermeture souhaitent parvenir rapidement à des jugements ou à l'achèvement et souhaitent plus de clarté dès que possible. Ces apprenants sont des apprentis sérieux et travailleurs qui souhaitent recevoir des informations écrites et profiter de tâches spécifiques sans délais. « *Parfois, leur désir de fermeture entrave le développement de la fluidité* ». ³¹En revanche, les apprenants ouverts veulent rester disponibles pour de nouvelles précisions. Ils prennent la langue étrangère sans apprentissage sérieux, le traitant comme un jeu à apprécier plutôt qu'un ensemble de tâches à accomplir. Les apprenants ouverts n'aiment pas les délais; Ils veulent passer un bon moment et absorbent les informations de la langue par osmose plutôt que par un effort difficile.

« *Les apprenants ouverts font parfois mieux que les apprenants axés sur la fermeture dans le développement de la fluidité* » ³². Mais ils sont désavantagés dans un cadre de classe traditionnel. Les apprentis ouverts et fermés offrent un bon équilibre entre eux dans la classe, les enseignants créent parfois consciemment des groupes coopératifs qui

³¹M. Ehrman, et R. Oxford, Ibid., p.7

³²Op.Cit., p.9.

comprennent les deux types d'apprenants, car ces apprenants peuvent bénéficier d'une collaboration entre eux.

II.2.3 Degré de généralité désiré :

Ce brin contraste l'apprenant qui se concentre sur l'idée principale ou la grande image avec l'apprenant qui se concentre sur les détails, les étudiants globaux ou holistiques comme les événements socialement interactifs et communicatifs dans lesquels ils peuvent souligner l'idée principale et éviter l'analyse des minuties grammaticales. Ils sont confortables même lorsqu'ils ne disposent pas de toutes les informations et ils se sentent libres de deviner à partir du contexte. Les étudiants analytiques ont tendance à se concentrer sur les détails grammaticaux et évitent souvent plus d'activités de communication fluides.

En raison de leur souci de précision, les apprenants analytiques ne prennent généralement pas les risques nécessaires pour deviner à partir du contexte, à moins qu'ils ne soient assez sûrs de l'exactitude de leurs hypothèses. L'élève global et l'élève analytique ont beaucoup à apprendre les uns des autres. Un équilibre entre la généralité et la spécificité est très utile pour l'apprentissage de la langue étrangère.

II.2.4 Différences biologiques :

Les différences dans le style d'apprentissage pour une langue étrangère selon Oxford, peuvent également être liées à des facteurs biologiques, tels que les biorythmes, la subsistance et l'emplacement.

- Les Biorythmes révèlent les moments où les élèves se sentent bien et font de leur mieux. Certains apprenants sont des gens de matinée, tandis que d'autres ne veulent pas apprendre jusqu'à l'après-midi.
- Subsistance se réfère à la nécessité de manger ou de boire pendant l'apprentissage. Un certain nombre d'apprenants de L2 ne se sentent pas à l'aise en apprenant sans bar à nez, une tasse de café ou un soda en main, mais d'autres sont distraits d'être étudiés par les aliments et les boissons.
- L'emplacement implique la nature de l'environnement: la température, l'éclairage, le son, et même la fermeté des chaises. Les étudiants de la langue étrangère diffèrent largement en ce qui concerne ces facteurs environnementaux. Les aspects biologiques du style d'apprentissage sont souvent oubliés, mais les enseignants

vigilants peuvent souvent faire des accommodements et des compromis lorsque cela s'avère nécessaire.

II.3 R. Oxford et les stratégies d'apprentissage :

Nombreuses sont les définitions qui ont été données au terme de stratégies d'apprentissage. Nous avons abordé celle proposée par Rebecca Oxford.

II.3.1 Définition et utilité des stratégies d'apprentissage :

Selon Oxford, les stratégies d'apprentissage sont définies comme :

« [...] des actions spécifiques, des comportements, des étapes ou des techniques Tels que la recherche de partenaires de conversation, ou de se donner des encouragements pour s'attaquer à une difficulté utilisée par les élèves pour améliorer leur propre apprentissage »³³

Le mot «stratégie» provient de l'ancien mot grec «strategia», ce qui signifie des mesures ou des actions prises pour gagner une guerre.« *La signification guerrière de Strategia a heureusement disparu, mais le contrôle et la gouvernance restent dans la version moderne du mot* »³⁴

Une stratégie donnée n'est ni bonne ni mauvaise; elle est essentiellement neutre jusqu'à ce que le contexte de son utilisation soit soigneusement examiné.

- Qu'est-ce qui rend une stratégie positive et utile pour un apprenant donné?

Une stratégie est utile si les conditions suivantes sont présentes :

- (A) la stratégie se rapporte bien à la tâche à accomplir.
- (B) la stratégie correspond aux préférences du style étudiant particulier à un degré ou à un autre
- (C) l'apprenant emploie efficacement la stratégie et la relie à d'autres stratégies pertinentes.

Et comme Oxford a confirmé que les stratégies qui répondent aux conditions « *facilite l'apprentissage, sont plus rapide, plus agréable, plus autodirigé, plus efficace et plus performant que possible* »³⁵.

³³R. Scarcella, et R. Oxford, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Heinle & Heinle, 1992, p.63.

³⁴R.L. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle, 1990, p.95.

³⁵R.L. Oxford, *Ibid.*, 1990, p.8.

II.3.2 La taxonomie d'Oxford :

Au cours de ses observations à long terme, Oxford a créé sa propre définition et son plan, qui est utilisé par les étudiants pour obtenir de meilleurs résultats dans l'acquisition de la langue seconde et étrangère, et son objectif principal des stratégies langagières est de rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus autodirigé, plus efficace et plus transférable à de nouvelles situations.

En 1990, Rebecca Oxford a développé une taxonomie pour classer les stratégies sous six rubriques :

- Cognitives, faisant des associations entre des informations nouvelles et déjà connues.
- Mnémotechnique, créant des associations entre des informations nouvelles et déjà connues par l'utilisation de la formule, de la phrase, du verset ou autre.
- Métacognitive, contrôlant la cognition par la coordination de la planification, de l'organisation et de l'évaluation du processus d'apprentissage;
- Compensatoire, en utilisant le contexte pour compenser les informations manquantes en lecture et en écriture.
- Affectif, régulation des émotions, motivation et attitude envers l'apprentissage.
- Social, l'interaction avec d'autres apprenants pour améliorer l'apprentissage des langues et la compréhension culturelle.

Comme nous avons cité au paravent, (voir figure 1) qu'au cours de son étude, Oxford a remarqué « une distinction entre deux grandes classes de stratégies: directes et indirectes, qui se divisent en trois groupes chacun ».

Sur l'autorité d'Oxford, le système de stratégies comprend des stratégies comme :

II.3.2.1 Stratégies directes³⁶ :

Ces stratégies comprennent trois sous-catégories et qui sont :

- **Les stratégies mnémotechniques** : ce genre de stratégies sont celles de la création des liens mentaux (ex : regrouper/classifier, associer/élaborer, contextualiser), d'utiliser des images et des sons (utiliser des images, établir un champ sémantique, utiliser des mots clés, représenter des sons en mémoire), de bien réviser (réviser à intervalles réguliers), et d'utiliser des actions (reproduire

³⁶<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-document>. Consulté le 14/04/2017.

physiquement une action ou la relier à une sensation physique, utiliser des techniques mécaniques).

- **Les stratégies cognitives** : si on parle des stratégies cognitives on parle donc de la pratique de la langue (Répéter, pratiquer en classe de langue les sons et les graphies, reconnaître et utiliser des formules et patterns, recombinaison, et pratiquer la langue en situation authentique), de recevoir et d'émettre des messages, d'analyser et de raisonner (raisonner/déduire, analyser des expressions, comparer avec les langues connues, traduire, et transférer), et de créer des structures (prendre des notes, résumer, et souligner).
- **Les stratégies compensatoires** : sont celles de deviner intelligemment (Utiliser des indices linguistiques et d'autres indices) et de surmonter ses lacunes à l'orale et à l'écrit (utiliser la langue maternelle, se faire aider, mimer ou faire des gestes, éviter la communication partiellement ou totalement, choisir le sujet de conversation, ajuster ou modifier le message, inventer des mots, et paraphraser)

II.3.2.2 Stratégies indirectes :

Ces stratégies englobent pareillement trois sous stratégies comme l'a indiqué Oxford :

- **Les stratégies métacognitives** : ce sont des stratégies qui sert à centrer ses apprentissages (Examiner la matière à apprendre, établir des liens avec le connu, prêter attention, retarder la production afin de concentrer sur la compréhension), de planifier et d'aménager ses apprentissages (Découvrir comment une langue s'apprend, s'organiser, se fixer des buts, identifier l'objet d'une tâche langagière, planifier l'exécution d'une tâche langagière, rechercher des occasions de pratiquer la langue) et d'évaluer ses apprentissages(s'autocontrôler et s'auto-évaluer).
- **Les stratégies affectives** : sont celles propre à la diminution de l'anxiété de l'individu (Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation, utiliser la musique et utiliser l'humour), et qui lui permettant de s'auto-encourager (Se féliciter, prendre des risques et se récompenser) et de prendre son pouls émotif (Écouter son corps, utiliser une liste de contrôle, tenir un journal intime et partager ses sentiments).

- **Les stratégies sociales** : sont celles de poser des questions (ex. Vérifier, solliciter des clarifications et solliciter des corrections), coopérer avec les autres (coopérer avec ses pairs et avec des locuteurs natifs) et de cultiver l'empathie (s'ouvrir à la culture de l'autre et se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui).

II.4 Conclusion :

Lorsqu'un apprenant choisit consciemment des stratégies qui correspondent à son style d'apprentissage et à sa personnalité pour apprendre une langue étrangère, ces stratégies deviennent une trousse utile pour une autorégulation active, consciente et délibérée d'apprendre. « *La taxonomie d'Oxford, bien que non sans fautes, a été considérée comme la classification la plus complète des stratégies d'apprentissage aux données* »³⁷.

³⁷DrożdźiałSzelest. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań, Motivex, 1997. p .41.

DEUXIÈME
PARTIE :
Aspect pratique

CHAPITRE III :

Le cadre de la recherche

III.1 Introduction :

Dans le présent chapitre, nous avons exposé premièrement, le système LMD et sa finalité. Nous avons pris en valeur ce point pour valider à la fin de notre recherche si ce système participe dans l'apprentissage stratégique et l'évolution des stratégies d'apprentissage pendant les trois premières années de licence.

Deuxièmement, nous avons décrit le corpus et l'échantillonnage de notre recherche ainsi que la codification du questionnaire que nous l'avons présenté ultérieurement.

III.2 Système LMD en Algérie ³⁸:

Le système LMD a été mis en place depuis la rentrée universitaire 2004/2005, à titre expérimental, dans dix établissements d'enseignement supérieur.

Ce nouveau dispositif pédagogique, tout en conservant les options fondamentales et les orientations retenues pour l'enseignement supérieur en Algérie, introduit une nouvelle architecture, similaire à celle adoptée par les pays de l'Union Européenne, à savoir trois paliers de formation : Licence (3 années), Master (+ 2 années) et Doctorat (+ 3 années).

Il est centré sur une organisation des enseignements en semestre et sur la mise en place de crédits capitalisables et transférables. L'application de cette réforme vise, entre autre, à améliorer la lisibilité de l'offre de formation en l'alignant sur des standards internationaux de découpage des cursus et de collation des diplômes et avec la mise en œuvre, en cas de mobilité, d'une annexe descriptive au diplôme permettant d'assurer la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises.

Ce système a attiré, durant la première année, 6677 nouveaux bacheliers soit 3,4% des nouveaux inscrits. Sa mise en place a été précédée par un débat initié par le ministère de tutelle. Mais, il ne semble pas qu'on ait eu tenu compte des points de vue de la communauté universitaire ou, du moins, on n'a pas pu apaiser les craintes et les appréhensions de celle-ci. Durant l'année 2005/2006, il a été généralisé, à d'autres établissements et les effectifs ont atteint 18.884 étudiants.

³⁸http://eco.univ-setif.dz/revueeco/Cahiers_fichiers/Revue-07-2007/01-Berrouche_Berkane. Consulté : 24/04/2017

III.2.1 Objectifs de la réforme³⁹ :

Théoriquement, le nouveau système est censé répondre à quelques préoccupations de l'université algérienne en poursuivant les objectifs suivants :

- Rénover la qualité de la formation universitaire.
- Encourager le travail personnel de l'étudiant.
- Faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis.
- Offrir des parcours de formation variés et adaptés.
- Faciliter l'ajustage professionnel des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur.
- Permettre la formation pour tous tout au long de la vie.
- Consacrer le principe de l'autonomie des établissements universitaires.
- Unifier le système (architecture, diplômes, durée...) dans toutes les disciplines aux niveaux national, et international.
- Encourager et diversifier la coopération internationale.

III.3 Lieux de l'enquête :

Notre recherche s'est déroulée en deux espaces, à l'université de « Mohamed BOUDIAF » à M'sila et à l'université d' « Alger 2 » à Bouzareah, en limitant cette recherche au niveau du département des lettres et langue française.

III.3.1 Université de M'sila⁴⁰:

Tout d'abord, on désire rappeler que l'université de M'sila a ouvert ses portes en 1985 par l'installation d'un institut d'enseignement supérieur en mécanique, suivi en 1989 par ceux de génie civil et de gestion des techniques urbaines. En 1992, elle est devenue centre universitaire et en 2001, elle a accédé au statut d'Université avec quatre facultés et 23 départements.

Actuellement on trouve également au sein de l'université sept facultés, deux instituts et 23 laboratoires de recherche agréés par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique. Elle est déjà reconnue pour la qualité de ses 1255 enseignements

³⁹Ibid.

⁴⁰<http://www.univ-msila.dz/fr/> Consulté le 01/05/2017.

qui encadrent 26865 étudiants dans plusieurs domaines, avec le souci de modernité dans la pédagogie.

Quant au département de français, celui-ci a été créé en 2001 au sein de la faculté des lettres et des sciences sociales. En 2012, suite à la modification du décret de création de l'université et la réorganisation des facultés, le département, désormais, des lettres et de langue française fait partie de la faculté des lettres et des langues. Le nombre d'enseignants est passé de cinq (05) enseignants vacataires en 2001 à cinquante et un (52) enseignants permanents en 2017. Aussi le nombre actuel d'étudiants en première, deuxième et troisième année est de 1213 étudiants dont on trouve 655 étudiants en première année et 579 étudiantes. Dans la deuxième année il existe 229 étudiantes et 42 étudiants ce qui fait en nombre 271 étudiants, et on trouve dans la troisième année 287 étudiants ; 224 filles et 63 garçons.

Comme remarque, il existe un grand décalage entre le nombre des filles et des garçons et il y a une fréquentation à l'extrême de la part des filles dans ce département de français à M'sila.

III.3.2 Université d'Alger 2⁴¹ :

L'Université d'Alger est inaugurée en 1909 (Loi du 30 Décembre) après une série d'étapes qui a été le début de la loi du 20 Décembre 1879, qui a repris la création de quatre écoles spécialisées sont : École de médecine et de pharmacie, École des sciences, École des Arts et des Sciences Humaines et la Faculté de droit.

Cette université a connue des évolutions qualitatives et structurelles diverses dans la période coloniale, mais ils servent tous dans les objectifs de service colonial.

Après l'indépendance, sa mission était la formation et la construction des cadres dont le pays avait besoin et à ce stade il y avait aussi nombreuses transformations organisationnelles et structurelles.

Concernant son département de français langue étrangère, quand nous parlons des chiffres d'étudiants de cette branche à Alger 2, nous avons trouvé dans la première année licence 1056 étudiants, 452 étudiants dans la deuxième année et dans la troisième année entre les deux spécialités « littérature et sciences du langage » nous avons discerné 544 étudiants, donc, il existe en tout 2052 étudiants en français langue étrangère dans cette université.

⁴¹<http://univ-alger2.dz/index.php/ar/Consulté> le 1/05/2017.

III.3.3 L'échantillonnage :

Pour réaliser notre recherche, nous avons opté de faire un échantillonnage aléatoire. En fonction de la disponibilité des étudiants notre pratique s'est faite avec 50 étudiants de la 2^{ème} année de licence dans deux universités. Les étudiants à ce niveau, ont déjà une année d'étude (la première année) de ce fait ils connaissent l'air de leurs études et ont fait les initiations aux différents modules d'apprentissage.

III.4 La description du questionnaire d'Oxford :

Ce questionnaire est un inventaire de stratégies pour l'apprentissage de la langue, conçue par Rebecca Oxford en 1989, il est utilisé partout dans le monde pour montrer et déterminer comment l'étudiant apprend une autre langue et quelle stratégie adopte-t-il lors de son apprentissage. Il est conçu en premier temps par cet auteur, pour les apprenants de l'anglais langue étrangère et pour que chaque étudiant connaisse son profil vis-à-vis des stratégies d'apprentissage adoptées, voir s'auto évaluer. De notre part, après sa traduction, nous l'avons utilisé avec les étudiants de français langue étrangère afin d'étudier le profil de la population (50 étudiants) dans deux milieux différents.

C'est un questionnaire qui traite de sa part les connaissances culturelles et il comprend également cinq parties de questionnement : (partie A, B, C, D, E, et F). Chaque partie contient plusieurs questions : la partie A contient 9 questions, 13 questions pour la partie B, ce sa part, la partie C englobe 6 questions et 8 questions pour la partie D, les deux dernières parties contiennent 6 questions chacune et ce qui implique 50 questions entre les cinq parties.

Le questionnaire d'Oxford est très détaillé où il cherche à démontrer les différentes utilisations de différentes stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et c'est justement ce qu'il nous a poussé à l'utiliser dans notre pratique.

Arrivant aux types de réponses, l'étudiant aura cinq possibilités, ce qui signifie que cet inventaire nous a permis de chercher les petits détails et non pas de brèves réponses comme oui et non, car on questionne chez eux le mécanisme de leur apprentissage d'une langue étrangère.

III.4.1 Codification du questionnaire :

Nous avons présenté- ci-dessous - les possibilités que trouvera l'étudiant d'une langue étrangère pour répondre au questionnaire : L'étudiant dans ses réponses a le choix entre les cinq possibilités suivantes :

1 : JAMAIS OU PRESQUE JAMAIS VRAIE POUR MOI

Signifie que la proposition est **très rarement** vraie pour vous.

2 : HABITUELLEMENT PAS VRAIE POUR MOI.

Signifie que la proposition est vraie **moins de la moitié des fois.**

3 : ASSEZ VRAIE POUR MOI

Signifie que la proposition est vraie **à peu près la moitié des fois.**

4 : HABITUELLEMENT VRAIE POUR MOI

Signifie que la proposition est **plus de la moitié des fois.**

5 : TOUJOURS OU PRESQUE TOUJOURS VRAIE POUR MOI.

Signifie que la proposition est vraie pour vous **presque toujours.**

III.4.2 Processus d'analyse des résultats :

Pour analyser ce questionnaire, le tableau exposé ci-après regroupe : les parties de (A à F), les stratégies accompagnées par des questions de (1 à 50).

Pour trouver les moyennes de chaque partie et de chaque étudiant, nous avons additionné les réponses en tant que chiffres dans le but de trouver la somme de chaque partie.

Ensuite, pour trouver la moyenne de chaque colonne (partie) nous avons divisé la somme trouvée sur le nombre des questions de la partie. Ex : partie A : $x/9$.

Pour la déduction de la moyenne globale, c'est à dire, de toutes les parties de chaque étudiant, nous avons fait l'addition des sommes de toutes les parties d'ISAL, en suite nous l'avons divisé par le nombre des questions (50).

Parties	Les stratégies couvertes	Les questions	
A	Retenir plus efficace : la stratégie mnémotechnique.	Q1	Je pense aux relations entre ce que je sais déjà et les nouvelles choses que j'apprends en français.
		Q2	J'utilise de nouveaux mots français dans une phrase pour les retenir.
		Q3	Je relie le son d'un nouveau mot du français en utilisant une image du mot pour m'aider à retenir le mot.
		Q4	Je retiens un nouveau mot du français en utilisant une image mentale de la situation dans laquelle le mot pourrait être utilisé.
		Q5	J'utilise des rimes pour retenir de nouveaux mots du français.
		Q6	J'utilise des cartes lumineuses pour retenir de nouveaux mots du français
		Q7	Je joue physiquement les nouveaux mots de français.
		Q8	Je révise souvent les leçons du français.
		Q9	Je retiens de nouveaux mots ou expressions du français en me rappelant leur endroit dans la page, sur le tableau ou sur un signe de rue.
B	Utiliser tout votre processus mental : stratégie cognitive	Q10	Je dis ou j'écris les nouveaux mots en français plusieurs fois.
		Q11	J'essaye de parler comme des français natifs
		Q12	Je pratique les sons du français.
		Q13	J'utilise les mots du français que je connais plusieurs fois;
		Q14	Je commence des conversations en français.
		Q15	Je regarde les shows télévisuels en français ou je vais vers des films où l'on parle français.
		Q16	Je lis en français pour le plaisir.
		Q17	J'écris des notes, des messages, des lettres ou des rapports en français.
		Q18	Je parcours d'abord un passage en français (je le lis rapidement), puis je reviens en arrière pour relire attentivement.
		Q19	Je regarde des mots dans ma propre langue, similaire aux nouveaux mots français.
		Q20	J'essaye de trouver des structures en français.
		Q21	Je trouve le sens d'un mot français en le partageant en deux parties que je comprends.
		Q22	J'essaye de ne pas traduire mot à mot.
Q23	Je fais des résumés d'information que j'écoute ou je lis en français.		
C	Compenser le savoir manquant : stratégies compensatoire	Q24	Pour comprendre des mots français inhabituels, je formule des hypothèses.
		Q25	Quand je ne peux pas trouver un mot durant une conversation en français, j'ai recours aux gestes.
		Q26	J'invente de nouveaux mots si je ne connais pas les mots convenables en français.
		Q27	Je lis le français sans chercher dans le dictionnaire chaque mot nouveau.
		Q28	J'essaie de deviner ce que l'autre personne va dire en français.
		Q29	Si je ne peux pas trouver un mot en français, j'utilise un mot ou une expression en français qui signifie la même chose.
D	Organiser et évaluer votre apprentissage : Stratégie métacognitive	Q30	J'essaie de trouver autant de manières possibles d'utiliser mon français.
		Q31	Je remarque mes fautes de français et j'utilise cette information pour m'aider à faire mieux.
		Q32	Je fais attention quand quelqu'un parle en français.
		Q33	J'essaie de trouver comment être un meilleur apprenant en français.
		Q34	Je planifie mon programme pour avoir assez de temps pour étudier le français.
		Q35	Je cherche des gens avec qui parler français.
		Q36	Je cherche des occasions pour lire autant que possible en français.
		Q37	J'ai des buts clairs pour améliorer une compétence en français.
		Q38	Je pense à mes progrès lorsque j'apprends le français.
	Gérer vos	Q39	J'essaie de me relaxer chaque fois que j'ai peur d'utiliser le français.
		Q40	Je m'auto-encourage à parler français même si j'ai peur de faire une faute.

E	émotions : stratégie effective	Q41	Je m'auto-récompense ou je m'offre un plaisir quand je travaille bien en français.
		Q42	Je remarque si je suis tendu ou nerveux quand j'étudie ou j'utilise le français.
		Q43	J'écris mes sensations sur un agenda d'apprentissage de la langue.
		Q44	Je parle à quelqu'un d'autre de mes sensations durant mon apprentissage du français.
F	Apprendre avec les autres : stratégie sociale.	Q45	Si je ne comprends pas quelque chose en français, je demande à une autre personne de parler lentement ou de répéter.
		Q46	Je demande aux locuteurs du français de me corriger quand je parle.
		Q47	Je pratique le français avec d'autres étudiants
		Q48	Je demande de l'aide auprès de locuteurs du français.
		Q49	Je pose des questions en français.
		Q50	J'essaie de connaître la culture (pourquoi ils savent parler la langue) des locuteurs du français.

-Tableau : Regroupement des parties avec les questions d'Oxford-

III.4.3 Classement de la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage :

Le tableau suivant nous a donné une sorte de clé pour comprendre la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Oxford a classé les résultats prévus en trois niveaux : élevé, moyen et faible selon les cinq réponses proposées où la moyenne totale d'utilisation des stratégies d'apprentissage nous offre la fréquence d'utilisation de l'ensemble de ces stratégies.

Niveaux d'utilisation		Fréquence d'utilisation
Élevé	Toujours ou presque toujours utilisé	4.5 à 5.0
	Habituellement utilisé	3.5 à 4.4
Moyen	Parfois utilisé	2.5 à 3.4
	Généralement pas utilisé	1.5 à 2.4
Faible	Jamais ou presque jamais utilisé	1.0 à 1.4

-Tableau : Référentiel d'analyse de la fréquence d'utilisation des stratégies-

III.5 Conclusion :

Le questionnaire d'Oxford qui traite des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, est construit essentiellement pour les apprenants de la langue anglaise en tant que langue seconde ou étrangère.

Dans le but de l'aboutissement à notre objectif de recherche, nous avons voulu à travers ses cinquante (50) questions, d'expérimenter dans l'apprentissage du français langue étrangère afin de connaître le degré et la fréquence de l'utilisation des stratégies d'apprentissage chez les étudiants du FLE.

CHAPITRE IV :

*Analyse et interprétation des
résultats*

IV.1 Introduction :

Dans le présent chapitre nous avons décrit tout d'abord le déroulement de notre pratique dans les deux universités. Ensuite, nous avons analysé et interprété par la suite tous les résultats trouvés. Nous avons fini par une comparaison accompagnée par une interprétation de ces résultats

IV.2 Déroulement des enquêtes :

Notre enquête a commencé à l'université d'Alger 2. Le jour de la distribution du questionnaire, les étudiants de la deuxième année avaient un examen pendant toute la journée. Malgré le stress des contrôles, ceux-ci nous ont bien accueilli de même ils étaient intéressés par notre recherche ainsi que par le questionnaire distribué.

À l'université de Mohamed BOUDIAF à Msila, notre échantillonnage était désintéressé et ils ne cherchaient pas à comprendre le contenu du questionnaire. En répondant, les étudiants trouvaient des difficultés, prétextant qu'à cause de sa longueur, celui-ci leur demande trop de temps pour répondre à toutes les questions proposées et nous avons trouvé des difficultés pour accomplir notre tâche.

IV.3 Analyse des résultats :

Pour plus de clarté dans l'analyse des résultats du questionnaire, nous avons opté pour la présentation de toutes les données. En effet, cette analyse nous a demandé une présentation des résultats obtenus après la distribution du questionnaire dans les deux départements :

IV.3.1 La collecte des données au niveau de l'université d' « ALGER 2 »

Étudiants	DEGRE D'UTILISATION DANS CHAQUE PARTIES						FREQUENCE D'UTILISATION				
	Partie A	Partie B	Partie C	Partie D	Partie E	Partie F	Élevé		Moyen		Faible
	Retenir plus efficace.	Utiliser tout votre processus mental.	Compenser le savoir manquant.	Organiser et évaluer votre apprentissage	Gérer vos émotions.	Apprendre avec les autres.	Toujours ou presque toujours utilisé 4.5 à 5.0	Habituellement utilisé 3.5 à 4.4	Parfois utilisé 2.5 à 3.4	Généralement pas utilisé 1.5 à 2.4	Jamais ou presque jamais utilisé 1.0 à 1.4
1	3,22	4,35	3,66	3,77	3,5	2,66		3.66			
2	4	3,5	4	4	2,16	2,16			2.42		
3	2,77	3,35	2,83	3,11	2,16	1,5			2.78		
4	2,22	3,78	2	3,11	1,33	1,16			2.56		
5	2,88	3,78	3,66	4,33	1,5	3			3.34		
6	2,22	2,71	1,5	2,11	3,66	1,33				2.32	
7	3	2,57	3,66	4	2,16	3,16			2.66		
8	2,11	3,57	2,83	3,77	3,33	1,66			3		
9	2,88	2,92	3,16	3,44	2,16	2,5			2.9		
10	3	3,14	3,33	3,55	3	2,66			3.14		
11	4,44	4,21	4,66	4,44	2	1,66				2.78	
12	3,44	4	4,33	3,88	1,5	1,66			3.34		
13	3,88	2,71	3,5	3,22	1,66	2			2.09		
14	4	4,14	4,5	4,33	1,5	1,33		3.54			
15	4	4,28	4,33	4,33	1,66	1,33		3.58			
16	3,77	3,78	3,833	3,88	1,5	1,5				2.26	
17	4,11	4,21	4,33	4,11	1,33	1,33		2.5			
18	3,88	3,85	4,16	4,11	1,66	1,33			3.38		
19	3,88	4,07	3,33	4	2	1,83			3.45		
20	3,77	3,92	3,66	4	1,66	1,66			3.34		
21	4,33	4,21	4,5	4,66	1,66	1,66		3.74			
22	4,44	3,42	4,33	4,22	1,83	2		3.5			
23	4	4,21	3,66	4,22	1,5	1,16		3.42			
24	3,66	3,85	4	3,88	2,16	1,66		3.38			
25	3,55	3,78	3,66	3,55	2	1,66			3.22		
26	3,66	3,71	3,83	3,44	1,83	1,66			3.2		

27	3,66	3,71	4,16	3,44	1,66	2,16		3.5			
28	3,77	3,92	3,66	3,66	2,33	1,83			3.28		
29	3,66	4,07	4	3,77	1,66	1,5			3.34		
30	3,88	3,57	4	3,33	2,5	2,5			3.38		
31	4,33	4,21	3,83	3,88	2,16	2,83		3.72			
32	3	3,57	2,83	2,66	1,83	3			2.94		
33	2,22	3,5	4	3,66	3	3,16			3.26		
34	3,55	3,42	3,33	3,55	1,33	1,66			3		
35	3,88	3,78	4,33	4	2	1,66			3.44		
36	2,88	3,64	4,33	4	3,33	4,16		3.68			
37	3,66	3,57	4,16	3,88	2,16	2,33			3.43		
38	3,88	4,21	4,16	4,11	2	2,16		3.62			
39	3,44	3,71	4,33	4	2,16	2,16			3.42		
40	3,77	3,57	3,66	4,44	3	2,66		3.6			
41	3,33	3,57	2,83	3,88	3,16	3,83			3.41		
42	3,88	3,35	3,66	3,55	1,66	1,66			3.12		
43	3,88	3,5	3,66	3,55	1,83	2			3.22		
44	2,66	4,07	3,33	4	2,83	4,33		3.6			
45	2,66	2,64	2,83	3,55	2,83	3,33			2.94		
46	3,11	3,64	4,16	4	1,66	1,66			3.2		
47	3,44	3,5	4,16	2,88	2,33	2			3.14		
48	2,55	2,85	2	3,55	2,5	3,83			2.9		
49	3,55	3,71	3,83	4	2,16	2			3.36		
50	3,11	3,42	3,83	3,44	3,66	4,5		3.58			
La moyenne globale /5	3.45	3.65	3.68	3.76	2.16	2.20	Analyse de questionnaire pour 50 étudiants : Université Bouzeréah, « ALGER 2 »				
La fréquence d'utilisation	« Moyen »Parfois utilisée	« élevé »Habituellement utilisée	« élevé »Habituellement utilisée	« élevé »Habituellement utilisée	« moyen »généralement pas utilisée	« moyen »généralement pas utilisée					

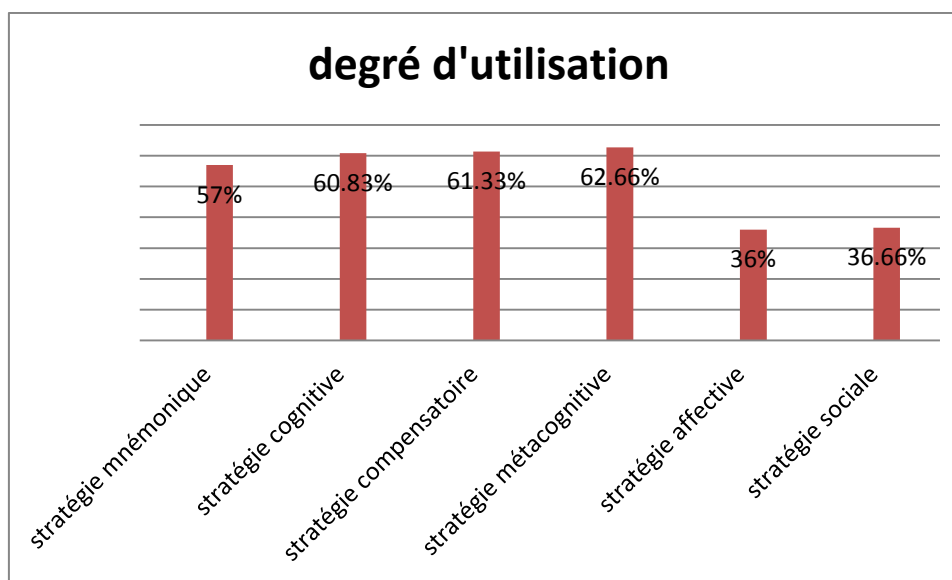
Le tableau ci-dessus comprend deux rubriques : moyenne d'utilisation de chaque partie d'un côté et degré d'utilisation de toutes les parties d'un autre côté, nous avons dissocié les deux rubriques pour pouvoir les analyser à part.

IV.3.1.1 Première rubrique : Analyse des degrés d'utilisation de chaque stratégie :

Pour cette première rubrique nous avons converti les moyennes d'utilisation en pourcentage pour mieux comprendre nos statistiques, et le tableau qui suit résume les résultats de ces moyennes pour l'université d'ALGER 2 :

Les stratégies dans chaque partie	Degré d'utilisation
Partie A : stratégie mnémonique	57%
Partie B : stratégie cognitive	60,83 %
Partie C : stratégie compensatoire	61,33%
Partie D : stratégie métacognitive	62,66%
Partie E : stratégie affective	36%
Partie F : stratégie sociale	36,66%

-Tableau : moyennes d'utilisation des stratégies à l'université d'ALGER2-



-Figure : degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage à l'université d'Alger 2.

Dans la première partie, qui concerne la stratégie mnémotechnique est utilisée à 3.45, équivalant à 57% d'utilisation, ce qui veut dire que plus que la moitié des étudiants créent des liens mentaux entre le savoir actuel et l'ancien qui est installé dans leur mémoire à long terme. Ces étudiants utilisent également parfois des actions en reproduisant physiquement une action ou en la reliant à une sensation physique afin d'apprendre la langue.

Les parties B, C, D, qui représentent les *stratégies cognitives, métacognitives et compensatoires* sont presque utilisées au même degré (**60.83%**, **61.33%** et **62.66%**). Ces stratégies sont utilisées par la plupart des étudiants de l'université d'Alger 2.

Plus précisément, pour la stratégie cognitive, **60.83%** d'étudiants l'adoptent, qui veut dire que ces derniers reconnaissent et utilisent des formules et les modèles de la langue étrangère, recombinaison et pratiquent la langue en situations authentiques et raisonnent d'une manière appropriée pour l'accomplissement des tâches. Également, ces étudiants font usage de la stratégie compensatoire à **61.33%**, équivalent de leurs capacités de deviner intelligemment et d'utiliser souvent des indices linguistiques ou autres et de surmonter leurs lacunes à l'oral et à l'écrit en utilisant leurs langues maternelles dans les situations problème en inventant de nouveaux mots. En ce qui concerne le degré d'utilisation de la métacognition est à **62.66%**, cela explique que ces étudiants examinent la matière à apprendre et établissent des liens avec le connu, ils prêtent attention et planifient leurs apprentissages.

Pour les parties E et F qui sont les stratégies affective et sociale, ces deux sont aussi utilisées presque au même degré par contre avec un niveau de fréquence inférieur par rapport aux autres stratégies.

IV.3.1.2 Deuxième rubrique : Analyse de la fréquence d'utilisation de l'ensemble des stratégies :

Cette deuxième rubrique traite la fréquence d'utilisation de toutes les stratégies contient trois niveaux : un niveau *élevé* qui comprend de son côté deux sous niveaux sous les titres : (Toujours ou presque toujours utilisé et Habituellement utilisé) un niveau *moyen* contient également deux sous colonnes (Parfois utilisé et Généralement pas utilisé) un niveau *faible* (Jamais ou presque jamais utilisé).

Le tableau suivant illustre la fréquence d'utilisation des stratégies pour les étudiants de l'université d'Alger 2 :

ALGER 2 « Bouzeréah »	La fréquence de l'utilisation des stratégies				
	Élevé		Moyen		Faible
	Toujours ou presque toujours utilisé	Habituellement utilisé	Parfois utilisé	Généralement pas utilisé	Jamais ou presque jamais utilisé
	0%	30%	64%	6%	0%

Tableau : la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage à ALGER 2-

L'étude de ce tableau a prouvé que l'utilisation des stratégies d'apprentissage chez les étudiants d'Alger 2 est à 30% habituellement utilisée, mais cela n'empêche pas de dire que ceux-ci, malgré ce pourcentage, adoptent un apprentissage stratégique dans leur processus d'appropriation du FLE.

IV.3.2 La collecte des données au niveau de l'université de Mohamed :

Étudiants	DEGRÉ D'UTILISATION DANS CHAQUE PARTIES/5						FREQUENCE D'UTILISATION				
	Partie A	Partie B	Partie C	Partie D	Partie E	Partie F	Élevé		Moyen	Faible	
	Retenir plus efficace.	Utiliser tout votre processus mental.	Compenser le savoir manquant.	Organiser et évaluer votre apprentissage	Gérer vos émotions.	Apprendre avec les autres.	Toujours ou presque toujours utilisé 4.5 à 5.0	Habituellement utilisé 3.5 à 4.4	Parfois utilisé 2.5 à 3.4	Généralement pas utilisé 1.5 à 2.4	Jamais ou presque jamais utilisé 1.0 à 1.4
1	3,11	3,78	2,16	4,22	4	4,33		3.66			
2	2	2,78	2,16	3	2,66	2,16			2.52		
3	2,22	3,21	1,66	3	2,5	1,83			2.56		
4	2,56	2,78	4,16	3	3	3,16			3.02		
5	3,11	2,92	1,5	2,77	2,5	2,83			2.7		
6	3	2,85	2,33	4,11	4,33	3,5			3.3		
7	3,11	3,35	2	3,55	3,66	3			3.18		
8	2,66	2,07	1,5	1,88	1,83	1,5				1.98	
9	2,55	2,28	2	3,33	2,83	3,33			2.68		
10	2,11	3,35	2,5	3,33	3,33	2,83			2.96		
11	3,11	3,28	3,5	3,11	3,5	3,5			3.33		
12	2,77	3,35	1,66	3,56	2,5	2			2.82		
13	2,11	2,78	1,833	2,11	3,5	2,66			2.5		
14	2,44	2,85	3,16	2,22	2,83	2,66			2.68		
15	1,77	2,71	1,5	2,88	2,33	2,66				2.38	
16	3,11	2,42	2,5	2,22	3,33	3,83			2.8		
17	3,22	3,07	2,66	3	3,83	3,16			3.14		
18	2,77	2,51	1,83	1,88	1,83	2				2.24	
19	2,33	2,42	2,16	2,11	2,5	2,83				2.38	
20	2,55	3	2,3	2,88	2,66	3,16			2.8		
21	2,89	2,57	1,5	2,44	2	1,83				2.32	
22	2,55	3,35	2,33	2,88	3,83	2,33			2.94		
23	2,44	3,35	2,33	2,88	3,66	2,83			2.96		
24	2,88	2,92	2,33	2,44	2,5	3,33			2.76		
25	1,66	3,35	4	2,33	2,66	3,66			2.9		
26	3,22	2,92	2,16	1,77	4	4,16			2.96		
27	2,11	3,35	3,83	2,88	3,83	3,5			3.18		
28	2,55	3,14	2	2	3,16	3,16			2.7		
29	1,88	2,5	1,33	2,33	1,83	2,83			2.18		

30	2,88	3,21	3,33	3,66	3,83	3,33			3,34		
31	2	2,5	2,33	2,55	2,5	2,83				2.44	
32	1,78	3,42	3	3,44	2,33	3,83			3		
33	2,77	3,35	3,33	3,66	2,66	2,33			3.1		
34	2,55	3,21	2,83	4,11	2,5	3,16			3.12		
35	3,33	3,21	2,16	2,88	2,66	1,33			2.76		
36	2,11	2,14	3,83	2,22	2,66	2,5			2.46		
37	2,33	4,21	4,5	3,33	4	3,66		3.66			
38	2,88	3,42	2,66	2,77	2,83	2,16			2.9		
39	2,77	3,14	1,83	1,55	1,83	1,5				2.28	
40	2,55	2,42	2,3	2,11	2,33	2,16				2.34	
41	2,77	3,64	2,83	3	3,166	3,33			3.18		
42	2,77	3,71	2	2,22	2	2,16			2.68		
43	2,55	2,71	3,66	3,22	3	3			2.96		
44	3	3,071	2	2,77	2,5	2,5			2.74		
45	3,11	3,785	3,5	1,88	2,16	2,33			2.92		
46	3	2,78	2,33	3,22	2,16	2,83			2.78		
47	2,55	2,21	2,83	2,55	4	4,33			2.88		
48	1,88	2,14	2,5	2,66	3,66	4			2.64		
49	2,11	2,35	2	1,88	4,5	3,83			2.62		
50	1,77	2,21	2,33	2,33	4	4			2.6		
La moyenne globale /5	2.56	2.96	2.49	2.76	2.96	2.91	Analyse de questionnaire pour 50 étudiants : Université «Mohamed BOUDIAF »à M'sila				
La fréquence d'utilisation	« Moyen »Parfois utilisée	« Moyen »Parfois utilisée	« moyen »généralement pas utilisée	« Moyen »Parfois utilisée	« Moyen »Parfois utilisée	« Moyen »Parfois utilisée					

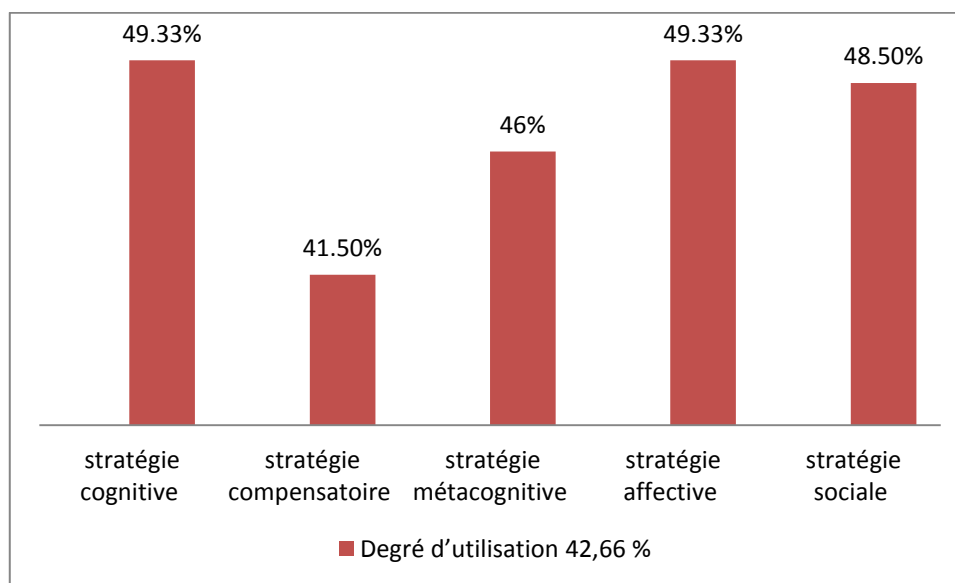
Nous avons analysé à travers les données ci-dessus les deux rubriques séparément.

IV.3.2.1 Première rubrique : analyse des degrés d'utilisation de chaque stratégie :

Nous avons présenté à travers le tableau suivant, les résultats d'utilisation des stratégies des étudiants de l'université de Mohamed BOUDIAF à M'sila :

Les stratégies dans chaque partie	degré d'utilisation
Partie A : stratégie mnémonique	42,66 %
Partie B : stratégie cognitive	49,33%
Partie C : stratégie compensatoire	41,5%
Partie D : stratégie métacognitive	46%
Partie E : stratégie affective	49,33%
Partie F : stratégie sociale	48,5%

-Tableau : degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage à l'université de Mohamed BOUDIAF-



-Figure :degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage à l'université de Mohamed BOUDIAF-

Après avoir analysé les réponses des étudiants, la figure et le tableau plus haut indiquent que l'utilisation des cinq stratégies des étudiants de l'université de Mohamed

BOUDIAF est presque au même niveau, ce dernier ne dépasse pas les 50%. Nous avons trouvé que l'utilisation des stratégies mnémoniques et compensatoires a touché un pourcentage minimal par rapport aux autres stratégies. (**42.66%** mnémonique et **41.5%** compensatoire), ce qui signifie que le nombre des étudiants qui reste éprouve plus des difficultés dans ces deux niveaux.

De ce fait, ils ne sont pas intuitifs et ne devinent pas l'information manquante à travers ses indices linguistique et que seulement la minorité d'entre eux puise dans ce répertoire stratégique. La même chose pour la stratégie métacognitive qui est utilisée à **46%**, c'est-à-dire que plus de la moitié n'étudie pas le domaine à apprendre et n'aménage que rarement des rapports avec ce qu'ils connaissent déjà et ce qui est nouveau. Ils se concentrent moins sur l'organisation et la construction de leurs apprentissages. Ce qui nous a permis donc de comprendre que ces étudiants n'établissent pas des relations mentales entre le savoir nouveau et celui appris auparavant, en d'autres termes, ils utilisent des techniques irréflechies lors de leur apprentissage.

Quant aux stratégies cognitives et affectives, elles sont utilisées au même degré **49.33%**, environ la moitié des étudiants peuvent résoudre des problèmes et accomplir des tâches de façon indépendante en mettant au même ordre la cognition l'affection, cela confirme que ces mêmes étudiants tentent de se détendre à chaque fois qu'ils ont peur d'utiliser le français et qu'ils ont peur de faire des fautes dans leurs expressions écrites ou orales.

Concernant la stratégie sociale, ces étudiants l'utilisent à **48.5%**, ce qui nous a amené à dire que ceux-ci comptent beaucoup plus sur leur entourage dans leur apprentissage de la langue, ils demandent des explications, des répétitions des locuteurs parlant bien la langue française.

IV.3.2.2 Deuxième rubrique : Analyse de la fréquence d'utilisation de l'ensemble des stratégies :

Dans cette rubrique, on montre le degré ou bien la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage pour les étudiants de Mohamed BOUDIAF :

Mohamed BOUDIAF « M'SILA »	La fréquence de l'utilisation des stratégies				
	Élevé		Moyen		Faible
	Toujours ou presque toujours utilisé	Habituellement utilisé	Parfois utilisé	Généralement pas utilisé	Jamais ou presque jamais utilisé
	0%	4%	80%	16%	0%

-Tableau : la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage à Mohamed BOUDIAF.

L'analyse de ce tableau nous a incité à dire que les étudiants de Mohamed BOUDIAF à M'sila manifestent une fréquence généralement moyenne vis-à-vis de l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ceux-ci utilisent de temps en temps (*parfois*) un apprentissage stratégique avec un pourcentage de 80%.

IV.4 La comparaison des résultats des deux départements :

Après avoir analysé les résultats des étudiants de chaque département, nous avons découvert l'écart d'utilisation des stratégies d'apprentissage entre les étudiants des deux établissements et nous avons comparé en premier lieu les degrés d'utilisation des stratégies d'apprentissage, ensuite nous avons analysé la différence de la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage entre ces deux universités(ALGER2 vs M.BOUDIAF).

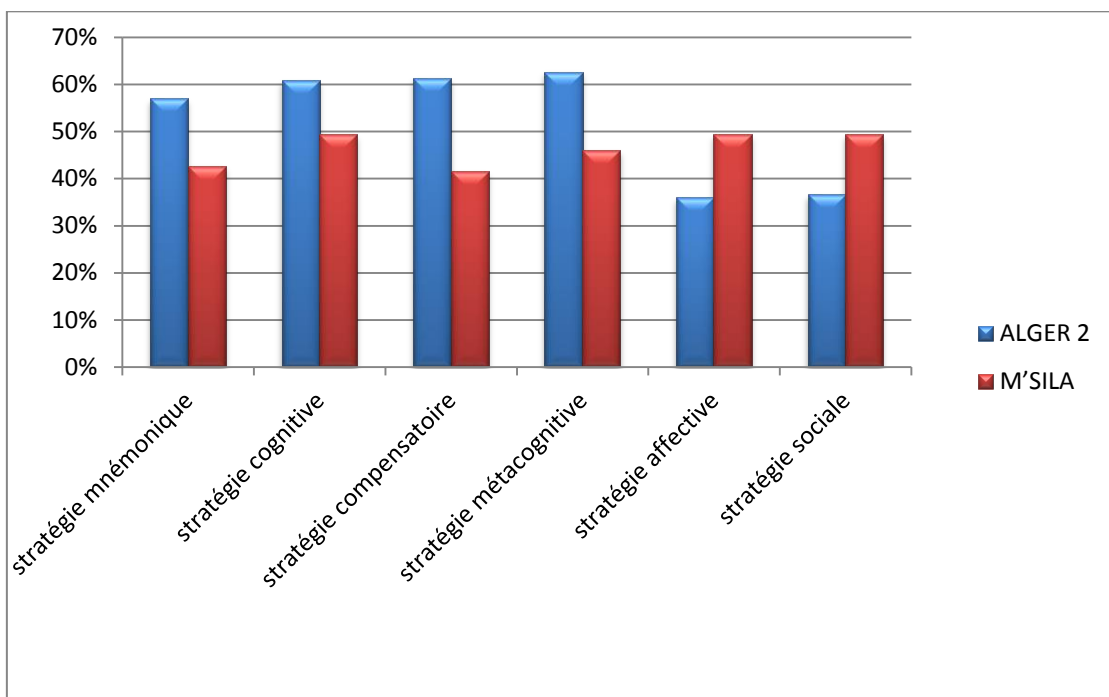
IV.4.1 Comparaison des degrés d'utilisation de chaque stratégie :

Après avoir analysé les résultats des étudiants de chaque département, nous sommes arrivés à la comparaison de ces résultats, nous avons comparé d'abord les degrés d'utilisation de chaque stratégie :

Université	Partie A : stratégie mnémorique	Partie B : stratégie cognitive	Partie C : stratégie compensatoire	Partie D : stratégie méta-cognitive	Partie E : stratégie affective	Partie F : stratégie sociale
ALGER 2	57,00%	60,83 %	61,33%	62,66%	36%	36,66%
Mohamed BOUDIAF	42,6 %	49,33%	41,5%	46%	49,33%	48.5%

-Tableau : comparaison des moyennes d'utilisation des étudiants des deux départements-

L'utilisation de chaque stratégie se diffère entre les deux départements de la langue française et pour plus d'illustration nous avons le graphique qui suit :



-Figure : comparaison des moyennes d'utilisation des stratégies entre les deux départements-

D'après la figure ci-dessus, nous pouvons dire que le degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage diffère des deux universités.

Nous avons remarqué que les étudiants d'Alger utilisent beaucoup plus des stratégies mnémoniques, cognitives, compensatoires et métacognitives. Par contre les stratégies socio-affectives sont celles les plus utilisées par les étudiants de M'sila. En terme plus précis, *la stratégie mnémonique* est sensiblement plus utilisé à Alger qu'à M'sila où nous avons repéré seulement un pourcentage de **42.2%** dans cette dernière contrairement à **57%** à Alger. Cela veut dire que les premiers utilisent mieux la mémorisation se mobilisant par d'autres techniques telles que la prise de notes, la répétition et la recherche dans les dictionnaires dans leur apprentissage de même ceux-ci font également des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures grâce à cette méthode de rappelle.

Pour les stratégies *cognitives, compensatoires et métacognitives*, celles-ci sont véritablement utilisées où nous avons marqué un écart minime entre ces trois stratégies dans le degré de leurs utilisation pour les étudiants de Bouzereah (**60.83%** *stratégies cognitives*, **61.33%** *stratégie compensatoire*, **62.66%** *stratégie métacognitive*). Parallèlement, ces trois stratégies sont moins utilisées à M'sila où le degré de leurs utilisation varie entre (**49,33%** *stratégies cognitives*, **41,5%** *stratégie compensatoire* et **46%** *stratégie métacognitive*).

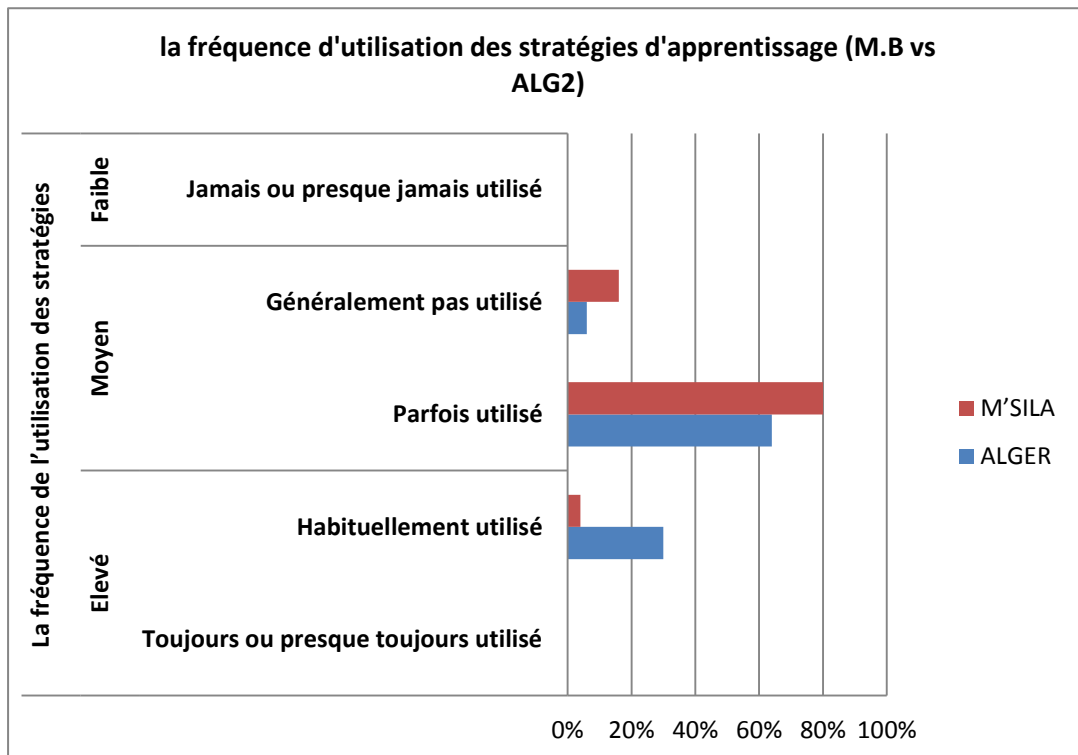
Ces résultats confirment que les trois stratégies sont bien employées par la plupart des étudiants que nous avons visités à Alger. Par contre elles semblent ne pas être très utilisées par les étudiants de M'sila. Quant aux stratégies socio-affectives, nous avons remarqué que les stratégies de gestion des émotions, de clarification et de vérification sont marquantes à M'sila qu'Alger, attitude justifiée par les difficultés que rencontrent les étudiants de M'sila vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française ainsi que son utilisation. Nous avons compté un pourcentage minime (36% - 36,66%) chez les étudiants d'Alger par rapport à celui évoqué par les étudiants de M'sila qui arrive peu à se rapprocher à 50% (49,33%- 48.5%).

IV.4.2 Comparaison de la fréquence d'utilisation de l'ensemble des stratégies d'apprentissage :

La fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage se diffère de l'université d'ALGER 2 à l'université de M. BOUDIAF comme l'indiquent les statistiques ultérieures :

Universités	La fréquence de l'utilisation des stratégies				
	Élevé		Moyen		Faible
	Toujours ou presque toujours utilisé	Habituellement utilisé	Parfois utilisé	Généralement pas utilisé	Jamais ou presque jamais utilisé
ALGER 2	0%	30%	64%	6%	0%
M. BOUDIAF	0%	4%	80%	16%	0%

-Tableau : Comparaison des résultats de la fréquence entre les deux départements-



-Figure : fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage entre les deux établissements-

Pour le niveau élevé, nous sommes arrivés à dire que les étudiants d'ALGER 2, utilisent habituellement les stratégies d'apprentissage donc 30% d'entre eux ont un apprentissage stratégique tandis que ceux qui restent (70%) effectuent un apprentissage stratégique moyen. Contrairement à ceux de M. BOUDIAF qui n'exécutent pas un apprentissage stratégique vu le pourcentage très faible de 4%. Nous avons noté que presque la quasi-totalité de ces

mêmes étudiants font un apprentissage stratégique moyen où nous avons retiré un pourcentage important de 96%.

IV.5 Conclusion :

Cette analyse comparative des moyennes et de la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage, nous a permis de dire qu'à l'université d'ALGER 2 les étudiants apprennent le français langue étrangère d'une manière assez consciente et stratégique. Ces stratégies sont à la base des modèles qui décrivent leur fonctionnement vis-à-vis de la maîtrise du FLE en minimisant l'utilisation des stratégies socio-affectives. Ces étudiants font donc un apprentissage introverti basé sur leurs propres capacités internes.

Tandis que pour l'échantillon de l'université de M. BOUDIAF, nous avons remarqué qu'ils ont un style d'apprentissage extraverti, à travers lequel ils dépensent beaucoup plus d'énergie pour avoir des explications et des répétitions de la part de leurs locuteurs, de même, à travers leurs degrés d'utilisation des stratégies socio-affectives. Pendant que les étudiants d'ALGER 2, R. Oxford a validé que des étudiants pareils qui utilisent peu le socio-affectif, ce sont des étudiants penseurs orientés vers la vérité absolue, même si ça fait mal aux gens, ils veulent être considérés comme compétents et ils ne tendent pas à s'applaudir facilement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En didactique, une langue étrangère est envisagée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage ce qui la différencie de la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques.

Au terme de ce travail de recherche, nous avons essayé d'aborder un thème qui traite d'une « Réflexion sur les stratégies d'apprentissage du FLE » dans deux différents départements (cas des étudiants de 2^{ème} année LMD).

Il ressort de cette recherche que l'apprentissage en français langue étrangère peut être aperçu comme tout autre processus de traitement de l'information où il y a à l'intérieur des stratégies qui peuvent se manifester par des techniques bien précises.

Nous avons constaté que l'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue, suscite généralement d'énormes difficultés de maîtrise. De même, en l'absence du milieu naturel, l'étudiant, sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. L'étudiant produit donc une image de langue disant « universitaire » qui ne vit que dans la salle d'étude.

Basant sur les recherches de Labov et Vervoort qui prouvent que le milieu joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la langue étrangère, et les recherches de R. Oxford qui traitent les stratégies d'apprentissage, nous avons voulu savoir si les étudiants de différents départements de français en Algérie emploient-ils des différentes stratégies d'apprentissage tout en sachant que ces étudiants viennent de différents milieux, en d'autres termes :

Y a-t-il une différence du profil stratégique pour l'apprentissage du FLE entre les étudiants du département de français de l'université Mohamed Boudiaf (M'sila) et celui d'Alger 2 (Alger) ?

Nous avons tenté tout au long de notre enquête de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Pour ce faire, nous avons estimé important de montrer la présence ou l'absence de certaines stratégies d'apprentissage chez les étudiants de deuxième année LMD des deux départements de français, mais également de connaître les types de stratégies les plus utilisées par les uns et les autres.

Les résultats nous ont permis de noter que le nombre d'étudiants à Alger, qui utilisent des stratégies métacognitives et cognitives y compris les stratégies mnémotechniques, avaient déjà un contact préalable avec la langue française, vu leur origine socioculturelle et les caractéristiques liées au milieu bilingue. C'est au niveau des facteurs environnementaux,

que ceux-ci ont eu l'avantage de pratiquer cette langue dite étrangère. C'est ce qui se manifeste à travers les faibles pourcentages établis dans les stratégies socio-affectives.

Ce groupe d'étudiants sont alors capables d'identifier et de préciser leurs intérêts personnels dans leurs études et dans la réalisation de leurs travaux. D'ailleurs, ils voient l'intelligence comme une capacité qu'on peut développer, puisqu'ils ont eu de l'aide dans le développement de ces qualités à travers leur milieu bilingue, l'école et la société en général

De l'autre côté, vue les spécificités du milieu socioculturel et le moindre contact des étudiants avec la langue étrangère, ceux-ci possède un bagage insuffisant en langue, ce qui les amène à se référer d'autant plus à des stratégies socio-affectives que les autres stratégies. Ces derniers ne réfèrent pas ou peu aux stratégies cognitives...etc. Cela veut dire qu'ils cherchent à résoudre le problème auquel ils font face par l'aide des partenaires ...etc. au détriment des autres stratégies.

Dans l'ensemble, il importe de souligner qu'il n'ya pas seulement des différences de degré dans l'apprentissage stratégique des étudiants, mais aussi de différences de nature.

Nos deux hypothèses qui ont été le fil conducteur de notre recherche semble être confirmées dans la mesure où toutes les réponses retenues démontrent que l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans les deux départements de notre pays, n'est pas la même en nombre et en qualité et que les stratégies dépendent d'une manière ou d'une autre des facteurs extérieurs où le socio-affectif est au centre du choix des stratégies.

Enfin, nul ne doute que l'acceptation de nouvelles pratiques ne puisse se faire sans réflexion et peut être même sans mise en pratique dans une situation contrôlée.

Il devrait être souhaitable de concevoir, des pratiques pour la formation des étudiants afin qu'ils puissent traiter d'une manière consciente les stratégies d'apprentissages pour pouvoir communiquer convenablement en français langue étrangère.

Bibliographie

Ouvrages

- Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris 1998.
- TARDIF JACQUES, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1997
- R. L. Oxford, *language learning Stratégies: what Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers
- Claude Germain, *les stratégies d'apprentissage: didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international, 2002.

Dictionnaires

- Cuq J.P. (dir), *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE international, Paris, 2003.
- ROBERT, Jean pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Nouvelle édition revue et augmentée, Ophrys, Coll. L'Essentiel français, 2008.

Articles

- OXFORD R. L., « Language learning styles and strategies: concepts and relationships. », IRAL, N°41, 2003
- Learning Styles & Stratégies/Oxford, , N° 33, 2003.

Mémoire

- LEBSSISSE, Amel, *Les procédés explicatifs et l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas de la 3^{ème} AS au lycée Moufdi Zakaria à Touggourt, mémoire de master académique sous la direction de M. KADEMALLAH Ismail, Université de KASDI MERBAH à Ouaregla, 2015.*

Sitographie :

- [En ligne]. URL : http://www.memoireonline.com/06/15/9163/m_Les-facteurs-stimulantsbloquants-de-lapprentissage-du-FLE-dans-les-zones-isolees4.html ,
- [En ligne]. URL : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/fig2.gif>

Résumé :

La maîtrise de la langue française est un enjeu prioritaire surtout pour ceux qui font de la langue française leur spécialité des études universitaires. Dans le cadre de cette recherche, nous sommes interrogés sur les stratégies d'apprentissage et les réalités qu'elles recouvrent en termes de niveau de maîtrise dans les départements de français dans deux universités du pays : l'Université Mohamed Boudiaf de M'sila et l'Université d'Alger2.

Nous nous sommes appuyé d'un coté sur les recherches qui disent que le milieu d'où vient l'étudiant à un impact sur son apprentissage, telle que les recherches de *labov et vervoort*, et d'un autre coté sur les travaux de R. OXFORD qui traitent « les stratégies d'apprentissage »

Nous avons mené donc une étude comparative puis analytique des stratégies d'apprentissage des étudiants du FLE dans ces deux départements. L'étude avait pour objectif de déterminer si le choix des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants du français langue étrangère est influencé par le milieu social.

Le questionnaire d'OXFORD qui a été conçu pour cette raison, constitue notre seule technique de recherche. Les résultats de ce questionnaire nous a permis de confirmer que l'utilisation consciente ou inconsciente des stratégies d'apprentissage est différente entre les deux départements choisis ce qui laisse transparaître d'une manière ou d'une autre une dépendance entre le profil stratégique des étudiants et la composante sociolinguistique.

Mots clé : stratégies d'apprentissage, questionnaire de R.OXFORD, style d'apprentissage.

Abstract:

Mastering the French language is a priority issue, especially for those who are majoring in the French language at the university. Within this research framework , we are investigated about the learning strategies and the realities they encounter in terms of the level of proficiency within the departments of French in two uiversities of two different states; Mohamed Boudiaf University in M'sila and Algiers2 University.

We have relied on one side of the research that says that the environment from which the student has an impact on his learning, such as research labov and vervoort, and on the other hand on the work of R OXFORD which deal with "learning strategies"

Thus, we have conducted a comparative study and then an analytical one of the learning strategies of the students of FFL within these two departments. The study aimed to determine whether the choice of learning strategies used by learners of French as a foreign language is influenced by the social environment.

The OXFORD questionnaire that was designed for this reason is our only research technique. The results of this questionnaire enabled us to confirm that the conscious or unconscious use of learning strategies is different between the two departments chosen, which in some way reveals a dependence between the strategic profile of the students and the sociolinguistic component.

Key words: learning strategies, R.OXFORD questionnaire, learning style.

ملخص :

يعد إتقان اللغة الفرنسية ركيزة أولوية خاصة لأولئك الذين يتخذون من اللغة الفرنسية تخصصا في مشوارهم الجامعي. في إطار هذا البحث، تساءلنا عن استراتيجيات التعلم والواقع الذي تغطيه من حيث مستوى الإتقان وذلك في الإدارات الفرنسية لجامعتين اثنتين في البلاد :جامعة محمد بوضياف في المسيلة وجامعة الجزائر2.

ركزنا من خلال بحثنا من جهة على الأبحاث التي تعتبر الوسط الذي يأتي منه الطالب لديه تأثير على تعلمه ,على سبيل المثال "لابوف" و من جهة أخرى على أعمال" ر.أسفورد "التي تناولت " إستراتيجيات التعلم"

اعتمدنا إذن في ذلك على دراسة مقارنة ثم تحليلية للاستراتيجيات التعليمية لطلاب FLE(لغة فرنسية لغة أجنبية) في كلا الإدارتين. كانت تهدف هذه الدراسة إلى تحديد فيما إذا كان اختيار الاستراتيجيات التعليمية المستعملة من قبل متعلمي الفرنسية كلغة أجنبية متأثرا بالوسط الاجتماعي.استبيان OXFORD المعد لهذا السبب، يمثل التقنية الوحيدة التي استعملناها في البحث. نتائج هذا الاستبيان مكنتنا من إثبات ال أن الاستعمال الواعي أو اللاواعي للاستراتيجيات التعليمية يختلف لدى الإدارتين المختارتين، مما يوضح بطريقة أو بأخرى تبعية الملح الاستراتيجي للطلاب بالتركيبة الاجتماعية اللغوية.

كلمات البحث: استراتيجيات التعلم، استبيان R.OXFORD ، طرق التعلم.