Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Faculté des langues étrangères

Département de langue française

THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT

Filière : langue française

Spécialité : didactique de la rédaction scientifique

Par

Mohamed BENEDDINE

Thème :

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT UNIVERSITAIRE

Soutenue le 27/01/2026, devant le jury composé de :

Ait Djida Mohand Amokrane	Professeur	Université Hassiba Ben Bouali - Chlef	Président
Bencherki HERNOUNE	MCA	Université Hassiba Ben Bouali - Chlef	Rapporteur
Wahiba Benaboura	Professeur	Université Hassiba Ben Bouali - Chlef	Examinatrice
Noureddine Djamel Eddine	Professeur	Université Ibn Khaldoun - Tiaret	Examinateur
Mohamed Faouzi Elmessouden	MCA	Université de Tissemsilt	Examinateur

Liste des tableaux

Tableau 1 : connaissances explicites et implicites 34
Tableau 2 : facteurs énumérés comme influençant les différences individuelles entre les apprenants dans l'apprentissage des langues dans trois enquêtes 41
Tableau 3 : Types de recherches en différences individuelles 44
Tableau 4 : Un modèle du rôle de l'anxiété dans l'apprentissage des langues (basé sur Maclntyre et Gardner 1989) 50
Tableau 5 : Proposition de Skehan concernant les étapes ALS et les constructions d'aptitude 52
Tableau 6 : Description de l'enquête d'analyse de style d'Oxford (1993) 59
Tableau 7 : Description de l'enquête sur les styles d'apprentissage de Cohen, Oxford et Chi (2001) 60
Tableau 8 : Exemples d'éléments du questionnaire sur les styles d'apprentissage d'Ehrman et Leaver 66
Tableau 9 : Exemple de grille de notation pour le modèle d'Ehrman et Leaver (2003) 68
Tableau 10 : Une typologie des stratégies d'apprentissage selon McLaughlin 96
Tableau 11 : Définition des stratégies d'apprentissage des langues 117
Tableau 12 : Aperçu des classifications les plus utilisées des stratégies d'apprentissage des langues secondes/étrangères 143
Tableau 13 : Les catégories de stratégies d'écriture en langue seconde selon Arndt 167
Tableau 14 : Stratégies cognitives et métacognitives en écriture proposées par Wenden 169
Tableau 15 : stratégies de composition selon Riazi 171
Tableau 16 : Stratégies d'écriture des étudiants japonais de langue seconde selon Sasaki 173
Tableau 17 : Synthèse des études antérieures sur les stratégies d'écriture en langue seconde 175
Tableau 18 : Synthèse des taxonomies des stratégies d'écriture en langue seconde 179
Tableau 19 : Métastratégies et stratégies du modèle d'autorégulation stratégique (S2R) de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, selon Oxford 183
Tableau 20 : Stratégies d'écriture dans le processus d'écriture 212
Tableau 21 : niveaux de fréquence d'utilisation des stratégies d'écriture par intervalles 254
Tableau 22 : Statistiques descriptives pour chaque catégorie de stratégies 259
Tableau 23 : Classement des stratégies par ordre de niveaux de fréquences 260
Tableau 24 : Comparaison des utilisations des stratégies d'écriture entre 1ère et 3ème année 263
Tableau 25 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture globale et la maîtrise d'écriture 266
Tableau 26 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture métacognitives et la maîtrise d'écriture 266
Tableau 27 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture cognitives et la maîtrise d'écriture 267
Tableau 28 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture affectives et la maîtrise d'écriture 268
Tableau 29 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies de mémoire et la maîtrise d'écriture 268
Tableau 30 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies de compensation et la maîtrise d'écriture 269
Tableau 31 : Corrélation entre l'utilisation des stratégies sociales et la maîtrise d'écriture . 270

Liste des figures

Figure 1 :*Une structure pour étudier les différences individuelles entre les apprenants* 39
Figure 2 *: Les composantes de la pratique motivante de l'enseignement de la langue seconde* 73
Figure 3 *: Modèle d'apprentissage d'une langue seconde (d'après Bialystok 1978)* *85*
Figure 4 *: La relation entre les différences individuelles des apprenants, les facteurs situationnels, les stratégies d'apprentissage et les résultats d'apprentissage* *88*
Figure 5 : *Différences entre les apprenants et apprentissage des langues* 93
Figure 6 *: Modèle d'apprentissage d'une langue seconde selon Abraham et Vann* *99*
Figure 7 *: Cadre d'évaluation de l'apprentissage d'une langue seconde de Stern* *101*
Figure 8 *: Relations entre les stratégies directes et indirectes et entre les six groupes de stratégies* *187*
Figure 9 *: schéma du système stratégique montrant les stratégies de mémoire* *188*
Figure 10 *: schéma du système stratégique montrant les stratégies de cognitives* *189*
Figure 11 *: schéma du système stratégique montrant les stratégies de compensation* *190*
Figure 12 *: schéma du système stratégique montrant les stratégies métacognitives* *191*
Figure 13 *: schéma du système stratégique montrant les stratégies de cognitives* *192*
Figure 14 *: schéma du système stratégique montrant les stratégies sociales* *193*

Liste des abréviations

FLE : français langue étrangère

ALS : acquisition d'une langue seconde

L1 : langue maternelle

L2 : langue seconde

LE : langue étrangère

DI : différences individuelles

SAS : Style Analysis Survey (Enquête sur l'analyse de style)

APL : apprentissage par le langage

ACT : Modèle de contrôle adaptatif de la pensée

ALE : Anglais langue étrangère

ALS : Anglais langue seconde

TESOL : Enseignement de l'Anglais aux Locuteurs d'Autres Langues

S2R : Modèle d'autorégulation stratégique

SILL : Inventaire des stratégies d'apprentissage des langues

TOEFL : Test utilisé pour évaluer le niveau de compétence des étudiants en langue étrangère

ANOVA : Analyse de la variance

SAL : Stratégies d'apprentissage des langues

CALP : Compétence linguistique cognitive académique

BICS : Compétence de base en communication interpersonnelle

Remerciement

Je tiens à remercier mon directeur de thèse, le Dr Ben cherki Hernoune, pour son soutien, ses conseils avisés et ses orientations tout au long de la rédaction de cette thèse.

Je tiens également à remercier le professeur Ait Djida Mohand Amokrane pour sa précieuse contribution directe ou indirecte ; ses commentaires constructifs dans la formation doctorale m'ont permis de comprendre les principes méthodologiques nécessaires pour mener à bien ce travail de recherche.

Un merci tout particulier à Mme Ouahiba Benaboura pour son aide et ses conseils tout au long de ma formation doctorale.

Je tiens à remercier tous mes enseignants qui m'ont accompagné depuis la première année licence jusqu'à la deuxième année master. Sans leur engagement et leur soutien et leur encouragement à ce que je poursuit ce parcourt, cette étude n'aurait pas pu aboutir.

Enfin, je tiens à remercier ma femme pour son aide, sa compréhension et son soutien tout au long de mes études et de la rédaction de cette thèse. Sans elle, je n'aurais pas pu orienter les voiles, ni pu mener à bien mes engagements personnels, mes études et mon travail.

Résumé

Dans le même cadre que les initiatives ayant pour objectif de trouver une méthode efficace pour installer une compétence scripturale, notamment au supérieur, et pour également en faire un modèle dans l'enseignement de l'écrit, cette recherche se concentre sur la manière dont les étudiants organisent leur pensée durant le processus d'écriture. Un défi qui relève de la nature même de cet acte, faisant appel à des opérations mentales très complexes. Dans cette perspective, et pour faire réfléchir les étudiants de français, de la faculté des langues étrangères de Chlef aux multiples techniques qu'ils mobilisent, que ce soit consciemment ou inconsciemment, lors de leurs productions écrites, la présente étude se propose d'explorer les stratégies d'apprentissage des langues utilisées pendant l'écriture auprès de 90 étudiants algériens de première année licence français au cours de l'année universitaire 2022/2023 à l'Université Hassiba Ben Bouali de Chlef. Cette recherche tente également de savoir si les étudiants nouvellement reçus en licence, arrivent à développer leurs stratégies d'écriture ou en adopter de nouvelles stratégies pendant le cycle de licence. Les instruments de recherche étaient des entretiens avec les étudiants ainsi qu'un questionnaire de 47 items adapté de l'inventaire des stratégies d'Oxford pour l'apprentissage des langues (SILL). Les données sur les stratégies d'apprentissage qui en résultent sont examinées à l'aide du logiciel SPSS version 19, incluant des statistiques descriptives (moyenne, fréquence, pourcentage et écart type) calculées pour représenter les informations démographiques et synthétiser l'utilisation globale des stratégies. Les corrélations r de Pearson et les tests t pour échantillons indépendants ont été calculés pour déterminer les corrélations entre l'utilisation des stratégies et la maîtrise de l'écriture académique. Après avoir analysé les données, on constate que l'utilisation des stratégies d'apprentissage par les étudiants est à des degrés divers. Dans un ordre de fréquence décroissant, ces stratégies d'apprentissage, utilisées dans les productions écrites, sont : des stratégies de mémoire, métacognitives ; de compensation; cognitives ; affectives et des stratégies sociales. Cette étude conclut que l'utilisation globale des stratégies d'apprentissage par les étudiants est de niveau modéré. La maîtrise de la rédaction académique des étudiants algériens s'est avérée en corrélation avec leurs stratégies d'écriture. Cette étude recommande de poursuivre les recherches sur les corrélations entre l'utilisation des stratégies et la maîtrise de l'écriture universitaire après une formation en stratégies dispensée par les enseignants en classe.

Mots clés : Stratégies d'apprentissage des langues ; production écrite

ملخص

في سياق المبادرات الرامية إلى إيجاد طريقة فعّالة لترسيخ مهارة الكتابة، لا سيما في التعليم العالي، وجعلها نموذجًا يُحتذى به في تدريسها، يُركز هذا البحث على كيفية تنظيم الطلاب لأفكارهم أثناء عملية الكتابة. وينبع هذا التحدي من طبيعة هذه العملية، إذ تتطلب عمليات ذهنية معقدة للغاية. ومن هذا المنظور، ولدفع طلاب اللغة الفرنسية من كلية اللغات الأجنبية بالشلف إلى التفكير في التقنيات المتعددة التي يستخدمونها أثناء إنتاجاتهم الكتابية، سواءً عن وعي منهم أو بغير وعي، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف استراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة أثناء الكتابة لدى 90 طالبًا جزائريًا من السنة الأولى في اللغة الفرنسية خلال السداسي الأول من العام الدراسي 2023/2022 بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف. كما يسعى هذا البحث إلى معرفة ما إذا كان الطلاب الجدد المقبولين في المرحلة الجامعية قادرين على تطوير استراتيجياتهم الكتابية أو اعتماد استراتيجيات جديدة خلال المرحلة الليسانس. أدوات البحث المستعملة تمثلت في مقابلات مع الطلاب واستبيان مكون من 47 بندًا مُقتبس من قائمة أكسفورد لتعلم اللغات (SILL). تمت معالجة بيانات استراتيجيات التعلم الناتجة باستخدام برنامج SPSS الإصدار 19، بما في ذلك الإحصاءات الوصفية (المتوسط، والتكرار، والنسبة المئوية، والانحراف المعياري) المحسوبة لتمثيل المعلومات الديموغرافية وتلخيص الاستخدام العام للاستراتيجيات. وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون (r) واختبارات (t) للعينات المستقلة لتحديد الارتباطات بين استخدام الاستراتيجية وإتقان الكتابة الأكاديمية. بعد تحليل البيانات، تبين أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم كان بدرجات متفاوتة. وهذه الاستراتيجيات، حسب الترتيب التنازلي للتكرار، هي كما يلي: استراتيجيات الذاكرة، استراتيجيات ما وراء معرفية، استراتيجيات تعويضية، استراتيجيات معرفية ، استراتيجيات عاطفية، و استراتيجيات اجتماعية. وخلصت هذه الدراسة إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم كان متوسطًا . كما تبن أن إتقان الطلاب الجزائريين للكتابة الأكاديمية يرتبط باستراتيجياتهم الكتابية. توصي هذه الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث حول العلاقة بين استخدام الاستراتيجيات وإتقان الكتابة الأكاديمية وذلك بعد التدريب على الاستراتيجيات و الذي يتم تقديمه من طرف المعلمين في الفصول الدراسية.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات تعلم اللغة ؛ الإنتاج الكتابي

Table des matière

INTRODUCTION GÉNÉRALE : 12

PARTIE 1 ---CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE..... 23

CHAPITRE I : L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE ET SECONDE : VERS UNE APPROCHE COGNITIVE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES..... 24

Introduction : 25

1. Un aperçu sur le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde : 26

1.1. Langue étrangère ou langue seconde ? : 29

1.2. Acquisition et apprentissage : 31

1.3. Le rôle de la conscience dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde : 32

1.3.1. Savoir implicite Vs savoir explicite : 33

2. Les différences individuelles des apprenants d'une langue étrangère ou seconde : 38

2.1. Méthodologies de recherche dans l'étude des différences individuelles : 42

2.1.1 L'approche hiérarchique : 42

2.1.2 L'approche concaténative : 42

2.2. La taxonomie des différences individuelles : 45

2.3. Variables déterminant les différences individuelles : 46

2.3.1. Croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues : 46

2.3.2. Etats affectifs des apprenants : 47

2.3.3. Anxiété : 48

2.3.4. Age : 51

2.3.5. Aptitude : 52

2.3.6. Style d'apprentissage : 55

2.3.7. Personnalité : 69

2.3.8. Motivation : 72

3. Le concept du bon apprenant : 75

4. Modèles et théories cognitifs dans l'acquisition d'une langue étrangère et seconde : 77

4.1. Théorie interlinguale : 80

4.2. Théories basées sur la distinction entre savoir implicite et explicite : 82

4.2.1. La théorie du moniteur de Krachen : 82

4.2.2. La vision de Bialistok de l'acquisition de la langue seconde : 83

4.3. Les théories de variation dans l'acquisition d'une langue seconde : 86

4.3.1. La théorie de Tarone (capacité du continuum) : 86

4.3.2. Le modèle de compétence variable de Rod Ellis : 88

4.4. Modèles basés sur les différences individuelles : 89

4.4.1. Modèle d'apprentissage cognitif/conatif : 89
4.4.2. Le modèle de Skehan : 92
4.5. Les modèles d'apprentissage de compétences : 94
4.5.1. Le modèle de traitement de l'information de McLaughlin : 94
4.5.2. Le modèle du contrôle adaptatif de la pensée(ATC) d'Anderson : 97
4.5.3. Le modèle d'Abraham et Vann : 99
4.6. Synthèse des modèles de Stern : 100
5. Application de la psychologie cognitive dans l'acquisition d'une langue seconde : 103
Conclusion : 104
CHAPITRE II : LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES : VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE 107
Introduction : 108
1. Définitions des stratégies d'apprentissage des langues : 110
2. L'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage : 119
3. Recherches sur les stratégies d'apprentissage en langues étrangères et secondes : 122
3.1. Études des SAL menées dans des contextes de langue seconde : 127
3.2. Études des SAL menées dans des contextes de langue étrangère : 130
4. Facteurs affectant le choix d'utilisations des SAL : 133
4.1. Les croyances: 133
4.2. L'âge : 134
4.3. Le sexe : 135
4.4. Le contexte culturel : 136
4.5. La motivation : 137
4.6. Niveau de maîtrise de la langue: 138
5. Caractéristiques des stratégies d'apprentissage : 139
6. Variabilité taxonomique des stratégies d'apprentissage : 142
Conclusion : 147
CHAPITRE III : ÉCRIT UNIVERSITAIRE ET STRATEGIES SCRIPTURALES : VERS UNE CORRELATION ENTRE STRATEGIES SCRIPTURALES ET MAÎTRISE DE L'ECRITURE UNIVERSITAIRE 149
Introduction : 150
1. Le discours universitaire : 150
2. Maîtrise de la langue universitaire : 152
3. L'écriture en langue étrangère ou seconde : 157
3.1. Théories liées à l'écriture en langue étrangère ou seconde : 159
3.1.1. Théorie de la rhétorique contrastive : 160
3.1.2. Théorie du développement cognitif : 162

3.1.3. Constructionnisme social : 164
4. Classifications antérieures des stratégies d'écriture en langue étrangère et seconde : 166
4.1. Taxonomie d'Arndt : 166
4.2. Taxonomie de Wenden : 168
4.3. Taxonomie de Victori : 169
4.4. Taxonomie de Riazi : 170
4.5. Taxonomie de Sasaki : 172
4.6. Examen des taxonomies des stratégies précédentes : 174
4.7. Taxonomie d'O'Malley et Chamot : 181
4.8. Taxonomie d'Oxford : 182
4.8.1. Un nouveau système de stratégie d'apprentissage des langues : 186
4.8.2. Application des six stratégies sur la production écrite : 194
4.8.2.1. Application des stratégies de mémoire : 194
4.8.2.2. Application des stratégies cognitives : 195
4.8.2.3. Application des stratégies de compensation : 201
4.8.2.4. Application des stratégies métacognitives : 202
4.8.2.5. Application des stratégies affectives : 207
4.8.2.6. Application des stratégies sociales : 210
5. Corrélation entre stratégies d'écriture et maîtrise de l'écriture : 218
Conclusion : 229
PARTIE 2 ---CADRE PRATIQUE 231
CHAPITRE I : METHODOLOGIE DE RECHERCHE 232
Introduction : 233
1. Méthodes utilisées pour explorer les stratégies d'apprentissage : 233
1.1. L'observation : 233
1.2. Les entretiens structurels et les questionnaires: 234
1.3. L'étude du journal : 234
1.4. Les tâches de réflexion à voix haute : 235
2. Inventaire stratégique pour l'apprentissage des langues (SILL) : 236
3. Conception de la présente recherche : 244
3.1. Participants : 245
3.2. Instrumentation : 246
3.2.1. Questionnaire d'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL) : 246
3.2.2. L'entretien : 248
4. Méthode de recherche : 248
4.1. Méthodes d'analyse des données : 250
4.1.1. Analyse du questionnaire SILL : 250

4.1.2. Analyse des entretiens : 255
Conclusion : 255
CHAPITRE II : ANALYSE ET INTERPRÉTTION DES RÉSULTATS 257
Introduction 258
1. Analyse de la première phase : 258
1.1. Discussion de la première phase: 260
2. Analyse de la deuxième phase : 261
2.1. Analyse et discussion des entretiens : 261
3. Analyse de la troisième phase : 262
3.1. Discussion de la troisième phase : 263
4. Analyse de la quatrième phase : 265
4.1. Utilisation des stratégies métacognitives selon le niveau de maîtrise de l'écriture : 266
4.2. Utilisation des stratégies cognitives selon les niveaux de maîtrise de l'écriture : 267
4.3. Utilisation de stratégies affectives selon les niveaux de maîtrise de l'écriture : 267
4.4. Utilisation de stratégies mémorielles selon les niveaux de maîtrise : 268
4.5. Utilisation des stratégies de compensation selon les niveaux de maîtrise d'écriture : 269
4.6. Utilisation des stratégies sociales selon les niveaux de maîtrise : 269
4.7. Discussion de la quatrième phase : 270
Conclusion 271
CHAPITRE III : LIMITES DE L'ETUDE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES 273
1. Les limites de l'étude : 274
2. Implication pédagogique : 275
3. Formation aux stratégies d'apprentissage de l'écriture : 277
3.1. Fondements théoriques : 278
3.2. Approches de formation en stratégies d'apprentissage : 278
3.2.1. Approches ciblées, approches larges ou approches combinées : 278
3.2.2. Approches séparées vs approches intégrées : 279
3.2.3. Approches implicites et explicites : 280
3.3. Quelles procédures pour conduire une leçon ? : 281
CONCLUSION GÉNÉRALE: 283
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES : 286
ANNEXES : 305

INTRODUCTION GÉNÉRALE :

Le développement des compétences en français langue étrangère a pour longtemps retenu l'intérêt des enseignants et des chercheurs en didactique du FLE. Autrefois l'enseignement-apprentissage des langues était abordé à partir de la perspective de l'enseignement et de l'enseignant et non de l'apprenant et de ses besoins. Une situation qui a donné lieu à des méthodes mettant plus d'emphase sur la maitrise de structures grammaticales et de mécanisme de la langue. La pratique de la langue à l'écrit avait la primauté sur la pratique orale. L'avènement des approches récentes telles que l'approche communicative dans les années 60 et 70 a nettement influencé l'enseignement du FLE en misant sur les besoins communicationnels des étudiants. Cependant l'intérêt apporté à l'écrit a énormément perdu de terrain face à celui apporté aux compétences communicationnelles notamment dans le contexte universitaire qui nécessite l'acquisition d'un savoir écrire et le développement d'une expérience en rédaction académique en langue française; et nécessite d'autre part, l'autonomie des étudiants dans les décisions à prendre et actions relatives à leurs apprentissages. De plus, un enseignement centré sur l'apprenant est synonyme d'une « *autonomie de l'apprenant* » où ce dernier est un élément essentiel dans ses approches. Néanmoins, une autonomie de l'apprenant requiert une conscience et une prise en compte par ce dernier de ses propres stratégies d'apprentissage.

Dans un contexte algérien, et dans le but de placer l'étudiant au cœur du système universitaire, un nouveau système éducatif a été récemment introduit à la faculté des langues étrangères de Chlef. Il s'agit du système LMD (Licence/Master/Doctorat). Il représente une réforme globale de l'enseignement supérieur visant à répondre aux normes imposées par les nouvelles données socio-économiques. Dans une approche systématique, le LMD est un ensemble d'éléments qui interagissent pour former un tout intégré, œuvrant vers un objectif commun. Autrement dit, dans le système LMD, toutes les composantes sont impliquées, notamment l'étudiant. L'enseignant est tenu de proposer des formations adaptées aux ressources et aux compétences disponibles, en s'appuyant sur une équipe pédagogique. L'étudiant peut choisir le parcours qui lui convient, participe activement à sa formation et bénéficie d'un accompagnement personnalisé. Ce changement d'orientation a orienté l'étude vers les stratégies employées par les étudiants pour comprendre, manipuler et mémoriser les connaissances reçues.

Dans ce nouveau système, ce qui est réellement attendu de l'étudiant, c'est de jouer un rôle différent : à être acteur et responsable de son apprentissage. Cette responsabilité exige de ce

dernier un développement d'un éventail d'outils et de stratégies d'apprentissage pour devenir réellement un apprenant plus indépendant et autonome. Une nouvelle orientation qui ne semble pas avoir donné ses fruits mais qui semble plutôt porteuse de grandes difficultés, vue la situation dans laquelle se trouve l'étudiant algérien actuellement.

Les étudiants en FLE, au même stade qu'en d'autres spécialités universitaires, sont amenés à produire et à s'acculturer aux travaux et écrits du genre académique tels que : la prise de note, les exposés, le polycopié du cours magistral, l'article scientifique, le mémoire de fin de formation master ou la thèse de doctorat. A l'université, les étudiants restent confrontés à un challenge en matière de lecture et d'écriture vue que l'appropriation des savoirs passe par de nouveaux écrits à fréquenter, autrement dit, à lire et à produire, et à quoi ces étudiants sont en manque d'acculturation.

Cependant, l'observation, de très près, de la situation de l'écrit qui concerne la réception des textes universitaires et notamment à leur production de la part des étudiants de licence LMD de français en Algérie, relève d'innombrables problèmes, si nous suivons le même constat auquel BENAMER BELKACEM a fait référence. Ce constat est représenté par une multitude de carences qui se reflètent à différents niveaux.

Sur le plan des compétences discursives :

- *« Absence de cohérence entre les contenus enseignés et les savoir-faire rédactionnels*
- *Méconnaissance du rôle de l'introduction et de son organisation ;*
- *Méconnaissance du rôle de la conclusion et de son organisation ;*
- *Non maîtrise de la progression et de l'intégration des arguments, absence de l'exemplification ;*
- *Carences organisationnelles de la comparaison entre des idées, des textes et des théories »* (BENAMER BELKACEM, 2016 : 53).

Outre ces carences qui sont d'un ordre de compétences discursives, s'ajoutes d'autres sur le plan des compétences pragmalinguistiques :

- *« Emploi des temps du discours vs temps du récit non maîtrisés ;*
- *Implication de l'étudiant dans son discours rarement verbalisée ;*
- *Il raconte le plus souvent, récite, et oublie ou n'a pas conscience du caractère socio linguistique de son discours ;*
- *Articulateurs architectoniques faisant défaut ou mal répartis(…) … »* (Ibid.)

Par leurs fortes occurrences, d'autres carences sont observées sur le plan des compétences socioculturelles.

Ce déficit révèle un profil d'un étudiant complètement démuni en matière de production écrite.

Mis à part ce niveau réel des étudiants reçus à l'université, d'autres causes pourraient avoir contribué à cette situation, telles que cette rupture provoquée par le passage vers le palier universitaire dans lequel les étudiants sont amenés à fréquenter de nouvelles modalités d'apprentissage. Ce changement provoqué par le passage du secondaire à l'université dépasse le stade pédagogique pour atteindre le niveau linguistique et cognitif, vue la nouvelle langue avec laquelle l'enseignement sera dispensé. Tenus à interagir en un nouveau code linguistique de communication scientifique qui leur est totalement étranger, il s'avère énormément difficile pour les étudiants d'assimiler un discours scientifique à l'écrit, de répondre correctement dans un sujet d'examen, de connaitre le rôle d'une introduction ou d'une conclusion ou de savoir développer des idées dans une progression explicitée tout en intégrant des arguments. L'absence d'un tel savoir-faire entraverait énormément une poursuite réussie du cursus universitaire. C'est une situation qui sonne l'alarme d'après Ammouden et Cortier qui affirment qu'« *Un test réalisé à l'université d'Alger en 2016 confirme des résultats insuffisants en expression écrite pour plus de 50 % des étudiants, que ce soit pour la prise de notes ou les simples réponses à des questions de texte. Comme le montrent certains témoignages, obtenus à partir de 89 rédactions d'étudiants de 1ère année de licence, ils sont nombreux à craindre les changements qu'impose ce passage à l'université, les propos de quelques-uns sont à interpréter comme de véritables « S.O.S » qui montrent que le linguistique, le discursif et le cognitif sont réellement indissociables* » (AMMOUDEN M. et CORTIER C., 2016 : 9). Autrement dit, l'écriture semble être un problème de base qui persiste chez nos étudiants, car celle-ci nécessite divers types de compétences liées à l'apprentissage des langues.

Il devient manifeste qu'une capacité de transmettre l'idée à travers un texte écrit est une compétence importante pour la réussite universitaire et professionnelle. De même, la réussite d'une communication écrite, censée relevée de la rédaction scientifique, donne lieu si le message écrit se traduit et s'assimile conformément à celui que le sujet écrivant tente de faire passer au lecteur, et cela sans possibilité d'interprétations divergentes. De ce fait, la rédaction en tant que telle doit rendre le sens le plus claire possible car l'écriture selon Byrne, « *ne présente que son propre contexte. Les autres éléments tels que le ton de la voix, l'accentuation, l'intonation ou la vitesse, chacun d'eux aide à transmettre un sens qui n'est souvent pas présent dans une forme écrite* » (Byrne, 1988). Contrairement à l'oral, le code

écrit ne dépend ou n'est accompagné d'aucun signe extérieur, susceptible de soutenir les mots dans la construction du sens, par conséquent l'importance du mot, ici, est supérieure aux autres formes de communication.

Outre la compétence communicationnelle, l'écriture est un moyen de transmettre des idées et des informations, et une compétence que nous ne pouvons négliger. Par ailleurs, c'est un moyen qui permet aux étudiants, enseignants ou chercheurs d'expliquer leurs pensées et de partager de nouvelles connaissances et expériences avec des pairs.

Par ailleurs, et cela malgré l'aspect évident de cette affirmation, un acte d'écrire implique nécessairement des processus mentaux. Après avoir recueilli des informations en lisant, parlant, observant et en évaluant des données, les étudiants recourent à un processus de réflexion pour lier l'information avec leurs idées. « *Pour comprendre ou produire un écrit, en langue maternelle ou en langue étrangère, il ne suffit pas d'appliquer des règles linguistiques, discursives, pragmatiques ou socioculturelles. Il s'agit de saisir pleinement un outil, l'écrit, avec lequel chaque sujet entretient des rapports complexes et dynamiques. Un nombre important de variables influence ce rapport : nos valeurs, nos opinions, nos attitudes aussi bien que nos sentiments par rapport à l'écrit, à son apprentissage, à sa compréhension ou à ses usages. Que l'on soit natif ou non-natif, il faut donc un long chemin pour atteindre la compétence scripturale entendue comme un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice de l'activité langagière de production et de réception de l'écrit* » (Klett .E.R, 2017 : 235). Donc sans surprise, c'est plus difficile et stimulant d'écrire dans une langue étrangère où les étudiants de langue étrangère sont confrontés à la même situation que les étudiants natifs qui doivent également faire beaucoup d'efforts pour rédiger ou composer un écrit à l'université.

Dans l'objectif de remédier à la situation de l'écrit dans laquelle sont impliqués les étudiants algériens, et en s'inspirant du proverbe « *ne me donne pas de poisson, apprends-moi plutôt à pêcher* », attribué à Mao Tsé Toung, et toujours au prisme de l'apprenant, il est suggéré que, des stratégies efficaces d'apprentissage de l'écrit universitaire devraient promouvoir et améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Les étudiants pourraient utiliser différentes stratégies pour acquérir des connaissances en rapport avec l'écrit universitaire s'ils estiment que ces stratégies sont pratiques, fonctionnelles et appropriées. De plus, lorsque ces étudiants sont équipés de diverses méthodes, ils pourraient toujours adapter leurs stratégies en fonction du contexte d'apprentissage.

D’autre part, les enseignants ont également besoin de se rendre compte des stratégies utilisées par leurs étudiants afin de résoudre directement des problèmes potentiels. Des études antérieures montrent que « *les enseignants expérimentés montrent une plus grande attention aux problèmes liés à l’apprentissage du point de vue de l’apprenant que les enseignants moins expérimentés qui, eux, sont plus préoccupés par la gestion de la classe* » (Borg 2006 : 278). Cela dit que, suivre la voix de la raison c’est se fier à l’expérience et montrer plus d’intérêt à comprendre la réflexion interne de l’étudiant. Ainsi, « *on peut noter que l’expérience façonne les croyances et vice versa* » (Borg 2018 : 86). Cicurel (2014 : 382) souligne que faire attention à nos réflexions est l’unique manière d’en être complètement conscients. On constate ici que des stratégies mises en pratique ne sont pas toujours des stratégies déclarées et inversement.

De ce fait, se rendre compte de ses stratégies mises en pratique peut aider les étudiants à reconnaître ces écarts et stimuler ainsi un changement dans leurs pratiques, et à la fois aider les enseignants à mieux comprendre la nature de ces lacunes et penser à des méthodes qui soient théoriquement valables pour les expliquer.

Pour maîtriser l'écriture, les étudiants doivent avoir leurs propres techniques ou stratégies. Oxford (1990) a fortement recommandé l'utilisation de stratégies dans l'apprentissage des langues, ce qui permettrait aux étudiants de gagner davantage en confiance lors de l'écriture. Rubin (1987) a révélé que les étudiants qui employaient des stratégies d'écriture dans leur apprentissage semblaient avoir plus de succès dans l'apprentissage des langues que les étudiants qui n'ont en pas utilisé. L’apprenant est donc supposé posséder des techniques personnelles qui lui permettent de surmonter les difficultés d’apprentissage. Cuq et Gruca (2005 : 117) affirment que « *si l’on considère l’apprenant comme actif dans sa tentative d’appropriation d’une langue étrangère, on peut penser qu’il ne s’y prend pas de manière aléatoire, mais qu’il y applique les ressources de son raisonnement* ». A cet effet, un apprenant d’une langue étrangère ne peut nullement être considéré comme étant passif. Il inscrit donc toujours son apprentissage dans un processus raisonné et recourt à son propre fonctionnement mental. Ainsi, un apprenant en langue étrangère est considéré comme un « *locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d’alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » (Valenzuela 2010 : 77).

A ce sujet précis, on opte pour l’apprentissage en construisant. Pour reprendre les idées de Piaget et de Wigotsky, le meilleur apprentissage se forge tout en réfléchissant sur «*comment on apprend* »; ce qui peut également être compris de Gabrielle Di Lorenzo, à travers ses

propos : « *Si on apprenait quelque chose sans engager sa réflexion personnelle, sans relativiser le savoir, on n'apprendrait pas, on serait seulement informé.* » (Di Lorenzo, 1992 : 71.). D'une autre perspective, comprendre comment réagit l'étudiant dans son fonctionnement réflexif interne relatif à son apprentissage est censé enrichir la démarche d'enseignement. Une telle proposition est d'autant plus vrai, si nous admettons avec Philippe Mérieux, que :

> « *L'enseignement est stérile, s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage, où l'apprenant puisse être en activité d'élaboration, c'est-à-dire, d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis, en contournant ou neutralisant sa stratégie.* » (Mérieux, 1999 : 134).

Par ailleurs, et à ce stade de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, les enseignants doivent promouvoir ces compétences scripturales aux étudiants, afin de les aider à réussir dans l'apprentissage du français et à construire une confiance dans l'utilisation du français en toutes circonstances. En conséquence, les résultats obtenus sont censés aider les étudiants à être autonomes et à s'améliorer en lecture comme en écriture, à s'auto-former et apprendre à se remettre par eux-mêmes après chaque chute, à faire et défaire des mutations intérieures devant chaque situation problème et à aider, d'un autre côté, les enseignants à mieux comprendre ces stratégies dans l'intérêt de développer les compétences rédactionnelles de leurs étudiants.

Malgré la croissance rapide des recherches sur divers aspects de l'écriture en langue étrangère, très peu d'études ont examiné l'utilisation de stratégies d'écriture par les étudiants universitaires dans des contextes d'apprentissage d'une langue étrangère et très peu sont celles qui se sont intéressées à comprendre leur nature. La plupart des études disponibles ont porté sur les stratégies génériques d'apprentissage des langues sans pour autant cibler les stratégies d'écriture en langue étrangère.

Compte tenu du manque de recherches dans ce domaine, dans le contexte algérien, cette étude tente de mener une enquête sur les stratégies d'apprentissage du français, comme langue étrangère utilisée dans l'écriture tout en examinant la corrélation entre l'utilisation de ces stratégies par les étudiants lors de la production écrite et leur performance en écriture. Notre logique de recherche démarre du fait que si les étudiants pouvaient choisir et adopter une stratégie d'apprentissage appropriée parmi d'autres dont ils sont entièrement conscients, tout

en sachant les combiner et les ajuster en fonction de leurs besoins, leurs compétences en écriture seraient améliorées.

On estime donc et on espère que les résultats d'une enquête sur les stratégies d'écriture employées par des groupes d'étudiants, à deux niveaux de maitrise différents, permettraient d'un côté, de mieux comprendre comment les étudiants utilisent leurs stratégies scripturales et la mesure dans laquelle ils mobilisent ces stratégies, et s'il existe réellement une corrélation entre l'utilisation de ces stratégies lors de la production écrite et le niveau de maitrise de l'écriture et d'un autre côté, aideraient les enseignants, à être conscients de la perception que les étudiants ont de l'écrit universitaire afin de les soutenir avec succès au cours de leur processus d'apprentissage.

« *Les stratégies d'apprentissage de l'écrit universitaire* » est le thème principal de notre recherche qui portera donc sur les stratégies relatives aux compétences scripturales mobilisées par les étudiants en cycle de licence en français langue étrangère dans un milieu universitaire algérien. Une étude menée dans le cadre du projet de recherche « *L'écrit universitaire en FLE* ».

Tout en espérant ne pas décevoir l'originalité et la créativité dans notre étude, on a choisi donc de jeter notre dévolu sur les stratégies d'apprentissage de l'écrit universitaire en langue étrangère, tout en s'inscrivant dans une optique aussi bien cognitive que didactique étant donné que ce sujet se trouve à la croisée des chemins entre la didactique des langues étrangères et la psychologie cognitive. Un choix motivé à plus d'un titre, d'une part, son originalité dans un contexte algérien, et d'autre part, travailler sur le « comment » semble novatrice notamment en allant au-delà d'une vision générique des stratégies d'apprentissage dans la didactique des langues étrangères qui a rarement tenté de sortir de cette vision globale, et s'est penchée depuis bien longtemps, majoritairement sur les quatre compétences.

Parmi les objectifs que vise cette étude, on peut avancer les suivants :

1. Explorer les stratégies d'écriture employées par les étudiants de licence de français dans l'intérêt d'amener ces derniers à prendre conscience de la nature et des enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir ainsi maîtres de leur réussite ;
2. Enrichir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit universitaire en classe de FLE ;
3. Une meilleure réponse aux besoins des étudiants, faisant fond sur un terrain plus vaste de stratégies d'apprentissage de l'écrit ;

4. Favoriser la prise en compte des stratégies d'apprentissage de l'écrit universitaire par les enseignants et les étudiants à l'Université. Pour que ces derniers puissent connaître et contrôler leurs connaissances et ainsi développer leur autonomie tout en prenant du recul pour réviser, rectifier et changer leurs stratégies, qu'ils ont tendance à utiliser parfois impulsivement, sans réfléchir à celles qui leur permettraient d'atteindre des résultats plus performants par rapport au but visé dans les activités de rédaction.

En bout de ligne, notre travail vise également des finalités telles que :

1. Un renforcement des stratégies de lecture et d'écriture des genres universitaires, se rapportant aux fonctions assumées par l'étudiant ;
2. L'acculturation progressive, et ce à un stade précoce, des étudiants aux pratiques discursives qui caractérisent les discours scientifiques et l'écriture de la recherche ;
3. Montrer l'importance d'une intégration explicite des stratégies d'apprentissage dans les cours de français langue étrangère, en tant que moyen pour favoriser, d'une part, l'autonomie des étudiants, et d'autre part, de produire un impact sur leur apprentissage de l'écrit universitaire, et également un moyen qui aide à construire, indéniablement, leur futur agir dans des tâches imposées ou fixées par eux-mêmes.

De cette problématique dont la construction nous a été dictée par ce que le terrain nous a imposés, découlent plusieurs questions de recherche qui pourraient offrir différentes perspectives de recherche susceptibles d'apporter d'avantage d'éclaircissement à notre sujet de recherche et de donner une vision holistique de la réalité.

Ces questions de recherche, présentées en amont de toutes nos hypothèses sont résumées ainsi :

1. Quels types de stratégies scripturales utilisent les étudiants de français, nouvellement reçus en cycle de licence, pour mener à bien une tâche de production écrite ?
2. Les étudiants reçus en première année arrivent-ils à développer progressivement leurs stratégies d'écriture ou en adopter d'autres tout au long de leur cycle de licence ?
3. Existe-il une corrélation entre l'utilisation de ces stratégies d'écriture et la maîtrise de l'écriture ?

En raison de quelques années passées à la faculté des langues étrangères de Chlef, où j'exerçais la fonction d'enseignant vacataire, la chance m'était grandement offerte pour fréquenter de plus près des étudiants et même des membres du corps professoral et avoir ainsi,

constamment des entretiens avec eux. Ce qui m'a permis d'avoir une idée, même si quelque peu vague, quant à la conscience des étudiants et à leur utilisation de ces stratégies d'apprentissage qu'ils mobilisent éventuellement quand ils rédigent des textes, avant et pendant leur accomplissement de tâches universitaires, que ce soit durant les cours magistraux ou aux moments des examens.

Notre perception n'étant pas encore trop claire sur ce sujet, ne nous permet pas à ce stade, d'avancer davantage d'hypothèses que les suivantes, comme réponses présumées à nos interrogations antérieures. Ces hypothèses qui ne sont en réalité que des intuitions que nous essayerons de confirmer ou d'infirmer par les données empiriques qui seront construites au travers de différentes techniques de recherches. Ces hypothèses correspondent aux questions de recherche préalablement citées :

1. L'utilisation des stratégies par les étudiants universitaires, dans leurs fonctions relatives à la production écrite, serait une utilisation inconsciente et limitée, donc il est possible qu'ils feraient appel à des stratégies acquises antérieurement en langue maternelle, représentant la langue de structuration de leur pensée ;
2. Ces stratégies héritées des études antérieures pourraient être développées par l'effet de l'expérience qui est censée, progressivement, façonner les croyances et forger la réflexion ;
3. L'utilisation des stratégies d'apprentissage par les étudiants universitaires lors de la production écrite aurait un impact positif sur la maîtrise de l'écriture et cette dernière pourrait réciproquement motiver les étudiants à mobiliser davantage, et à bon escient, de stratégies d'apprentissage, soit en modifiant des stratégies préalablement utilisées en écriture ou en adoptant d'autres, crées nouvellement dans le but de perforer leurs écrits.

Comme cité précédemment, cette thèse s'intéresse aux « *stratégies d'apprentissage de l'écrit universitaire* », plus particulièrement, aux réflexions internes ou comportements que les étudiants universitaires utilisent dans leurs productions écrites pour les aider à comprendre, apprendre ou retenir de nouvelles informations relatives à l'écrit universitaires. Elle s'attache à l'application de stratégies d'apprentissage pour l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde dans un objectif général visant à souligner la nécessité d'un traitement intégré de stratégies d'apprentissage dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde faisant fond sur des théories et modèles proposés à travers des recherches à orientation psychologique. Les

recherches présentées dans cette thèse tentent de décrire comment les langues secondes ou étrangères sont apprises et quelle place prennent les stratégies d'apprentissage dans le processus d'acquisition des langues.

Pour mener à bien ce travail de recherche on a opté pour le présenter en deux parties : une partie théorique qui comprendra trois chapitres, dont le premier sera consacré à une quête de fondements théoriques dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère et seconde qui pourraient être fournis notamment par la psychologie cognitive, notamment par les études qui ont porté sur les différences individuelles et sur le concept du « *bon apprenant* ».

Le deuxième chapitre présente un aperçu de la revue de littérature dans le domaine des stratégies d'apprentissage des langues en général et décrit les principales contributions théoriques apportées par des pionniers dans ce domaine en se concentrant sur les définitions adoptées pour cette notion de stratégies d'apprentissage et en prenant également en considération un contexte théorique sur l'utilité des stratégies d'apprentissages, leur développement, les facteurs influençant le choix de leur utilisation, leurs caractéristiques et leurs variabilités taxonomiques dans cette démarche d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le troisième chapitre examinera certaines questions liées aux discours universitaire et à l'identification de la maitrise de l'écrit universitaire et la manière dont elle sera abordée dans cette thèse. Représentant un élément fondamental de cette recherche, le concept de l'écrit universitaire requiert un éclairage sur ce dernier ainsi que sur les théories qui sous-tendent son utilisation et leur importance pédagogique. Ce chapitre passera à l'étude des taxonomies des stratégies d'apprentissage spécifiques à l'écrit en présentant celle sur laquelle on va s'appuyer dans la partie pratique avec plus d'emphase, avant de s'achever sur les recherches ayant porté sur la corrélation entre la maitrise de l'écrit universitaire et l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'écriture.

La deuxième partie de ce travail est également constituée d'un même nombre de chapitres, à savoir, un premier qui décrit les méthodes de recherche adoptées antérieurement dans le domaine des stratégies d'apprentissage ainsi que celle utilisée dans le contexte de la recherche en présentant les méthodes de collecte et d'analyse des données.

Le deuxième chapitre sera dédié à l'analyse et à l'interprétation des résultats afin de répondre aux questions de recherche à travers une affirmation ou une infirmation des hypothèses.

Cette deuxième partie s'achèvera sur un troisième chapitre qui sera consacré à mettre en évidence les limites de la présente recherche ainsi que son implication pédagogique. Il

abordera également la formation sur les stratégies d'apprentissage de l'écriture et ses fondements théorique avant de présenter les procédures à suivre pour mener une leçon de formation aux stratégies d'apprentissage de l'écriture universitaire.

PARTIE 1 ---CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

CHAPITRE I : L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE ET SECONDE : VERS UNE APPROCHE COGNITIVE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Introduction :

Ce chapitre justifie une progression théorique de la psychologie cognitive[1] dans l'acquisition d'une langue seconde dans un intérêt de faire avancer un raisonnement vers des fondements théoriques en ce qui concerne les concepts qui seront discutées dans les chapitres ultérieurs.

Il explore le contexte théorique dans lequel émerge le concept de stratégies d'apprentissage pour avoir des informations de fond sur l'établissement de critères permettant de définir les stratégies d'apprentissage des langues, leurs caractéristiques et leurs classifications.

De prime abord, nous suggérons qu'une exploration des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ne pourrait être menée à bien ou mieux comprise sans aborder l'interaction entre l'acquisition d'une langue seconde et la psychologie cognitive, et indiquons qu'à l'heure actuelle, et cela est dû à l'ambiguïté et l'ampleur de ce domaine, on est vraiment loin d'être arrivé dans les recherches en langues étrangères ou secondes à une capitalisation sur l'ensemble des recherches et des théories disponibles qui ont déjà été élaborées en psychologie cognitive.

Dans ce présent chapitre et à travers des modèles et théories cognitifs, on présente les processus en langue étrangère et seconde comme ayant des similitudes avec ce que nous propose la théorie cognitive, en matière des compétences cognitives complexes.

La théorie sur laquelle nous nous appuyons le plus largement est complétée et discutée plus en détails afin de décrire de manière plus adéquate les processus qui interviennent dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde, par la suite nous nous occuperons de la manière dont la théorie cognitive aborde des processus spécifiques de compréhension et de production du langage.

A la fin de ce chapitre, nous discuterons des recherches sur les différences individuelles des apprenants et qui vont par la suite générer un grand tournant vers un large intérêt qui sera porté pour le concept du bon apprenant.

[1] Un domaine qui s'intéresse aux principaux processus psychologiques internes impliqués dans la compréhension de l'environnement et la décision d'action appropriée. Ces processus comprennent la perception, l'attention, , la langue, la résolution de problèmes, l'apprentissage et la mémoire, le raisonnement et la pensée. (Eysenck, 2001, dans Ellis, 2008 : 405)

1. Un aperçu sur le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde :

L'acquisition d'une langue seconde (ALS) est un domaine qui s'intéresse à l'apprentissage des langues secondes et aux facteurs qui influencent ce processus. Or, l'apprentissage d'une langue première ne relève pas du ALS. L'acquisition de la langue chez l'enfant, ou acquisition de la première langue, est un domaine d'étude distinct, à la croisée des chemins entre la linguistique et la psychologie du développement. Décidément, il y a beaucoup de chevauchements ! Des similitudes et des différences entre l'acquisition d'une première et d'une seconde langue justifient de longs débats. Le terme « *langue seconde* » est utilisé pour décrire toute langue dont l'acquisition commence après la petite enfance (y compris ce qui peut être la troisième langue apprise ou langue ultérieure). La langue à apprendre est souvent appelée « *langue cible* » ou « *L2* ». Le terme « *acquisition* »[2] n'a atteint cette dénomination commune qu'après que Stephen Krashen l'a comparé à l'« *apprentissage* » qu'il a considéré comme étant formel et non constructif.

L'ALS est un phénomène complexe, d'une grande ampleur, aux multiples facettes et il n'est pas surprenant qu'il ait fini par avoir différentes significations. Il n'en reste pas moins qu'il est possible d'identifier un certain nombre de domaines différents de la ALS qui ont été étudiés. Le premier axe de travail concerne la description des caractéristiques de la langue de l'apprenant. Cela fournit au chercheur la principale source d'informations sur la manière dont l'acquisition s'installe. La langue de l'apprenant suscite l'attention des chercheurs à travers quatre aspects : les erreurs, les séquences de développement et ordres d'acquisition, la variabilité et plus récemment, les caractéristiques pragmatiques liées à la manière dont la langue est utilisé en contexte à des fins de communication. L'un des objectifs de la recherche sur L'ALS est de décrire la langue de l'apprenant et de montrer comment elle fonctionne comme un système.

Les chercheurs en ALS examinent la manière dont la compétence communicative, la capacité à interpréter le sens sous-jacent d'un message, la compréhension des références culturelles, l'utilisation des stratégies d'apprentissage et l'application des règles de grammaire se développent dans une langue seconde (Savignon, 1997). Ils prennent en considération

[2] A ce niveau d'avancement de cette thèse, les termes apprentissage et acquisition sont interchangeable. Une distinction est faite seulement pour faire référence à la théorie du moniteur de Krashen.

également des influences non linguistiques sur l'ALS telles que la motivation, l'âge et l'anxiété.[3]

L'intérêt pour le domaine de l'acquisition d'une langue seconde a émergé dans les années 1960. Les recherches en ce domaine en matière de théorisation ont connu leur apogée au cours des années 1980 et 1990. C'est à ce moment-là que les premières théories influentes sur l'apprentissage d'une langue seconde ont commencé à prendre de l'ampleur. La ALS était réellement en train de s'imposer comme un domaine d'étude à part entière en débutant avec un aspect interdisciplinaire et cela est dû à son interconnexion avec différentes disciplines : auparavant, linguistique, acquisition du langage chez l'enfant, enseignement des langues et psychologie ; dans un temps récent, anthropologie et sociologie, éducation, sciences cognitives, (Van Patten et Williams, 2007).

La ALS s'interrogeait sur des sujets tels que :

- L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde.
- L'importance de la conversation en face-à-face dans l'apprentissage des langues.
- Les erreurs commises en communication orale et écrite malgré le fait d'avoir des connaissances en matière de règles grammaticales.

L'origine du ALS réside dans une orientation pratique de l'enseignement des langues axée sur l'apprenant en tant que centre de gravité de la démarche de l'enseignement/apprentissage. Elle s'intéresse à la manière de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde; de ce fait, elle se focalise principalement sur la façon dont les apprenants développent leur interlangue. Au fil des décennies, la majorité des chercheurs en acquisition de langue seconde tournent leur intérêt vers des sujets tels que : la nature de la langue seconde ; la nature du développement interlinguistique ; les contributions des connaissances en langue première; l'enseignement et l'environnement linguistique; (VanPatten et Williams, 2007).

Durant les années soixante et pendant que Noam Chomsky étudiait l'acquisition de la première langue des enfants et élaborait une théorie de la compétence linguistique : Grammaire universelle, la première vague de chercheurs en ALS adoptaient une approche linguistique. Leurs études étaient axées sur la description de la langue de l'apprenant notamment les erreurs dans l'objectif de savoir si les erreurs étaient causées par le transfert des « habitudes » de la première langue, comme le prétendaient les chercheurs behavioristes ; ou bien si l'apprenant d'une langue seconde, à l'instar de l'apprenant d'une première langue,

[3] (Voir Ellis, 1997 ; Gass et Selinker, 2001 ; et Pica, 2002 pour des discussions approfondies sur la théorie et la recherche ALS.)

a plutôt construit des capacités mentales uniques ou « *règles* » (Ellis, 2008). Cette grammaire mentale construite par l'apprenant durant son développement langagier a été désignée par le terme « interlangue » donné par Larry Selinker (Ellis, 2008 : 42). La théorie interlinguale qu'on discutera plus en détails ultérieurement, stipule que *« les apprenants construisent une série d'inter-langues, à savoir, les grammaires mentales utilisées pour produire et comprendre des phrases en L2, et qu'ils révisent ces grammaires de manière systématique et prévisible au fur et à mesure de leur évolution le long d'un continuum interlinguistique »* (Ellis, 2008 : 113). De ce fait, un apprenant développe progressivement son propre système linguistique, et cela indépendamment de sa première langue et de la langue cible (Cook, 2008).

Les années 1970 ont coïncidé avec une large extension du domaine de la psychologie cognitive qui a nettement influencé les recherches en acquisition de langues secondes. Les chercheurs du ALS, adoptant principalement des approches cognitives, commencent à s'intéresser aux étapes de développement afin de concevoir l'acquisition des structures grammaticales en séquences. La théorie du moniteur de Stephen Krashen en est un exemple. Elle propose une vision spécifique au modèle d'apprentissage de la langue stipulant que la compréhension de messages significatifs et l'interaction des informations linguistiques dans ces messages avec la faculté innée d'acquisition du langage constituent la force motrice derrière tout type d'acquisition. (VanPatten et Williams, 2007 : 25). C'est cette faculté innée qui, à travers des étapes régulières, est responsable du contrôle de l'acquisition de la langue.

Manfred Pienemann et à travers sa théorie de « *processabilité* » affirme que « *l'apprenant et cela quelle que soit l'étape de développement dans laquelle il se trouve, ne peut appréhender que les formes linguistiques de la langue cible que l'état actuel du processeur de langage peut gérer* » (VanPatten et Williams, 2007 : 137). On assiste alors à un changement de paradigme où les chercheurs ne s'intéressent clairement plus à ce que l'apprenant fait mais plutôt à la cause qui le pousse à le faire.

La théorie de l'acquisition des compétences proposée par Anderson apporte une nouvelle conception de la manière dont les individus développent des compétences dans l'apprentissage de divers domaines, y compris linguistiques, depuis l'apprentissage initial jusqu'aux compétences avancées. Anderson présente l'apprentissage comme étant graduel, comprenant des étapes de développement qui conduisent à une « automatisation » progressive des connaissances par le biais de la pratique.

À partir du milieu des années 1980 et au cours des années 1990, les chercheurs de la ALS ont suivi des voies différentes à leurs antécédents. Leur intérêt est le plus particulièrement porté sur le lien existant entre la forme et le sens qui se produit lorsque le cerveau de l'apprenant traite une entrée, ce qui peut se constater clairement à travers les études sur le traitement des informations. Ils se sont également intéressés à l'« interaction » entre les facteurs cognitifs des apprenants et les facteurs externes, ainsi qu'à la manière dont la communication et le feedback affectent l'apprentissage de la langue seconde. Influencés par la théorie socioculturelle de l'ALS basée essentiellement sur les études de Lev Vygotsky, ces chercheurs se sont penchés vers des approches socioculturelles en travaillant principalement sur le choix que fait l'apprenant lorsqu'il apprend et utilise la langue (Cook, 2008). Lev Vygotsky qui s'était intéressé au développement de la première langue chez les enfants, a mis plus d'emphase sur la situation contextuelle dans laquelle l'apprenant est placé. Il précise que la régulation de l'apprentissage est assurée par des *artefacts* culturels appartenant à la langue première qui facilitent le processus de l'internalisation de la langue seconde. Un processus qui consiste à considérer ce qui était autrefois un facteur de soutien extérieur comme une ressource disponible en interne pour l'individu (Van Patten et Williams, 2007).

1.1. Langue étrangère ou langue seconde ? :

Aujourd'hui, la plupart des recherches sur l'apprentissage des langues (ALS) tendent à ignorer les différences potentielles entre les apprenants de langue seconde et de langue étrangère. Séparer ces deux contextes pourrait apporter de nouvelles perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde. Conformément aux prédictions de Manfred Pienemann (1998, 2005), ces similitudes se situent principalement dans le développement de la morphosyntaxe, où les apprenants des deux contextes procèdent de manière uniforme. Cependant, des différences sont perceptibles tant au niveau pragmatique que lexical. Concernant la pragmatique, les apprenants de L2 tirent profit du contexte de la langue cible : ils utilisent beaucoup plus d'expressions courtes et de mots-clés idiomatiques que les apprenants de LE, qui ont tendance à être prolixes et à afficher une plus grande variation dans leurs réponses. Concernant l'analyse lexicale, il a été constaté que les apprenants de LE se distinguent sensiblement des autres groupes par leurs associations phonologiques, une plus grande variation et peu de références culturelles spécifiques. Cette étude suggère donc qu'il est pertinent de comparer les apprenants de L2 et de LE, et de ne pas limiter l'analyse à une comparaison entre apprenants et locuteurs natifs. De plus, elle souligne que l'apprentissage des langues est un processus

multidimensionnel et que chaque domaine (grammaire, pragmatique et lexique) présente ses propres caractéristiques et défis.

La langue cible, ou langue apprise, peut être une langue seconde ou une langue étrangère. Dans cette thèse, le terme « *langue cible* » est utilisé comme une expression générique qui peut couvrir les deux situations : langue seconde et langue étrangère. Cette distinction entre langue seconde et langue étrangère est souvent déroutante pour les enseignants, les étudiants et le grand public. Néanmoins, il est important de comprendre cette différence, car ces termes comme le précise Oxford (1990), apparaissent fréquemment dans les manuels d'enseignement des langues et galvanisent parfois des camps d'éducateurs concurrents.

La différence entre l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue étrangère est généralement perçue en fonction du lieu d'apprentissage et des fonctions sociales et communicatives qu'elle y remplit. Une langue seconde a des fonctions sociales et communicatives au sein de la communauté où elle est apprise. Par exemple, dans les pays multilingues comme la Belgique ou le Canada, les individus ont besoin de plus d'une langue pour des raisons sociales, économiques et professionnelles. Selon Oxford, les réfugiés et les immigrants se trouvent généralement dans l'obligation d'apprendre une langue seconde pour survivre dans leur pays d'adoption. En revanche, une langue étrangère n'a pas de fonctions sociales et communicatives immédiates au sein de la communauté où elle est apprise ; elle est principalement utilisée pour communiquer ailleurs. Par exemple, on pourrait apprendre le russe aux États-Unis, l'anglais en France et l'allemand en Australie.

Une comparaison des schémas d'utilisation des stratégies de quarante-sept apprenants adultes d'anglais langue seconde et de quarante-trois apprenants d'anglais langue étrangère a été effectuée par Kojic-Sabo et Lightbown (1999, p. 189). Les résultats de cette recherche ont conclu que certaines stratégies semblaient plus faciles à maîtriser chez les apprenants d'anglais langue seconde que chez ceux d'anglais langue étrangère. Ill semble donc que les différences d'environnement d'apprentissage ont joué un rôle évident dans l'utilisation des stratégies par ces apprenants.

Les résultats de recherches existantes telles que celle de Rossi-Le (1989), suggèrent que le nombre et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage en langue seconde sont généralement plus élevés dans un contexte de langue seconde que dans un contexte de langue étrangère. Les apprenants d'une langue seconde sont entourés par la langue qu'ils apprennent et constatent souvent qu'ils doivent l'utiliser pour survivre ; ils utilisent donc de nombreuses stratégies d'apprentissage. En revanche, les apprenants d'une langue étrangère ont moins

besoin de cette langue au quotidien et développent ou utilisent souvent moins de stratégies d'apprentissage. Green et Oxford (1995) ont apporté un grand éclaircissement sur ce point, à travers une analyse plus complète qu'ils ont menée, de la fréquence d'utilisation des stratégies dans les contextes de langue étrangère et de langue seconde.

Cette thèse admet que les différences entre les contextes de langue seconde et les contextes de langue étrangère sont réelles, et que ces différences ont parfois des implications pour les stratégies d'apprentissage des langues. Certaines stratégies d'apprentissage peuvent être plus faciles à utiliser dans un contexte de langue seconde que dans un contexte de langue étrangère, ou vice versa. Cependant, la plupart des stratégies d'apprentissage peuvent être appliquées aussi bien aux deux situations. Par conséquent, dans le reste de cette thèse, il est généralement inutile de souligner les distinctions entre les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde et les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère.

1.2. Acquisition et apprentissage :

Avant d'étudier comment les apprenants acquièrent une langue seconde, il faut dans un premier temps s'entendre sur une définition claire et opérationnelle de ce que le terme «*acquisition*» veut vraiment dire. Cependant, une définition consensuelle de ce terme reste loin d'être possible vue cette large divergence dans les points de vue des chercheurs. L'acquisition peut signifier plusieurs choses. Premièrement, si on opte pour une distinction entre acquisition et apprentissage on se trouve dans une position préconisée préalablement par certains chercheurs tels que Krashen (1981) qui considère l'acquisition comme faisant référence à un processus subconscient d'« appropriation » d'une langue par exposition et considère le second comme un processus conscient dont l'objectif est l'étude de cette langue. Suivant cette considération, il est possible aux apprenants d'acquérir ou d'apprendre des règles de manière indépendante et à des moments différents. Néanmoins, une telle considération demeure problématique malgré sa forte validité apparente, en particulier pour les enseignants. D'autant plus qu'il s'avère difficile de démontrer si le processus d'apprentissage des connaissances est de type appris ou acquis. Il devient donc impératif de préciser que dans cette thèse, les termes acquisition et apprentissage seront employés de manière interchangeable et en contrepartie, placés entre guillemets dans leurs sens distinctifs.

Deuxièmement, il existe toujours un désaccord de la part des chercheurs sur le type de performance qui, selon eux, peut fournir une meilleure preuve d'acquisition. Ce contraste est

le produit d'une divergence d'approches qui aborde le domaine de différentes optiques. Certains chercheurs travaillent à la base des données de production, d'autres étudient les intuitions de l'apprenant à propos de la langue seconde, tandis que d'autres tentent un accès aux introspections des apprenants. Par ailleurs, on trouve d'autres chercheurs, à l'instar de Bickerton (1981) qui considèrent qu'une fonctionnalité peut être considérée comme acquise lorsqu'elle apparaît pour la première fois, tandis que d'autres comme Dulay et Burt (1982) exigent une utilisation de cette fonctionnalité de la part de l'apprenant et cela selon un niveau de précision prédéterminé, généralement 90%. Ainsi, il s'avère qu'une distinction peut être faite entre l'acquisition comme émergence d'une caractéristique donnée et l'acquisition comme utilisation précise de cette dernière.

Il s'avère donc très important d'examiner attentivement la manière dont l'acquisition a été mesurée lors de la lecture des rapports d'études réelles ainsi que la nature des données. L'acquisition peut donc faire l'objet de plusieurs significations différentes. Par conséquent, comparer les résultats d'une étude avec ceux d'une autre demeure une tâche très difficile. De ce fait, il faut préciser que des résultats contradictoires peuvent être obtenus selon que les données utilisées soient des productions, des introspections ou des intuitions de l'apprenant, ou sur un ordre différent, selon que l'émergence ou la précision servent de critère d'acquisition. Un point que nous devrions mieux connaître est que « *l'acquisition* » diffère grandement de « *l'apprentissage* ».

1.3. Le rôle de la conscience dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde :

Contrairement à la vision de Krashen et Bialystok, les théories antérieures en interlangue ne montraient aucune distinction claire entre les différents types de connaissances en langue seconde. Néanmoins, les deux théoriciens mentionnés précédemment doivent beaucoup à Bialystok et Krashen qui avaient différentes orientations, dans la mesure où Bialystok considérait sa théorie comme étant clairement de nature cognitive, alors que Krashen s'appuyait plus directement sur des concepts linguistiques, en particulier la notion de connaissance linguistique innée attribuée à Chomsky. Il n'en reste pas moins que la distinction entre connaissances implicites et explicites, qui est au cœur de la réflexion de Krashen, demeure d'ordre cognitif.

1.3.1. Savoir implicite Vs savoir explicite :

L'examination de la distinction entre connaissances explicites et implicites constitue le deuxième grand domaine de recherche parmi celles qui se sont intéressées à la représentation des connaissances en langue seconde dans l'esprit des apprenants. Une distinction qui représente une interface entre ces deux types de connaissances. Selon Ellis(2008), cet intérêt apporté à cette distinction trouve son origine dans la psychologie cognitive où cette distinction représente une interface entre ces deux types de connaissances qui est au cœur du paradigme cognitif. Elle est principalement entrée en jeu dans les discussions sur le rôle de la « *conscience* » dans l'acquisition de la langue seconde.

Même si en d'autres domaines il a été défini de différentes manières, le savoir implicite est généralement employé dans les recherches en acquisition de langue seconde pour désigner un savoir accessible à l'apprenant sous forme de représentation consciente. Il diffère du « *savoir métalingual* », qui se rapporte aux connaissances de la terminologie spécifique pour l'étiquetage des concepts linguistiques, et cela bien qu'il soit souvent développé simultanément avec ce savoir. Les apprenants disposent de deux possibilités. Ils peuvent expliciter leur savoir soit dans le langage courant, soit à l'aide d'un langage « technique » qui est spécialement appris. Selon Rod Ellis (1994 : 354), le savoir implicite se décline en deux types : un savoir formulé qui est constitué de fragments de langue préfabriqués et un savoir basé sur des règles qui se compose de structures généralisées et abstraites, des structures qui ont été antérieurement internalisées. Le savoir demeure à caractère intuitif dans les deux cas, par conséquent, il représente un savoir largement caché. Les apprenants restent inconscients de leurs connaissances et ce n'est qu'à travers la pratique que cela peut devenir naturel.

Ellis propose des définitions pour les deux types d'apprentissage. Ces deux définitions semblent très similaires aux définitions de Krashen de l'acquisition et de l'apprentissage. Selon Ellis (1995 :360), *« l'apprentissage implicite consiste à apprendre la structure sous-jacente d'un environnement de stimulus complexe par un processus qui se déroule naturellement, simplement et sans opérations conscientes* ». Tandis que l'apprentissage explicite selon lui « *est une opération plus consciente où l'individu fait et teste des hypothèses* ».

On peut ainsi constater que les connaissances explicites sont déclaratives et verbalisables, et peuvent donc être accessibles par un traitement contrôlé et cela dans un cadre d'une utilisation de la langue qui est qualifiée de planifiée. Elles doivent, selon Ellis, se décliner en connaissances analysées qui se caractérisent d'une conscience fonctionnelle d'une

caractéristique structurelle, ainsi que des connaissances d'explications métalinguistiques de laquelle relève la connaissance du métalangage grammatical ainsi que la capacité à saisir l'explication des règles (Ellis, 2006 : 95). Ainsi, les connaissances explicites représentent en quelque sorte la norme qui est à la disposition des enseignants du moment où elles caractérisent théories de la grammaire ou descriptions linguistiques, et les descriptions pédagogiques, ou explications grammaticales.

TABLEAU 1 : CONNAISSANCES EXPLICITES ET IMPLICITES

Caractéristiques	**Savoir explicite**	**Savoir implicite**
Conscience	L'apprenant est consciemment conscient des normes linguistiques	L'apprenant est intuitivement conscient des normes linguistiques
Type de savoir	l'apprenant a une connaissance déclarative des règles et des fragments grammaticaux	l'apprenant a une connaissance procédurale des règles et des fragments
Systématicité	les connaissances sont souvent anormales et incohérentes	Les connaissances sont variables mais systématiques
Accessibilité	La connaissance est uniquement accessible	La connaissance est accessible par des moyens
	par un traitement contrôlé	**par traitement automatique**
Utilisation des connaissances en L2	les connaissances sont généralement accessibles lorsque l'apprenant rencontre une difficulté de planification	les connaissances sont généralement accessibles lorsque l'apprenant s'exécute couramment
Auto-évaluation	Verbalisable	Non verbalisable
Apprenabilité	apprenable à n'importe quel stade	potentiellement apprenable uniquement pendant la période critique

***Source** : Etude de l'acquisition de la langue seconde (Ellis, 1994 : 417-418)*

Selon Ellis les connaissances implicites sont procédurales, et pratiques. Ce type de connaissance est intuitif et non planifié, autrement dit, utilisable dans un usage courant (Ellis,

2008). Une distinction est faite par Ellis (1997) entre une connaissance d'éléments discrets et une connaissance fondée sur des règles.

La connaissance d'éléments discrets est un caractère des locuteurs natifs, qui, sans être en mesure d'expliquer pourquoi telle ou telle expression est correcte, arrivent à utiliser la langue correctement. Concernant la connaissance fondée sur des règles, elle fait référence aux connaissances acquises par un apprenant tout en développant sa propre interlangue et devient ainsi compétents dans une langue seconde donnée. Le tableau (01) montre les sept façons identifiées par Rod Ellis pour distinguer les connaissances explicites et implicites :

Ellis précise deux questions qui font selon lui l'accord de tous les chercheurs ; primo, la distinction entre connaissances explicites et implicites, et secundo, le fait que l'accès à ces deux types de savoir dépend la planification ou non de l'utilisation de la langue. Le point le plus controversé demeure cette interface, qui relie ces deux types de connaissances (Ellis, 1997). L'établissement d'une telle distinction ces chercheurs les conduit vers trois positions principales : la position de non-interface, la position d'interface forte et la position d'interface faible.

a) Position hors interface - Théorie du moniteur de Krashen

Avant de discuter la notion de la « position hors interface », il est judicieux d'avoir une idée bien claire sur la théorie du moniteur de Krashen qu'il a proposée dans les années 1970 et au début des années 1980. Cette théorie repose en réalité sur une distinction épistémologique qui renvoie à la fois à la représentation des connaissances linguistiques, connaissances implicites et connaissances explicites ainsi qu'à leur mode d'internalisation, acquisition et apprentissage

Krashen construit sa à la base de cinq hypothèses interdépendantes qui devraient apporter un éclaircissement sur la raison qui laisse que ce qui est enseigné n'est pas toujours appris, et ce qui est appris peut ne pas l'avoir été, et de quelle manière le contexte d'apprentissage ainsi que les différences individuelles entre les apprenants peuvent-ils impacter l'apprentissage des langues.

Comme avancé précédemment, deux systèmes expliquent la manière dont les connaissances en langue seconde sont intériorisées et représentées. C'est ce qui est connu par l'hypothèse d'« *acquisition* » et d'« *apprentissage* ». Concernant l'acquisition, elle se produit hors de la conscience et d'une façon naturelle. Dans une interaction entre des apprenants de langue seconde, le système acquis produit des connaissances implicites qui émergent spontanément, et cela lorsque l'accent est mis sur le sens.

En revanche, l'apprentissage est considéré comme étant conscient et intentionnel ; conduisant à des connaissances explicites qui se rapportent à la langue seconde, il repose sur la mémorisation et la résolution de problèmes (Zobl, 1995). Ces deux systèmes de connaissances représentent des processus mentaux qui n'ont aucune interaction entre eux et qui sont stockées dans des emplacements distincts en mémoire. C'est ce qui est connu par une position de non-interface. Selon l'hypothèse du moniteur, cependant, les connaissances apprises ne peuvent entrer en jeu que lorsqu'elles servent de moniteur aux connaissances acquises. C'est ce qui se produit d'une manière générale, quand l'accent est mis sur l'exactitude. Raison pour laquelle les apprenants vont avoir à leur disposition un large espace temporel pour une meilleure consultation de leurs connaissances explicites afin de modifier les connaissances acquises lors de la production langagière.

En outre, cette hypothèse d'ordre naturel fait fond sur l'idée que l'acquisition des structures grammaticales se déroule à travers des étapes prévisibles loin de l'influence de la langue maternelle. Ce qui sous-entend que l'acquisition de ces structures est le produit d'une faculté innée d'acquisition du langage. Ce qui importe réellement dans ce cas-là, c'est l'encodage de ces structures grammaticales dans une « *entrée compréhensible* ». [4] Suivant ce que postulent VanPatten et Williams, et dans le but de cibler des opportunités d'un accès fluide et naturel à des entrées compréhensibles, les apprenants sont tenus d'adopter une attitude positive quant à l'apprentissage des langues. Une fois les étudiants arrivent à un niveau où ils sont en mesure de manipuler un traitement fluide des entrées, leurs filtres affectifs seront faibles et l'acquisition se fera spontanément.

Selon VanPatten et Williams, l'hypothèse du filtre affectif joue un grand rôle dans l'explication des résultats variables de l'apprentissage par le langage chez les apprenants de langue seconde (VanPatten & Williams, 2007 : 25-28).

Ellis souligne que les théories de Krashen ont été l'objet de maintes critiquées car ce dernier insiste sur le fait que les connaissances acquises ne peuvent contribuer à l'acquisition des connaissances acquises et pour le fait que les processus impliqués réellement dans l'apprentissage manquent d'éclaircissement (VanPatten et Williams, 2007).

[4] Selon l'hypothèse de l'entrée, une entrée compréhensible se compose d'une langue légèrement supérieure au niveau de la langue intériorisé de l'apprenant et est concentré sur le sens.

b) Position d'interface forte :

Ellis souligne le fait que la théorie de l'apprentissage d'une langue seconde proposée par Ellen Bialystok admet une interface entre connaissances explicites et implicites et cela contrairement à l'hypothèse de non-interface de Krashen (Ellis, 2008 : 421-422). Dans une première version de ce modèle, elle représentait la connaissance en langue seconde comme une dichotomie, autrement dit, la connaissance était perçue comme soit implicite, soit explicite. La deuxième version proposée par Bialystok suggère la représentation de la connaissance par deux « *continuums croisés* » reflétant le degré d'« *analyse* » des règles et des éléments. La dérivation de la connaissance explicite de la connaissance implicite se réalise par le biais de l'inférence, en d'autres mots, à travers la connaissance non analysée que l'apprenant utilise pendant la conversation. Ellis précise qu'il existe une certaine similitude entre celle-ci est l'«*analyse*» au développement d'une représentation explicite de la connaissance, mais il avance en revanche que l'affirmation de Bialystok demeure faible par manque de justifications solides, du moment où de nombreux apprenants se formant en langue seconde commencent par une connaissance explicite.

Par ailleurs, la position d'interface forte a trouvé acceptation et soutien d'autres chercheurs qui l'ont défendue. Ils ont opté pour l'hypothèse que toute connaissance est d'abord explicite, avant de gagner progressivement sont stade procédural, pour devenir ainsi une connaissance implicite lorsque les apprenants ont l'occasion de la mettre en pratique. A travers une pratique communicative, la connaissance explicite peut être convertie en connaissance implicite. En revanche, Ellis (1995) indique que certains chercheurs ont affirmé que « *l'apprentissage d'une langue deviendrait impossible si toute règle grammaticale devait d'abord être apprise comme connaissance explicite* » (Ellis, 1995 : 113). Il suggère donc que la voix de la raison pousse à postuler que les règles peuvent être acquises en premier lieu comme connaissance implicite et que la question est de savoir si les apprenants arrivent à les maîtriser pleinement en s'interrogeant sur le rôle que peut jouer une connaissance explicite.

c) Position d'interface faible :

La théorie proposée par Ellis offre une nouvelle conception de l'acquisition de la langue instruite repose également sur la distinction explicite/implicite. Cette théorie plaide pour une « *une interface bidirectionnelle* » qui se dérive de l'interface faible. Il souligne que la connaissance dans une interface bidirectionnelle, la connaissance implicite peut se convertir en explicite et inversement. Autrement dit, la connaissance commence soit par une

connaissance implicite c'est-à-dire une interface indirecte, soit par une forme explicite qui représente quant à elle l'interface directe (Ellis, 1994).

Dans le cas d'une interface indirecte, la connaissance explicite joue le rôle d'un facilitateur de la connaissance implicite qui contribue au développement de cette dernière, et cela de trois manières.

1) Par la consolidation apportée au processus de « *remarque* », autrement dit, une implication d'un effort cognitif conscient en faisant attention à des caractéristiques linguistiques plus spécifiques dans l'entrée. Un effort cognitif qui semble nécessaire et suffisant au développement interlinguistique en acquisition de langue seconde.
2) Par une observation de l'écart entre les caractéristiques qui apparaissent dans les données d'entrée et celles que les apprenants produisent généralement dans leurs productions (résultats).
3) Par un contrôle de la procéduralisation et, à terme, l'automatisation du traitement de la langue.

(Schmidt, 1988 : 8).

Pour synthétiser ce qui vient d'être avancé précédemment, on constate que la connaissance explicite conduit à la conscience langagière, ou compétence grammaticale. Cette connaissance explicite favorise le développement des connaissances implicites, qui se manifestent généralement par la compétence communicative des apprenants de la langue seconde.

En contrepartie, dans le cas d'une interface directe, comme le souligne Cook (2008), il existe une possibilité que des caractéristiques linguistiques spécifiques apprises consciemment peuvent se transformer en processus inconscients de compréhension et de production. Une possibilité qui n'aurait lieu qu'à condition qu'un stade de développement soit atteint par les apprenants, et dans lequel un nouveau matériel linguistique dans le système interlinguistique ait été intégré.

2. Les différences individuelles des apprenants d'une langue étrangère ou seconde :

Grace à l'énorme influence de la psychologie cognitive, les chercheurs en acquisition de langue seconde tourne leur focalisation de l'apprentissage lui-même vers l'apprenant en s'interrogeant désormais sur comment les apprenants abordent individuellement

l'apprentissage. Williams et Burden affirment que même dans ce qui semble être des situations très similaires, les individus construisent leur propre réalité et, conséquemment, ils arrivent à acquérir divers types de connaissances et cela de différentes manières, (Williams & Burden, 2001). Une déclaration qui peut être interprétée par l'existence de différences individuelles dans la manière dont chaque apprenant acquiert une langue seconde. Les différences individuelles commencent dès lors à s'imposer comme un facteur puissant jouant un grand rôle dans l'acquisition de la langue.

McLaughlin (1987), par exemple, insiste énormément sur le rôle que jouent les différences individuelles dans toute tentative de description du processus d'acquisition d'une langue seconde, car elles ne peuvent être ignorées. Il affirme que leur implication pédagogique exige leur identification et leur compréhension par les enseignants de langue seconde. Ces derniers doivent identifier et comprendre les différences individuelles significatives chez leurs apprenants s'ils veulent vraiment dispenser un enseignement efficace (Oxford et Ehrmann, 1993).

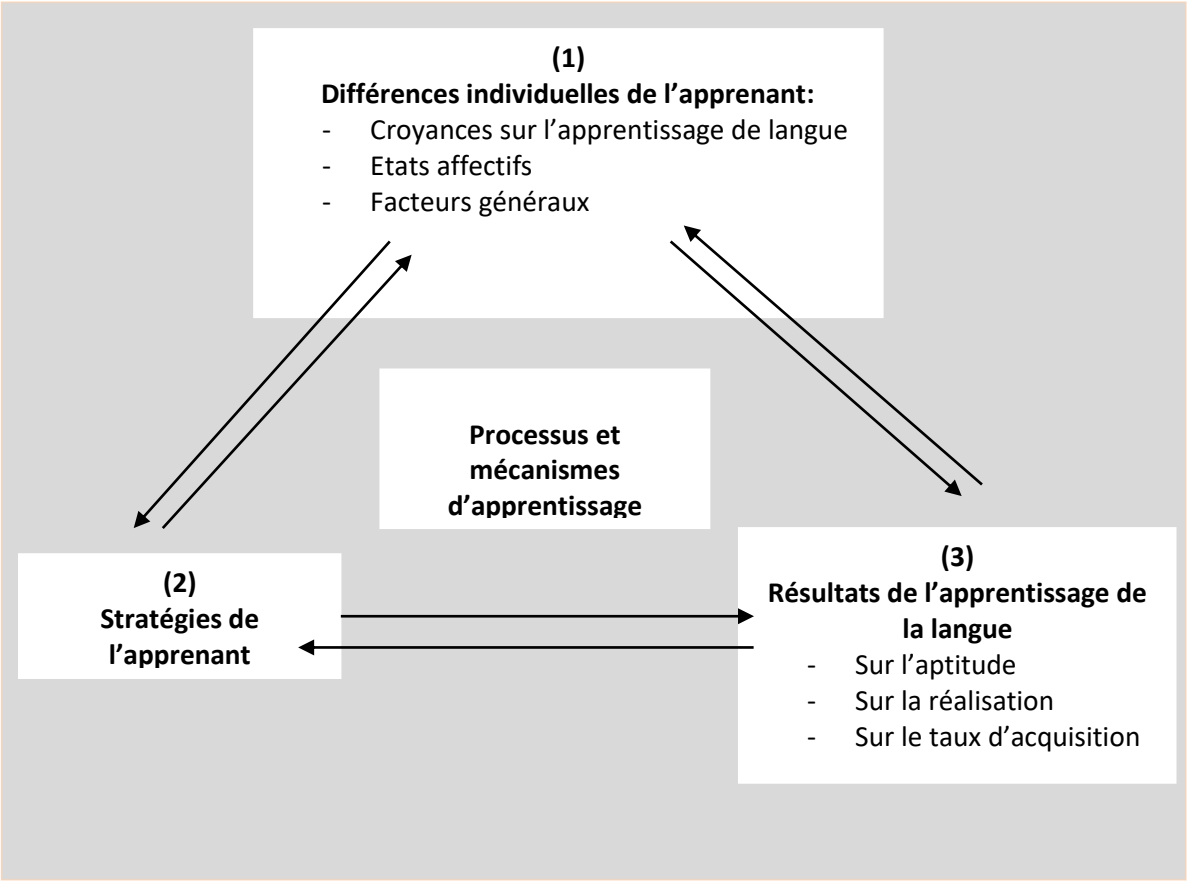

FIGURE 1 *UNE STRUCTURE POUR ETUDIER LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES ENTRE LES APPRENANTS*

Il existe une multitude de variables dans les différentes recherches qui ont abordé le concept de différences individuelles. Une diversité de variables imposée par leurs différentes étiquètes et différents classement proposés par les chercheurs qui ont fini par inclure l'aptitude linguistique, la motivation, le style cognitif et les stratégies d'apprentissage.

Le classement proposé par Ellis (1995)[5] distingue entre trois ensembles de variables. Le premier ensemble comprend les croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues, leurs états affectifs comme l'anxiété en langue seconde et la présence ou le manque de confiance en soi ainsi que d'autres facteurs généraux comme l'âge, l'aptitude en langue, la motivation, et le style d'apprentissage). Le deuxième ensemble est composé de diverses stratégies que les apprenants emploient dans l'apprentissage de la langue seconde, quant au troisième ensemble, il implique les résultats d'apprentissage des langues en termes de maîtrise, de taux d'acquisition et en termes de réussite.

Comme il se voit dans la figure (01), il existe une interaction complexe entre ces ensembles de variables. Cette complexité se manifeste à travers une influence mutuelle entre ces variables. La motivation à titre d'exemple, non seulement affecte la réussite de l'apprentissage, mais est en même temps influencé par celle-ci.

En outre, une utilisation cohérente et réussie d'une stratégie d'apprentissage peut entraîner automatiquement une anxiété accrue en matière de langue ou une amélioration dans le niveau de motivation. Au centre de gravité de ce triangle, des processus et des mécanismes d'apprentissage demeurent presque constamment cachés. Il n'en reste pas moins que les résultats de cette recherche ne sont toujours pas concluant quant à la mesure dans laquelle les différences individuelles affectent les processus d'apprentissage. Les recherches en différences individuelles entre apprenants ont fait des progrès remarquables et cela revient au grand intérêt apporté à l'étude de ce concept dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère ou seconde.

Comme il est bien montré dans le tableau (03), la diversité des dimensions des différences individuelles entre les apprenants met en évidence certaines variables qui sont devenues ainsi très reconnues telles que : la motivation, l'aptitude, l'âge, le style cognitif et les stratégies d'apprentissage.

[5] Etude de l'acquisition de la langue seconde (Ellis, 1994 : 473)

TABLEAU 2: *FACTEURS ENUMERES COMME INFLUENÇANT LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES ENTRE LES APPRENANTS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS TROIS ENQUETES*

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman et Long (1991)
1. Age 2. Sexe 3. expérience antérieure dans l'apprentissage des langues 4. maîtrise de la langue maternelle 5. facteurs de personnalité 6. aptitude langagière 7. attitudes et motivation 8. intelligence générale QI 9. préférence de modalité de sens 10. préférence sociologique (par exemple, apprendre avec ses pairs ou apprendre avec un enseignant) 11. style cognitifs 12. stratégies de l'apprenant	1. Aptitude langagière 2. Motivation 3. Stratégies d'apprentissage de la langue 4. Facteurs cognitifs et affectifs a) Extraversion/introversion b) Prise de risque c) Intelligence d) Indépendance du champ e) anxiété	13. Age 14. Facteurs sociopsychologiques 15. Attitude 16. motivation 17. Personnalité 18. Estime de soi 19. Extraversion 20. Anxiété 21. Prise de risque 22. Sensibilité au rejet 23. Empathie 24. Inhibition 25. tolérance à l'ambiguïté 26. style cognitif 27. indépendance/dépendance au contexte 28. largeur de la catégorie 29. réflexivité : impulsivité 30. auditif /visuel 31. gestalt/analytique 32. spécialisation hémisphérique 33. stratégies d'apprentissage 34. autres facteurs (mémoire, sexe…)

Source : *Etude de l'acquisition de la langue seconde (Ellis, 1994 : 472)*

Dans ce qui suit on tente de définir un certain nombre de concepts centraux. Par la suite, un cadre sera esquissé dans le but d'examiner les différences individuelles. On va considérer les principales manières dont ces dernières ont été étudiées. Plus d'emphase sera mis sur des enquêtes sur les recherches qui ont étudié les croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues, leurs états affectifs et divers autres facteurs.

Du moment où notre savoir est limité sur le nombre de ces dimensions, et que les différences individuelles mentionnées ci-dessus ont été considérées comme celles de la plus grande importance pour l'acquisition d'une langue seconde, notre intérêt sera loin d'être porté sur toutes les dimensions de la variation inter-apprenants.

Ces dimensions de la variation inter-apprenants sont énumérées dans le tableau (02).

2.1. Méthodologies de recherche dans l'étude des différences individuelles :

Suivant la même optique de Selinker (1984), deux approches générale dans l'étude des différences individuelles, qui se rapportent à la relation entre théorie et recherche peuvent être distinguées : l'approche hiérarchique et l'approche concaténative. Celles-ci concernent la relation entre théorie et recherche.

2.1.1 L'approche hiérarchique :

Cette approche est fondée sur une théorie qui permet d'avoir des lectures prédictives sur la manière dont les différences individuelles particulières affectent l'apprentissage. Ces lectures prédictives ont généralement la forme d'hypothèses spécifiques qui peuvent être testées empiriquement. Autrement dit, des hypothèses qui peuvent être confirmées ou infirmées en effectuant des études spécialement conçues pour les étudier. Skehan a bien noté le peu d'intérêt apporté à l'approche hiérarchique, chose qui est selon lui due à l'absence d'une théorie suffisamment détaillée des différences individuelles.

2.1.2 L'approche concaténative :

L'approche concaténative est une approche qui tend vers une théorie qui prend comme point de départ un objectif précis qui cherche à identifier une question de recherche générale (par exemple, dans quelle mesure l'âge explique-t-il la réussite en langue seconde ?). Pour l'étape suivante, elle consiste à collecter des données qui peuvent être utilisées pour identifier diverses différences individuelles (les variables indépendantes) et éventuellement, obtenir des

mesures de l'apprentissage de la langue seconde (la variable dépendante). Par a suite, diverses procédures peuvent être utilisées pour faire une étude corrélationnelle entre les variables indépendantes telles que la relation entre l'âge et l'aptitude et également la relation entre la/les variables indépendantes et la/les variables dépendantes. Certes, une telle peut aboutir à la démonstration de l'existence ou non d'une relation entre les variables en question, mais demeure loin de pouvoir révéler des éléments de réponse sur la cause et ce qui est l'effet. Néanmoins, elle peut contribuer au développement de la théorie.

Les traditions de recherche ne se sont pas limitées à ces deux approches citées précédemment. Les recherches en différences individuelles conduisent l'émergence de deux traditions de recherche générales dans toutes les branches des sciences sociales. Ces deux types de recherches s'intéressent au choix du sujet d'étude, à la nature des données collectées et la manière dont elles sont généralement analysées :

a) La recherche naturaliste : dans le cas d'une recherche naturaliste, l'étude des personnes se réalise dans un contexte réel où une tentative de manipulation du contexte d'apprentissage demeure impossible d'être exercée. Dans cette recherche, les sujets ne sont pas généralement assignés à des groupes prédéterminés.

   L'observation détaillée constitue la principale méthode de collecte de données dans ce type de recherche. Rubin (1975) et Cohen (1998) précisent que cette méthode a manqué d'efficacité dans l'étude des différences individuelles, cela est dû au fait que l'observation reste loin de pouvoir révéler grand-chose quant aux états psychologiques des apprenants et leurs caractéristiques ou sur les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre. Il n'en demeure pas moins que des méthodes impliquant l'introspection et la rétrospection se sont avérées utiles. Selon Fry (1988) et Bailey (1991), maintes informations sur les différences individuelles ont été fournies par le biais des études de journal dans lequel on demande aux apprenants de tenir un journal de leurs changements et progrès lors de leur apprentissage d'une langue seconde. Ces journaux vont par la suite servir d'outils pour l'identification des variables significatives et également avoir des informations sur la manière dont ces variables. Raison pour laquelle une analyse minutieuse sera exercée sur ces journaux afin d'en tirer profit le maximum possible. Une autre manière est utilisée également consistant à demander aux apprenants de penser à voix haute pendant qu'ils effectuent des tâches typiques d'apprentissage des langues. A travers ces protocoles qui en résultent on procède à une analyse rigoureuse dans laquelle in y a possibilité de poser des questions aux apprenants

sur des variables telles que leurs croyances, réactions, attitudes, et stratégies. Il existe également une autre méthode naturaliste impliquant une collecte d'échantillons d'apprenants de langue et puis leur analyse. Malgré le fait d'être largement acceptée, cette méthode demeure peu utilisée dans la recherche en intelligence artificielle et elle est caractéristique de la recherche descriptive dans la recherche traditionnelle en apprentissage des langues.

b) La recherche confirmatoire : elle vise le contrôle et la manipulation des variables clés. Elle diffère de la recherche naturaliste par le fait qu'elle est à caractère interventionniste. Autrement dit, elle cherche à contrôler l'environnement d'apprentissage et à manipuler les variables clés. Ce type de recherche ne travaille généralement pas sur des groupes de sujets intacts, mais les répartit plutôt dans des groupes spécifiques.

TABLEAU 3 : *TYPES DE RECHERCHES EN DIFFERENCES INDIVIDUELLES*

	Approche hiérarchique	**Approche concaténative**
Tradition naturaliste	études théoriques qui examinent les DI dans la façon dont les apprenants apprennent et utilisent la L2 dans des contextes naturels	études exploratoires qui examinent les DI dans la façon dont les apprenants apprennent et utilisent la L2 dans des contextes naturels (par exemple, la revue de Hatch's (1974) des études descriptives des apprenants de L2)
Tradition confirmative	études théoriques qui examinent les DI de manière expérimentale, par exemple en affectant les apprenants à des groupes spéciaux et en manipulant leurs expériences d'apprentissage (par exemple, l'étude de Gardner et MacIntyre (1991) sur la motivation instrumentale)	études corrélationnelles conçues pour examiner si les modèles attendus de relations impliquant les DI et l'apprentissage de la L2 se produisent dans des groupes d'apprenants spécialement sélectionnés (par exemple, l'étude de Hansen et Stansfield (1981) sur la relation entre différents styles cognitifs et la maîtrise de la L2)

***Source** : Etude de l'acquisition de la langue seconde (Ellis, 1994 : 477)*

A l'instar de la recherche naturaliste, la recherche confirmatoire peut également être de nature corrélationnelle qui teste l'existence d'une relation prédite. Elle se particularise par le fait d'être menée au moyen d'expériences soigneusement conçues impliquant une forme de traitement. Une concrétisation de cette recherche est représentée à travers l'étude de Hansen et Stanfield (1981) sur la relation entre les styles cognitifs des apprenants et leurs performances à divers tests de compétences linguistiques et communicatives. L'étude effectuée par Gardner et MacIntyre (1991) sur la motivation instrumentale offre un bon exemple sur la recherche confirmatoire.

Ces deux chercheurs ont travaillé sur deux groupes d'apprenants, un groupe témoin et un groupe expérimental, qui reçoivent des traitements différents selon la manière dont ils sont récompensés pour avoir effectué une tâche d'apprentissage de vocabulaire. La différence entre les deux groupes a été mesurée en fonction de leurs notes obtenues dans une tâche de vocabulaire.

La recherche dans le domaine des différences individuelles peut être caractérisée en termes d'approche générale et de tradition de recherche.

De ce fait, quatre principaux types se démarquent comme le montre le tableau ci-dessus (le tableau (03)).

2.2. La taxonomie des différences individuelles :

La revue de littérature sur les différences individuelles porte sur un éventail particulièrement large. La Société internationale pour le l'étude des différences individuelles a répertorié les variables suivantes : le tempérament, l'intelligence, les attitudes, et les capacités comme principaux domaines d'intervention.

Dans l'Encyclopédie de psychologie, sponsorisée par l'Association Psychologique Américaine, avait une proposition plus, avec des caractéristiques possibles, notamment « *attitudes, valeurs, idéologies, intérêts, émotions, capacités, compétences, statut socio-économique, sexe, taille, etc.* » (De Raad, 2000) (p. 41), et comme Revelle (2000) décrit dans la même encyclopédie, les recherches sur les différences individuelles vont « *de l'analyse des codes génétiques à l'étude des différences sexuelles, différences sociales, ethniques et culturelles et comprend des recherches sur les capacités, styles interpersonnels et réactivité émotionnelle* » (p. 249).

Ainsi, le concept de « *différences individuelles* » demeure plutôt vague. Il s'avère contenir certaines variables constantes et de nombreuses variables facultatives. Cela semble clair que dans une perspective d'enseignement apprentissage des langues la sélection des variables sera plus limitée dans cette recherche. La personnalité, les capacités/aptitudes et motivation sont invariablement considérés comme les principaux variables avec une possibilité que la discussion puisse couvrir d'autres facteurs connexes, tels que les croyances, l'état affectif et l'âge. Deux autres facteurs ont traditionnellement été considérés comme déterminants pour les différences individuelles chez les apprenants. A savoir : les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage des langues.

2.3. Variables déterminant les différences individuelles :

2.3.1. Croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues :

Nous avons une diversité apparente de croyances dans ce qu'apportent les apprenants de langues, notamment les adultes. Suivant la déclaration de Hosenfeld (1978), peu de recherches se sont intéressées à l'influence des croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues secondes. Wenden (1986a ; 1987a) a recueilli les points de vue de vingt-cinq adultes inscrits à un cours de niveau avancé à temps partiel dans une université américaine. Les sujets ont rapporté leurs points de vue sur l'apprentissage des langues lors d'un entretien semi-structuré. Les données recueillies ont été classées en trois grandes catégories après les avoir résumées en douze affirmations explicites. Dans la première catégorie, on trouve l'utilisation de la langue qui englobe les croyances qui sont en relation avec l'apprentissage naturel de la langue, avec la pratique, avec la réflexion en langue seconde et avec la vie estudiantine au sein d'un environnement où la langue seconde est une langue parlée. Quant à la deuxième catégorie, elle se rapporte à l'apprentissage de la langue. Mettant l'accent cette fois sur la grammaire et le vocabulaire, les apprenants ont rapporté leurs croyances pendant un cours de langue tout en recevant des commentaires sur leurs erreurs commises. Pour la la troisième catégorie, c'est ce qui se rapporte à l'importance des facteurs personnels tels que les croyances sur les sentiments qui facilitent ou inhibent l'apprentissage, le concept de soi et l'aptitude à l'apprentissage. Les apprenants énormément quant à leurs croyances, selon Wenden, il indique également que chaque apprenant semblait avoir un ensemble préféré de croyances appartenant à l'une des trois catégories. Comme exemple pour cette catégorie, nous avons l'étude de Horwitz (1987) qui a utilisé un questionnaire dans lequel un inventaire des

croyances sur l'apprentissage des langues a été élaboré dans le de recueillir les croyances de trente-deux étudiants de niveau intermédiaire, d'origines ethniques diverses. Des étudiants qui, lors de cette enquête, étaient inscrits dans un à un programme de formation intensive d'anglais universitaire aux États-Unis. Analysés en cinq grands axes, les résultats montrent qu'un taux de 81 % des apprenants estimait que l'on naissait avec une aptitude particulière à l'apprentissage des langues étrangères. Aussi, ils étaient convaincus de posséder eux-mêmes cette aptitude. Ils ajoutent qu'il y avait une différence entre les langues apprises en matière de difficulté, en affirmant que l'anglais était parmi celles qui sont qualifiées de difficulté moyenne. Horwits a constaté également une vision restrictive de la nature de l'apprentissage des langues pour la grande majorité de ces étudiants. Selon eux, la meilleure façon d'apprendre l'anglais serait de consacrer la majeure partie de leur temps à la mémorisation du vocabulaire et des règles de grammaire. Concernant la culture, 94 % considèrent la connaissance de la culture anglophone comme étant nécessaire dans le but de renforcer la compétence de l'oral. Les apprenants estimaient qu'il était nécessaire de connaître les cultures anglophones pour bien parler anglais. Concernant les stratégies d'apprentissage et de communication, ils approuvent la nécessité de l'utilisation de supports audio avec un renforcement de la répétition et de la pratique. Enfin, la plupart des apprenants ont indiqué que leur principale raison d'apprendre l'anglais était de parler couramment. Ils souhaitaient développer des amitiés avec des Américains mais étaient également conscients de la valeur instrumentale de l'apprentissage de la langue.

Il est bien évident que l'étude des opinions des apprenants sur l'apprentissage des langues constitue un domaine de recherche important. Un raisonnement approuvé par le fait que tout apprenant de langue est censé suivre la voix de sa philosophie qui son choix quant à l'approche adopté et également quant aux stratégies d'apprentissage spécifiques. Les recherches futures devront trouver des moyens de garantir que les rapports verbaux des apprenants sur leurs croyances reflètent leurs croyances réelles et d'étudier les effets des différentes philosophiques sur les résultats d'apprentissage.

2.3.2. Etats affectifs des apprenants :

L'environnement de l'apprentissage, notamment la classe laisse réagirent les étudiants de diverses manières affectives. Bailey (1980) raconte avoir vécu ce qu'il a décrit par une sorte de crise de classe survenue lorsque son enseignant de français leur a administré un test ajoutant que la plupart des étudiants ont jugé injuste.

Par ailleurs, F. Schumman (1997), pendant qu'il était à deux occasions différentes en formation en Iran et également en Tunisie, rapporte avoir été incapable de se consacrer à l'étude de ces deux langues, le farsi et l'arabe. Il ajoute que son état affectif vis-à-vis de l'étude s'est clairement amélioré après avoir bénéficié d'un environnement physique calme et confortable.

Plusieurs études affirment l'importance de l'état affectif, qui est due à sa complexité et sa nature dynamique. Ce variable joue un rôle crucial dans la capacité des apprenants à disposer d'une meilleure concentration dans leur apprentissage.

Dans le but de mener à bien une tâche d'apprentissage, les apprenants ont besoin d'être libre de tout stress et de se sentir en sécurité. Le jeu affectif dans l'apprentissage d'une langue seconde demeure très complexe et donc énormément loin d'être étudié notamment de manière systématique. La complexité de l'état affectif réside plus particulièrement dans son caractère individualiste et changeant.

De ce fait les meilleurs travaux ont été ceux qui ont ciblé un facteur affectif particulier représenté par l'anxiété.

2.3.3. Anxiété :

Suivant les études qui ont jeté leur dévolu sur l'anxiété, trois types peuvent se distingués ; l'anxiété de trait, l'anxiété d'état et l'anxiété situationnelle. En s'inspirant des travaux antérieurs en psychologie générale, Scovel (1978), adoptent une définition pour le concept d'anxiété de trait. Il l'a considère comme une prédisposition plus permanente à l'anxiété. Il précise qu'il est peut-être préférable de la considérer comme un aspect de la personnalité. Selon Spielberger (1983). L'anxiété d'état peut être définie comme une appréhension ressentie à un moment précis, en réponse à une situation précise. Ce dernier indique qu'Il s'agit d'une combinaison d'anxiété situationnelle et d'anxiété de trait. L'anxiété situationnelle, quant à elle, elle correspond à l'anxiété suscitée par une situation ou un événement spécifique à l'exemple d'une participation en classe, une prise de parole en public, ou un examen.

Un grand intérêt a été porté pour l'étude de l'anxiété situationnelle dans la recherche en acquisition de langue seconde. La recherche de Horwitz et Young sur l'anxiété en classe indique que les apprenants éprouvent fréquemment une anxiété linguistique. Cette anxiété se manifeste lors d'une situation associée aux tentatives d'apprendre une langue seconde et de communiquer dans celle-ci.

Parmi les recherches qui se sont intéressées à l'étude de l'anxiété, certaines ont abordé les causes de l'anxiété situationnelle. Pour celles qui ont choisi les journaux intimes comme outils d'investigation, les résultats indiquent que la nature compétitive des apprenants peut être une source d'anxiété. Bailey (1983) a également usé de cet instrument en analysant les journaux intimes de onze apprenants et a constaté qu'ils avaient tendance à devenir anxieux lorsqu'ils se comparaient aux autres apprenants de la classe et se sentaient moins performants. Elle finit donc par a constater qu'à mesure que les apprenants gagnent en confiance en soi et se sentaient plus performants, et donc plus aptes à réussir, leur anxiété diminuait.

Oxford (1992) souligne que l'anxiété est étroitement lié à une notion qu'elle a nommée « choc culturel ». Dans une étude qu'elle a mené sur ce concept, elle a énuméré les états affectifs associés à cette source d'anxiété :

- la panique,
- la régression émotionnelle,
- l'apitoiement sur soi, l'indécision,
- la colère,
- la tristesse,
- la personnalité diminuée et
- l'aliénation.

A l'instar de Gardner qui ont développé une échelle d'anxiété en classe de français basée sur les réponses à un questionnaire, un autre questionnaire a été conçu par plusieurs chercheurs comme moyen de mesurer l'anxiété et dont on a choisi comme sources d'anxiété, celles qu'on a cité précédemment ainsi que d'autres possibles en classe de langue étrangère.

D'autres recherches ont également suivi une même perspective visant l'évaluation de l'anxiété liée à l'utilisation de l'anglais et l'anxiété liée aux tests d'anglais. Horwitz et Cope (1986) ont développé une échelle d'anxiété en classe de langue étrangère. Ce questionnaire comprend trente-trois items liés à trois sources d'anxiété différentes: l'appréhension de la communication, les tests et la peur d'une évaluation négative.

Concernant les recherches qui se sont intéressées à l'étude de l'anxiété, certaines d'autres ont choisi d'aborder la question de l'effet de l'anxiété sur l'apprentissage. MacIntyre et Gardner (1991c) soulignent que l'anxiété peut avoir un effet sur le processus d'apprentissage en impactant à la fois les données d'entrée et les données de sortie. La plus part des recherches menées sur ce sujet se sont limité sur l'impact de l'anxiété sur les données de sortie, raison

pour laquelle on en sait donc peu sur les effets des données d'entrée et du processus d'apprentissage.

Le plus bénéfique serait une conception d'un modèle qui rend compte du rôle que joue l'anxiété dans l'apprentissage des langues, à l'exemple de celui que propose Maclntyre et Gardner (1991).

Tableau 4 : *Un modèle du rôle de l'anxiété dans l'apprentissage des langues (basé sur Maclntyre et Gardner 1989)*

Stade	Type d'anxiété	Effet sur l'apprentissage
Débutant	Très peu—limité à l'état d'anxiété	aucun
Post-débutant	l'anxiété situationnelle se développe si l'apprenant développe des attentes négatives basées sur de mauvaises expériences d'apprentissage	nerveux et a de mauvaises performances
Plus tard	de mauvaises performances et de mauvaises expériences d'apprentissage continues entraînent une anxiété accrue	performances médiocres persistantes

Source : *fait par l'auteur (basé sur Maclntyre et Gardner 1989)*

Le tableau (04) résume clairement ce modèle, qui indique que la modération de cette relation existante entre l'anxiété et l'apprentissage est assurée par le stade de développement des apprenants et par les expériences d'apprentissage qui se rapportent à la situation. Ce modèle reconnait le même point soulevé antérieurement par Skehan (1989). Il souligne que de mauvaises performances peuvent être en même temps une cause aussi bien que des résultats de l'anxiété.

Il est indiscutable que l'anxiété constitue un facteur important dans l'acquisition d'une langue seconde. Le fait qu'elle soit présente ou son absente est une question mieux perçue non pas

comme une condition nécessaire à la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde, mais plutôt comme un facteur qui contribue à cet apprentissage et cela à des degrés divers qui diffèrent en dépendance aux apprenants. Les travaux réalisés à ce jour n'ont que peu étudié l'existence d'un effet de l'anxiété et les conditions qui y sont responsables. Tout ce qui a été réalisé dans ce domaine s'appuie sur des questionnaires d'auto-évaluation plutôt que sur la mesure des réponses somatiques.

Dans le but d'avoir des informations sur les différences individuelles, les états affectifs des apprenants s'avèrent évidemment d'une importance cruciale quant aux résultats d'apprentissage.

Alors que les croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues sont susceptibles d'être assez stables, leurs états affectifs ont tendance à être volatils et leur impact dépassent les progrès globaux pour atteindre des activités d'apprentissage plus spécifiques qui se passent au jour le jour et même à chaque instant.

Les études dans la tradition de la recherche naturaliste ont prouvé leur efficacité dans l'exploration de la manière dont ces états de transition sont produits et de l'effet ils ont sur l'apprentissage.

2.3.4. Age :

Dans une initiative qui vise à étudier l'influence de l'âge dans l'acquisition d'une langue seconde, Krashen (1981) et Scarsella (1979) ont mené une recherche sur ce facteur et ils arrivent à la conclusion suivante :

(1) En terme de taux d'acquisition, les adultes montrent une supériorité par rapport aux enfants ;
(2) L'apprentissage des enfants plus âgés s'avère plus rapide que celui que les enfants plus jeunes.

Parmi les études ayant soutenu la conclusion précédente et est le plus souvent citée à l'appui est celle de Snow et Hoefnagel-Hohle (1978). Cette étude visait l'examination de l'acquisition naturaliste de la langue néerlandaise par des enfants anglophones de huit à dix ans, ainsi que des adolescents de douze à quinze ans et des adultes. Cette enquête s'est étalée sur une période de dix mois. Les compétences des apprenants ont été mesurées à trois reprises, la première s'été effectuée après trois mois, la seconde après six mois et la troisième à la fin de l'étude. En ce qui concerne la morphologie et la syntaxe, les adolescents ont obtenu les

meilleurs résultats, suivis des adultes et des enfants en dernier. Cependant, il n'y avait que de petites différences dans la prononciation.

2.3.5. Aptitude :

Toute discussion sur l'aptitude prête automatiquement à confusion par rapports à des questions conceptuelles fondamentales. Cela est dû l'utilisation courante des deux termes *aptitude* et *intelligence* dans le langage courant comme ayant le même sens, négligeant ainsi leurs connotations scientifiques différentes.

TABLEAU 5 : *PROPOSITION DE SKEHAN CONCERNANT LES ETAPES ALS ET LES CONSTRUCTIONS D'APTITUDE*

Stade ALS	Concepts d'aptitude correspondante
Stratégies de traitement des entrées, telles que la segmentation	*contrôle attentionnel* *mémoire de travail*
Repérage	capacité de codage phonétique *mémoire de travail*
Identification des modèles	capacité de codage phonétique *mémoire de travail* Sensibilité grammaticale capacité d'apprentissage inductif des langues
Restructuration et manipulation des modèles	Sensibilité grammaticale capacité d'apprentissage inductif des langues
Contrôle des modèles	*Automatisation* *Mémoire intégrative*
Intégration de modèles	*découpage en morceaux* *Mémoire de récupération*

***Source** : Psychologie de l'apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 62)*

Le terme général *aptitude mentale (humaine)* relève de la psychologie et désigne donc divers traits humains qui se rapportent à la pensée, le raisonnement, le traitement de l'information et l'acquisition de nouvelles connaissances. En d'autres termes, les aptitudes mentales reflètent les processus et les compétences cognitifs.

Parmi les recherches les plus remarquables menées sur l'intelligence, s'impose celle de Sternberg (2003) dans laquelle il aboutit à des résultats de recherche qui indiquent que les tests d'aptitude arrivent à prédire environ vingt-cinq pour cent de la variation individuelle en termes de performances scolaires. Comparé au nombre d'autres facteurs susceptibles d'influencer la réussite scolaire, l'aptitude représente une proportion impressionnante. Cette dernière semble être la plus élevée, la plus élevée parmi toutes les variables des différences individuelles dont l'impact sur les performances scolaires a été approuvé. Dans un espace plus large qui sort de la sphère éducative ces scores d'intelligence, selon Sternberg, représentent encore environ dix pour cent de la variation de la réussite en moyenne.

Parmi les études à grande échelle abordant le domaine des différences individuelles dans l'apprentissage de la langue seconde, on cite celle d'Ehrman et Oxford (1995) à travers laquelle ces deux chercheurs éminents sont arrivés à la conclure que les mesures d'aptitude représentaient les variables de différences individuelles les plus fortement en corrélation avec la maîtrise d'une langue seconde. Il importe ici de préciser, dans leur échantillon, les scores d'aptitude linguistique expliquaient exactement la même variance que celle qui a été rapportée par Sternberg pour le domaine éducatif en général. L'aptitude joue donc le rôle d'un indicateur fiable de la réussite scolaire. Raison pour laquelle, l'aptitude justifie un examen plus approfondi des composantes qu'englobe cette notion, de la manière dont elle est mesurée et de son rôle dans le processus d'apprentissage par les compétences.

Voyant un axe de recherche différent, Skehan (1998b), présentant un fort potentiel de développement futur par une tentative de faire le lien entre les différentes composantes de l'aptitude et les différentes phases du processus d'apprentissage de la langue seconde. A travers cette approche, il souligne que le fait d'adopter une approche componentielle pour analyser l'aptitude, contribue énormément à l'identification de certains constituants de l'aptitude qui sont jugés très pertinents. Ces constituants peuvent dépasser le stade de l'apprentissage formel en classe, pour atteindre divers aspects ou étapes du traitement de l'apprentissage de la langue seconde.

Ces correspondances théoriques citées précédemment entre les étapes de l'apprentissage de la langue et les composantes de l'aptitude, selon la proposition de Skehan, sont présentées ci-dessus dans le tableau (05). Ces composantes présumées représentent des résultats d'une tentative de la part de ce chercheur pour déterminer dans un premier lieu si les apprenants présenteraient des variations individuelles dans les différentes phases de traitement de la

langue seconde, et dans un second lieu, si ces variations pouvaient s'expliquer par les effets des composantes existantes de l'aptitude langagière.

Il s'agit d'une recherche très intéressante en acquisition d'une langue seconde et qu'on peut assimiler à un moteur d'extension pour la recherche sur l'aptitude. Au cas où la réponse à la première question était oui et à la seconde non, une autre composante d'aptitude supplémentaire émerge. Les composantes non abordées d'une manière explicite par des tests d'aptitude sont indiquées en italiques et sont répertoriées dans la colonne *aptitude* du tableau ci-dessus.

Malgré la divergence des recherches sur les aptitudes langagières ainsi que la non-uniformité de ces progrès, il importe quand même de souligner l'importance de cette voie d'investigation. Une voix qui, dans son ensemble, représente une réussite dans les études en langue seconde. Cette importance s'explique en grande partie par la longue histoire dans ces recherches et l'implication active de la psychologie cognitive à travers des leaders mondiaux de grande renommée dans ce domaine, notamment John Carroll et Robert Sternberg, qui à travers leur contribution, ils placent la recherche sur les aptitudes langagières à une place unique parmi les autres domaines de la psychologie en acquisition de langue seconde.

Ce qui peut être constaté des activités de recherche dans ce domaine est le fait que l'intérêt pour l'aptitude langagière reprend complètement son stade et constitue au moment actuel l'un des domaines les plus prometteurs de la recherche en acquisition de langue seconde et cela la relative accalmie des années 1970 et 1980. On est maintenant convaincus par des preuves solides de l'existence de capacités cognitives robustes qui ont une influence considérable sur tous les aspects de l'acquisition d'une langue seconde. Ce qui devient également évident c'est que les chercheurs contemporains spécialisés dans les aptitudes linguistiques semblent posséder un savoir-faire psychométrique et un bagage psycholinguistique assez suffisant pour explorer ces capacités.

Il semble claire qu'une diversité d'axes de recherche sur les aptitudes langagières sont susceptibles d'être fructueux à l'avenir. A titre d'exemple, celui inauguré par Peter Robinson dans les études sur la langue seconde et qui consiste en une étude des mesures d'aptitude en combinaison avec d'autres variables relatives aux différences individuelles ainsi qu'une examination de l'interaction de ces combinaisons avec des variables pédagogiques et situationnelles. Le deuxième axe important consiste à explorer plus en détail le rôle de la mémoire de travail, tant dans les aptitudes et leur complexité que dans l'apprentissage de la langue. Une opinion qui semble très raisonnable est celle de Miyake et Friedman (1998)

lorsqu'ils avance leur proposition considère la mémoire de travail comme aptitude langagière en s'appuyant sur le fait que la mémoire de travail langagière peut capturer l'essence des trois composantes importantes du concept d'aptitude langagière antérieurement proposé par Skehan (1989) sur la base de la conception de Carroll : la capacité mémorielle, la capacité de codage phonétique et la capacité d'analyse langagière. Cependant, il convient également de noter la mise en garde de Robinson (2002a) envers l'assimilation de la capacité de mémoire de travail à l'aptitude à l'apprentissage des langues. Selon ce denier, les composantes d'aptitudes ayant une efficacité sur l'apprentissage englobent également d'autres capacités cognitives. Raison pour laquelle les processus de mémoire de travail, incontestablement prédominants, doivent être complétés par d'autres variables se rapportant aux différences individuelles dans toute conceptualisation future. Enfin, une piste de recherche au potentiel considérable est représentée par la proposition de Skehan dont le but est de lier explicitement certaines composantes d'aptitude à des phases spécifiques du processus d'apprentissage par les niveaux de service.

2.3.6. Style d'apprentissage :

Comme c'est le cas pour un certain nombre de variables se rapportant aux différences individuelles qui après un examen attentif, montrent un caractère problématique, une définition simple qui semble intuitivement assez convaincante peut être attribuée aux styles d'apprentissage. Ils désignent d'après une définition de Reid (1995) « *les manières naturelles, habituelles et préférées d'un individu d'assimiler, de traiter et de retenir de nouvelles informations et compétences* ». Autrement dit, ce concept de styles d'apprentissage représente donc un profil de l'approche individuelle de l'apprentissage, un schéma directeur qui reflète la manière habituelle ou préférée de la perception, l'interaction et la réaction de l'individu dans un environnement d'apprentissage. Ils représentent ainsi des « *préférences générales pour aborder le processus d'apprentissage* » (Ehrman, 1996, p. 49). Logiques sont les définitions précédemment avancées, et logique également que cette variation d'approches demeure infinie et conduit vers des schémas systématiques qui peuvent donc être qualifiés à juste titre de « *styles d'apprentissage* ».

Contrairement aux aptitudes et aux capacités, les styles d'apprentissage ne reflètent nullement un don inné qui mène automatiquement à la réussite. Autrement dit, les styles d'apprentissage demeurent des préférences personnelles et non pas une énième métaphore pour distinguer les surdoués des non-doués. Ainsi, idéalement, le concept de styles d'apprentissage offre, comme

le souligne Kinsella (1995), une « *approche neutre en termes de valeurs pour comprendre les différences individuelles entre les élèves issus de la diversité linguistique et culturelle* » (Kinsella, 1995, p. 171). Ils sont à caractère bipolaire, qui constitue une sorte de continuum d'un extrême à l'autre allant, à titre d'exemple, d'une approche plus globale à une approche plus spécifique.

La position de l'apprenant sur un tel continuum n'est porteur d'aucun jugement de valeur. En d'autres mots, la réussite n'est pas limitée à un style bien déterminé en écartant l'efficacité d'autres. Par ailleurs, une étroite corrélation existe entre ces styles d'apprentissage et les aspects souhaités de la performance linguistique dans des contextes spécifiques, ce qui n'est pas le cas de tous les styles. Conséquemment, un statut neutre ne peut nullement être toujours appliqué à toutes les dimensions du style.

Par une tentative d'examination des questions qui semblent être les plus récurrentes dans la conceptualisation des styles, il importe de citer certaines d'entre elles. Du moment où les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage sont thématiquement liés, et sans aller dans l'explication de ce deuxième concept comme facteur influençant les différences individuelles puisque on envisage de lui consacré tout un chapitre, une première question s'interroge sur la relation qui peut lier ces deux concepts, qui tous deux, désignent des manières spécifiques dont les apprenants effectuent leurs tâches d'apprentissage. Admettant l'opinion de Snow et al. (1996), c'est l'ampleur et la stabilité qui démarquent les deux concepts car le style est conçu ici comme une stratégie utilisée de manière cohérente dans une classe de tâches. Suivant la même affirmation, Riding (2000a) adopte une hypothèse qui suppose que les styles ont probablement une base physiologique chose qui les conduit à être relativement fixes pour l'individu.

Les stratégies, quant à eux, peuvent être apprises et développées pour faire face à des situations problématiques ou des tâches. Concernant le degré de conscience impliqué dans l'application des deux concepts précédents, Sternberg indique que le fonctionnement des styles se réalise d'une manière inconsciente. En revanche, les stratégies impliquent un choix conscient d'alternatives. Le même auteur arrive à la conclusion que malgré une possible confusion entre les deux, les situations dans lesquelles une stratégie peut être utilisée sont des situations considérées comme dépendantes de la tâche ou du contexte. Quant au style, il implique un degré de stabilité plus élevé et perçu comme étant à mi-chemin entre l'aptitude et la stratégie.

Par ailleurs, et admettant l'idée selon laquelle les styles sont des préférences d'apprentissage générales, une autre question s'interroge sur la mesure dans laquelle ces les préférences puissent façonner le fonctionnement des individus et tente également examiner la signification exacte du terme « *préférence* ». En accord avec la proposition d'Ehrman (1996), les préférences représentent tout simplement des espaces de confort pour chaque individu et dans lesquelles il possède une certaine liberté de se déplacer même à l'extérieur si les circonstances l'exigent. Une interprétation qui semble relativement souple pour ce concept de styles d'apprentissage qui paraissent plus fermement ancrés et constituent donc plus que de simples préférences. Partant du fait que les personnes n'ont pas la flexibilité de modifier ou d'adapter leur style d'apprentissage en fonction des exigences de la situation, ce qui peut les mettre en difficulté, Ehrman suppose qu'un style d'apprentissage peut donc aller d'une légère préférence à un besoin marqué.

Enfin, une dernière question s'impose et qui discute du lien qui peut exister entre les styles d'apprentissage et la personnalité. Une question qui représente encore une source de controverse, car certains concepts psychologiques bien connus sont parfois appelés styles d'apprentissage et parfois dimensions de la personnalité. A titre d'exemple, on peut citer la dimension extraversion-introversion, représentant une dichotomie populaire, largement utilisée par les psychologues. Cette dichotomie est très fréquemment utilisée dans presque toutes les taxonomies de la personnalité et des styles d'apprentissage. Suivant la conclusion de d'Ehrman.

Leaver et Oxford (2003), dans une recherche récente synthétisant des variables relatives aux différences individuelles, l'utilisation d'un modèle de personnalité appelé « Big Five » a nettement augmenté l'influence des variables de personnalité sur les styles d'apprentissage. Raison pour laquelle Ehrman (1996) adopte une nouvelle qualification pour certains styles d'apprentissage connue par les « styles d'apprentissage basés sur la personnalité » autrement dit, le produit d'une corrélation entre les dimensions de la personnalité et le style cognitif.

L'analyse cet aperçu ci-dessus des différents problèmes de style représente bien une interprétation d'une certaine impression générale que l'on obtient lorsqu'on aborde les styles d'apprentissage, une impression qui laisse constater que les styles d'apprentissage sont :

- Insaisissables et à mi-chemin : autrement dit, ils peuvent faire référence à des préférences, mais celles-ci peuvent être de degrés variables ;
- Ils sont liés aux stratégies d'apprentissage, mais en sont quelque peu différents, car ils se situent à mi-chemin entre les capacités innées et les stratégies ;

- Ils possèdent une certaine indépendance de la situation, sans être complètement exempts d'influences situationnelles ;
- En effet certaines dimensions du style sont également répertoriées comme des composantes majeures de la personnalité. Raison pour laquelle ces styles d'apprentissage semblent avoir des limites très floues. Suivant n'importe quelle perspective d'étude, cette catégorie demeure illimitée. Suivant donc la littérature sur les styles d'apprentissage d'Ehrman et al. (2003), il existe une certaine interchangeabilité dans l'utilisation de ce concept est d'autres, tels que « *style cognitif* », « *type de personnalité* », « *préférence sensorielle* » et « *modalité* ».

Cependant, dans une tentative de régler ce problème d'utilisation interchangeable trop souvent utilisée des styles d'apprentissage avec un terme très fréquent représenté par les styles cognitifs, une distinction claire a bien été établie entre les deux

Une solution consiste, toutefois, à établir une distinction claire entre styles d'apprentissage et styles cognitifs. Selon Rayner (2000), si on admet la représentation du style d'apprentissage comme un profil de l'approche individuelle de l'apprentissage, ce dernier peut être considéré comme comprenant deux niveaux fondamentaux de fonctionnement :

- Le niveau cognitif, qui fait référence à une dimension stable et intériorisée et qui se rapporte à la manière de pensée d'une personne et de son traitement d'information.
- Le niveau de l'activité d'apprentissage, qui représente un niveau plus externe, englobant des fonctions moins stables qui sont relatives à l'adaptation continue de l'apprenant à son environnement.

Ce qui peut en découler de la distinction précédente c'est que le style cognitif demeure au cœur d'un style d'apprentissage. Il reflète une manière omniprésente et partiellement déterminée biologiquement de réagir aux informations et aux situations.

Brown (2000) précise que l'implication de ces styles cognitifs dans une situation spécifique telle qu'un contexte éducatif et leur association à divers facteurs, que ce soit affectifs, physiologiques ou comportementaux, leur font gagner cette dénomination de « *styles d'apprentissage* ».

Par ailleurs, et dans une démarche visant l'examination de la nature des styles d'apprentissage, tout en prenant du recul, autrement dit, en analysant les styles cognitifs, une enquête a été

menée par Rebecca Oxford (1993) dans le but d'analyser le style (SAS[6]). Ce dernier représente un test convivial, doté d'une grille d'auto-évaluation. Il offre également des explications sur les résultats et des conseils et suggestions pratiques.

Tableau 6 : *Description de l'enquête d'analyse de style d'Oxford (1993)*

I.	*Comment j'utilise mes sens physiques pour étudier ou travailler (30 items)*
Visuel, auditif, pratique	Cette section est similaire aux parties correspondantes du PLSPQ[7].
II.	*Comment je traite les autres (20 items)*
• Extraverti :	Se tourner vers l'extérieur et puiser son énergie dans le monde extérieur. *Exemple : « Partout où je vais, je développe des contacts personnels. »*
• Introverti :	Se tourner vers l'intérieur pour retrouver un sentiment de plénitude et d'estime de soi. *Exemple : « Dans un grand groupe, j'ai tendance à garder le silence. »*
III.	*Comment je gère les possibilités (20 items)*
• Intuitif-aléatoire	Penser de manière abstraite et prospective, prêt à se fier à son intuition, à son inspiration et à son imagination pour percevoir la réalité. *Par exemple : « J'ai une imagination débordante. »*
• Béton Séquentiel	Se préoccuper des faits et préférer qu'ils soient présentés étape par étape et de manière organisée. *Par exemple : « Je me comporte de manière pragmatique. »*
IV.	*Comment j'aborde les tâches (20 items)*
• Orienté vers la clôture	Avoir besoin de clarté et préférer planifier à l'avance et suivre les instructions sans improvisation. *Par exemple : « Je fais des listes de choses à faire. »*
• Ouvrir	Privilégier la spontanéité et la flexibilité, sans se soucier des délais. *Par exemple : « J'aime laisser les choses se faire, sans les planifier. »*
V.	*Comment je gère les idées (20 items)*

[6] (Style Analysis Survey) est une enquête sur l'analyse des styles d'apprentissage mené par Rebecca Oxford en 1993.

[7] Questionnaire de préférences en matière de style d'apprentissage perceptuel (PLSPQ) de Joy Reid (1995 ; initialement développé en 1984)

• Global	Se concentrer sur la vue d'ensemble et suivre son instinct ou ses suppositions pour dégager les principes fondamentaux d'un sujet donné. *Par exemple : « Je peux résumer l'information assez facilement. »*
• Analytique	Nous préférons aborder la matière de manière systématique et décomposer les unités pour les comprendre. *Par exemple : « J'utilise l'analyse logique pour résoudre des problèmes. »*

Source : *Psychologie de l'apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 143-144)*

Le tableau (06) fournit une brève description du (SAS) avec un exemple d'item pour chaque dimension de style. Les sujets participant à cette enquête donnent leurs réponses sur une échelle de notation à quatre points, avec « *jamais* » et « *toujours* » comme pôles.

Une autre initiative qui a pour objectif l'amélioration de la qualité de l'instrument original d'Oxford précédemment cité, consiste en une enquête sur les styles d'apprentissage menée par Cohen, Oxford et Chi (2001). Ces derniers ont tenté de procéder de deux manières :

- Ils ont procédé à un élargissement de l'étendue du test d'Oxford en ajoutant d'autres dimensions stylistiques supplémentaires.
- Ce nouvel instrument est principalement axé sur les questions linguistiques.

TABLEAU 7 : *DESCRIPTION DE L'ENQUETE SUR LES STYLES D'APPRENTISSAGE DE COHEN, OXFORD ET CHI (2001)*

I.	*I. Comment j'utilise mes sens physiques (30 items) : Similaire à la section I de SAS.*
II.	*II. Comment je m'expose aux situations d'apprentissage (12 items) : Similaire à la section II de SAS.*
III.	*III. Comment j'aborde les possibilités (12 items) : Similaire à la section III de SAS.*
IV.	*IV. Comment je gère l'ambiguïté et les délais (8 items) : Similaire à la section IV de SAS.*
V.	*V. Comment je reçois l'information (10 items)*

• Global	Être à l'aise pour saisir l'essentiel ou l'idée principale et communiquer même si l'on ne connaît pas tous les mots des concepts. *Par exemple : « Je préfère les réponses courtes et simples aux longues explications. »*
• Particulier	Se concentrer davantage sur les détails et bien mémoriser des informations spécifiques sur un sujet. *Par exemple : « J'ai besoin d'exemples très précis pour bien comprendre. »*
VI.	*Comment je traite davantage les informations (10 items)*
• Synthétiser :	Être capable de bien résumer un sujet et aimer deviner le sens et prédire les résultats. *Par exemple : « Je peux rapidement paraphraser ce que disent les autres. »*
• Analytique :	Être capable de décortiquer des idées et de réussir des tâches d'analyse logique ; avoir tendance à se concentrer sur les règles de grammaire. *Par exemple : « Je suis doué pour résoudre des énigmes et des mystères complexes. »*
VII.	*Comment je gère les possibilités (20 items)*
• Aiguisoir	Tendance à remarquer les différences et à rechercher des distinctions entre les éléments mémorisés. *Par exemple : « À mesure que j'apprends de nouvelles choses dans la langue cible, je fais des distinctions fines entre les sons, les formes grammaticales, les mots et les expressions. »*
• Niveleur	Tendance à regrouper les informations pour s'en souvenir, en éliminant ou en réduisant les différences et en se concentrant presque exclusivement sur les similitudes. *Par exemple : « J'ignore les distinctions qui rendraient mes propos plus pertinents dans le contexte donné. »*
VIII.	*Comment je gère les règles linguistiques (6 items)*

• Déductif	Préférence pour aller du général au particulier et commencer par des règles et des théories plutôt que par des exemples précis. *Par exemple : « Je préfère commencer par des règles et des théories plutôt que par des exemples précis. »*
• Inductif	Je préfère aller du spécifique au général et commencer par des exemples plutôt que par des règles ou des théories. *Par exemple : « J'aime apprendre les règles de la langue indirectement en étant exposé à des exemples de structures grammaticales et d'autres caractéristiques de la langue. »*
IX.	*Comment je gère les entrées multiples (6 items)*
• Indépendant au champ	Préférence pour séparer ou abstraire le contenu d'un contexte donné. *Par exemple : « Je veille non seulement à la grammaire, mais aussi au niveau de formalité et de politesse approprié. »*
• Dépendance au champ	Tendance à traiter l'information de manière plus globale. *Par exemple : « C'est un défi pour moi de me concentrer à la fois sur la communication orale et écrite tout en prêtant attention à l'accord grammatical (par exemple, personne, nombre, temps ou genre). »*
X.	*Comment je gère le temps de réponse (6 items)*
• Impulsivement	Tendance à réagir rapidement, en agissant ou en parlant, sans réfléchir à la situation. *Par exemple : « J'interviens, je vois ce qui se passe et j'apporte des corrections si nécessaire. »*
• Réfléchissant	Tendance à bien réfléchir avant d'agir plutôt que de se fier à son instinct. *Par exemple : « Je dois bien réfléchir avant de parler ou d'écrire. »*
XI.	*À quel point je prends la réalité au pied de la lettre (4 items)*
• Métaphorique	Préférence pour apprendre la matière en conceptualisant certains aspects, comme la grammaire, en termes métaphoriques. *Par exemple : « Je trouve que construire des métaphores dans mon esprit m'aide à gérer la langue (par exemple, en la considérant comme une machine dont les composants peuvent être démontés). »*
• Littérale	Préférence pour une représentation relativement littérale des concepts. *Par exemple : « Je prends les choses au pied de la lettre, donc j'aime les*

supports linguistique qui expriment clairement leur sens. »

Source : *Psychologie de l'apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 144-146)*

Ce nouvel instrument conçu par les auteurs précédemment cités se démarque de son antécédent à travers les changements suivants :

(1) Certaines échelles ont été raccourcies sans ajouter de nouveaux items avec une augmentation du nombre de facettes de 6 à 11.

(2) Les éléments qu'il contient se rapportent plus spécialement à la langue seconde. Ces éléments sont combinés avec d'autres, non spécifiques à ce domaine mais subissant quand même une révision globale.

(3) Le format relatif à l'échelle d'évaluation est passé de 4 à 5 points.

(4) La dimension «*globale-analytique* » a été remplacée par « *globale-particulière* ».

Depuis le début des années 1990, et en collaboration avec d'autres chercheurs, Rebecca Oxford a produit des travaux de haute qualité sur la personnalité et les styles d'apprentissage des langues. Récemment, elle et Leaver ont conçu une nouvelle mesure des styles d'apprentissage, fondée sur une approche novatrice de la compréhension des styles. Cette batterie complexe repose sur une construction théorique sous-jacente élaborée qui a fait l'objet de tests et de validations approfondis sur le terrain. Il s'agit donc d'une tentative sérieuse de reconceptualisation des styles cognitifs au service de l'apprentissage des langues. Un produit de valeur qui mérite une analyse plus approfondie.

Une autre conception très intéressante est proposée par Ehrman et Leaver (2003). Un système qui réorganise un certain nombre de dimensions stylistiques établies par Riding sous une nouvelle construction avec une seule dimension stylistique supérieure fournie avec deux pôles représentés par l'ectasie et la synopsis. La principale différence entre ces deux extrêmes réside dans le fait qu'un apprenant ethnique souhaite ou a besoin d'un contrôle conscient sur le processus d'apprentissage, tandis qu'un apprenant synoptique laisse davantage de place au traitement préconscient ou inconscient.

Le système complet est composé de dix sous-dimensions. Ces deux chercheurs offre une justification détaillée et une explication théorique de leur conception. Les dix sous-échelles de ce système représentent des dimensions stylistiques établies, pour lesquelles une littérature pertinente est disponible, bien qu'une dichotomie, la dimension analogique-numérique, n'ait jamais été appliquée aux contextes d'apprentissage. Dans ce qui suit on va tenter une brève examination de chaque sous-échelle :

- **Dépendance/indépendance du champ et sensibilité/insensibilité au champ** : Bien que les termes (in)dépendance et (in)sensibilité aient souvent été utilisés de manière interchangeable dans la littérature, Ehrman et Leaver les considèrent comme deux échelles distinctes du système global. Ils indiquent que la dépendance/indépendance du champ fait référence à la préférence pour la sélection et la priorisation plutôt que pour le traitement du contexte dans sa globalité, tandis que la sensibilité/insensibilité au champ se rapporte à la préférence pour l'examen des supports avec une prise en compte de leur positionnement dans un contexte plus large. Cela dit que la sensibilité au champ concerne l'avant-plan et l'arrière-plan ensemble, tandis que la dépendance au champ traite l'avant-plan et l'arrière-plan de manière identique. Quant aux apprenants sensibles au champ, ils préfèrent aborder les supports dans leur contexte, contrairement aux insensibles au champ, qui eux, n'utilisent que peu, voire jamais, le contexte.
- **Aléatoire vs. séquentiel :** Cette dimension se rapporte à la manière du traitement de l'information par l'apprenant. Les apprenants aléatoires suivent leur propre ordre de traitement, développé en interne et idiosyncrasique (qui peut sembler aléatoire aux yeux des autres), tandis que les apprenants séquentiels privilégient un ordre de traitement étape par étape, fourni par des sources externes (comme les unités d'un programme).
- **Global-particulier** : Cette dimension est bien résumée par la métaphore du traitement descendant vs Ascendant. Elle représente une tendance à saisir un contenu dans son ensemble ou bien s'intéresser des détails et des informations spécifiques au sujet.
- **Inductif-déductif :** Les apprenants inductifs préfèrent commencer par les détails et les faits, pour passer à une formulation des hypothèses afin de les tester

ultérieurement. Quant aux apprenants déductifs, ils optent dans un premier temps pour les règles ou les théories avant de tenter leur application à travers des exemples.

- **Synthétique-analytique :** l'utilisation d'éléments pour construire des ensembles nouveaux est le caractère des apprenants synthétiques. En contrepartie, les apprenants analytiques préfèrent décomposer les ensembles en parties pour comprendre leur structure de composition.
- **Analogique-numérique :** Les apprenants analogiques optent pour l'utilisation de métaphores, d'analogies et de liens conceptuels entre les unités et leurs significations, pour les apprenants numériques, ils en tendance à adopter une approche plus superficielle, qui se caractérise par une compréhension littérale et logique des connaissances reçus.
- **Concret-abstrait :** Les apprenants concrets privilégient une relation avec l'expérience directe, qui peut aller jusqu'à un contact sensoriel. Les apprenants abstraits montrent plus d'intérêt au système sous-jacent de la langue qu'ils ne l'ont pour la langue de communication elle-même.
- **Nivellement-affinement :** Cette dimension se rapporte à la façon dont les individus perçoivent, stockent et récupèrent l'information. Les apprenants niveleurs ont tendance à former une image générale en brouillant souvent les pistes. les apprenants affineurs se focalisent sur les petites remarque ou différences et procèdent à leur enregistrement comme des attributs marquants dans leur mémoire.
- **Impulsif-réflexif :** le caractère impulsif des apprenants les pousse à réagir rapidement, et à agir souvent à l'instinct. Concernant les apprenants réflexifs, ceux-là préfèrent prendre de la réaction. Selon Ehrman et Leaver, il s'agit d'une véritable dimension de style, plutôt que d'un continuum de compétences dans lequel l'impulsif est inefficace et le réflexif est efficace, dans le sens où les deux pôles peuvent être bénéfiques ou dysfonctionnels.

Un questionnaire a été réalisé dans le but d'opérationnaliser ce système sur les styles d'apprentissage d'Ehrman et Leaver. Il comprend 30 items utilisant une échelle sémantique différentielle à 9 points. C'est un instrument qui fournit un ensemble complet de données sur un individu qui est conçu sous la forme d'un profil émergent, présentant à la fois l'avantage de la généralité et de la spécificité.

TABLEAU 8 : *EXEMPLES D'ELEMENTS DU QUESTIONNAIRE SUR LES STYLES D'APPRENTISSAGE D'EHRMAN ET LEAVER*

1	Lorsque je travaille avec un nouveau contenu en contexte, dans des histoires, des articles ou au moins des phrases, j'apprends souvent de nouveaux mots, de nouvelles idées, etc., sans rien planifier à l'avance. On pourrait dire que j'utilise beaucoup un projecteur pour apprendre.	En général, je ne comprends pas grand-chose du contexte, à moins de prêter une attention particulière à ce que je fais. Je ne me décrirais certainement pas comme quelqu'un qui apprend par osmose. Il faut généralement que ce soit écrit noir sur blanc.
	Le plus comme ça 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Le plus comme ça	
2	Lorsque je travaille avec un nouveau matériel et que je l'accompagne d'autres sujets, je trouve et utilise facilement ce qui est le plus important. J'apprécie également les ressources hors contexte, comme les règles de grammaire. On peut dire que j'utilise beaucoup les projecteurs pour apprendre.	Quand j'ai beaucoup d'informations à apprendre, il est difficile de savoir ce qui est le plus important. Parfois, tout semble s'imbriquer, et c'est difficile de tout trier.
	Le plus comme ça 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Le plus comme ça	
3	J'aime atténuer les différences et rechercher les similitudes. Je remarque surtout les similitudes et j'atténue les différences.	J'aime explorer les différences et les disparités entre les choses et j'ai tendance à les remarquer rapidement.
	Le plus comme ça 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Le plus comme ça	
4	J'ai tendance à être plus conscient et intéressé par la vue d'ensemble ; je remarque la forêt avant les arbres ; je commence par les points principaux et je descends vers les détails.	Je remarque rapidement les détails ; j'ai tendance à percevoir les arbres avant la forêt. Je commence par les détails pour remonter aux points principaux.
	Le plus comme ça 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Le plus comme ça	
	Je réagis rapidement, agissant ou parlant souvent sans réfléchir.	J'ai tendance à réfléchir aux choses avant de les faire ou de les dire.

5	Le plus comme ça	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Le plus comme ça
6	Je comprends mieux en rassemblant ce que j'apprends en un tout, en synthétisant les informations.										J'ai tendance à apprendre par métaphores et associations avec d'autres choses. J'apprends souvent à travers des histoires ou des exemples.
7	Le plus comme ça	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Le plus comme ça
	J'ai tendance à apprendre par métaphores et associations avec d'autres choses. J'apprends souvent à travers des histoires ou des exemples.										J'aime les choses qui se comptent et qui disent clairement ce qu'elles veulent dire. Je prends les choses au pied de la lettre.
8	Le plus comme ça	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Le plus comme ça
	Pour apprendre, j'aime interagir avec le monde et apprendre en appliquant mes connaissances, surtout lorsque je peux les toucher, les voir ou les entendre.										J'aime apprendre à travers des concepts et des idées, ainsi que des représentations formelles de connaissances telles que des théories et des modèles.
9	Le plus comme ça	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Le plus comme ça
	J'apprends mieux lorsque je peux déterminer moi-même la meilleure séquence à utiliser, même si elle est différente de celle du livre ou de la leçon.										J'apprends mieux lorsqu'il y a une séquence d'étapes, ce qui me permet de faire les choses dans l'ordre. Les manuels et les plans de cours m'aident vraiment.
10	Le plus comme ça	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Le plus comme ça
	Quand j'apprends, je pars généralement d'exemples ou de mon expérience et je fais des généralisations ou des règles.										Lorsque j'apprends, je commence généralement par des règles et des généralisations, puis je les applique à mon expérience pour apprendre.

Source : *Psychologie de l'apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 144-146)*

Dix exemples d'items du test sont présentés dans le tableau (08). Le tableau (09) constitue une grille de notation offrant une description concise. Suivant l'explication proposée par les deux auteurs de ce système, le niveau de construit synoptique-ethnique peut être utilisé lorsqu'un apprenant a un ensemble clair de préférences tendant vers la droite ou la gauche du graphique. Parallèlement, une représentation plus élaborée d'un individu peut être offerte par le biais de ce profil et cela grâce à l'interaction des dix sous-échelles. Cependant, en raison de l'intercorrélation des sous-échelles, la multiplicité des profils s'inscrit toujours dans le même système relativement standardisé.

[1 : (In) sensibilité au contexte, 2 : (In) dépendance au champ,
3 : Nivellement–affinement, 4 : Global–particulier,
5 : Impulsif–réflexif, 6 : Synthétique–analytique,
7 : Analogique–numérique, 8 : Concret–abstrait,
9 : Aléatoire–séquentiel, 10 : Inductif–déductif]

TABLEAU 9 : *EXEMPLE DE GRILLE DE NOTATION POUR LE MODELE D'EHRMAN ET LEAVER (2003)*

Nom : X Y
Code ID : 0000

Synoptique										**Ethnique**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Sensibilité au contexte						**X**				Insensibilité au contexte
Indépendance contexte		**X**								Dépendance contexte
Aléatoire				**X**						Séquentiel
Global						**X**				Particulier
Inductif						**X**				Déductif
Synthétique						**X**				Analytique
Analogue				**X**						Digital
Concret		**X**								Abstrait
Nivellement			**X**							Affûtage
Impulsif			**X**							Réfléchissant
	5	4	3	2	1	2	3	4	5	

Source : *Psychologie de l'apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 151)*

Ce qui peut être tenu de tout ce qui a été discuté antérieurement, c'est qu'une mosaïque complexe de styles cognitifs et d'apprentissage s'impose et peut être comparée aux motifs complexes des couleurs, qui ne forment initialement en réalité que trois couleurs principale. Des progrès certains ont été réalisés dans l'objectif d'identifier certains éléments constitutifs de ce complexe de caractéristiques stylistiques humaines. Toutefois, nous demeurons toujours incertains de posséder les styles primaires. Par exemple, dans le monde des couleurs, le vert semble être un constituant de base. Partant de cette métaphore, les styles cognitifs peuvent être considérés comme des équivalents des couleurs, proprement dits, tandis que les styles d'apprentissage sont les manifestations des couleurs dans le monde réel.

Ainsi, la position des styles d'apprentissage des langues dans le domaine plus large de l'apprentissage des langues étrangères parait un terrain encore inexploité. En lisant la littérature, ce point de vue semble être le même exprimé par des chercheurs depuis les années 1980. Une constatation qui se consolide par à travers les mots de Rod Ellis (1994) :

> *À l'heure actuelle, peu de conclusions générales peuvent être tirées de la recherche sur les styles d'apprentissage. Les apprenants diffèrent manifestement énormément dans leur approche préférée de l'apprentissage d'une L2, mais il est impossible de dire quel style d'apprentissage est le plus efficace. Il est fort possible que ce soient les apprenants qui font preuve de flexibilité qui réussissent le mieux, mais il n'existe pas encore de preuve tangible d'une telle conclusion. L'un des problèmes majeurs réside dans le fait que le concept de « style d'apprentissage » est mal défini et semble se superposer à d'autres différences individuelles, tant affectives que cognitives. Il est peu probable que des progrès significatifs soient réalisés tant que les chercheurs ne sauront pas ce qu'ils souhaitent mesurer. (p. 508)*

2.3.7. Personnalité :

Il est indiscutable que certaines personnes sont tout simplement plus douées que d'autres pour l'apprentissage des langues. Une constatation qui conduit les chercheurs à se demander si cette douance était due quelque part à des traits de personnalité. Ainsi, les études sur le « *bon apprenant en langues* » qu'on discutera juste après, et qui ont été menées par des pionniers tels que Rubin (1975) et Stern (1975), ont tenté d'établir un lien entre la réussite de l'apprentissage des langues et des facteurs de personnalité tels que l'extraversion, la propension au risque, l'absence d'inhibition et l'estime de soi. L'hypothèse selon laquelle le

bon apprenant en langues possède une personnalité unique est également partagée par les enseignants de langues : selon une enquête par questionnaire menée par Gardner (1987), plus de 83 % des enseignants ont estimé que le bon apprenant en langues présentait des traits de personnalité marquants, et 11 traits ont fait l'objet d'un consensus.

Par ailleurs, une contrebalance persiste toujours dans les résultats des recherches qui ont tenté établir des corrélations qui soient significatives entre la personnalité et les mesures d'apprentissage. Et même lorsque des corrélations significatives entre personnalité et réussite étaient trouvées dans un contexte, elles ne pouvaient souvent pas être reproduites dans un autre. Cela est majoritairement dû au fait que c'est les propres convictions des chercheurs qui orientent leurs interprétations de la situation dans son ensemble. « *Malgré le grand nombre d'hypothèses concernant la personnalité qui ont été émises au fil des ans, leur validité – la capacité à faire des prédictions comportementales précises – n'a pas été très probante* », comme l'affirme Aiken (1999).

Pour ce moins peu concluant des résultats obtenus des recherches antérieurs, une explication claire de ces résultats demeure nécessaire et cela à travers des modèles moins simplistes. Dans une tentative d'examiner l'influence de la personnalité sur l'apprentissage de la langue seconde, des résultats obtenus par MacIntyre et Charos (1996) ont confirmé la nécessité de constructions théoriques plus complexes. Selon eux, les traits de personnalité globaux s'implique dans le processus d'apprentissage, non pas à travers un impact direct sur les résultats d'apprentissage, mais principalement par leur influence sur les attitudes langagières, l'anxiété, la compétence perçue et la motivation.

Bien qu'il ressorte clairement de ce qui précède que la relation entre les facteurs de personnalité et les résultats d'apprentissage n'est souvent pas directe et linéaire, mais plutôt indirecte, médiée par diverses variables modificatrices, la méthodologie de recherche typiquement décrite dans la littérature reste corrélative, testant de simples relations entre traits de personnalité et résultats d'apprentissage.

Aiken (1999) souligne que cette méthode ne permettra probablement pas d'obtenir des prédictions comportementales plus précises, car La psychologie, et en particulier celle de la personnalité, repose essentiellement sur un ensemble d'affirmations interdépendantes concernant le comportement humain, les cognitions et les sentiments, mais bien moins sur une structure systématique permettant de formuler des prédictions et des explications infaillibles.

Toutefois, des recherches antérieures ont apporté suffisamment de preuves de l'implication importante des facteurs de personnalité dans le processus d'apprentissage en général et dans

l'apprentissage par le langage (APL) en particulier. En accord avec l'affirmation de Dörnyei, l'absence de résultats solides et cohérents était, d'un côté, due la grande diversité des méthodologies de recherche appliquées en termes d'objectifs d'apprentissage, de mesures de réussite, de types de traitement, et d'un autre côté, au fait que de nombreux chercheurs n'ont peut-être pas posé les bonnes questions lorsqu'ils dans leur tentatives de tester les contingences personnalité-réussite. Bien qu'il ne semble pas exister de lien direct et fort entre les traits de personnalité et les résultats d'apprentissage holistiques (mesurés, par exemple, par les résultats aux tests de compétence), si l'on conceptualise l'apprentissage de manière plus contextualisée et axée sur les processus, les variables de personnalité peuvent éclairer plusieurs sous-processus. (Aiken, 1999 : 169)

Même si les facteurs de personnalité ne déterminent pas directement le degré de réussite d'un individu, ils façonnent certainement son comportement dans son environnement d'apprentissage. Raison pour laquelle, l'examen de l'effet combiné ou de l'interrelation des traits de personnalité et d'autres variables des différences individuelle. Il est fort probable que des personnes de différents types de personnalité adoptent des schémas comportementaux différents, ce qui aura un impact sur leur participation à diverses tâches d'apprentissage, des activités en classe aux pratiques concrètes de communication interculturelle. Ainsi, les traits de personnalité peuvent être considérés comme de puissantes variables modificatrices et, en ce sens, leur fonction est similaire à celle des styles d'apprentissage.

En fin, il importe de souligner qu'un nombre considérable de spécialistes du domaine s'accordent à dire que les recherches antérieures n'ont pas rendu justice à la relation supposée entre les variables de personnalité et les résultats d'apprentissage. Suivant une métaphore qui assimile aux ingrédients d'une recette de cuisine, et il est reconnu qu'un bon cuisinier peut généralement préparer un délicieux repas avec presque n'importe quel ingrédient en sachant les combiner.

De même, on peut affirmer qu'il ne faut pas s'attendre à de nombreuses relations linéaires fortes (exprimées, par exemple, par des corrélations) entre la réussite et les traits de personnalité individuels, car, selon Brown (2000), les apprenants qui réussissent sont en mesure de combiner au mieux leurs traits de personnalité à travers une exploitation de leurs points forts et une compensation de leurs éventuelles faiblesses. Ainsi, les facteurs de personnalité agissent comme de puissants facteurs modificateurs, et donc de future recherches, fondées sur des concepts théoriques et des méthodologies de recherche plus élaborés, permettront probablement de mieux documenter leurs effets.

2.3.8. Motivation :

Aborder la littérature des recherches sur la motivation dans le domaine de la langue seconde appelle à une examination de ces implications pratiques et pédagogiques. Sans donner trop d'intérêt à ce qui a précisément déclenché ce processus, les chercheurs en acquisition de langue seconde se sont concentrés sur le processus de développement du langage chez les apprenants déjà engagés dans l'apprentissage d'une langue seconde. Edmondson (2004) émet une hypothèse qui qualifié ce point de vue de « *fonction habilitante de la motivation* »,et précise qu'un profil motivationnel minimal demeure une condition préalable nécessaire à l'acquisition. Autrement dit, on ne peut parvenir à un objectif qu'en y mettant son énergie. Cette fonction habilitante peut être traduite métaphoriquement, selon Krashen par un filtre affectif légèrement poreux. Stevick, la perçoit comme un réglage rhéostat le plus bas tolérable. Dans les chercheurs en langue seconde, et par tradition, les chercheurs ne s'intéressaient pas particulièrement au processus d'apprentissage des langues.

Ils voyaient les questions centrales de l'apprentissage des langues comme étant hors de propos. De ce fait, ils avaient particulièrement moins d'intérêt pour l'étude de la motivation. Renforcer la motivation de leurs apprenants a toujours été l'objectif des enseignants compte tenu du taux d'échec élevé dans l'apprentissage des langues et également des problèmes généralisés observés qui se rapportent au manque d'engagement et d'enthousiasme de ces apprenants. Dörnyei un chercheur de l'université de Nottingham a réalisé une synthèse des avancées pertinentes dans le domaine de la langue seconde et de la psychologie de l'éducation en s'inspirant des recherches de Dörnyei (2001a). Il aboutit à la conclusion qu'une multitude de ressources existaient et dont les praticiens peuvent utiliser pour promouvoir leur pratique pédagogique motivante en créant un environnement de classe motivant.

Dans un objectif d'organiser les stratégies de motivation possibles dans une structure offrant un large éventail d'options aux enseignants, Dörnyei-Ottó conçoit un modèle de processus à quatre dimensions principales. Ces facettes motivationnelles sont subdivisées en stratégies et techniques motivationnelles concrètes, couvrant un large éventail de domaines tel que le résume la figure (02)[8]. Ce qui importe dans le développement d'une pratique pédagogique axée sur la motivation, ce n'est nullement la quantité, mais la qualité des stratégies choisies. Ainsi, loin de s'efforcer à atteindre un statut de super-motivateurs, le rôle que les enseignants ont à jouer c'est le rôle de motivateurs suffisamment performants. Quelques stratégies bien

[8] Psychologie de l'apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 112)

choisies, adaptées à la fois à l'enseignant et aux apprenants, peuvent permettre de dépasser le seuil de motivation, créant ainsi un climat de motivation globalement positif en classe. Certains des enseignants les plus motivants s'appuient souvent uniquement sur quelques techniques de base.

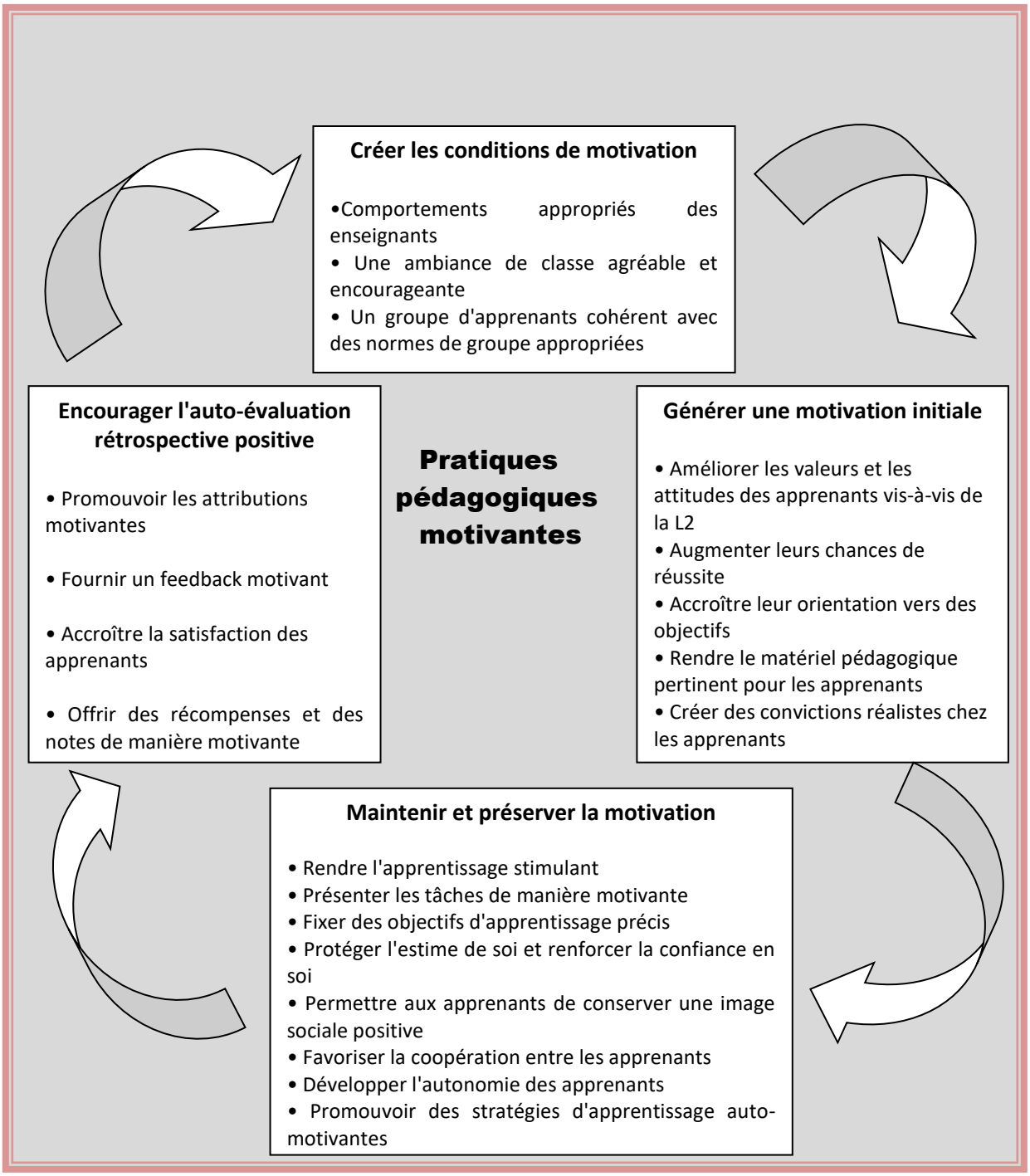

FIGURE 2 : *LES COMPOSANTES DE LA PRATIQUE MOTIVANTE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE*

« *Promouvoir des stratégies d'apprentissage auto-motivantes* », qui représente l'encadré inférieur du tableau (11), constitue un domaine stratégique particulier. Ce qui le distingue des autres techniques d'échafaudage motivationnel, c'est qu'il transfère la responsabilité de la motivation de l'enseignant vers les apprenants. Autrement dit, les apprenants assument donc la responsabilité et arrivent à contrôler par eux-mêmes leur propre disposition motivationnelle et cela grâce à l'application des stratégies d'auto-motivation.

Les théories contemporaines de l'apprentissage en psychologie de l'éducation, comme le souligne McGroarty (2001), présupposant une contribution active de l'apprenant par son rôle d'agent de la construction de son propre apprentissage. Ce qui semble comme une question intuitivement logique, c'est cette évolution vers une conception de la motivation au moins partiellement maîtrisée par l'apprenant. Il n'en demeure pas moins qu'un soutient dans le processus d'apprentissage, et une sensibilisation à la diversité des renforçateurs mentaux potentiels, qu'il peut appliquer, est toujours nécessaire. Il importe ainsi d'accepté la réalité du fait qu'une disposition motivationnelle est loin de s'approprier automatiquement.

Dans une tentative menée par Dörnyei-Ottó, ayant pour but la description des stratégies d'auto-motivation possibles, et toujours en s'inspirant de la grande contribution de Dörnyei (2001a) dans le domaine, il propose une classification pour les stratégies d'auto-motivation en cinq grandes catégories :

(1) Stratégies de contrôle de l'engagement : elles aident l'apprenant à maintenir ou à renforcer son engagement initial envers l'objectif visé. Ainsi, l'apprenant à titre d'exemple, garde toujours à l'esprit des attentes favorables ou des incitations et récompenses positives ou préserve une certaine concentration sur ce qui se passerait en cas d'échec de l'intention initiale.

(2) Stratégies de contrôle métacognitif : elles servent à surveiller et contrôler la concentration et limiter la procrastination inutile. L'apprenant identifie donc les distractions récurrentes et développe des routines défensives et maintient une concentration sur les premières étapes d'une action.

(3) Stratégies de contrôle de la satiété : qui travaillent sur l'élimination de l'ennui et ajoutent un attrait ou un intérêt supplémentaire à la tâche. L'apprenant peut ajouter une touche d'originalité à la tâche et peut également utiliser son imagination pour l'animer.

(4) Stratégies de contrôle des émotions : pour gérer les humeurs ou les états émotionnels perturbateurs. Elles aident également à générer des émotions propices à la mise en

œuvre de ses intentions. L'apprenant peut s'encourager soi-même et peut utiliser des techniques de relaxation et de méditation.

(5) Stratégies de contrôle environnemental : elles offrent une possibilité d'une élimination des influences environnementales négatives et une exploitation des influences environnementales positives en faisant de l'environnement un allié dans la poursuite d'un objectif difficile. L'apprenant arrive ainsi à l'élimination des distractions, et demander de l'aide et du soutien.

D'après ce qu'on vient de discuter précédemment, Le bilan concernant l'état de la recherche sur la motivation en langue seconde semble plutôt mitigé. Primo, les quinze dernières années ont fait renaitre le domaine, tant en termes de contenu théorique que de volume de recherche. Ce changement paradigmatique, représenté par le passage de la macro-perspective à la micro-perspective, a énormément impacté la recherche sur la motivation en langue seconde en ayant un effet libérateur. Secundo, quant à la question principale de savoir si le domaine peut intégrer le concept de motivation dans sa richesse psychologique, la question reste ouverte. La situation est similaire à celle des années 1960 à 1990.

Malgré les nombreux laboratoires de recherche, nous constatons aujourd'hui qu'un nombre limité de centres de recherche font progresser ce domaine. Il n'est malheureusement pas exagéré de dire que la majorité des linguistes appliqués considèrent encore la motivation en L2 comme la somme des motivations intégratives et instrumentales. Il faut bien sûr ajouter rapidement qu'en raison de l'étendue du domaine des études en langue seconde et de la linguistique appliquée, et du nombre relativement faible de départements et de postes universitaires spécialisés dans ce domaine à l'échelle mondiale, à l'exception de quelques sous-domaines privilégiés, l'ensemble du domaine est relativement peu couvert par la recherche.

3. Le concept du bon apprenant :

L'idée selon laquelle des techniques ou des stratégies spéciales pour l'apprenant pourraient être en mesure d'aider à l'acquisition d'une langue seconde n'est en fait pas assez nouvelle, ayant émergé dans les recherches en acquisition de langue seconde depuis les années 1970. *« Ce sont les recherches dans le domaine de la didactique des langues qui, dans les années 70, en s'intéressant à ce que l'on pouvait apprendre du « bon apprenant », ont fini par anticiper les résultats des théoriciens cognitivistes en mettant en évidence que c'est à des façons*

particulières de traitement d'information que les individus compétents dans l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères devaient leur efficacité ». (O'Malley et Chamot, 1990 : 2). Dans la même optique Cyr (1998 : 6) rappelle que la notion de « méthode » dans le domaine de la didactique des langues a été ébranlée. Cette domination et cette perception des méthodes l'ont été également. Cela est dû majoritairement des recherches qui avaient démontré l'impossibilité d'établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre étant donné que chaque enseignant en faisait à sa guise une fois la porte de la classe fermée. Autrement dit, l'éclectisme méthodologique dont disposait l'enseignant dans leurs classes. Autrement dit, qu'une fois la porte de la classe fermée, chaque enseignant. Il attribue aussi l'engouement pour cette notion de stratégies d'apprentissage à cette nouvelle tendance qui se focalise sur l'apprenant.

On assiste alors à de nouvelles pratiques en didactiques et à de nouvelles données en acquisition de la langue seconde, qui, bouleverse l'idée selon laquelle l'apprenant est considéré comme passif. On donne plus d'attention à ce que fait vraiment l'apprenant pendant l'apprentissage et on s'interroge sur des questions telles que « *comment et pourquoi certains élèves réussissent à apprendre alors que d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas est devenu aussi important que ce qu'ils sont censés apprendre* »(Wenden 1991, cité dans Paul Cyr, 1998 P.7).

C'est dans ce contexte que Stern (1975) a commencé ces recherches sur les comportements et les traits caractéristiques des apprenants qui réussissent leur apprentissage en langue seconde. Cette suggestion selon laquelle « *un bon apprenant en langue* » pourrait faire quelque chose de différent ou de spécial dont nous pourrions tous apprendre a été introduite à travers les recherches de Rubin (1975) et de Stern (1975). Après Stern, Rubin « *« dressa à son tour une liste de comportement qui caractérisent les apprenants efficaces et poussa un peu plus loin le raisonnement : se pourrait-il, demande-elle, qu'en observant de plus près ce qui se passe chez l'apprenant efficace, nous puissions en arriver à élaborer des procédures afin de mieux outiller les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage d'une L2 »* (Paul Cyr, 1998 P 7-8). Cette idée pose de forts contrastes avec l'idée selon laquelle certaines personnes n'ont qu'une oreille pour la langue ou que certains d'autres ont une capacité inhérente à apprendre une langue. Comme si ces premiers travaux anticipaient ce que les théoriciens cognitivistes été en train de réaliser indépendamment, quand ils prétendaient que les individus compétents sont efficaces en raison de méthodes spéciales de traitement de l'information. Sur

ce point, on a également suggéré que ces stratégies ne sont pas uniquement réservées aux individus très compétents, mais pourraient être développées par d'autres.

Un grand élan a été offert par ces premiers écrits à tout un courant de recherches sur un nouveau concept que l'on désigne par la suite sous le vocable de « *stratégies d'apprentissage d'une langue seconde* ». Ces recherches ont pris de l'ampleur tout au long des années 1980 à travers de nombreuses publications qui en témoignent éloquemment, et se poursuivent encore à l'heure actuelle.

4. Modèles et théories cognitifs dans l'acquisition d'une langue étrangère et seconde :

En matière d'explication de l'interlangue, l'approche linguistique vise généralement à décrire les compétences en langue, conceptualisées comme un système abstrait de règles et d'éléments qui sous-tendent une performance réelle. Elle s'intéresse à ce que les apprenants connaissent et non à ce qu'ils font. En revanche, et cela malgré que la vision cognitives comme présentée dans ce chapitre porte toujours sur ce que sait l'apprenant, la connaissance est considérée comme indissociable de son utilisation réelle. Cela dit que l'accent n'est donc pas mis sur les connaissances linguistiques abstraites, mais sur la mesure dans laquelle l'apprenant a atteint la maîtrise des aspects formels et fonctionnels de la langue et des processus mentaux impliqués. Le dénominateur commun dans le présent chapitre est que toutes les théories considérées perçoivent la maitrise de la langue comme graduelle, autrement dit, l'existence de degrés de connaissance. Si les théories discutées dans ce chapitre comme étant de nature cognitive, c'est bien au regard de cette notion de maitrise.

Nous nous limiterons ainsi, principalement sur les théories cognitives de l'apprentissage pour ce qui semble être une raison évidente : contrairement à la vision linguistique de l'acquisition d'une langue seconde, la psychologie cognitive reconnaît les stratégies d'apprentissage comme l'un des processus cognitifs les plus importants dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde. D'une manière générale, la théorie cognitive de l'apprentissage, qui est largement basé sur la théorie du traitement de l'information humaine, traite des processus mentaux qui interviennent directement dans l'apprentissage. Cela oriente l'intérêt principalement vers trois aspects cognitifs de l'apprentissage : la manière de développement des connaissances, comment la connaissance arrive-t-elle à s'automatiser et comment les nouvelles connaissances s'intègrent dans un système cognitif existant. On se penche donc sur le concept de « l'apprentissage significatif », ou ce qu'on appelle l'apprentissage avec

compréhension qui ne se manifeste pas dans le comportement. En revanche, il peut être décrit comme une expérience qui s'articule clairement et consciemment et qui se différencie d'une manière précise. Cette expérience émerge lorsque des signes, symboles, concepts ou des propositions sont liés et incorporés dans une structure cognitive bien déterminée de l'individu » (Ausubel, 1967 : 10).

Influencés par les résultats des recherches menées dans les domaines de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, les recherches dans le domaine de l'ALS commencent à s'interroger sur des questions concernant la nature des compétences cognitives, à savoir la manière dont ils affectent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde, et s'il y a possibilité que l'instruction formelle puisse en avoir un rôle. Du moment où la théorie cognitive ne fait pas de distinction entre les connaissances linguistiques et leur utilisation, les chercheurs se sont également efforcés d'expliquer la manière dont les connaissances sur la langue sont stockées dans la mémoire et comment le processus d'acquisition de la langue aboutit à la compréhension et à la production automatiques de la langue (O'Malley & Chamot, 1996).

La théorie cognitive suggère qu'à l'instar de toute sorte d'information hors linguistique, les codes et les structures linguistiques sont stockés et récupérés à partir de la mémoire. La question à quoi on apporte plus d'intérêt c'est à quel point l'apprenant arrive-t-il à acquérir des connaissances formelles et caractéristiques fonctionnelles de la langue et de processus mentaux. Ellis précise que ça implique la possibilité de « *degrés* » de connaissance, ce qui explique d'après lui que l'apprenant ne peut connaître une information que de manière partielle (Ellis, 1995).

Selon une vision purement cognitive l'acquisition de la langue seconde est perçue comme une compétence cognitive complexe qui, à l'instar d'autres compétences générales, engage toujours les mêmes systèmes cognitifs tels que la perception, la mémoire et le traitement de l'information, pour surmonter, comme le souligne Ellis (Ellis, 2000 : 175), les limitations de la capacité mentale humaine qui peuvent inhiber la performance.

On opte maintenant à explorer les théories et modèles cognitifs qui ont été élaborés dans une quête d'une théorie unifiée et complète qui arrive à expliquer de manière acceptable toute la complexité de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue seconde. Notre illustration ciblera les théories et modèles dans lesquels les facteurs et les variables et leurs interactions jouent un rôle important dans l'interprétation de l'acquisition d'une langue seconde. Loin de prétendre donner une description exhaustive de ces théories et modèles, on se penche

précisément vers ceux qui prennent en considération les différences individuelles dans l'apprentissage des langues. Autrement dit, ceux qui perçoivent la notion de stratégies d'apprentissage comme élément essentiel dans l'acquisition d'une langue seconde tout en notant leur pertinence pour cette notion.

Dans cette thèse, notre considération sera portée sur différentes positions théoriques et qui abordent différents aspects de ce cadre. Le commencement sera à travers la théorie interlinguistique (Selinker 1972), qui s'intéresse d'une manière essentielle aux connaissances implicites en langue seconde ainsi qu'aux stratégies qui contribuent à leur développement. Nous aborderons par la suite les modèles basés sur la distinction implicite/explicite tels que la théorie du moniteur de Krashen.

L'intérêt de base de cette théorie est engagé principalement vers l'identification de la relation entre ces deux types de connaissances (implicites/explicites) et à la manière dont elles sont utilisées dans la production en langue seconde. Quant aux théories de la variabilité que nous aborderons après, telles que celle de Tarone (1983) et celle d'Ellis (1985), elles rendent compte des connaissances en langue seconde et leur relation avec la production observée en cette langue. En l'occurrence, la variabilité est donc perçue comme le produit à la fois de l'utilisation différentielle des connaissances implicites et explicites, ainsi que de la nature hétérogène des connaissances implicites elles-mêmes. Ces théories de la variabilité à l'exemple de celle d'Ellis (Elis 1985), et en percevant les connaissances implicites en termes de réseau forme-fonction, éclairent également la manière dont ces connaissances implicites sont organisées par les apprenants.

Ces deux théories de variabilité avance une hypothèse qui stipule que des changements qualitatifs et quantitatifs vont avoir lieu au fil du temps et que l'introduction d'un nouvel élément ou d'une nouvelle règle aurait des répercussions sur l'ensemble du système. Enfin, les modèles d'apprentissage des compétences (Anderson et McLaughlin) considèrent les changements dans la façon dont la connaissance est représentée comme le résultat d'un besoin d'utiliser la langue seconde d'une manière efficace et cela dans une gamme de tâches dans laquelle les capacités de traitement des apprenants seront confrontées à différentes exigences. Le dénominateur commun dans toutes les théories et modèles que nous examinerons c'est bien leur tentative d'expliquer la représentation de la connaissance de la langue seconde par l'apprenant ainsi que son évolution au fil du temps. Ces modèles diffèrent selon les principaux centres d'intérêt de leurs concepteurs et qui peuvent être résumés comme suit :

- La relation entre les connaissances d'entrée (la réception du savoir) et les connaissances implicites.
- La relation entre les connaissances explicites et implicites.
- La relation entre les connaissances en langue seconde (explicites et implicites) et les résultats.
- Les différences individuelles des apprenants.

4.1. Théorie interlinguale :

Le concept de l'interlangue représente le point de départ de toute discussion sur les processus mentaux responsable de l'acquisition d'une langue seconde. Un terme introduit la première fois par Selinker en 1972. Il est utilisé pour désigner à la fois le système interne qu'un apprenant arrive à construire à un moment donné (*grammaire*) ainsi qu'une série de systèmes interconnectés qui caractérisent la progression de l'apprenant au fil du temps (*interlangue ou continuum interlingual*). Un concept qui a fait l'objet d'interprétations à la fois cognitives et linguistiques, mais nous nous intéresserons ici uniquement à la première. La théorie de l'interlangue a donné lieu à la première tentative de description du processus de SLA d'un point de vue cognitif et pas seulement linguistique.

S'appuyant principalement sur la théorie interlangue de Selinker, les théories cognitives de l'interlangue s'accordent à affirmer que les apprenants construisent une série de grammaires mentales chevauchante de la langue seconde. Dans le but de produire et d'interpréter des énoncés, les apprenant ont tendance à recourir aux règles (grammaire mentale), qu'ils ont eux-mêmes construites. Ces dernières, selon Ellis (2008), ne sont pas statiques, mais sujettes à variation.

D'après Rutherford (1987) : 40), Les apprenants semblent suivre une courbe d'apprentissage en « U » selon laquelle ils arrivent à manifester d'abord un usage correct d'une forme grammaticale, régresser après vers l'agrammaticalité à un stade ultérieur, pour finalement émerger avec un usage grammaticalement correct. De plus, le changement dans la relation forme-sens qui caractérise l'interlangue est le résultat de cette variation qui deviendra indirecte parallèlement avec l'acquisition progressive de la grammaire.

Outre sa systématicité et sa variabilité, une autre caractéristique majeure de la langue d'apprentissage est sa non-linéarité. Les apprenants ne maîtrisent pas une structure pour ensuite en adopter une autre. Il existe un chevauchement entre de nombreuses formes incluses dans l'interlangue. Après chaque introduction d'une nouvelle forme, les apprenants se

trouvent devant l'obligation de procéder à l'identification des différences entre les deux afin d'améliorer leurs performances.

La théorie de l'interlangue interprète les erreurs commises par les apprenants dans la production linguistique comme ne représentant un signe négatif que sur un plan secondaire et reflètent un développement de la compétence linguistique et une manifestation d'efforts investis par l'apprenant dans l'objectif d'organiser sa réception linguistique. A travers sa théorie, Selinker fait explicitement référence à la notion de stratégies d'apprentissage en faisant une distinction entre les stratégies cognitives d'apprentissage et stratégies de communication.

En effet, Selinker (1972), l'auteur de cette théorie postulait que l'interlangue est le résultat d'une interaction de cinq processus cognitifs qu'il a qualifiés de centraux en termes d'implication dans l'acquisition de la langue seconde : transfert de langue, transfert de formation, stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, stratégies de communication en langue seconde et généralisation excessive du matériel linguistique. Les stratégies d'apprentissage des langues semblent être au cœur de cette théorie. L'évolution de l'interlangue est donc assurée au fil du temps par l'utilisation de diverses stratégies par les apprenant pour donner un sens à la langue en réception et la contrôler en production. Autrement dit, d'une part, certains éléments de l'interlangue peuvent être le résultat d'une approche spécifique de l'apprenant à l'égard de langue cible qui se concrétise à travers une sélection de stratégies d'apprentissage à utiliser. En revanche, l'utilisation des stratégies de communication est susceptible de conduire à une « fossilisation » (lorsque les apprenants cessent de développer leur interlangue), car celles-ci permettent aux apprenants de communiquer d'une manière acceptable.

Cette théorie conçoit les stratégies d'apprentissage comme des activités cognitives qui s'impliquent consciemment ou inconsciemment dans le traitement d'une langue seconde dans une tentative d'exprimer un sens. L'auteur désigne principalement les stratégies d'apprentissage de la grammaire qui sont mobilisées dans un objectif précis systématique dans l'interlangue. Autrement dit, des stratégies qui soutiennent l'apprenant dans le développement d'une grammaire mentale dans la langue seconde. Il n'en reste pas moins qu'une sur utilisation ou simplification des règles de la langue seconde peuvent induire à des erreurs de production.

En général, la théorie présente l'interlangue comme un système unique composé de règles hypothétiques qui ont été développées à travers différentes stratégies cognitives et sont testées et modifiées par l'apprenant au cours du processus de compréhension et de production.

D'après ce qui vient d'être discuté antérieurement, on soulève des interrogations à l'égard de cette conception de l'interlangue proposée par Selinker, et qui organise initialement cette dernière en cinq principaux processus cognitifs. Selinker classe le transfert de la langue et la surgénéralisation séparément des stratégies d'apprentissage bien que ces deux éléments semblent représenter des exemples de stratégies d'apprentissage, et ont été explorés comme tels même par Selinker. Il n'en demeure pas moins que la théorie de l'interlangue continue à garder toute son importance notamment qu'elle est considérée comme la première tentative qui tient en compte la possibilité d'un contrôle conscient par l'apprenant de son propre apprentissage.

Cette vision singulière de Selinker a initié une expansion de la recherche sur les processus cognitifs responsables du développement de l'interlangue. Les chercheurs commencent à s'interroger sur ce que fait l'apprenant pour faciliter son propre apprentissage. Il semble donc que, mis à part les recherches sur le transfert de l'interlangue, les recherches de Selinker sur les stratégies d'apprentissage n'ont jamais été reprises par d'autres chercheurs.

4.2. Théories basées sur la distinction entre savoir implicite et explicite :

4.2.1. La théorie du moniteur de Krachen :

La théorie du moniteur de Krashen englobe cinq hypothèses dont à bien des égards, la plus centrale est celle qui sous-entend la distinction entre deux types de connaissances, implicite et explicite. A travers cette hypothèse, Krashen (1981 ; 1982) affirme que les apprenants possèdent deux systèmes totalement distincts représentés par un « *système acquis* » et un « *système appris* ». Le « *système acquis* » se développe par le biais de l'acquisition, qui se présente comme un processus subconscient qui se manifeste lors de l'utilisation de la langue par les apprenants dans une intention communicative. Quant au « *system appris* », il est le résultat de l'apprentissage, qui dans l'intention de comprendre et de mémoriser des règles, il consiste principalement à prêter attention à la langue. Il s'avère donc clair ici un point que Krashen lui-même reconnaît (1982 : 10) et qui montre que la distinction entre les deux termes, acquisition et apprentissage reflète automatiquement une distinction entre savoir implicite et savoir explicite.

Alors que l'affirmation selon laquelle il existe deux types de connaissances n'est pas controversée, on remarque comme sujet de conflits, l'insistance de Krashen sur le fait que les connaissances « *apprises* » sont complètement séparées et ne peuvent pas être converties en connaissances « *acquises* ». C'est une position qu'on connaitra après sous le nom de position de non-interface. Krashen soutient que les connaissances « *acquises* » ne peuvent être développées que lorsque l'attention des apprenants est focalisée sur la transmission du message, et que ni la pratique ni la correction des erreurs ne permettent aux connaissances « *acquises* » de devenir acquises.

De plus, il affirme que le déclenchement des énoncés est assuré par le système acquis, tandis que le système appris n'entre en jeu que lorsque les apprenants en exercent une surveillance sur le résultat. Il précise également que ce suivi est possible lorsque les apprenants se concentrent non sur le sens mais sur le résultat et disposent donc de suffisamment de temps pour avoir un accès à leurs connaissances « *acquises* ». Les apprenants en disposent également d'une possibilité de modification du résultat par le biais du « ressenti » en utilisant les connaissances « acquises ». Krashen s'est toujours accroché à une position non-interface malgré les nombreuses critiques dont on peut citer, entre autres, celles de Mclaughlim (1987), (Krashen 1985 : 39-40) refuse complètement le fait qu'une position interface puisse prendre en compte des cas tels qu'un apprenant qu'un apprenant de niveau avancé en langue seconde qui connaît consciemment des règles comme la troisième personne, sans pouvoir les utiliser librement en discours, ni pour d'autres cas d'apprenants qui ont « *acquis* » des règles sans jamais les avoir apprises.

4.2.2. La vision de Bialistok de l'acquisition de la langue seconde :

Un autre modèle cognitif dans l'acquisition d'une langue seconde a été conçu par Bialystok en 1978. Ce modèle est connu sous l'appellation « *modèle de contrôle d'analyse* » (voir figure (03)). Il est fondé sur l'hypothèse que le cerveau humain traite le language de la même manière que d'autres types d'informations. Bialystok est l'une des premiers théoriciens à reconnaître le rôle important des stratégies d'apprentissage dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. Ellis précise que sans que ça soit toujours de manière cohérente, le modèle de contrôle d'analyse distingue entre les processus qu'il considère comme obligatoires et les stratégies d'apprentissage qui sont des activités mentales facultatives (cf. Ellis, 1995). Bialystok classe les stratégies d'apprentissage en deux catégories :

Des stratégies d'apprentissage formelles qui font référence à une forme linguistique précise (pratique formelle et surveillance). Autrement dit, des stratégies qui impliquent soit un apprentissage conscient de la langue seconde ou une automatisation des connaissances explicites apprises.

Quant aux stratégies fonctionnelles, elles font référence à l'utilisation de la langue (pratique fonctionnelle et inférence). En d'autres mots, les efforts consentis par l'apprenant en communication lors de son exposition à la langue seconde.

Un autre mécanisme supplémentaire a été introduit par Bialystok (1978)[9] et dont elle affirme qu'il peut être considéré comme stratégie d'apprentissage.

Ce mécanisme consiste en la possibilité de corriger une réponse et de revenir à la ligne du processus de production. Autrement dit, ce serait une sorte de stratégie de correction dont le concept n'a pas été suffisamment développé dans le modèle.

Selon Bialystok, Les stratégies d'apprentissage sont définies comme des méthodes optimales pour exploiter les informations disponibles dans le but d'accroître la maîtrise de l'apprentissage d'une langue seconde.

Des stratégies qui selon lui, opèrent en apportant des connaissances pertinentes à la tâche linguistique et sont censées avoir pour effet d'améliorer les performances (Bialystok, 1978 : 76).

Ces stratégies relient les trois niveaux du modèle à savoir : la réception, les connaissances et la production. Leur utilisation dépend de choix individuel des apprenants de langue. Le moment où l'apprenant interagit dans une langue seconde, il fait appel à trois sources de connaissances, des connaissances explicites (conscientes), des connaissances implicites (intuitives) et d'autres connaissances. Leur utilisation dépend de choix individuel des apprenants de langue, mais ce choix des stratégies d'apprentissage et relatif aux connaissances spécifiques nécessaire à l'accomplissement de la tâche, à la difficulté de la tâche et au niveau de compétence.

Bialystok arrive en fin à stipuler que les différences individuelles entre les apprenants peuvent être attribuées aux stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants de façon individuelle (cf. Bialystok, 1979).

A la base de ce qui a été discuté ci-dessus, Vandergrift (1995) fait observation que l'implication pédagogique de ce modèle réside dans le fait que la connaissance linguistique explicite peut devenir implicite à travers une stratégie de pratique formelle. Cela suggérerait

[9] Etude de l'acquisition de la langue seconde (Ellis, 1994 : 357)

la possibilité d'une automatisation des stratégies d'apprentissage et, éventuellement, leur transformation en connaissances linguistiques implicites.

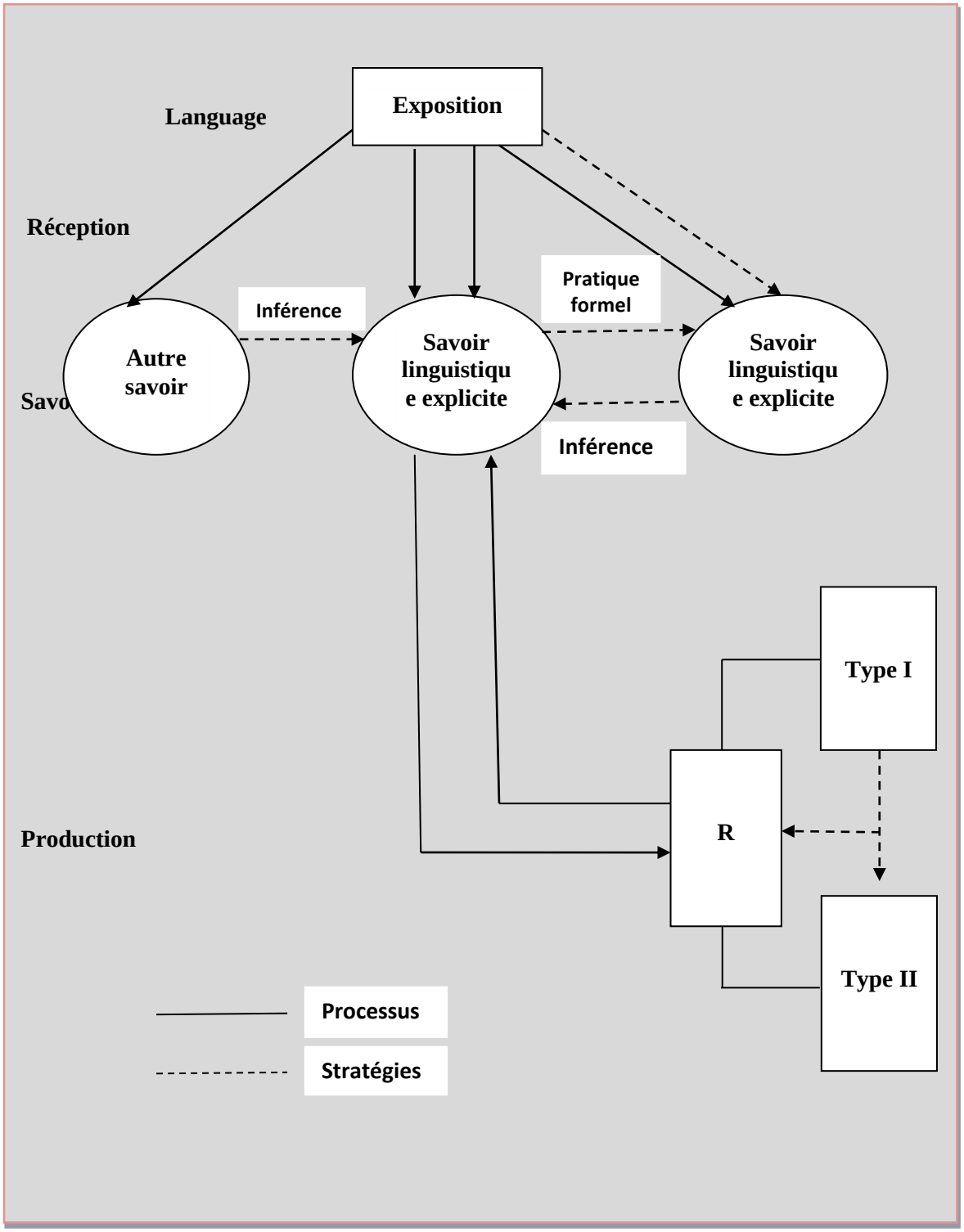

Figure 3 : *Modèle d'apprentissage d'une langue seconde (d'après Bialystok 1978)*

A leur tour, et grâce à une stratégie d'inférence, les connaissances explicites peuvent être dérivées de connaissances linguistiques implicites.

4.3. Les théories de variation dans l'acquisition d'une langue seconde :

4.3.1. La théorie de Tarone (capacité du continuum) :

Tarone (1983) conçoit sa théorie, connu sous le nom « capacité du continuum », en considérant trois principaux paradigmes impliqués dans l'étude de l'interlinguisme. Le premier est le « paradigme de la compétence homogène », tel que reflété par Adjemian, et selon lequel les apprenants sont censés avoir des intuitions grammaticales représentant un outil pour les linguistes dans le but de modéliser cette compétence. La production de ce phénomène de variation peut avoir lieu dans la performance orale et non dans les intuitions grammaticales sur la base desquelles la grammaire elle-même est écrite (Adjemian, 1976 : 150).

Tarone souligne clairement l'inadéquation de ce paradigme, qui sous-tend les théories linguistiques proposées par la grammaire universelle pour le fait qu'il ne prend pas en considération et de manière satisfaisante des résultats sur lesquels les recherches sur la variabilité ont fini par aboutir. Ces résultats ont montré que ce qu'on appelle le « style prudent s'avère d'une meilleure perméabilité à l'invasion de la langue cible que celui qu'on appelle « *style vernaculaire* ».

Dans la conception de la variabilité par rapport à la vision de Krashen le paradigme de la compétence homogène prédit l'inverse. Krashen donne une explication autre de ce qu'on connait sous l'appellation « paradigme de la double connaissance ». Un paradigme selon lequel deux systèmes de connaissances tous deux homogènes peuvent exister. Ce phénomène de variabilité s'explique par le « monitoring », qui représente un processus à travers lequel les apprenants peuvent avoir la possibilité de modifier les énoncés générés par les connaissances « acquises ». La variabilité qui existe au sein même des connaissances « acquises » n'est pas reconnue. Tarone avance des critiques pour ce paradigme dont la principale est due au fait que les résultats de la recherche révèlent plus de deux styles dichotomiques dans le langage des apprenants. Selon lui, la variabilité inhérente au système à chaque occasion observée n'est pas prise en considération par ce modèle de surveillance (Tarone, 1983 : 159).

La capacité du continuum comme modèle est inspiré de la vision Labovienne. Il considère la capacité comme étant préférée à la compétence. Il présente comme argument que la capacité recherche un terme désignant au sens large la connaissance linguistique sous-jacente à tout comportement langagier régulier. Autrement dit, la capacité de l'apprenant se manifeste donc

par les régularités observées dans la production (l'écriture) et la perception (la lecture), et peut également se manifester à travers les jugements grammaticaux.

La proposition de Tarone préfère parler de régularités qui sont définies comme des modèles sous-jacents aux phénomènes du comportement observé plutôt que de « règles » représentées par les normes de comportement. La capacité demeure néanmoins un système linguistique hétérogène, abstrait qui est indépendant de son contexte. Ce système se compose d'un continuum de styles allant du « prudent » au « vernaculaire ». Selon Tarone, ce style vernaculaire est considéré comme originel dans le sens où il est le plus stable et le plus cohérent. (Tarone, 1983 :151-152)

Ce qui peut être constaté de qu'on vient de discuter précédemment, c'est que la capacité du continuum offre une explication sur la manière dont les apprenants arrivent à internaliser les connaissances d'une langue seconde et également la manière dont les changements progressifs dans l'interlangue de l'apprenant se produisent. Elle représente ainsi plus qu'une simple tentative de modéliser le type de connaissances en langue seconde intériorisées par les apprenants.

La capacité du continuum stipule que de nouvelles formes entrent dans l'interlangue et cela de deux manières :

1) Des formes qui entrent directement dans le style vernaculaire de l'apprenant, auquel cas elles peuvent ensuite « *se propager* » progressivement à des styles plus formels.
2) Des formes qui entrent initialement dans le style le plus formel de l'apprenant, se manifestant uniquement lorsque l'apprenant porte une attention particulière à la production de la parole, et par la suite en « *se propageant* » dans les styles moins formels où elles remplacent les formes qui ont interagi avec ces styles plus tôt. Dans le cas de 1), il peut y avoir une tendance pour les nouvelles formes à apparaître dans un « *ordre universel* ».

Bien que Tarone n'apporte pas suffisamment d'éclairage sur cette notion clé de diffusion dans son article publié en 1983, il arrive quand même à le faire en 1988, en s'inspirant principalement des travaux de Dickerson (1975). Ce dernier suggère que les apprenants commencent par initier un changement dans un environnement linguistique, qui se propage ensuite, selon un ordre clair, à d'autres environnements linguistiques. Ainsi, les apprenants évoluent progressivement et systématiquement vers les normes de la langue cible.

4.3.2. Le modèle de compétence variable de Rod Ellis :

Ellis (1995) propose, comme le montre la figure (04), un nouveau modèle pour l'acquisition de la langue seconde. Dans ce modèle les stratégies d'apprentissage sont présentées comme jouant un rôle médiateur, d'une part entre les différences individuelles des apprenants et les facteurs sociaux et situationnels et d'une part, entre les différences individuelles et les résultats d'apprentissage. Ellis précise que ces ensembles de variables déterminent le choix de l'apprenant pour telle ou telle stratégie d'apprentissage.

Ces stratégies d'apprentissage affectent, selon lui, les résultats d'apprentissage en termes de niveau et de rythme de réussite. En contrepartie, les résultats d'apprentissage et le niveau de compétence atteint peuvent également avoir un impact sur la sélection des stratégies d'apprentissage. Dans le graphique suivant sont présentés les ensembles de variables et leurs interactions.

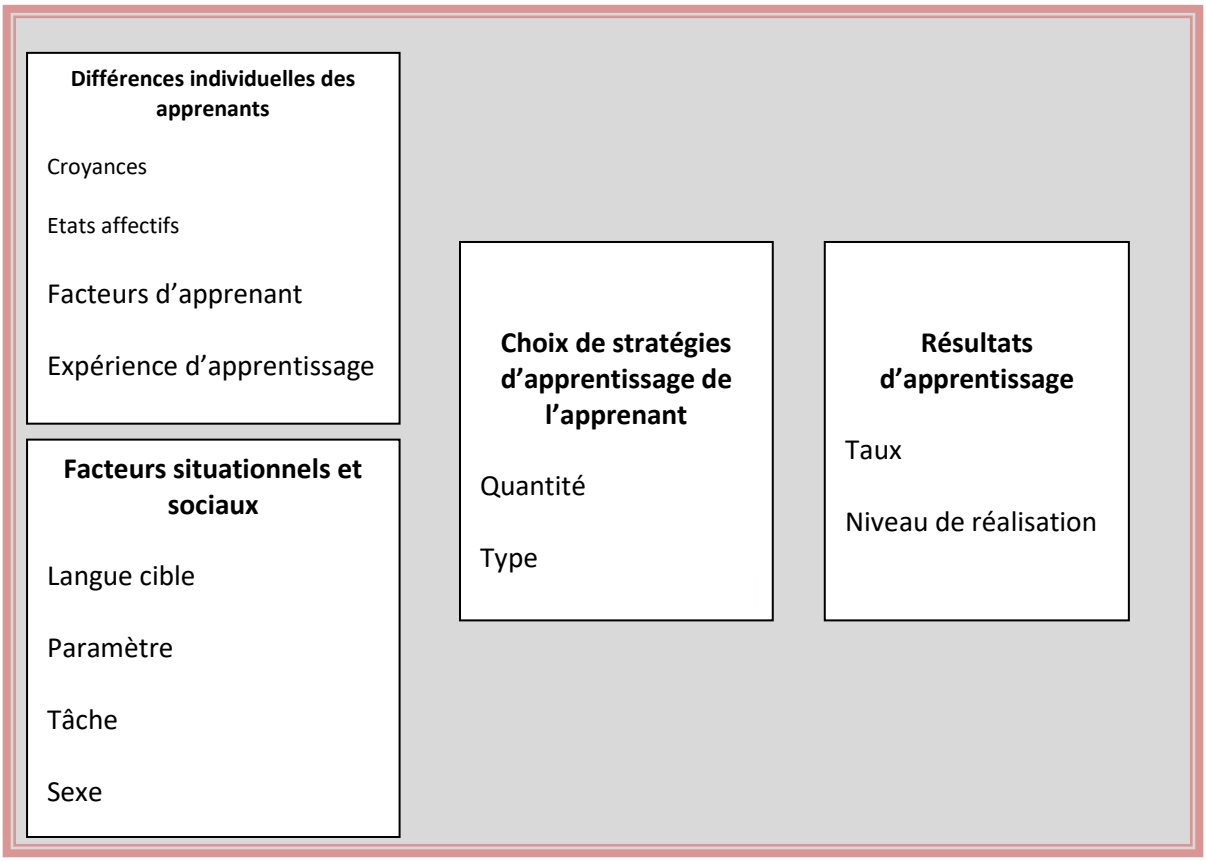

***Figure 4* :** *La relation entre les différences individuelles des apprenants, les facteurs situationnels, les stratégies d'apprentissage et les résultats d'apprentissage*

A l'instar de Tarone (1981), Ellis propose une classification des stratégies d'apprentissage qui présente comme très utile une distinction entre les stratégies d'apprentissage des compétences et les stratégies l'apprentissage des langues.

Selon lui, les stratégies d'apprentissage des compétences manifestent à travers les efforts qu'un apprenant mobilise dans le développement dans les quatre compétences ; de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture. Il classe ces stratégies d'apprentissage en trois groupes de stratégies[10] : stratégies de communication, stratégies de production et stratégies d'apprentissage. Quant aux stratégies de communication et de de production, elles se rapportent à l'utilisation de la langue. Les stratégies de production sont mobilisées par l'apprenant dans une tentative d'utiliser son système linguistique de manière claire et efficace tout en minimisant son effort. Cette catégorie comprend, par exemple, la simplification, la répétition et la planification du discours. Tandis que les stratégies de communication soutiennent les apprenants dans le but de surmonter leurs limites en matière de communication. Concernant les stratégies d'apprentissage, l'apprenant recourt à ces dernières pour développer la compétence linguistique et sociolinguistique en langue seconde.

Elles sont utilisées dans des procédés tels que l'initiation d'une conversation avec des locuteurs natifs, la mémorisation et l'inférence. La conception d'Ellis fonde la distinction entre ces catégories sur la tendance de l'apprenant à apprendre et à communiquer, raison pour laquelle la distinction entre ces différentes catégories demeure difficile à maintenir.

4.4. Modèles basés sur les différences individuelles :

4.4.1. Modèle d'apprentissage cognitif/conatif :

Young et Perkins (1995) ont apporté une nouvelle conception de l'apprentissage humain qui explique selon eux de manière plus efficace la diversité des représentations mentales apparentes dans l'acquisition d'une langue seconde. Ces deux théoriciens affirment que leur modèle, connu sous le nom de modèle cognitif/conatif, prend en compte efficacement les différences individuelles dans les processus d'apprentissage d'une langue seconde. Ils présentent l'évolution des connaissances en langue seconde de la manière suivante :

I. Premièrement, une accumulation de nouvelles connaissances en langue seconde par l'apprenant qui devient plus habile par l'effet de l'augmentation de la vitesse de traitement de l'information qui se manifeste dans le domaine des stratégies

[10] Etude de l'acquisition de la langue seconde (Ellis, 1994 : 530)

d'apprentissage par la « *limitation initiale* » des mnémoniques. En contrepartie, l'acquisition de nouvelles stratégies conduit à une utilisation flexible des stratégies ou de leur adaptation à de nouvelles tâches.

II. Deuxièmement, une Interaction de nouvelles informations avec les connaissances existantes pour provoquer restructuration qui se présente en deux formes : la réorganisation d'un type de connaissances donné ou la transformation d'un type de connaissance dans un autre. Troisièmement, de divers processus de développement dus à la modularité.

Young et Perkins organise la construction mentale en cinq types fondamentaux, à savoir : des structures conceptuelles, des compétences procédurales, des stratégies d'apprentissage, des fonctions d'autorégulation et des orientations motivationnelles. Sous la catégorie de structures conceptuelles on trouve des connaissances déclaratives. La plupart des apprenants ont la possibilité d'accéder à ces informations à travers une introspection consciente. De procédure les compétences deviennent automatiques après la pratique et déclenchent une habilité et rapidité de la performance.

Young et Perkins définissent les stratégies d'apprentissage comme des « *moyens spécialisés de traiter des informations qui améliorent sa compréhension, son apprentissage ou sa rétention* » (Young et Perkins, 1995 : 150). Le modèle de ces deux théoriciens présente les stratégies d'apprentissage comme ayant la capacité de changer, ce qui implique la possibilité d'une formation à ces dernières, même si elles sont profondément enracinées dans le style personnel de chaque apprenant. Quant aux fonctions d'autorégulation, elles offrent aux apprenants la capacité d'une régulation consciente de leur traitement de l'information. Autrement dit, une conscience métacognitive est susceptible d'impacter le processus d'apprentissage. Les orientations motivationnelles font référence à la motivation qui joue un rôle important pour un apprentissage et une réussite continus, et un sentiment de confiance et d'efficacité personnelle en tant qu'apprenant.

Les structures conceptuelles et les compétences procédurales représentent des concepts de nature cognitive, du moment où ceux-ci font référence au traitement cognitif de l'information. Le modèle conçoit la cognition et la conation comme ayant des valeurs égales. Cela dit que les orientations motivationnelles et les fonctions d'autorégulation sont considérées comme caractéristiques conatives de l'apprenant de langue seconde.

La conception de Young et Perkins attribue aux stratégies d'apprentissage des traits tant cognitifs que conatifs. Elles sont cognitifs du moment où elles affectent le traitement de

l'information, et sont conatifs du fait qu'elles s'influencent par la motivation et la volonté. Cela indique que la distinction entre cognition et conation est conçue comme entre deux niveaux et non comme une dichotomie. Les stratégies d'apprentissage peuvent se représenter à travers une planification globale pour l'apprentissage des mnémoniques, des heuristiques de résolution de problèmes, des tactiques de cartographie et de structuration en utilisant des mots clés détectés, des processus métacognitifs de contrôle de la compréhension ou une formation d'hypothèses et essai.

Le modèle de Young et Perkins propose une conception à système modulaire qui organise des constructions individuelles de manière indépendante. L'existence de cinq types différents de connaissances souligne clairement une modularité dans le processus d'acquisition d'une langue seconde.

Cependant, les interactions entre les constructions individuelles sont plus nombreuses que ce que le modèle permet de discerner. A titre d'exemple, l'apprenant peut modifier ses stratégies d'apprentissage à travers des tentatives conscientes pour réguler ses pensées et ses comportements. En l'occurrence, une interaction entre les deux types de connaissances dans le domaine cognitif/conatif se produit. Il existe un va et vient entre un état initial et un état final en passant par une transition développementale. C'est ce qui est connu par l'axe de développement dont les deux bouts marquent des zones dites « *les concepts distaux et proximaux de l'aptitude et de la réussite* ». Un certain nombre de facteurs typiques de chaque état, que ce soit initial, final ou de transition caractérisent les deux catégories, cognitive et conative du modèle. Quant aux concepts d'aptitude distaux, ils représentent des caractéristiques d'un apprenant qui sont relativement stables et difficiles à modifier, alors que les constructions d'aptitude proximales sont relativement malléables et peuvent être influencé par l'enseignement.

Concernant les concepts de réussite proximaux représentant des objectifs d'apprentissage à court terme et les concepts distaux qui représentent des résultats d'apprentissage à long terme, ils sont placés quant à eux, à l'autre bout du continuum. Si on prend en compte les stratégies d'apprentissage, le concept de réussite proximale serait de faire référence à une utilisation de stratégie flexible, et l'objectif distal serait la réalisation d'une certaine capacité d'autonome dans l'apprentissage de la langue.

En guise de synthèse pour le présent modèle, Young et Perkins suggèrent une recommandation pour des recherches future qui permettrait, entre autres, de mesurer les différences individuelles dans les processus de développement mental dans les cinq

dimensions. Des recherches qui permettraient également de montrer, par exemple, l'impact de l'autorégulation sur les stratégies d'apprentissage.

L'importance du modèle réside dans le fait qu'il reconnaît le rôle de l'instruction formelle qui dépasse le simple fait de fournir une réception compréhensible si on adopte toujours les mîmes termes de Krachen. Autrement dit, Young et Perkins font appel à des recherches ultérieures qui explorerait donc la manière par laquelle les enseignants, leurs procédures et le matériel pédagogique pourraient servir à influencer le développement des stratégies d'apprentissage. En outre, il est nécessaire de mener une enquête empirique dans l'objectif de déterminer s'il existe vraiment une différence entre les « *apprenants novices* » et les « *apprenants experts* » dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui sont susceptibles de produire des informations sur les stratégies adaptées aux différents niveaux de développement.

4.4.2. Le modèle de Skehan :

Skehan (2000), à la base de recherches dans le domaine de différences individuelles entre apprenants dans l'apprentissage de la langue seconde, a conçu un modèle général d'introduction qui englobe un classement des différences individuelles.

Il organise ces dernières en quatre classes : l'aptitude en langue étrangère, préférence modale, style d'apprentissage et stratégies d'apprentissage. Le style d'apprentissage désigne les dimensions cognitives du traitement. Plus particulièrement le traitement holistique par rapport au traitement analytique, ainsi que l'autre rapport existant entre les représentations visuelles et les représentations verbales. (Voir figure (05))[11]

Une autre caractéristique s'ajoute à cela, représentée par la personnalité de l'apprenant qui peut être soit passif ou actif. La quatrième classe de différences individuelles est représentée par les Concernant l'aptitude linguistique,

Skehan précise que l'apprenant dispose de sa propre analyse ou d'une mémoire prédisposée autrement dit, une aptitude linguistique qui se manifeste soit à travers une capacité de codage phonétique ou bien à travers une capacité d'analyse du language ou de mémoire. Quant à la préférence de modalité, elle se rapporte au canal d'entrée préféré, que ce soit visuel, auditif ou kinesthésique. Elles représentent des stratégies d'apprentissage que Skehan classe en

[11] Stratégies d'apprentissage du vocabulaire et Acquisition de langues étrangères (Višnja Pavi i Takac, 2008 :45)

catégories à savoir : des stratégies d'apprentissage métacognitives, cognitives et socioaffectives.

Ce qu'il faut souligner dans le modèle de Skehan, c'est un mouvement de gauche à droite qui implique des degrés de flexibilité progressivement plus élevés. Autrement dit, l'instruction est susceptible d'influencer les différences individuelles.

L'hypothèse qui se formule alors c'est que même si l'apprenant peut exploiter au mieux, les aptitudes linguistiques et les préférences modales demeurent des caractéristiques plutôt stables.

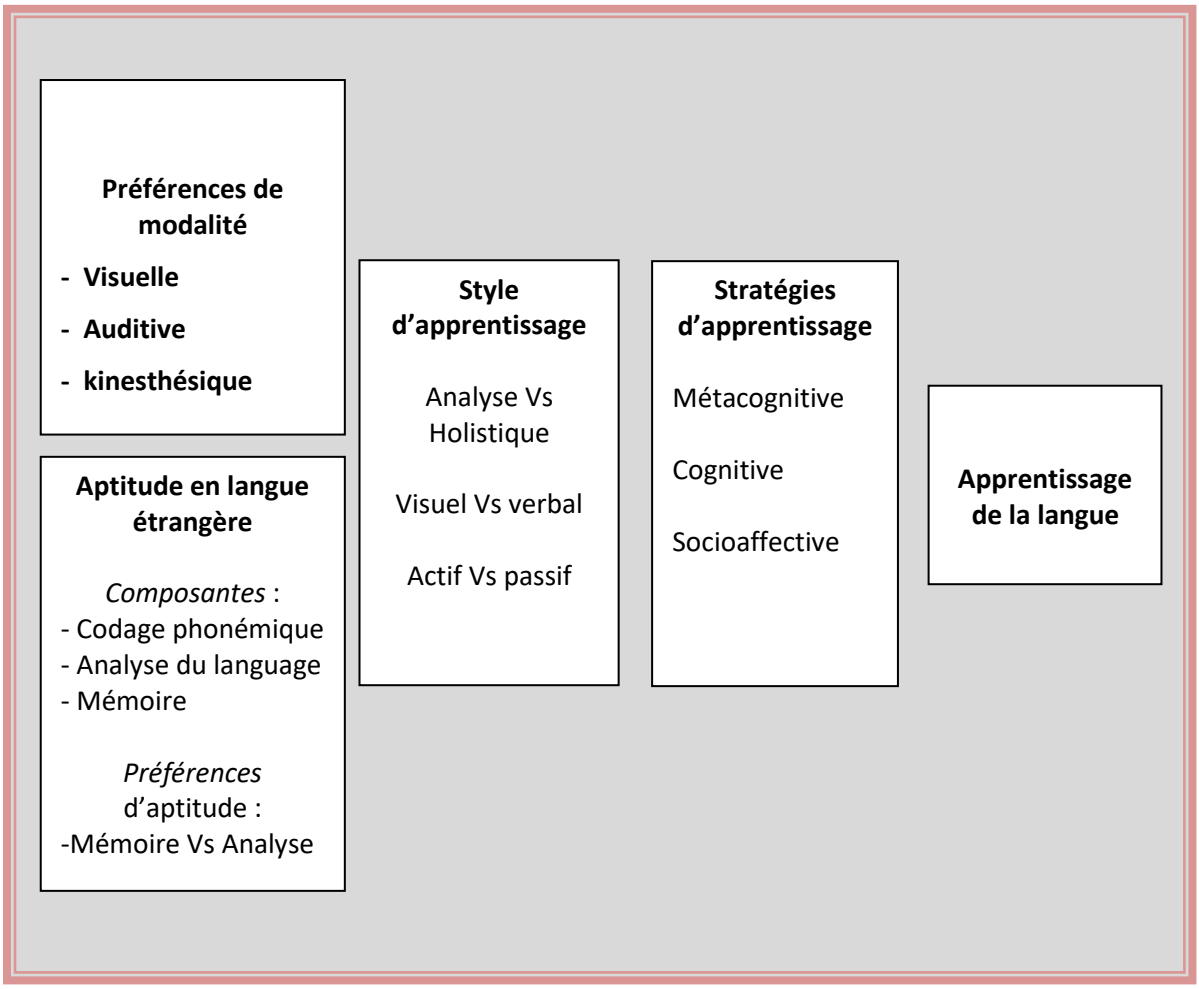

FIGURE 5 : DIFFERENCES ENTRE LES APPRENANTS ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

En outre, du moment où chaque apprenant diffère en termes de maîtrise d'une gamme de styles, des changements dans les styles d'apprentissage s'avèrent possibles.

Des changements qui se produisent à différents points d'un continuum de style et cela en fonction de besoins, tels que les besoins communicatifs. Pour conclure, ce modèle suggère,

que parmi les caractéristiques, les stratégies d'apprentissage restent les plus susceptibles de changer ce qui s'interprète par le fait que l'utilisation et le développement des stratégies d'apprentissage peuvent s'influencer par l'enseignement.

4.5. Les modèles d'apprentissage de compétences :

4.5.1. Le modèle de traitement de l'information de McLaughlin :

Skehan (cf. Skehan, 2000) avance qu'à la base de l'hypothèse qui admet l'existence d'une période critique pour le développement de la langue, la théorie cognitive perçoit le développement de la langue après cette période critique comme analogue au système de traitement de l'information humaine (cf. Skehan, 2000). Cela peut être interprété par le fait qu'avant la fermeture cette période critique, ce qu'on appelle « *latéralisation* » ou l'achèvement de l'attribution des fonctions du langage dans le cerveau ne s'est pas encore déclenché, ce qui reflète une sensibilité particulière du cerveau humain à la saisie du langage. Skehan (Skehan, 2000 : 79) affirme qu'avant la période critique, le développement du langage repose sur des modules cognitifs généraux, ce qui signifie que le développement du langage peut être considéré comme similaire au fonctionnement d'un système de traitement de l'information humaine dans n'importe quel autre domaine y compris le domaine de l'acquisition d'une langue seconde. Un traitement qui est considéré comme modulaire mais organisé à la base de trois étapes de traitement d'information à savoir : entrée, traitement central et sortie. En d'autres termes,

> « *La fin de la période critique est le moment où la nature de l'apprentissage des langues passe d'un processus automatiquement engagé à un processus dans lequel il devient encore une autre activité cognitive* » (Skehan, 2000 : 283).

Ce qui peut être considéré comme motivant dans cette question, c'est que différents aspects de l'acquisition de la langue seconde seront perçus comme soutenus par des capacités cognitives. Conséquemment, ils seront mieux compris s'ils sont liés aux étapes de traitement de l'information.

Parmi les plus ardents à avoir défendu la suggestion de Skehan, c'était McLaughlin (1987). Il affirme que la capacité des apprenants à traiter l'information est limitée par deux facteurs. D'une part par la nature de la tâche, et d'autre part, par leur propre capacité à traiter

l'information. Il existe deux manières, selon McLaughlin, pour qu'un apprenant arrive à étendre cette capacité.

- Premièrement, par l'automatisation, c'est-à-dire la pratique par laquelle l'activation des compétences, initialement accessibles et cela uniquement par le biais de traitements contrôlés, devient automatique ou routinière. Ainsi, le nombre de blocs d'informations des apprenants augmente automatiquement, ce qui entraîne des modifications quantitatives en interlangue.
- Deuxièmement, la restructuration qui se manifeste à travers des changements qualitatifs en interlangue. Cette restructuration se rapporte d'une part, à la façon dont les connaissances sont représentées dans l'esprit des apprenants et d'autre part aux stratégies d'apprentissage que les apprenants utilisent. S'appuyant sur les recherches de Færch et Kasper, ainsi que sur les travaux d'Ellis, McLaughlin (1987) analyse la relation entre restructuration et stratégies d'apprentissage.

Færch et Kasper proposent une argumentation qui stipule que les règles intériorisées et les morceaux mémorisés de la langue constituent des connaissances déclaratives des apprenants, alors que les connaissances procédurales consistent à savoir comment utiliser des stratégies et des procédures d'apprentissage pour traiter les informations en langue seconde. En outre, ces deux théoriciens ont abouti à catégoriser les procédures mentionnées ci-dessus en stratégies d'apprentissage liées à l'acquisition de connaissances procédurales et à la production et stratégies de communication liées à l'utilisation de la langue.

Les stratégies qui s'impliquent dans la restructuration sont des stratégies d'apprentissage dont l'utilisation est susceptible de faire de cette restructuration une procédure. Au début de leur apprentissage, les apprenants recourent souvent à la simplification, la régularisation, la généralisation et à la réduction de la redondance. Cela aide à construire un système de représentation interne plus simple que les informations reçues. Un système qui s'appuie premièrement, sur la première langue et deuxièmement, sur les principes universels de l'acquisition de la langue.

Dans un niveau plus élevé du développement de la langue seconde, les apprenants recourent aux stratégies d'inférence et des stratégies de test d'hypothèses. McLaughlin souligne que

> « *Si l'apprentissage nécessite une constante modification des structures organisationnelles, alors ce sont ces stratégies*

d'inférences et de tests d'hypothèses qui régissent le processus de restructuration ».

(McLaughlin, 1987 : 147)

TABLEAU 10 : UNE TYPOLOGIE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE SELON MCLAUGHLIN

Type de stratégie	exemples
Stratégies d'apprentissage	Simplification
	Sur généralisation
	Transfert
	Inférence
	Inter lingual
	extra lingual
	Stratégies de test d'hypothèses
	Pratique
Stratégies de production	Stratégies de planification
	Simplification sémantique
	Simplification linguistique
	Stratégies de correction
Stratégies de communication	Stratégies de réduction
	Formel
	Fonctionnel
	Stratégies de réalisation
	Compensation
	Récupération

Source : *Stratégies d'apprentissage du vocabulaire et Acquisition de langues étrangères (Višnja Pavi i Takac, 2008 :45)*

O'Malley & Chamot (1996) reprochent à cette théorie le fait de ne pas être suffisamment sur comment les stratégies d'apprentissage peuvent faire partie intégrante des connaissances procédurales comme le précisent Færch et Kasper. Comment enseigner les stratégies d'apprentissage comme étant une partie de la connaissance procédurale reste toujours selon O'Malley & Chamot, une question qui n'est pas suffisamment exploitée.

McLaughlin conçoit l'acquisition de la langue seconde comme l'apprentissage d'une compétence qui nécessite la pratique jusqu'à devenir une compétence intégrée dans des connaissances automatisées. L'apprentissage est un ensemble de procédures qui vise la création de représentations internes basées sur un système de connaissances linguistiques ce qui entraine une implication des procédures de sélection du vocabulaire approprié, des règles grammaticales et des conventions pragmatiques.

Suivant toujours la vision cognitive, l'apprentissage des langues implique certes l'acquisition d'une compétence cognitive complexe, mais en parallèle, il implique l'acquisition d'une compétence linguistique complexe (McLaughlin, 1987 : 150). (Voir figure (10).

4.5.2. Le modèle du contrôle adaptatif de la pensée(ATC) d'Anderson :

Le modèle de contrôle adaptatif de la pensée (ACT) d'Anderson s'ajoute à liste des modèles de nature cognitive, du moment où ce dernier décrit l'acquisition d'une langue seconde en termes d'une théorie générale de l'apprentissage des compétences (cf. Ellis, 1995 ; O'Malley et Chamot, 1996; Robinson, 2001). Une distinction entre deux types de modèles est au cœur de ce modèle. Autrement dit, deux types de représentation en mémoire à long terme, à savoir : des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales.

Concernant le savoir déclaratif, il fait référence à la connaissance des faits, alors que le savoir procédural consiste en ce que nous savons sur comment faire. Anderson se base sur trois hypothèses pour fonder cette distinction. La distinction entre les deux types de connaissances repose sur trois hypothèses suivantes :

a) alors que la connaissance déclarative est un concept caractérisé par le « tout ou rien », la connaissance procédurale peut être partiel;
b) la connaissance déclarative est acquise soudainement, en recevant un message, alors que les connaissances procédurales s'acquièrent progressivement, en perforant la compétence acquise;
c) contrairement à la connaissance procédurale, la connaissance déclarative peut être communiquée verbalement (Ellis, 1994).

L'apprenant acquiert une langue seconde suivant un processus en trois étapes (cognitive, associative et autonome). Un processus par lequel les connaissances déclaratives (c'est-à-dire les informations stockées en tant que faits) deviennent procédurales par le biais de la pratique. Anderson distingue entre le processus relatif à l'acquisition de nouvelles

connaissances linguistiques et le processus de contrôle de ce type de connaissances. Le passage des connaissances nouvelles considérées comme déclaratif aux connaissances automatique considérées comme procédurales est assuré par un développant du contrôle. De nombreuses erreurs dans la production de l'apprenant peuvent être attribuées à un manque de connaissances procédurales et non déclaratives. Quant au rôle des stratégies d'apprentissage, la théorie d'Anderson prévoit deux interprétations pour le terme « stratégie d'apprentissage ». la première est que les stratégies d'apprentissage se produisent au début du stade cognitif lorsqu'elles sont conscientes, après quoi elles cessent d'être « stratégiques » (cf. O'Malley & Chamot, 1996). La deuxième interprétation suggère que les stratégies se produisent dans les trois étapes de développement sous la forme d'énoncés conditionnels (O'Malley et Chamot, 1996 : 52).

O'Malley et Chamot estiment que dans cette théorie, à l'instar de certaines autres théories cognitives de l'acquisition de la langue seconde discutées jusqu'à présent, les stratégies d'apprentissage sont toujours perçues comme des compétences cognitives complexes. Leur utilisation par l'apprenant est d'une manière consciente dans les premières étapes du processus d'apprentissage, mais peut devenir procédurale en pratiquant, c'est-à-dire en évoluant dans les étapes cognitive, associative et autonome de l'apprentissage.

Cependant, Ellis affirme que cette différence n'est pas de grande importance pour la recherche du moment où « les stratégies d'apprentissage ne peuvent être efficacement étudiées au stade déclaratif, lorsque les apprenants sont capables de les verbaliser». Ellis (1994 : 533).

Bien qu'Anderson (1995) ne fasse pas de distinction entre les stratégies d'apprentissage et les autres processus cognitifs, son analyse théorique de la cognition comprend un certain nombre de stratégies cognitives et métacognitives. Parmi ces stratégies on peut mentionner à titre d'exemple l'imagerie qui représente un processus cognitif favorisant le stockage d'informations en mémoire. Les images sont également d'un énorme soutien pour se rappeler les informations verbales, et inversement, relier ces dernières aux images joue un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire à l'exemple des mnémoniques telles que l'utilisation de mots clés.

Un autre processus cognitif s'implique pour faire appel au souvenir de matériaux significatifs est l'élaboration. C'est un fondement pour le développement du transfert et des stratégies de déduction qui aident à deviner à partir du contexte. O'Malley et Chamot (1996) affichent une prudence à l'égard de certaines limites de l'application de la théorie d'Anderson concernant l'acquisition de la langue visuelle en tant que compétence cognitive complexe. En

contrepartie, elles soulignent les avantages de l'identification des processus mentaux qui représentent pour les apprenants, des moyens pour faciliter l'apprentissage.

4.5.3. Le modèle d'Abraham et Vann :

A travers des recherches effectuées par d'Abraham et Vann (1987) sur les stratégies d'apprentissage des langues, plus particulièrement une comparaison entre les stratégies utilisées par des apprenants qui ont réussi et d'autres qui ont échoué.

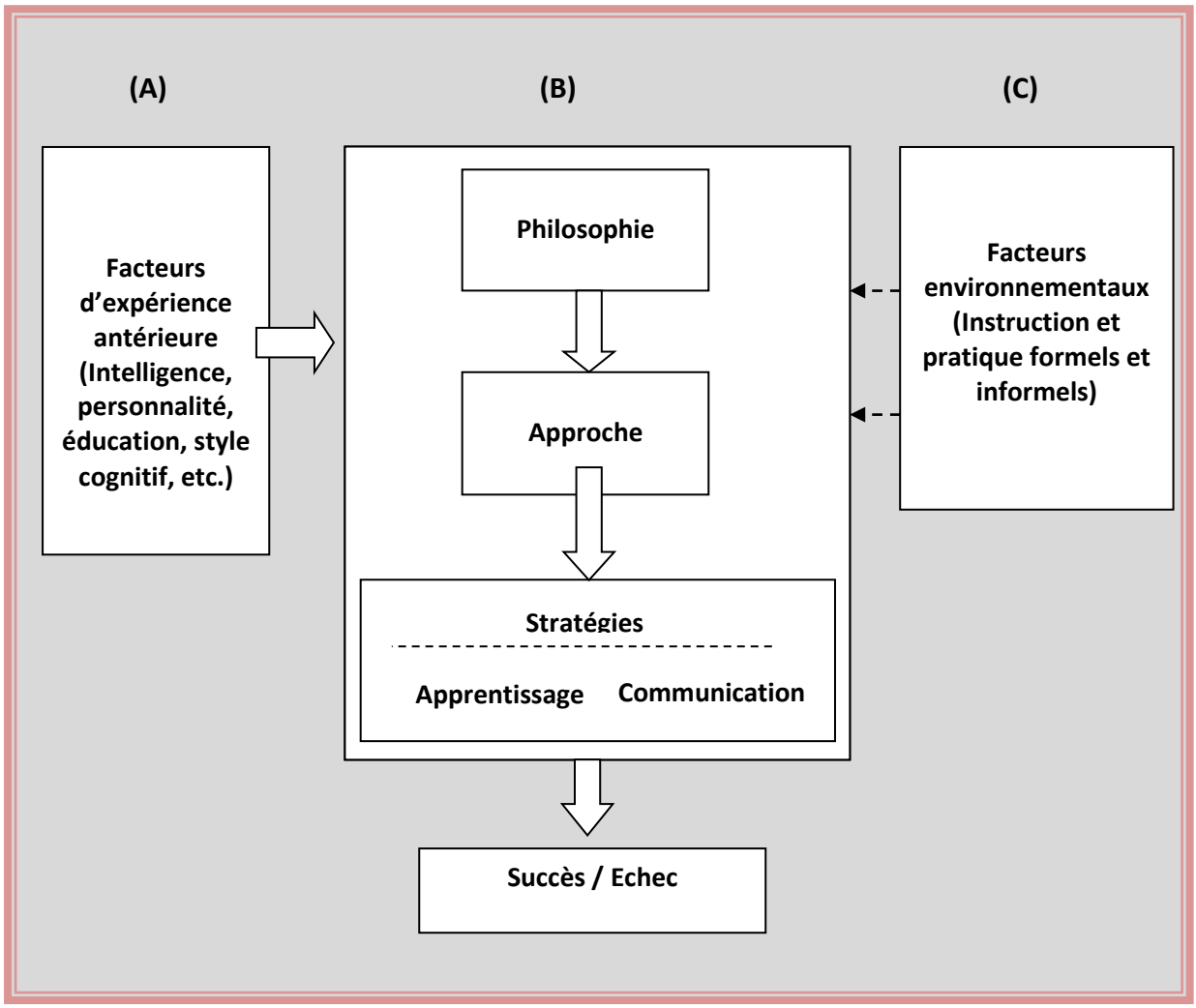

FIGURE 6 : *MODELE D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE SELON ABRAHAM ET VANN*

Ces derniers arrivent à développer un nouveau modèle (voir figure (06))[12] qui suggère que les apprenants devraient avoir une certaine philosophie par rapport à l'apprentissage des langues

[12] Stratégies de deux apprenants de langues (Abraham et Vann, 1987: 97)

et qui est censée déterminer leur approche dans les situations d'apprentissage des langues. Cette approche peut se manifester à travers des stratégies observables et inobservables utilisées dans l'apprentissage. Organisés dans une certaine hiérarchie, ces facteurs vont influencer directement la réussite des apprenants, autrement dit, les degrés de réussite.

Abraham & Vann proposent un modèle qui présente des combinaisons de variables, marquées (a) et (c) dans ce dernier. Ces variables peuvent avoir un impact à la fois positif et négatif sur les résultats de l'apprentissage des langues. Ces deux chercheurs se sont focalisés sur l'importance des facteurs contextuels et leur influence sur le processus d'apprentissage. Raison pour laquelle ils ont soutenu que ce modèle corrige les limites des modèles proposés précédemment. Il n'en reste pas moins que ce modèle demeure selon eux dans le besoin d'être testé et affiné par des recherches ultérieures.

4.6. Synthèse des modèles de Stern :

A travers une analyse de l'état de l'art dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde, notamment et plus particulièrement l'évolution des fondements théoriques, Stern (1986) souligne l'importance et l'utilité des modèles proposés par des chercheurs dans l'acquisition de langue seconde.

Selon lui ces modèles offrent un aperçu indispensable sur les facteurs pertinents à prendre en compte ainsi que leurs interactions dans l'interprétation de l'acquisition d'une langue seconde. Cependant, aucun de ces modèles ne peut vraiment être considéré comme concluant et capable d'expliquer tous les phénomènes impliqués dans l'apprentissage de la langue seconde. Stern tente de récapituler en proposant donc une « *synthèse non controversée représentant le consensus entre les différents chercheurs sur les principaux facteurs qui jouent un rôle dans l'apprentissage des langues* » (Stern, 1986 : 338).

Le modèle comme le montre la figure (07)[13], est présenté sous forme d'un cadre d'examen des apprentissages de la langue seconde et se compose de cinq ensembles de variables à savoir : le contexte social, les caractéristiques de l'apprenant, les conditions d'apprentissage, le processus d'apprentissage et les résultats de l'apprentissage. Pour quoi certains apprenants réussissent et pas d'autres demeure une question centrale, en d'autres mots, quelle combinaison de facteurs contribue à leur succès ou échec. Le processus d'apprentissage qui

[13] Concepts fondamentaux de l'enseignement des langues (Stern, 1986:338)

représente le quatrième ensemble de variables, consiste en des stratégies et techniques et opérations mentales secrètes que les apprenants utilisent.

Ces variables influencent les résultats d'apprentissage d'une manière directe et sont déterminées par les caractéristiques de l'apprenant, les conditions d'apprentissage et, indirectement, par le contexte social.

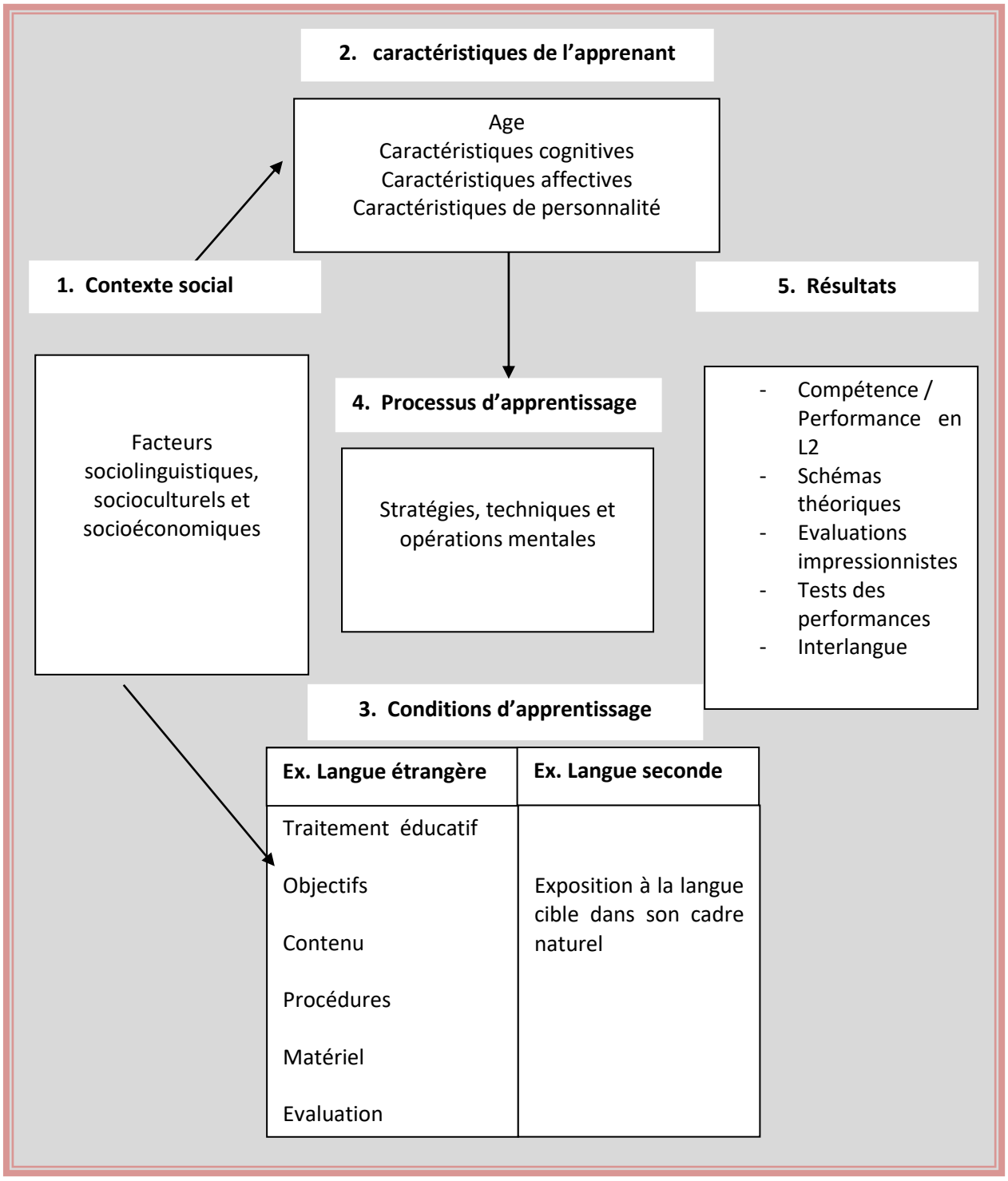

FIGURE 7 : *CADRE D'EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE DE STERN*

Selon Stern, (Stern, 1986 : 411) un apprenant de langue seconde s'implique dans l'apprentissage de trois manières, à savoir : intellectuellement/cognitivement, socialement et affectivement. Il classe les stratégies que les (bons) apprenants sont susceptibles d'employer dans ce processus comme suit :

- des stratégies de planification active, qui se manifestent à titre d'exemple à travers la sélection d'objectifs, la participation active au processus d'apprentissage et l'identification des étapes et séquences de développement;
- des stratégies d'apprentissage « *académiques* » (explicites), qui se concrétisent par la volonté des apprenants d'étudier et de mettre en pratique les règles et les relations linguistiques, tels que ; remarquer, analyser et développer les techniques nécessaires de mémorisation et de pratique; dans le but de contrôler leur propre performance et en fin faire une révision afin de progresser vers un niveau supérieur de compétence dans la langue cible;
- des stratégies d'apprentissage social, impliquant un certain nombre d'actions et de processus mentaux tels que la recherche d'opportunités de contact communicatif, la reconnaissance du statut initial de la personne à charge, et le développement de stratégies de communication dans l'objectif de surmonter les difficultés de communication en langue cible;
- des stratégies affectives, qui se rapportent à la gestion par les apprenants des problèmes émotionnels et motivationnels, et qui peuvent également inclure des comportements comme l'adoption d'attitudes positives envers soi-même autant qu'apprenant de langue, et envers la culture et société de la langue second, l'accumulation d'énergie nécessaire pour surmonter toute sorte de frustration et, enfin, persister dans leurs efforts.

Pour conclure la thèse que propose cette synthèse de Sterne, on peut dire que tous les apprenants n'utilisent pas les quatre stratégies de la même manière et cela peut être pour différentes raisons. Cependant, ce qui semble être raisonnable c'est une supposition que l'échec de l'apprentissage pourrait être dû à une utilisation inadéquate de la stratégie d'apprentissage appropriée voire cruciale. Autrement dit, un apprenant qui échoue est donc celui qui n'utilise pas les stratégies de manière adéquate, un apprenant qui, soit est incohérent dans l'utilisation de ces stratégies, ou qui n'a développé aucune stratégie d'apprentissage. Aussi plausible que paraisse cette explication, elle doit être traitée avec prudence. En d'autres

mots, une explication qui nécessite une confirmation ou une modification à la lumière de nouvelles preuves provenant d'autres recherches.

En guise de synthèse, on peut dire que les théories cognitives s'intéressent essentiellement à des questions telles que : le langage produit par les apprenants ; les processus et les stratégies qu'ils utilisent ; ainsi que l'influence des facteurs individuels et sociaux sur leur progression. Cela dit qu'une théorie cognitive de l'acquisition d'une langue seconde ne peut être qualifiée de complète sauf si elle prend en compte, comme le souligne Ellis, les éléments suivants :

1) La manière dont les apprenants extraient des informations sur la langue seconde à partir des données d'entrée ;
2) La manière dont ils exploitent ces informations de manière interne dans le but de construire une interlangue ;
3) Le rôle des connaissances explicites de la langue seconde dans le développement des connaissances implicites (procédurales) ;
4) Le rôle des productions de l'apprenant dans les points (1) et (2) ;
5) Le rôle de la langue maternelle dans les points (1) et (2).

(Ellis, 1994 : 455)

5. Application de la psychologie cognitive dans l'acquisition d'une langue seconde :

La théorie cognitive conçoit la mémoire comme un système qui se subdivise en deux sous-systèmes qui fonctionnant séparément. Le premier sous-système est représenté par la mémoire de travail (ou à court terme) qui assure le transfert du matériel dans un va et vient permanant avec l'autre sous système par les moyens de répétition phonologique et visuelle. La mémoire à court terme contient également une composante exécutive centrale dont la tâche est de diriger une attention limitée. Ce type de mémoire à capacité limitée fonctionne en série et qui dans le but de conserver que de modestes quantités d'informations, nécessite un effort et un contrôle conscients. Selon Anderson la mémoire à court terme contient des « *enregistrements* » de la mémoire à long terme qui sont dans un état de « *haute activation* » (Anderson, 1995) et qui interagissent avec de nouvelles informations. Le deuxième type est représenté par la mémoire à long terme. Un sous-système de grande capacité qui fonctionne de manière parallèle et qui n'est pas sensible au contrôle conscient (Atkinson et Schiffrin, 1968, cité dans Skehan, 2000).

La mémoire de travail joue un rôle important lors de la production de la parole et doit sélectionner ce qui est pertinent pour la compréhension. En matière de production écrite, la mémoire de travail sert de support de « *stockage* » pour emmagasiner divers éléments récupérés à la mémoire à long terme pour l'utiliser dans la rédaction d'un écrit. O'Malley et Chamot concluent que le processus d'acquisition de nouvelles informations est analogue à un processus de codage en quatre étapes impliquant la sélection, l'acquisition, la construction et l'intégration de l'information. (O'Malley et Chamot (1996 : 17) citant Weinstein et Mayer (1986),

Durant la première étape l'apprenant recourt à la sélection des informations reçues et se focalise sur des informations bien précises qu'il traite d'abord dans la mémoire de travail avant de les transférer par la suite et cela durant l'étape d'acquisition, vers la mémoire à long terme pour un stockage permanent. Dans la troisième étape (la construction), l'apprenant construit activement un réseau interne entre les idées dans la mémoire de travail et la mémoire à long terme en associant des informations données. Dans la phase d'intégration, l'apprenant procède à l'intégration, en cherchant des connaissances antérieures dans la mémoire à long terme dans le but de les transférer à la mémoire active.

Conclusion :

Ce qui peut être conclu dans ce présent chapitre est le fait que les théories et modèles d'acquisition de la langue seconde font à la fois signe de convergences et de divergences. Pour comprendre cela on peut considérer la fable indienne mettant en scène six hommes aveugles qui tentent de décrire un éléphant, chacun touchant seulement une partie de son corps. Les représentations partielles génèrent des idées qui, une fois confrontées, entrent en désaccord et dans certaines versions en viennent aux critiques. On peut attribuer certaines dissimilitudes dans les modèles présentés, à la diversité des variables sur lesquelles les théoriciens ont choisi de mettre l'accent. Des variables à quoi ils ont prêté plus d'intérêt dans leurs recherches dans le but de calibrer leurs raisonnements conformément à leurs points de vue. Un autre point de dissemblance entre les modèles réside dans le fait que des étiquettes différentes ont été appliquées à des concepts qui sont d'ordre très important, ainsi que l'incapacité d'attribuer à ces derniers des définitions qui peuvent être qualifiées de claires et précises. Par ailleurs, maintes difficultés faisaient entrave aux chercheurs dans leurs tentatives de mesurer ou d'isoler les phénomènes faisant objets de leurs études. Néanmoins, on peut

conclure quand même que tous les modèles, à quelques exceptions près, émettent des hypothèses qui convergent vers des points sur lesquels il y avait un consentement.

Pour synthétiser, et contrairement à la vision linguistique de l'acquisition de la langue seconde qui envisage les connaissances linguistiques comme étant uniques et distinctes des autres connaissances en générale, le point de vue cognitif juge que l'acquisition de la langue seconde est guidée par les mêmes principes que les autres types d'apprentissage, bien qu'elles soient, comme le soutient Ellis, de nature plus complexe (Ellis, 1995). Deux principes fondamentaux sous-tendent la théorie cognitive: premièrement, le comportement peut mieux s'expliquer en faisant référence à la façon dont les individus perçoivent et interprètent leurs expériences, et deuxièmement, que la manière dont les individus pensent est parallèle à la manière dont les ordinateurs traitent l'information (Shuell 1986).

Les théories et modèles que nous avons abordés jusqu'à présent mettent l'accent sur la nature cognitive générale de l'acquisition ; ils traitent ainsi de l'apprentissage d'une langue seconde en termes de « *processus* » et de « *stratégies* » (Ellis, 1997). Dans la théorie cognitive, on dit qu'un individu « *traite* » l'information et les pensées impliquées dans cette activité cognitive sont appelées « *processus mentaux* ». Les stratégies d'apprentissage sont des moyens particuliers de traiter l'information et qui améliorent la compréhension, l'apprentissage ou la sauvegarde de l'information dans la mémoire.

Le fait de considérer l'acquisition de la langue seconde comme une compétence cognitive complexe, œuvre en faveur de la didactique des langues étrangères du moment où cela semble particulièrement intéressant pour l'apprentissage formel en contexte de langues étrangères. Cela dit que l'apprentissage cognitif résulte d'un savoir général applicable dans un large éventail de situations d'apprentissage similaires. Une caractéristique de l'apprentissage cognitif qui est souvent soulignée comme l'indique Zarevski comme étant la plus significative (cf. Zarevski, 1994). O'Malley et Chamot avance que c'est susceptible d'impliquer une possibilité d'améliorer la capacité d'apprentissage d'une langue étrangère (O'Malley et Chamot, 1996).

On peut conclure également en indiquant que la théorie cognitive et à travers des modèles cognitifs dits de variabilité, peut s'étendre pour décrire les stratégies d'apprentissage comme des compétences cognitives complexes. En parallèle, les recherches effectuées dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, et influencées par une large contribution du domaine de la psychologie cognitive, se penchent énormément vers le concept de différences individuelles des apprenants ainsi que les facteurs déterminant ces différences notamment la

motivation et l'aptitude langagière. L'élan des études sur ce concept a été par la suite renforcé par des recherches influentes sur les bons apprenants en langue et leurs caractéristiques. Les résultats de cette ligne d'enquête indiquent l'existence d'autres facteurs qui aident l'apprenant à exceller à travers sa contribution active et créative au processus d'apprentissage en appliquant des techniques d'apprentissage individualisées dont on va attribuer dès lors la dénomination de « *stratégies d'apprentissage* » pour qu'elles soient par la suite ajoutées à l'inventaire des caractéristiques de l'apprenant.

Ces stratégies d'apprentissage représentent des efforts que l'apprenant mobilise consciemment dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans le but de contrôler le processus d'apprentissage. Un meilleur contrôle de ce dernier est assuré par une interaction entre ces stratégies et d'autres concepts présentés à titre d'exemple dans le modèle conatifs de Young & Perkins, ou caractéristiques de l'apprenant dans les modèles de Stern et Abraham & Vann). Cette force de différence individuelle entre apprenants est assurée et caractérisée par les stratégies d'apprentissage mobilisées et qui sont considérées comme étant les plus susceptibles d'être modifiées. Selon (Stern, 1986), elles peuvent être enseignées et mises en pratique jusqu'à ce que leur utilisation devienne automatique, c'est-à-dire jusqu'à ce que les apprenants deviennent des utilisateurs de stratégie compétents et rapides.

CHAPITRE II : LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES : VERS UN CADRE DE RÉFÉRENCE

Introduction :

Après avoir conclu l'exploration de plusieurs théories et modèles cognitifs, en particulier la manière dont ils perçoivent et interprètent l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde et le rôle des stratégies d'apprentissage comme facteur crucial dans la détermination des différences individuelles dans le développement des connaissances, il s'avère claire que l'un des concepts clés de l'approche cognitive dans l'acquisition de la langue étrangère ou seconde est celui des stratégies d'apprentissage. Le chapitre précédent aboutit au fait que l'acquisition de la langue seconde est perçue comme un processus qui implique l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Ces dernières, selon Ellis, offrent une explication sur comment le système de connaissances de la langue seconde est développé et utilisé dans la communication (Ellis, 1995).

Dans le point de vue cognitif, les stratégies d'apprentissage sont d'un aspect général et se rapportent donc à d'autres types d'apprentissage. L'approche cognitive dans l'acquisition de la langue seconde considère les apprenants comme étant des participants actifs au processus d'apprentissage, cela dit qu'ils utilisent, d'une manière consciente, diverses stratégies mentales dans le but d'organiser le système linguistique qu'ils essaient d'apprendre (Williams & Burden, 2001).

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié les différences individuelles en examinant les relations entre divers facteurs de l'apprenant et les résultats d'apprentissage. Il reste à rappeler que peu de choses ont été dites sur les mécanismes qui établissent ces relations. On tente donc dans ce présent chapitre de prendre en considération ce rôle médiateur que jouent les stratégies d'apprentissage dans le processus d'acquisition d'une langue cible. Cette relation entre stratégies d'apprentissage et acquisition de la langue cible est considérée ici en référence aux études du « *bon apprenant de langue* » ainsi qu'aux études transversales qui tentent d'identifier les corrélations entre l'utilisation de la stratégie et la maîtrise en langue cible, d'autant plus que ces dernières vont nous servir de moyens pour vérifier la dernière hypothèse avancée plus haut dans l'introduction générale.. Suivant le modèle d'acquisition présenté sur la figure ci-dessous, les différences individuelles des apprenants (croyances, états affectifs, facteurs généraux et expériences antérieures de l'apprenant), associées à divers facteurs situationnels (la langue cible étudiée, le cadre formel ou informel, la nature de l'enseignement et les tâches spécifiques que les apprenants sont invités à effectuer) sont susceptibles de déterminer le choix des stratégies d'apprentissage des apprenants. Conséquemment, cela influence alors deux aspects de l'apprentissage : le taux d'acquisition et le niveau optimal de

réussite. Il reste encore à souligner que la réussite des apprenants et leur maîtrise de la langue cible pourraient également avoir un impact sur leur choix de stratégies.

Ce deuxième chapitre passe en revue la littérature actuelle sur les stratégies d'apprentissage des langues. Définir ces stratégies représente vraiment un terrain glissant sur lequel il ne s'avère pas évident de s'entendre sur une définition sur quoi il y a consensus. Raison pour laquelle le présent chapitre commence par les définitions proposées par divers chercheurs afin de bien comprendre le sujet de cette étude.

Avant d'offrir un aperçu sur les recherches antérieures effectuées sur les stratégies d'apprentissage des langues, le présent chapitre discute de l'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage en abordant les effets de l'utilisation de ces stratégies sur les apprenants d'une langue cible. Il aborde ensuite les facteurs qui influencent le choix de utilisation de ces stratégies pour passer par la suite à l'examination de leur caractéristiques. Ce chapitre soutient que les stratégies d'apprentissage des langues ne révèlent pas nécessairement de modèles universels d'apprentissage émergents, cependant, il donne avant sa clôture, un aperçu des types de stratégies utilisées par les apprenants pour apprendre ou acquérir une langue étrangère ou seconde à travers l'exposition des différentes taxonomies des stratégies d'apprentissage proposées par des chercheurs éminents.

Une brève revue de la littérature relative à la recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues serait donc souhaitable. L'exploration des différentes définitions proposées pour les stratégies d'apprentissage des langues est susceptible de permettre de dresser un aperçu des étapes de la recherche menée pour identifier les diverses variables ayant un effet sur le choix de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et de permettre également de classer ces stratégies afin de pouvoir s'arrêter sur un fondement théorique qui sera une base de départ pour une prochaine partie pratique.

Maintenant, il s'avère judicieux, comme on vient de l'avancer précédemment, de commencer par une exploration du champ notionnel des stratégies d'apprentissage, leur importance et leurs caractéristiques ainsi que leur évolution dans le temps pour arriver à schématiser leurs taxonomies avant de se focaliser spécifiquement sur celles qui ciblent une compétence rédactionnelle. Ainsi, le but sera de passer en revue les notions opératoires de ce travail et d'avancer ainsi, prudemment dans ce chapitre sur un terrain balisé en profitant de l'éclairage que nous offre la suivante littérature sur ce sujet.

1. Définitions des stratégies d'apprentissage des langues :

Le concept de « *stratégie d'apprentissage des langues* » est désormais largement reconnu dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde après avoir fait l'objet d'innombrables recherches notamment dans le monde anglophone (Naiman et al., 1975 ; Wenden et Rubin, 1987, Oxford 1990, 1996, 1997; O'Malley et Chamot, 1990, Wenden, 1991; Cohen 1998). Le grand mérite est surtout attribué aux recherches approfondies menées par Oxford (passim) et Chamot et O'Malley (passim). Bien que le terme lui-même soit généralement accepté, une définition cohérente pour ce dernier reste loin de faire l'unanimité des chercheurs. De plus, de nombreuses questions demeurent sans réponses concernant les stratégies d'apprentissage des langues et qui se concrétisent à travers les interrogations des chercheurs sur la nature de ces dernières, à savoir ; si elles font référence à des actions, fonctions ou activités mentales ; à un comportement spécifique ou général ; ainsi que sur leur caractère conscient ou inconscient, observable ou non observable.

Plusieurs facteurs se combinent et se conjointent pour tisser l'importance et le développement de cette notion, ce qui a conduit à la genèse et à l'essor de ce concept dans le domaine de la didactique des langues étrangères et d'une manière inévitable à une variabilité de conceptions de cette notion. En effet, si on commence à s'intéresser aux stratégies d'apprentissage, ce n'est pas uniquement suivant un mouvement en vogue à centration sur l'apprenant, mais également par désaffection face aux méthodologies classiques d'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement, suivant l'évolution des recherches en sciences cognitives. Puren (1995) explique ce grand tournant dans l'orientation des recherches en didactique des langues au déclin des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues face aux complexités des éléments qui interagissent dans une situation didactique à savoir : les besoins des apprenants, leurs habitudes, leurs motivations, leurs attentes et leurs stratégies d'apprentissage.

L'indiscutable influence de la recherche nord-américaine est flagrante et on ne peut que mettre en évidence l'héritage important de chercheurs tels que : E. BIALYSTOK, L. SELINKER ou P. CORDER. Cependant, Le contexte didactique européen possède sa part dans cette influence en favorisant le développement des réflexions sur cette notion à travers l'officialisation de la formation continue pour répondre à un besoin croissant des adultes. Ainsi, les années 1970, témoignent à un renouvellement de l'appareil théorique de la didactique des langues étrangères, autrement dit, une émergence de nouveaux modèles et de

nouvelles notions qui mettent l'apprenant au centre de la démarche d'enseignement apprentissage.

La notion de stratégie a émergé dans le champ de la didactique français dès les années 1970. Elle a été importée de domaines aussi différents comme l'art de la guerre et la théorie des jeux. En 1976, Roulet recourt à la notion sans donner une définition au terme. Bien qu'il est arrivé à tracer les grandes lignes d'une pédagogie qui se focalise sur les caractéristiques des publics visés, autrement dit, sur leurs motivations, attitudes et stratégies, il affirme le manque de connaissance sur ce dernier. Selon lui, nos « *connaissances scientifiques sont encore bien faibles en comparaison de nos ignorances* » (Roulet, 1976: 67). Dans l'autre bout du monde, des théoriciens anglo-saxons faisaient à la même époque un même constat. Par exemple, L. SELINKER, a déclaré qu' « *on en sait même moins sur les stratégies que les apprenants d'une seconde langue utilisent dans leurs tentatives pour s'exprimer dans la langue cible et pour la maîtriser* » et fini par admettre le fait qu' « *une définition opérationnelle de la notion (de stratégie) ne semble pas possible actuellement* » (Selinker, 1972: 219). La même opinion est exprimée à la langue de BIALYSTOK qui souligne « *le peu de consensus sur la définition et sur l'identification des stratégies d'apprentissage* » (Bialystok, 1983).

Comme il a été discuté précédemment, la notion a pris beaucoup d'importance au cours des années 1980, et s'est tellement généralisée qu'il est devenu assez fréquent d'en rencontrer des emplois qu'on peut qualifier d'assez pauvres en matière sémantique. Chose qui est due, comme précisé antérieurement, à une conjonction de différents facteurs qui conduisent à des problèmes définitionnels. Cette ambiguïté peut être le produit, selon RICHTERICH (1997: 43), d'une orientation des réflexions antérieures vers l'élaboration de classifications taxonomiques plutôt que vers la définition même de cette notion de stratégie d'apprentissage. Cependant, des initiatives menées par des auteurs reconnus dans le domaine ont tenté d'apporter des définitions à la notion. Les confronter devrait permettre de la cerner avec plus de précision ou tout du moins faire une estimation à propos de nos connaissances et nos ignorances.

Le concept de stratégie n'est pas facile à cerner. Si on se contenterait d'une définition générale, on optera pour celle donnée par Ellis qui perçoit une stratégie comme une activité mentale ou comportementale liée à une étape spécifique du processus global d'acquisition ou d'utilisation de la langue (Ellis, 1998 :529). Examiner un peu plus en détail en quoi consiste une stratégie pourrait nous conduire à une définition plus précise des stratégies d'apprentissage.

Il est très important de rappeler qu'une distinction est souvent faite entre trois types de stratégies ; production, communication et apprentissage. Tarone (1980 b 419) considère les deux premières qui se rapportent à l'usage de la langue comme une « *stratégie de production consistant en une tentative d'utiliser son système linguistique de manière efficace et claire, avec un minimum d'effort* ». Elles se manifestent à travers des actions telles que : la simplification, la répétition et la planification du discours. Quant aux stratégies de communication, elles consistent en une tentative de résoudre les problèmes de communication qui peuvent survenir pendant l'interaction. Concernant les stratégies d'apprentissage des langues, elles sont mobilisées par l'apprenant dans le but de développer des compétences linguistiques et sociolinguistiques dans la langue cible. Suivant les mêmes exemples inclues par Tarone, on peut citer ; la mémorisation, l'inférence et l'initiation d'une conversation avec des locuteurs natifs. On doit souligner ici que malgré l'importance de cette distinction elle ne demeure pas toujours facile à appliquer comme l'a remarqué Tarone car elle repose sur les intentions des apprenants qui ne sont pas souvent claires ou faciles à établir. Il se trouve à titre d'exemple qu'il est difficile de déterminer si une stratégie est motivée par un désir d'apprendre ou par un désir de communiquer.

Les modèles et théories étalés dans le premier chapitre présentent des exemples sur une relation entre les stratégies d'apprentissage et d'autres concepts plus ou moins apparentés. Des concepts qui sont considérés comme ayant des qualités distinctes, communes ou qui se chevauchent. On peut citer à titre d'exemple la distinction, dans le modèle de Stern, entre les stratégies d'apprentissage en tant que stratégies des apprenants, effectuées dans une approche d'apprentissage générale, et des techniques en tant qu'actions spécifiques (Stern 1986). A travers une distinction pareille à celle de Stern, Goh (1998) distingue entre stratégies et tactiques, les premières se manifestent dans une démarche d'apprentissage et les dernières à travers des actions spécifiques.

Si on tente de donner une définition aux tactiques, elles seraient des actions observables impliquant l'utilisation d'une certaine stratégie à l'exemple d'un apprenant qui, en faisant une inférence, arrive à déduire le sens d'un mot en se souvenant d'un autre qui lui parait similaire, il ou elle utilise la stratégie d'inférence). Dans d'un temps plus récent on commence progressivement à abandonner cette dichotomie entre stratégies et tactiques/techniques. Ces termes ont cédé leur place pour le terme « stratégies d'apprentissage » qu'on se sert aujourd'hui pour désigner ce comportement ce type de comportements que Stern appelle techniques.

Dans les discussions antérieures, on trouve une autre distinction, celle de Bialystok qui différencie entre les processus obligatoires et subconscients et les stratégies d'apprentissage à caractère facultatif et conscient. Ce qui peut être expliqué par le fait que les apprenants ne soient pas toujours conscients de leur choix stratégique. Elle ajoute comme conclusion qu'il est impossible d'appliquer la conscience comme critère de la distinction entre comportement stratégique et non stratégique (Bialystok, 1990).

Cependant, la majorité des chercheurs en acquisition de la langue seconde s'accordent sur le fait que l'utilisation des stratégies d'apprentissage par l'apprenant présuppose toujours un certain degré de conscience. Un constat affirmé par Cohen (1998), qui souligne que si la stratégie n'est pas consciente et qu'elle hors du contrôle de l'apprenant, elle devient un processus.

D'autres distinctions (cf. Ellis, 1995 d'après Færch & Kasper, 1983; McLaughlin, 1987; Tarone, 1981) font la différence entre les stratégies d'apprentissage, de communication stratégies et de production. En l'occurrence, l'utilisation des stratégies d'apprentissage est motivée, selon Tarone, par un critère principal qui est l'intention de l'apprenant, tandis que les stratégies de production dépendent du désir des apprenants de communiquer en essayant de mobiliser le moins possible d'effort. Quant aux stratégies de communication, elles soutiennent, selon lui, les apprenants à affronter des problèmes de communication. Une autre catégorie représentée par les stratégies de perception a été ajoutée par Tarone et qui se rapportent à des tentatives d'interprétation du message reçu.

Ces distinctions préservent toujours leur importance malgré la difficulté de leur application dans certains cas tels que la non clarté de la motivation de l'apprenant quant à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ces stratégies ne sont pas complétement indépendantes malgré leur utilisation à des fins différentes. Une stratégie de mémoire n'est pas susceptible d'être utilisé dans un objectif communicatif, mais une stratégie de communication reste utilisable dans l'apprentissage. Si on prend l'exemple de la stratégie représentée par le fait de « demander de l'aide », elle peut être considérée à la fois comme une stratégie d'apprentissage et une stratégie de communication. Par ailleurs, un l'apprenant peut avoir une motivation pour apprendre et communiquer en même temps, ce qui rend la possibilité d'acquisition inconsciente de la langue seconde pendant la communication loin d'être ignoré. Bialystok (1990) affirme la difficulté d'agir empiriquement sur cette question de l'intention qui est souvent liée à la question de conscience. En plus de l'intention de communication, il existe une autre caractéristique importante qui se reflète dans la conviction du sujet parlant d'une

non disposition de moyens adéquats de l'expression chez l'un ou l'autre communicateur ainsi que le choix du sujet d'abandonner carrément le message, ou d'employer d'autres moyens d'expression alternatifs (Tarone, 1981). L'interaction entre ces trois caractéristiques représentées par l'intention, la croyance et le choix demeure une question cruciale dans la distinction entre les stratégies de communication et les stratégies malgré le fait que ces variables ne sont pas de nature interactive. La manière dont les stratégies de communication impactent l'apprentissage de la langue seconde reste toujours ambigüe et les modèles ne permettent pas de déterminer clairement si ou comment ces dernières peuvent affecter l'apprentissage.

A l'instar de Williams et Burden (2001), d'autres chercheurs affirment l'importance majeure des stratégies de communication dans l'apprentissage de la langue seconde du moment où elles assurent une continuité dans la communication ce qui est susceptible de représenter une opportunité d'apprentissage qui se concrétise à travers une exposition prolongée à la réception de la langue seconde. En revanche, Selinker (1972) semble avoir un point de vue différent en estimant que l'utilisation de stratégies de communication peut agir négativement en conduisant à une fossilisation à mesure que les apprenants deviennent passifs une fois qu'ils se rendent compte de leur capacité à communiquer. Entre ces deux extrêmes, on considère les stratégies de communication comme affectant potentiellement l'apprentissage si on suit la suggestion de Cohen (1998), ou comme étant un type de stratégie d'apprentissage suivant la vision de Lessard-Clouston (1997).

Par ailleurs, d'autres chercheurs, à l'instar de Tarone (1981) et Ellis (1995), trouve utile de distinguer entre les stratégies d'apprentissage des langues et qui sont perçues comme des tentatives de développement des compétences linguistiques et sociolinguistiques, et les stratégies d'apprentissage des compétences qui représentent des tentatives des apprenants pour être plus compétents à l'exemple de devenir auditeurs, conférenciers, lecteurs ou écrivains. Une distinction qui paraît être presque d'une même optique que celle qui sépare entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication.

Du moment où les stratégies d'apprentissage sont des processus responsables de la gestion et de la coordination des compétences utilisés dans des tentatives d'apprentissage d'une langue seconde et donc de nature exécutive, elles sont qualifiées comme de niveau supérieur à celui des stratégies d'apprentissage des compétences. Cette supériorité se reflète dans le fait que les stratégies d'apprentissage englobent la capacité de surveiller la situation d'apprentissage et réagir en conséquence. Le contrôle de ce niveau supérieur est assuré à plusieurs ordres tels

que ; l'évaluation de la situation d'apprentissage, la planification, la sélection des compétences adéquates, le séquencement des compétences, la coordination des compétences et l'évaluation de leur efficacité suivi éventuellement d'une révision du plan. Carrell (1989) envisage cette distinction entre compétences et stratégies comme dépendante sur une composante active ou passive. En d'autres mots, les stratégies font référence à des actions intentionnelles sélectionnées et contrôlées par les apprenants dans la tentative d'atteindre un objectif, et dans laquelle la participation de l'apprenant à une activité donnée est mise en valeur. En contrepartie, les compétences peuvent faire référence à des capacités passives qui ne nécessitent pas un besoin d'être activées. Une distinction qui manque de clarté et qui n'a pas toujours été maintenue de manière cohérente dans les recherches sur les stratégies d'apprentissage. Dans cette lignée on peut citer des chercheurs tels que Williams et Burden (2001) qui préfèrent utiliser le terme « stratégie » dans une tentative de désigner divers processus et donc de ne faire aucune distinction entre stratégies et compétences. Ces deux chercheurs soulignent l'importance des caractères plus ou moins globaux ou spécifiques des stratégies pour une tâche bien déterminée, autrement dit, des stratégies d'un niveau supérieur ou ordre inférieur.

Une autre distinction a été proposée par Ellis (1995) et Cohen (1998) qui préconisent la séparation entre les stratégies d'apprentissage des langues et les stratégies d'utilisation des langues. Cohen définit ces deux catégories de stratégies comme des actions que les apprenants « *sélectionnent consciemment soit dans le but d'améliorer l'apprentissage de la langue seconde, de son utilisation, ou les deux* » (Cohen 1998 : 5). Ainsi, considérées dans leur ensemble, elles constituent des stratégies d'apprentissage de la langue seconde. Quant aux stratégies d'apprentissage, elles comprennent des stratégies mises en œuvre pour identifier le matériel d'apprentissage parmi d'autres considérés comme étant non pertinent. Ce dernier étant regroupé pour un apprentissage plus facile, l'apprenant est maintenu en contact permanent avec ce matériel à travers des tâches en classe ou des devoirs, à travers un stockage formel du matériel en mémoire s'il n'est pas acquis naturellement. Ceci peut se concrétiser à titre d'exemple, à travers des pratiques exercés par l'apprenant telles que : l'apprentissage par cœur, l'utilisation de mnémoniques, etc. sans être directement liées au niveau de maitrise, les stratégies d'usage de la langue consistent en quatre ensembles de stratégies : stratégies de répétition, stratégies de récupération, stratégies de couverture et stratégies de communication. Les stratégies de couverture peuvent être considérées comme un type particulier de stratégie de compensation du moment où l'apprenant utilise d'habitude ces stratégies dans le but de

créer une impression de son contrôle complet du matériel alors qu'en réalité ce n'est pas le cas. Quant aux stratégies de communication, elles englobent des démarches adoptées dans l'objectif de transmettre un message informatif et significatif. Ce dernières incluent des stratégies intralinguistiques qui se reflètent dans des actions telles que la généralisation d'une règle de grammaire ou d'un sens d'un mot ainsi que des stratégies interlinguistiques telles que la technique d'évitement ou d'abandon du, la réduction du message, le transfert négatif, le changement de code ou la technique de paraphrase.

Ellis (1995) affirme l'impossibilité de construire une distinction à partir de la pratique de la langue malgré le fait qu'il considère l'apprentissage de la langue et son utilisation comme tout à fait distincts ; autrement dit, il confirme la nécessité d'une distinction entre les stratégies de l'apprentissage de la langue et les stratégies de l'utilisation de cette dernière. De ce fait, on peut à titre exemple, considérer les stratégies de récupération comme appartenant aux deux groupes de stratégies. Selon McDonough (1995), si on considère vraiment cette distinction entre l'apprentissage d'une langue et son utilisation, cela impliquerait le fait qu'un apprenant cesserait d'apprendre dans une situation d'utilisation d'une langue cible dans laquelle il est supposé beaucoup apprendre. Ça laisse entendre donc que la distinction reste une question de concentration. Autrement dit, il existe une simultanéité ou une sorte de chevauchement permanent entre les stratégies d'apprentissage de la langue et les stratégies de son utilisation. Des recherches plus approfondies sur ce sujet seraient souhaitables dans le but de déterminer si cette dichotomie a vraiment une valeur pratique.

On est toujours loin d'arriver à une définition du concept de stratégies d'apprentissage qui soit généralement acceptée. Néanmoins, on a tenté de présenter dans le tableau (11) un échantillon de définitions proposées par des chercheurs éminents dans le domaine, et dont les divergences se situent au niveau de quelques fonctionnalités. Chose qui est due, dans une certaine mesure, à une conséquence du fait que ces chercheurs ont toujours tendance à adopter des définitions qui se rapportent aux contextes mêmes de leurs propres recherches. En d'autres mots, la focalisation sur l'objet de la recherche devient une focalisation sur l'objet de la définition adoptée pour le concept des stratégies d'apprentissage des langues.

Dans les premières recherches en stratégies d'apprentissage des langues, c'était l'utilisation de la langue représentée dans la compétence linguistique ou sociolinguistique, qui détermine la définition adoptée pour ce concept. En contrepartie, le point central des définitions récentes des stratégies d'apprentissage met l'accent sur le processus et caractéristiques de ces

dernières. Par ailleurs, il importe de souligner que certaines définitions sont très générales, tandis que d'autres sont assez spécifiques (voir le tableau (11)).

La définition d'Oxford (1990), est assez large et donne l'exemple des définitions générales du moment où elle englobe quasiment toutes les décisions prises par l'apprenant dans le processus d'apprentissage de la langue seconde. A l'instar de Chamot (1987), d'autres chercheurs adoptent des définitions qui sont essentiellement basées sur la théorie de traitement de l'information humaine suivant l'importante hypothèse des sciences cognitives qui considère l'apprentissage comme impliquant un tel processus. Une hypothèse qui perçoit les stratégies d'apprentissage des langues comme des moyens spéciaux de traitement de l'information qui peuvent rendre la compréhension, l'apprentissage et le stockage des informations plus efficaces (cf. O'Malley & Chamot, 1996)

TABLEAU 11 : DEFINITION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Sources	Définitions
Tarone (1981)	Une tentative de développement des compétences linguistiques et sociolinguistiques dans la langue cible.
Rubin (1987)	Ce que les apprenants apprennent et font pour réguler leur apprentissage.
Chamot (1987)	Techniques, approches ou actions délibérées que les étudiants adoptent pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation des informations linguistiques et de contenu.
Wenden (1987)	Le terme fait référence aux comportements langagiers adoptés par les apprenants pour apprendre et réguler l'apprentissage de la L2, à ce que les apprenants savent des stratégies qu'ils utilisent (c'est-à-dire des connaissances stratégiques) et à ce que les apprenants savent des aspects de l'apprentissage de la L2.
Weinstein et Mayer (1986)	Comportements et pensées adoptés par l'apprenant pendant son apprentissage, destinés à influencer son processus d'encodage.
Oxford (1990)	Comportements ou actions que les apprenants utilisent pour rendre l'apprentissage des langues plus réussi, autonome et agréable.
Ellis (1995)	En général, une stratégie est une activité mentale ou comportementale

	liée à une étape spécifique du processus d'acquisition ou d'utilisation de la langue.
Ridley (1997)	D'une manière générale, le terme « stratégie » désigne des procédures parfois conscientes et parfois inconscientes utilisées par une personne pour atteindre un objectif.
Cohen (1998)	Processus consciemment sélectionnés par les apprenants et susceptibles d'entraîner des mesures visant à améliorer l'apprentissage ou l'utilisation d'une L2, par le stockage, le rappel et l'application d'informations sur cette langue.
Purpura (1999)	Techniques ou activités conscientes ou inconscientes qu'un individu invoque dans l'apprentissage, l'utilisation ou l'évaluation d'une langue.
Stern (1983)	A notre avis, la stratégie est mieux réservée aux tendances générales ou aux caractéristiques globales de l'approche employée par l'apprenant en langue, laissant le terme technique pour désigner des formes particulières de comportement d'apprentissage observable
Mayer (1986)	interviennent pendant l'apprentissage et visent à influencer le processus d'encodage de l'apprenant
Rigney (1978)	opérations employées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information

***Source** : fait par l'auteur, basé sur les sources citées dans le même tableau*

Dans ce même cadre et comme il a été conclue précédemment, les stratégies d'apprentissage sont des compétences cognitives complexes qui peuvent faire l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Cohen souligne l'impossibilité de qualifier les stratégies d'apprentissage de bonnes ou de mauvaises en soi, mais comme potentiellement utiles (Cohen, 1998). Elles peuvent être considérées comme une ressource à laquelle l'apprenant fait recours dans le but de résoudre des tâches d'apprentissage des langues. Du moment où l'apprenant emploie ces stratégies d'une manière intentionnelle pour rendre son apprentissage plus efficace, l'élément de choix semble être l'un des éléments clés des stratégies d'apprentissage. Selon Weinstein et

Mayer, c'est de cette manière que l'apprenant puisse influencer son état motivationnel et affectif, ou assurer son propre contrôle sur sa façon de sélectionner, acquière, organiser ou intégrer de nouvelles connaissances (Weinstein et Mayer, 1986). En guise de synthèse pour les définitions citées dans le tableau ci-dessus, les stratégies d'apprentissage peuvent avoir un large éventail. De ce fait, l'utilisation de ces dernières a une influence directe sur l'apprentissage et la réalisation de tâches simples comme l'apprentissage scolaire, ainsi que la réalisation de tâches plus complexes comme la compréhension ou l'utilisation la langue. Elles peuvent donc être définies comme actions, comportements, étapes ou techniques spécifiques que les apprenants utilisent (souvent délibérément) pour améliorer leurs progrès dans le développement de leurs compétences dans la langue cible. Les stratégies sont des outils pour une participation autonome à l'apprentissage, nécessaire au développement de la compétence de communication (Oxford, 1990).

2. L'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage :

Comme indiqué précédemment, les stratégies d'apprentissage des langues sont des actions, des pensées et des techniques spécifiques que les apprenants utilisent dans le but d'améliorer et de développer leur langue seconde. Les bons apprenants en langues se caractérisent par une variété de stratégies. Ils sont en mesure d'utiliser ces dernières d'une manière consciente et délibérée pour suivre leurs progrès en langue seconde. Selon certains chercheurs (Abraham et Vann, 1987 ; O'Malley et Chamot, 1990), les apprenants qui réussissent en langue seconde se qualifient d'une utilisation consciente des stratégies d'apprentissage avec une capacité de les adapter à leurs propres besoins.

D'autres chercheurs, à l'instar de Stern (1975), affirment que les apprenants moins performants sont également conscients de l'utilisation des stratégies mais sans être en mesure de l'utiliser efficacement pour leurs besoins personnels. Ainsi, pour favoriser leur réussite, les bons apprenants utilisent diverses stratégies pour maîtriser de nouvelles compétences linguistiques. Cependant, certains chercheurs optent pour l'affirmation qu'il est toujours possible que les moins performants utilisent également les mêmes stratégies d'apprentissage sans pouvoir atteindre la réussite. Autrement dit, l'utilisation des mêmes stratégies d'apprentissage jugées efficaces ne garantit pas que les moins performants réussissent également dans l'apprentissage des langues. Une chose qui explique l'existence d'autres facteurs jouant un rôle important dans la réussite.

Du point de vue de la psychologie sociale, il est bien constaté qu'une interaction entre les caractéristiques individuelles des apprenants, l'utilisation de stratégies et leurs situations personnelles est exercée de manière unique pour influencer la maîtrise de leur langue seconde. Oxford (1989) a indiqué que le genre ainsi que l'origine ethnique représentent deux déterminants importants de l'utilisation de stratégies. McIntyre et Gardiner (1991) ont montré que certaines stratégies d'apprentissage affectif contribuent à la réduction du niveau d'anxiété qui se rapporte à l'apprentissage de la langue seconde. La réduction d'anxiété favorise une utilisation efficace de certaines stratégies cognitives. McIntyre (1994) a développé un modèle d'apprentissage des langues à travers lequel il s'est arrêté sur l'importance des facteurs affectifs et il met ainsi en relation entre l'utilisation d'une stratégie et les exigences de la tâche, entre la maîtrise et attitudes, ainsi qu'entre la motivation et la confiance en soi par rapport à l'utilisation de la stratégie, les objectifs et les critères de réussite. Il ajoute que les apprenants sont tenus à être conscients de la stratégie tout en ayant une raison de l'utiliser (p. 193).

A travers son modèle, McIntyre permet de déterminer si l'utilisation des stratégies se rapporte au contexte. Il ajoute également que les apprenants dotés d'une certaine motivation à utiliser une stratégie peuvent éventuellement échouer en raison de l'interférence d'une autre variable, comme l'anxiété. Il poursuit en indiquant que l'utilisation future d'une stratégie dépendrait des conséquences ou des résultats de l'utilisation antérieure de la stratégie, et que l'utilisation continue d'une stratégie donnée est tributaire de l'évaluation de la réussite à répondre à la demande communicative.

Ce qui est donc à constater, c'est que les stratégies d'apprentissage des langues permettent aux apprenants d'assumer une plus grande responsabilité dans leur apprentissage, car elles leur permettent de faire des efforts conscients pour utiliser les techniques d'apprentissage d'une langue seconde. Selon les compétences linguistiques enseignées, l'utilisation de stratégies d'enseignement s'est avérée efficace pour le développement réussi de la langue seconde (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford et Crookall, 1989).

Il est indubitable de considérer que le rôle principale des stratégies d'apprentissage dans le processus cognitif d'apprentissage est de rendre explicite ce qui pourrait autrement se produire inconsciemment. Autrement dit, se produire sans que les apprenants en soient conscients de leur réflexion interne relative à leur apprentissage de langue. Si c'est le cas, alors ce processus se déroulerait de manière inefficace, ce qui pourrait donc entraîner un stockage incomplet des informations dans la mémoire à long terme. Weinstein et Mayer affirment l'importance des stratégies d'apprentissage, à travers lesquelles les apprenants,

selon eux toujours, sélectionnent, acquièrent, organisent et intègrent de nouvelles connaissances (Weinstein et Mayer, 1986). Des stratégies d'apprentissage qui activent les processus mentaux sont considérés comme plus efficaces pour faciliter l'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1996). En outre, leur utilisation, après une pratique répétée, peut devenir automatique.

Malgré les critiques à l'égard de l'approche cognitive dans l'apprentissage des langues, en lui reprochant le fait d'être à orientation unilatérale qui néglige l'influence des facteurs linguistiques en langue seconde, un accord peut avoir lieu, comme le fait Ellis (2000), en précisant qu'au moins deux explications peuvent être acceptables : la première est un compte rendu de la manière dont les apprenants obtiennent contrôle de leur connaissances en langue seconde. Exprimé autrement, comment les apprenants par une pratique libre ou interactionnelle, arrivent à activer des stratégies dans le but de procéduraliser les connaissances. Quant à la deuxième, c'est un compte rendu de la manière dont les apprenants restructurent leurs connaissances en langue seconde dans le but de les rendre disponibles pour utilisation. Un autre point par lequel se reflète l'importance des stratégies d'apprentissage, est celui mentionné par McLaughlin quand il affirme que d'après des recherches actuelles la diversité des stratégies d'apprentissage est susceptible de créer différents modèles d'acquisition chez les individus dans l'acquisition d'une même langue seconde (McLaughlin, 1987). En outre, de nombreux théoriciens et chercheurs estiment que les stratégies d'apprentissage des langues mobilisées par les apprenants dans la résolution de tâches d'apprentissage sont, du moins pour certains, responsables d'une acquisition réussie de la langue. Même si cela est possible dans une certaine mesure. L'hypothèse qui stipule que les stratégies d'apprentissage des langues, par le fait qu'elles soient considérées comme des compétences cognitives complexes, puissent être enseignées, implique leur rôle important dans l'amélioration d'une capacité générale d'apprentissage de la langue.

Depuis des décennies, des partisans enthousiastes saluent l'importance de l'utilisation des stratégies, en classe comme à l'extérieur de la classe. Les spécialistes de l'acquisition d'une langue seconde ont souligné le rôle crucial que peuvent jouer les stratégies d'apprentissage des langues dans l'enseignement/apprentissage de la langue seconde. Selon un éminent spécialiste dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde, les stratégies d'apprentissage représentent l'un des facteurs de différenciation individuelle les plus importants (Skehan 1989, cité dans Green et Oxford, 1995, p. 262). Ellis (1985) également est de cet avis (Green et Oxford, 1995, p. 263), il soutient le fait que les stratégies

d’apprentissage des langues sont l'un des trois principaux processus de développement des connaissances en langue seconde. Quant à Oxford, dont la carrière dans ce domaine dépasse les trois décennies, elle partage à son tour la même opinion et déclare que les stratégies d’apprentissage des langues sont essentielles au développement des compétences communicatives (1990, p. 1). En effet, les résultats de nombreuses études ont montré que les apprenants en langues, jugés plus compétents, utilisent un éventail plus large de stratégies d’apprentissage que ceux moins compétents (Ehrman et Oxford, 1990, p. 312). En effet, les apprenants efficaces ont tendance à utiliser davantage de stratégies et à les appliquer de manière plus appropriée que les apprenants moins performants (Nyikos, 1991, cité dans Oxford, 1996, p. 229).

L’importance des stratégies d’apprentissage ne se limite donc dans son rôle à faciliter l'acquisition d'une langue seconde ou à améliorer les performances des étudiants, mais également à favoriser une plus grande autonomie de l’étudiant, car l'utilisation ou l'adoption de stratégies appropriées lui permet de prendre davantage en charge son propre apprentissage. Cela permet aux étudiants de poursuivre leur apprentissage même lorsqu'ils ne sont plus dans un cadre d’enseignement formel (Oxford et Crookall 1988, cités dans Oxford et Nyikos, 1989, p. 291). Compte tenu de ces points, la plupart des chercheurs s'accordent à considérer qu'une utilisation appropriée des stratégies peut contribuer au développement des compétences linguistiques des étudiants de langue étrangère (ALE/ALS), quel que soit le contexte.

3. Recherches sur les stratégies d'apprentissage en langues étrangères et secondes :

Dans le domaine de la langue seconde, trois ouvrages ont acquis une reconnaissance générale. Ils sont représentés par les publications d’O’Malley et Chamot (1990), Oxford (1990) et Wenden (1991). Les résultats de leurs recherches ont abouti à conclure que le concept de stratégie d’apprentissage des langues reflète la contribution proactive des apprenants à l’amélioration de l’efficacité de leur propre apprentissage. En effet, l’introduction de ce concept dans la recherche en langue seconde, à la fin des années 1970, il a suscité un attrait intuitif chez les chercheurs et a également été adoptée avec enthousiasme par les enseignants de langues. La phase initiale de la recherche dans ce domaine s'est principalement concentrée sur les informations à tirer du « *bon apprenant en langue* », c'est-à-dire sur les caractéristiques qui font que certains apprenants peuvent mieux réussir que d'autres dans l'acquisition d'une langue seconde. Les résultats ont montré de manière assez cohérente que ce n'était pas

seulement un haut niveau d'aptitude linguistique et de motivation qui permettait à certains apprenants d'exceller, mais aussi leur participation active et créative au processus d'apprentissage. Une participation qui pourrait se concrétisée par l'application de techniques d'apprentissage individualisées. Suite à ces premières recherches, l'étude des stratégies d'apprentissage des langues a été reprise par de nombreux chercheurs dans les années 1980. Dès 1987, Wenden et Rubin ont pu compiler un riche ensemble de recherches sur les stratégies d'apprentissage, soulignant leur rôle important dans l'acquisition d'une langue seconde.

La publication des trois ouvrages de synthèse mentionnés ci-dessus a renforcé cet élan général. Ainsi, dans un article décrivant un modèle socio-psychologique de l'utilisation des stratégies, publié au milieu des années 1990, MacIntyre (1994) a entamé sa réflexion en déclarant que « *l'un des domaines de recherche les plus fertiles en apprentissage des langues ces dernières années est celui des stratégies d'apprentissage des langues* » (p. 185).

Malgré ce caractère non observable de l'utilisation des stratégies d'apprentissage, étant en liaison avec les processus mentaux de l'apprenant, de nombreux facteurs qui influencent cette utilisation ont été bien souligné par la recherche dans ce domaine. Parmi ces facteurs on peut citer : la motivation, la compétence, le genre, l'origine ethnique, les styles d'apprentissage et le niveau de langue des apprenants. Ceux qui semblent entretenir une forte corrélation selon Rahimi (2008), p. 34), sont la motivation, , le style d'apprentissage, la compétence et le genre. Ce qui fait la différence entre le style d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage, suivant l'affirmation de Lessard-Clouston (1997), c'est son rapport avec la personnalité des apprenants et leurs façons naturelles et habituelles d'acquérir une langue seconde. Quant aux stratégies d'apprentissage, elles représentent des étapes conscientes utilisées par l'apprenant pour développer ses compétences linguistiques.

Les premières recherches, menées dans les années 1970 et 1980, ont montré que les apprenants en langues qui réussissaient avaient, comme l'indique Rubin (1975), un fort désir de communiquer. Ils avaient encore une certaine prédisposition à deviner en cas de doute. Ils étaient en quelque sorte dotés d'une sécurité linguistique et une confiance en soi attestées par le fait de ne pas craindre de se tromper ou de paraître ridicules (p. 43). En contrepartie, ils exerçaient une certaine surveillance sur leur propre langue ainsi que celui des autres, tout en étant attentifs à la justesse, et à d'autres éléments tels que la forme et le sens. Selon Filmore (1982), l'emploi de ces stratégies est loin d'être universel par tous les apprenants en langues ayant l'habitude de réussir Filmore (1982, p. 63, cité dans Griffiths 2004. L'utilisation des

stratégies était plutôt tributaire à d'autres facteurs à savoir : l'âge, la maîtrise de la langue cible, la situation et des différences culturelles. Des résultats similaires ont été rapportés par la même auteure dans ses recherches sur les différences individuelles. Elle a constaté que les apprenants performants utilisaient également des stratégies sociales.

Des recherches effectuées par des pionniers dans le domaine des stratégies d'apprentissage en langues étrangères et secondes ont montré qu'un certain nombre de variables, telles que l'origine ethnique, le niveau de compétence, le sexe, le milieu socio-économique et le niveau de motivation, influencent le type de stratégies utilisé et la fréquence d'utilisation de ces stratégies par les apprenants d'une langue seconde ou étrangère (O'Malley et al. 1985a ; Ehrman et Oxford 1990). Deux raisons comme l'indiquent Grenfell et Harris (1999), expliquent l'importance de comprendre les stratégies d'apprentissage utilisées en langue seconde :

1) Elles offrent la possibilité de mieux comprendre les processus métacognitifs, cognitifs, sociaux et affectifs qui s'impliquent dans l'apprentissage des langues ;
2) Elles sont susceptibles d'informer les enseignants en langues et leur donner une vision claire sur les difficultés rencontrées par les apprenants qui trouvent des problèmes à réussir ainsi que sur les nouvelles stratégies à enseigner dans le but d'améliorer leurs compétences et ainsi améliorer leur maîtrise de la langue.

L'importante recherche de Stern (1975) peut être synthétisée en dix stratégies d'apprentissage des langues qu'il a proposées et qui sont les suivantes : l'apprentissage positif ; la tolérance et l'ouverture ; la maîtrise des techniques linguistiques ; une approche active de l'apprentissage ; l'expérimentation et le développement ; la volonté d'utiliser la langue en situation réelle ; la recherche constante du sens d'une nouvelle langue ; la volonté de pratiquer; le développement de la langue cible comme système de référence distinct et l'auto-évaluation.

La contribution de Naiman et de Stern se résumait dans une découverte en 1978. Qui consiste en le fait que les bons apprenants en langues sont en mesure d'adapter leurs styles d'apprentissage à leurs besoins, et qu'ils sont également capables de participer activement au processus d'apprentissage (Stern, 1975 : 4). Ajouté à ceci, ils arrivent à développer une conscience de la langue à la fois comme système de règles et comme moyen de communication. Ils ont constamment tendance à élargir, même en s'efforçant, leurs connaissances linguistiques. En outres, les bons apprenants développent la langue cible

comme un système distinct sans recourir d'une manière permanente à la langue maternelle, et cela tout en étant pleinement conscients des exigences de l'apprentissage d'une langue.

Il importe ici de souligner que tout ce qu'on vient de citer comme éléments, se reflètent dans l'inventaire des stratégies d'apprentissage (SILL) d'Oxford (1990), que nous avons l'intention d'utiliser comme instrument de collecte de données dans cette étude pour identifier les stratégies utilisées par les participants à la recherche.

Par ailleurs, les résultats peuvent se contredire mêmes dans des recherches menées par des auteurs de grande envergure. A l'exemple d'O'Malley et al. (1985, 1985a) qui aboutissent à conclure que les étudiants de niveau supérieur avaient tendance à utiliser des stratégies métacognitives plus performantes. Un aboutissement qui implique que les apprenants en langues les plus performants possèdent d'avantage de capacité à contrôler leur apprentissage. En revanche, le contraire est démontré par une autre étude menée par Ehrman et Oxford (1995) et qui révèle que les apprenants en langues ne pouvaient utiliser avec succès que des stratégies cognitives. Selon Oxford (1989), cela ne signifie en rien que les autres stratégies ne sont pas utilisées avec succès. Elle ajoute qu'au contraire, les recherches montrent que les apprenants en langues, quel que soit leur niveau, utilisent ces stratégies, mais que certains n'en sont pas pleinement conscients ou ne connaissent pas celles qui pourraient leur être les plus bénéfiques (Oxford 1989).

La recherche d'Oxford montre qu'il n'existe pas de schémas universels clairs d'apprentissage chez les apprenants d'une langue seconde. Raison pour laquelle, différentes stratégies d'apprentissage des langues sont constamment utilisées par les étudiants de niveau supérieur dans l'enseignement universitaire comme l'affirment les recherches menées par Green et Oxford (1995). Ils ont découvert quelque vingt-trois stratégies qui ont été utilisées (ou déclarées avoir été utilisées) par les étudiants de tous niveaux de compétence. Ainsi les deux chercheurs arrivent à conclure que, ces stratégies utilisées demeurent incapables de permettre aux apprenants moins performants d'atteindre des niveaux de compétence plus élevés même si elles ont pu quand même contribuer à leur apprentissage.

Les recherches menées sur l'utilisation des stratégies entre les années 1990 et les années 2000 suggèrent que les performances linguistiques se rapportent énormément à l'utilisation des stratégies d'apprentissage (Dreyer et Oxford 1996) et que ces stratégies son à caractère enseignable. Wu (2008), à travers une étude menée à l'Université nationale de technologie Chin-Yi de Taïwan, a indiqué que les étudiants dont le niveau en langue anglaise est élevé sont des utilisateurs de stratégies plus que ne le sont ceux ayant un niveau d'anglais plus

faible. De plus, des recherches menées, entre autres, par Green et Oxford (1995) et Chen (2002), finissent par aboutir à des résultats similaires concernant la corrélation entre un niveau de compétence élevé et un recours accru aux stratégies directes et indirectes.

Dans une perspective différente dans l'étude des stratégies d'apprentissage, une étude comparative des différentes disciplines aboutit au fait que seuls les étudiants en anglais étaient de grands utilisateurs de ces stratégies. Quant aux autres disciplines, dont le bâtiment, le commerce, l'ingénierie, l'informatique, les mathématiques, l'enseignement primaire et les sciences, elles montrent une utilisation relativement faible de ces stratégies, à l'exception d'un nombre assez limité d'étudiants qui ont prouvé être de grands utilisateurs. Cette étude a montré que les étudiants inscrits en sciences humaines de fréquents utilisateurs des stratégies d'apprentissage des langues et cela plus qu'ils ne le sont ceux inscrits en science de l'ingénierie en en science du commerce.

Par ailleurs, une étude qui a comparé l'utilisation des stratégies d'apprentissage à deux niveaux différents, réalisée par Griffiths (2003), a également constaté que les stratégies d'apprentissage des langues étaient davantage utilisées par les étudiants de niveau supérieur que par les étudiants de niveau inférieur. Il souligne que les stratégies utilisées par les étudiants de niveau supérieur comprenaient la tolérance à l'ambiguïté, l'interaction avec les autres, les systèmes linguistiques, la gestion des émotions et l'apprentissage, le vocabulaire, la lecture, ainsi que l'utilisation des ressources disponibles.

Comme il a été précisé antérieurement, la plupart des recherches sur l'apprentissage des langues (ALS) tendent à ignorer les différences potentielles entre les apprenants de langue seconde et de langue étrangère. Séparer ces deux contextes pourrait apporter de nouvelles perspectives sur l'acquisition d'une langue cible. Pour réitérer les prédictions de Manfred Pienemann (1998, 2005), ces similitudes se situent principalement dans le développement de la morphosyntaxe, où les apprenants des deux contextes procèdent de manière uniforme. Cependant, des différences sont perceptibles tant au niveau pragmatique que lexical.

Des études antérieures ont montré que les apprenants de langue seconde (ALS) utilisaient des stratégies différentes de celles des apprenants de langue étrangère (FLE) (Riley et Harsch, 1999). Autrement dit, les apprenants d'ALS privilégient l'utilisation de stratégies plus fréquemment que leurs homologues de langue étrangère (FLE) (Green et Oxford, 1995 ; Oh, 1992). Par conséquent, les études portant sur ces deux domaines seront maintenant examinées séparément.

3.1. Études des SAL menées dans des contextes de langue seconde :

Parmi les recherches sur les stratégies d'apprentissage menées dans des contextes de langue seconde, il importe de mentionné celle d'Oxford et al. (1989) qui ont appliqué le SILL à 159 apprenants de langue seconde aux États-Unis. Cette étude les conduit à constater que les apprenants utilisaient fréquemment la plupart des stratégies. Parmi ces stratégies fréquemment utilisées figuraient : l'autogestion, l'utilisation de la langue dans des situations authentiques, la recherche et la communication de sens, les stratégies d'apprentissage général et les stratégies affectives. D'autres stratégies, comme les stratégies de mémorisation, les stratégies sociales et les stratégies d'apprentissage individuel, étaient également privilégiées à une fréquence moyenne par ces apprenants.

D'autre part, Chang (1991) a mené une étude dans une université du sud-est des États-Unis auprès de 50 apprenants chinois. L'objectif était d'analyser la fréquence d'utilisation de ces stratégies et a constaté que ces apprenants utilisaient le plus souvent des stratégies de compensation et le moins souvent des stratégies affectives. Il a également découvert que les étudiants en sciences humaines et sociales utilisaient davantage les stratégies d'apprentissage des langues que ceux en sciences. Une étude approfondie en contexte de langue seconde a été menée par Sheorey (1999) auprès de 1 261 étudiants de première année (âgés de 16 à 23 ans ; 648 hommes et 613 femmes). Pour mener à bien cette étude, le chercheur a conçu un questionnaire appelé l'Inventaire des stratégies d'apprentissage de l'anglais (ELLSI) version 2.0. Dans ce questionnaire, le chercheur a adapté le SILL d'Oxford et la liste de stratégies d'O'Malley et Chamot (1990) utilisée dans leur étude, et a interrogé d'autres enseignants et étudiants afin de dresser une liste des stratégies utilisées par les étudiants indiens. Dans cet inventaire ELLSI, quatre catégories de stratégies ont été construites : stratégies d'apprentissage métacognitives et systématiques, stratégies de pratique fonctionnelle, stratégies de mémorisation cognitive et stratégies sociales. Ce questionnaire a été administré par le chercheur sur une période de sept semaines, avec l'aide d'un enseignant. Tous les items étaient en anglais, avec traduction dans la langue maternelle des apprenants. Il comportait également une section contextuelle, où les apprenants indiquaient leur âge, leur sexe, leur langue d'enseignement, leur niveau d'anglais auto-évalué et le nombre d'années d'études formelles. Pour l'analyse des données, le progiciel statistique SPSS (version 7.5) a été privilégié. Pour déterminer l'utilisation globale des stratégies, une analyse de variance a été utilisée. D'après les résultats, le fréquence moyenne globale d'utilisation des stratégies était de 3,39, ce qui indique une utilisation moyenne des stratégies. Quant à l'examen des sous-

catégories, il a révélé que la catégorie d'utilisation des stratégies la plus privilégiée était celle des stratégies métacognitives (M = 3,76), suivies par celles des stratégies cognitives et mémorielles (M = 3,37) et des stratégies sociales (M = 3,35). Les stratégies les moins privilégiées étaient les stratégies fonctionnelles (M = 3,18).

Lors de l'analyse des résultats selon le sexe, le chercheur a constaté une différence significative en faveur des femmes (femmes M = 3,47 ; hommes M = 3,32 ; $p < 0,0001$).

D'après les résultats de cette étude, les apprenants les plus compétents en langue (M = 3,56) ont déclaré utiliser davantage les stratégies d'apprentissage des langues que les moins compétents (M = 3,25).

Dans une étude menée auprès d'apprenants internationaux à Auckland, en Nouvelle-Zélande, Griffiths (2003) a étudié la relation entre le niveau de compétence et la fréquence d'utilisation des LLS chez 348 participants (âgés de 14 à 64 ans ; 114 hommes et 234 femmes) apprenant l'anglais dans une école privée. Leurs niveaux allaient du niveau élémentaire au niveau avancé, selon leurs résultats au test de placement d'Oxford. Pour le placement, un système en deux phases a été utilisé : les apprenants ont d'abord été évalués à l'aide du test de placement d'Oxford, portant essentiellement sur leurs compétences en compréhension orale et en grammaire. Ils ont ensuite été interrogés par un membre de l'établissement. Ces mesures ne faisaient pas partie de l'étude, mais servaient uniquement à déterminer le niveau de compétence des apprenants. Le SILL d'Oxford (1990) a été choisi comme instrument d'étude. Griffiths a constaté une corrélation positive significative entre le niveau de compétence des participants et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les apprenants performants ont privilégié les stratégies liées à l'interaction avec les autres, au vocabulaire, à la lecture, à la tolérance à l'ambiguïté, à la gestion efficace des émotions et à l'apprentissage, ainsi qu'à l'utilisation de ressources utiles au processus d'apprentissage. Comparés aux apprenants moins performants, les apprenants performants ont privilégié des stratégies plus interactives et plus sophistiquées, comme la manipulation, plutôt que la mémorisation. En revanche, elle n'a trouvé aucune relation significative entre le genre et le choix de stratégie.

Une autre étude en contexte d'anglais langue seconde a été menée par Ahmad et Ismail (2013) en Malaisie afin d'examiner l'utilisation de stratégies de compensation par les apprenants. Les participants étaient 30 apprenants malais (13 hommes et 17 femmes), de même langue maternelle. L'instrument d'étude comprenait un questionnaire démographique adapté d'Oxford (1990), un questionnaire SILL (Oxford, 1990) et un protocole d'entretien avec 10 participants basé sur les directives de Wenden (1987) comme données complémentaires.

Le questionnaire SILL et les données démographiques ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS, et les entretiens ont été analysés afin d'identifier les schémas stratégiques et les problèmes potentiels qui y sont associés. L'examen des résultats a clairement montré que les apprenants n'appréciaient pas particulièrement les stratégies de compensation. Le score moyen de leur utilisation de ces stratégies était de 3,0, ce qui signifie qu'ils les utilisaient parfois. D'après les résultats du questionnaire et des entretiens, la stratégie de compensation privilégiée était la « devinette », par exemple « deviner le sens du vocabulaire inconnu du texte ».

Outre ces études, Madhumaki, Ramani et Prema (2014) ont également mené une étude en Inde, dans une université privée, auprès de 60 apprenants d'anglais langue seconde (ALS) sélectionnés parmi ceux qui avaient suivi un cours d'été. Ces apprenants ont été soumis au test TOEFL afin d'évaluer leur niveau d'anglais. Les résultats ont clairement démontré que les participants avaient un niveau débutant. Les autres données utilisées dans l'étude proviennent du SILL d'Oxford (1990). Avant de recueillir ces données, l'objectif de l'étude a été expliqué aux apprenants, oralement et par écrit. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du programme SPSS. Des statistiques descriptives, les scores des apprenants au TOEFL, des tests t sur échantillons appariés, une ANOVA à un facteur et le produit de Pearson ont été utilisés afin d'observer d'éventuelles différences. Les résultats ont montré que l'utilisation globale des stratégies par les participants était moyenne, les deux stratégies les plus préférées étant les stratégies mnésiques (M = 3,30) et affectives (M = 3,31), tandis que les moins préférées étaient les stratégies cognitives (M = 2,55) et métacognitives (M = 2,48). Une différence significative selon le sexe a également été constatée, indiquant que les apprenantes (M = 2,86) utilisaient davantage de stratégies que leurs homologues masculins. De même, une corrélation positive a été observée entre les compétences des apprenants et leur utilisation des stratégies, en fonction des scores au TOEFL. Ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats au TOEFL ont utilisé des stratégies plus fréquemment que ceux qui ont obtenu les moins bons résultats.

En 2017, Shakarami, Hajhashemi et Caltabiano ont mené une étude en Malaisie afin d'analyser l'utilisation des options de LLS par les apprenants. Les apprenants participant à cette étude étaient qualifiés de « génération Internet » car ils étaient parfaitement intégrés à la technologie. 107 étudiants universitaires en ESL ont participé à l'étude. Une méthode mixte a été choisie pour la collecte des données. Pour la partie quantitative, les chercheurs ont utilisé SILL (Oxford, 1990) et pour la partie qualitative, 20 participants de l'échantillon ont été

sélectionnés et 39 ont été invités à compléter un texte en ligne. Pour analyser les données quantitatives, SILL a été utilisé et les données qualitatives ont été comparées aux résultats de SILL afin d'identifier les stratégies de compensation émergentes préférées des apprenants. Les résultats ont montré que les stratégies de compensation étaient sélectionnées de manière répétée par les apprenants. Les apprenants ont principalement utilisé la stratégie de devinette, car ils connaissaient la plupart des mots grâce à la technologie. Malgré la distance géographique, les apprenants ont souvent eu recours à l'entraide grâce à Internet. Comme il est souvent impossible de communiquer en face à face, les apprenants en ligne ont peu recours au mime et aux gestes. Ils ont préféré créer un langage iconique et des autocollants pour communiquer en ligne. Pour transmettre leur message, ils ont beaucoup utilisé des images et des visuels. De plus, ayant eu de nombreuses occasions de vérifier leurs mots et expressions idiomatiques inconnus, les participants n'ont pas privilégié la « stratégie d'évitement ». De plus, ils se sont facilement adaptés à l'utilisation de nouveaux mots dans leur communication écrite.

3.2. Études des SAL menées dans des contextes de langue étrangère :

Dans une étude menée dans le contexte de l'anglais langue étrangère (EFL), Oh (1992) a utilisé le SILL en Corée, à l'Université nationale de la pêche, pour déterminer la fréquence des stratégies utilisées par les apprenants.

L'étude a révélé que la plupart des apprenants utilisaient des stratégies métacognitives à une fréquence plus élevée, tandis que les stratégies compensatoires, affectives, sociales et cognitives étaient privilégiées à une fréquence moyenne. Les stratégies de mémorisation étaient les moins privilégiées.

Une autre étude sur l'anglais langue étrangère (EFL) a été menée par Park (1997) auprès de 337 apprenants coréens. L'objectif de l'étude était de révéler la relation entre le niveau de compétence des apprenants et leurs préférences en matière de langues étrangères. Les résultats de l'étude ont permis d'établir une corrélation linéaire entre le niveau de compétence et les choix des apprenants en langues étrangères. Dans cette étude, les scores du TOEFL (Test d'anglais langue étrangère) et l'utilisation de stratégies dans six catégories ainsi que l'utilisation globale des stratégies ont été comparés. Il a été constaté une corrélation significative entre les scores des apprenants au TOEFL et leur taux de sélection des LLS. Lee (2007) a mené une étude auprès d'étudiants universitaires afin de déterminer leur utilisation des LLS lors de l'apprentissage du vocabulaire. L'étude a porté sur 466 apprenants (206

hommes et 260 femmes) de deux universités coréennes. Les instruments utilisés étaient l'enquête sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire de Schmitt (1997) et les tests de niveaux de vocabulaire (Schmitt, 2000). Les résultats ont montré que les apprenants ne préféraient pas les « LLS cognitivement exigeants » (p. 164) et que les apprenants possédant un vocabulaire plus riche préféraient davantage de stratégies que ceux possédant un vocabulaire plus restreint, notamment en termes de stratégies mémorisées. En revanche, il n'y avait pas de différence significative entre le choix de la stratégie et le sexe.

Dans un autre contexte d'apprentissage de l'anglais langue étrangère, Martínez (1995) a mené une étude auprès de 80 étudiants espagnols, étudiants en anglais, issus de lycées et d'universités, et de 20 professeurs d'anglais. 50 d'entre eux (âgés de 14 à 20 ans) étaient des lycéens, tandis que 30 d'entre eux (âgés de 18 à 24 ans) étaient issus de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle. Le nombre de participants était équilibré. L'étude visait à déterminer le degré de connaissance, la diversité, le type et la fréquence des langues étrangères utilisées par les apprenants. Elle visait également à déterminer la connaissance des enseignants du secondaire et des professeurs d'université par rapport aux choix stratégiques des apprenants. Le chercheur a privilégié deux instruments de collecte de données : des questionnaires d'entretien distincts pour les enseignants et les apprenants. Ces entretiens comportaient trois sections principales : (1) l'explication de l'objectif de l'étude ; (2) l'interrogation des participants sur quatre compétences, dont la prononciation, le vocabulaire et la grammaire ; (3) les commentaires complémentaires des sujets interrogés. À la fin de chaque entretien, les participants devaient remplir un formulaire. Les entretiens étaient enregistrés et leurs transcriptions analysées. L'analyse des données a été réalisée par le test du khi-deux afin de déterminer les différences significatives entre les lycéens et les étudiants.

Les résultats de l'étude ont révélé 11 stratégies principales et 28 sous-stratégies utilisées par les participants. Le chercheur a d'abord classé les stratégies utilisées par les apprenants en stratégies directes et indirectes. Pour les stratégies directes, les apprenants ont mentionné des stratégies cognitives, mnésiques et compensatoires, tandis que pour les stratégies indirectes, ils n'ont mentionné que des stratégies métacognitives. Les personnes interrogées ont indiqué pratiquer, recevoir et envoyer des messages, analyser et raisonner, et structurer les entrées et les sorties comme sous-catégories de stratégies cognitives ; créer des liens mentaux et utiliser des images et des sons pour les stratégies de mémorisation ; et deviner intelligemment pour les stratégies de compensation. Concernant les stratégies métacognitives, les apprenants ont indiqué centrer leur apprentissage, organiser et planifier leur apprentissage et rechercher des

occasions de pratique. Les étudiants universitaires ont déclaré utiliser plus fréquemment les LLS que les élèves du secondaire. L'analyse des perceptions des enseignants a clairement révélé que la plupart d'entre eux n'étaient pas conscients des stratégies utilisées par leurs apprenants. La majorité d'entre eux n'avaient même pas entendu parler de stratégies d'apprentissage des langues.

Une étude menée par Agathopoulou (2016) en Grèce auprès de 703 élèves du secondaire apprenant l'anglais langue étrangère (EFL), a révélé que l'utilisation moyenne des stratégies par les apprenants était « moyenne » selon l'échelle d'Oxford (1990). L'instrument de l'étude était le SILL (Oxford, 1990), adapté au grec. Les résultats ont montré une corrélation positive entre les niveaux de compétence et tous les types de stratégies. L'interaction la plus significative concernait les stratégies métacognitives ($p < 0,001$), difficiles. La majorité des apprenants considéraient parler couramment l'anglais comme « très important ou important ». Sur la base de cette variable, la plupart d'entre eux préféraient fortement les stratégies de compensation. Dans cette étude, 476 apprenants ont déclaré une motivation intégrative, tandis que 494 d'entre eux ont déclaré une motivation instrumentale. Une corrélation positive entre les types de motivation et le choix de la stratégie a été constatée. En d'autres termes, plus la motivation était élevée, quel que soit son type, plus le recours aux stratégies d'apprentissage était fréquent. Cependant, la motivation intégrée était légèrement supérieure à la motivation instrumentale.

Dans un autre contexte d'apprentissage de l'anglais langue étrangère, Gerami et Baighlou (2011) ont mené une étude auprès de 200 apprenants (73 hommes et 127 femmes) dans deux universités iraniennes : la branche de Tabriz et l'université Daneshvarane de Tabriz. Tous les participants étaient des apprenants d'anglais langue étrangère. Les chercheurs ont privilégié deux instruments : le SILL et le TOEFL. Au départ, 388 apprenants participaient à l'étude, mais ils ont utilisé le TOEFL pour identifier les apprenants ayant réussi et ceux ayant échoué. Les résultats ont révélé que 100 apprenants ayant réussi et 100 apprenants ayant échoué ont été identifiés et ont poursuivi l'étude avec eux. Le logiciel SPSS a été utilisé pour analyser les données quantitatives. Les résultats ont montré que les apprenants ayant réussi préféraient des stratégies plus détaillées et différentes que ceux ayant échoué. Les apprenants ayant réussi ont majoritairement privilégié les stratégies métacognitives ($M = 4,16$), tandis que ceux ayant échoué ont opté pour les stratégies cognitives ($M = 2,82$). Globalement, les stratégies efficaces ($M = 3,29$) ont surpassé celles qui ont échoué ($M = 2,82$). Cependant, le recours aux stratégies affectives était faible dans les deux groupes.

4. Facteurs affectant le choix d'utilisations des SAL[14] :

Les stratégies d'apprentissage des langues comme les définit Oxford (1990 représentent des actions spécifiques entreprises par les apprenants (Oxford, 1990 : 8). Raison pour laquelle, tout facteur susceptible d'orienter les apprenants dans leur apprentissage peut constituer une variable affectant son utilisation. Les facteurs influençant le choix des stratégies dépendent, selon Rubin (1975), d'un nombre de facteurs tels que : l'âge, les styles d'apprentissage et le contexte culturel de l'apprenant. La variation de ces facteurs est tributaire des exigences de la tâche et du contexte.

De plus, selon Bialystok (1979), ces facteurs se rapportent aux caractéristiques et aux situations de l'apprenant, telles que son attitude, sa motivation, la durée de son exposition à la langue, ses aptitudes à l'apprentissage et la méthode d'enseignement utilisée. Oxford et Ehrman (1989) ajoutent que les caractéristiques individuelles, telles que l'anxiété, l'estime de soi, la tolérance à l'ambiguïté et la prise de risque (Oxford et Ehrman, 1989 : 1-13), influencent les stratégies d'apprentissage des langues. Loin de citer tous les facteurs mentionnés ci-dessus, voici les plus importants qui influencent le choix des stratégies utilisées par les élèves apprenant une langue étrangère ou seconde :

4.1. Les croyances:

Des chercheurs tels que Horwitz (1987) et Wenden (1987) ont soutenu l'affirmation que les croyances des apprenants relatives à leur apprentissage des langues donnent une explication quant aux choix de stratégies d'apprentissage spécifiques. Des croyances qui se rapportent à la langue en elle-même ainsi qu'à son mode d'apprentissage semblent influencer l'utilisation de stratégies par les apprenants de langues. Il est estimé que les croyances des apprenants concernant l'apprentissage des langues ainsi que leur connaissance des stratégies d'apprentissage influencent la manière et les résultats de leur apprentissage (Wenden (1986)) a constaté qu'un échange est possible entre les apprenants sur les croyances et cela concernant le choix des stratégies, les moyens efficaces d'apprendre une langue seconde, et la langue elle-même.

Parmi les recherches les plus marquantes, il importe de citer celle de Horwitz (1988) à travers laquelle il réussit à concevoir un inventaire des croyances sur l'apprentissage des langues dont l'objectif principal était l'évaluation des croyances des apprenants concernant l'apprentissage des langues.

[14] Abréviation de »stratégies d'apprentissage des langues »

Dans une étude corrélative réalisée par Yang (1999), ce dernier a constaté que les croyances des étudiants d'anglais langue étrangère ont un rapport significatif à leur utilisation des stratégies d'apprentissage de la langue. Il ajoute que ceux ayant une forte confiance en eux-mêmes use de plus de variation en termes de types de stratégies utilisées. Il souligne également qu'il existait une corrélation significative entre les croyances des étudiants concernant la valeur et la nature de l'anglais parlé et une utilisation plus fréquente de stratégies de pratique orale formelle. Selon Wen et Johnson, les croyances sur une langue et son mode d'apprentissage sont susceptibles de façonner, ou du moins influencer, le comportement des apprenants. Raison pour laquelle ces deux chercheurs prennent l'initiative de recommander aux concepteurs de programmes, et en particulier aux enseignants, de prendre en compte les préjugés des apprenants sur l'apprentissage d'une langue comme facteur déterminant dans cette démarche. (Yang, 1999 : 518)

4.2. L'âge :

Les études longitudinales qui se sont intéressées à l'examination de l'utilisation des stratégies d'apprentissage par groupes d'âge semblent être rares dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère ou seconde d'une manière générale. Une réalité qui se justifie par le fait que les recherches sont limitées dans le temps et se limitent à des échantillons homogènes à savoir : des élèves de cycle secondaire, des élèves de cycle primaire, des étudiants universitaires ou adultes. Ainsi, conséquemment, aboutir à des conclusions des résultats des études antérieures dans le domaine demeure nécessaire pour comprendre l'effet de l'âge sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Dans une autre optique visant l'étude de l'ordre suivi par les apprenants bilingues dans leur développement des types de stratégies d'apprentissage adoptées, Chesterfield (1985) constate que ces derniers commencent par développer dans un premier lieu des stratégies réceptives autrement dit, des stratégies de répétition et de mémorisation. Dans un deuxième lieu, ils optent au développement de stratégies leur permettant d'engager et de maintenir des interactions telles que : attirer l'attention et demander des éclaircissements. Enfin, ils développent des stratégies d'identification et de suivi des erreurs grammaticales.

Un autre constat a été conclu par Ramirez (1986) qui après avoir identifié des stratégies efficaces employées par des apprenants de français à trois niveaux d'études dans deux lycées de New York, et qui étaient au nombre de cet-cinq apprenants. Il indique que la tâche à accomplir joue un rôle déterminant dans la réussite des apprentissages et que les années

d'études ont un impact direct sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ramirez a également montré une différence apparente dans la mobilisation de quelques types de stratégies par rapport à d'autres et cela à différents niveaux d'études.
Des études telles que celles mentionnées ci-dessus démontrent certainement que l'âge a un effet sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues.

4.3. Le sexe :

De nombreuses études qui se sont intéressées à l'impact du facteur « *genre* » sur l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage des langues révèlent une dominance du genre féminin en termes d'utilisation des stratégies. Suivant le constat de Politzer (1983), une différence relativement minime a été observée après l'examination de quatre-vingt-dix étudiants de premier cycle en langues étrangères. En comparant les hommes et les femmes, les femmes utilisant davantage les stratégies d'interaction sociale (Politzer, 1983 : 62).
De même, Ehrman et Oxford (1988) ont étudié soixante-dix-huit sujets et arrivent à conclure que les femmes utilisaient davantage de stratégies que les hommes et cela était sur quatre facteurs de l'inventaire des stratégies d'apprentissage représentés par : les stratégies générales, l'utilisation authentique de la langue, la recherche et la communication de sens, et les stratégies d'autogestion.
Une autre enquête a été menée par Oxford et Nyikos (1989), sur 1 200 étudiants qui suivent une formation en premier cycle en cinq langues différentes, à savoir : en français, en russe, en espagnol, en allemand et en italien. Ils arrivent à constater qu'en termes d'utilisation de stratégies de pratique formelle, les femmes semblent dépasser les hommes. Les stratégies dites de pratique formelles se reflètent à titre d'exemple à travers des opérations telles que : Comparer les langues, formuler et réviser des règles ou analyser des mots. Quant aux stratégies d'étude générales elles se manifestent par exemple, par les opérations suivantes : étudier assidument, être préparé, éviter les distractions, s'organiser et gérer son temps. Les stratégies d'obtention de données conversationnelles comme deviner ce que l'orateur va dire, demander de parler lentement ou demander une correction de prononciation.
Dans des recherches dont les résultats contredisent les études précédentes, il est constaté que les hommes utilisaient davantage certaines stratégies par rapport aux femmes. Tout comme l'étude de Tran (1988) menée auprès d'immigrants vietnamiens dont l'âge variait entre quarante et quatre-vingt-dix ans aux États-Unis. Les résultats de cette recherche ont démontré que dans le but d'améliorer leurs compétences en anglais, les hommes manifestent d'avantage

d’utilisation que les femmes pour des stratégies d’apprentissage telles que : suivre des cours de langue, chercher des occasions de pratique de la langue avec des natifs et regarder la télévision ou écouter la radio dans la langue cible.

De même, une deuxième étude, représentée par celle de Nyikos (1990), a révélé que les hommes utilisaient davantage une stratégie particulière. En étudiant la mémorisation du vocabulaire chez des étudiants universitaires de niveau débutant, utilisant différentes combinaisons de stimuli de couleur et d'image, il arrive à constater que les hommes obtenaient de meilleurs résultats lorsqu'un stimulus visio-spatial couleur-image était utilisé. En revanche, les femmes mémorisaient mieux lorsque la couleur était le médiateur. Nyikos a suggéré que ces stratégies résultaient de la socialisation des hommes et des femmes et que ces différences devaient être prises en compte lors de la promotion de l'utilisation de stratégies dans l'apprentissage des langues.

4.4. Le contexte culturel :

Elle demeure difficile, l’affirmation que des études et recherches antérieures ont pu examiner et de manière exhaustive les effets du contexte culturel sur la détermination des préférences stratégiques. Le plus qu’on puisse dire, c’est que les apprenants d'origines culturelles différentes ont généralement tendance à utiliser des types de stratégies spécifiques. Oxford et al. (1995), ont cité une conclusion qu’on va considérer comme principale dans émise par Bedell (1996). Elle stipule que les apprenants d'origines culturelles diverses utilisent certains types de stratégies à des fréquences variables.

Suivant l’affirmation de Politzer et McGroarty (1985), les étudiants asiatiques ont tendance à privilégier les stratégies de mémorisation par cœur et les stratégies qui sont axées sur les règles. Dans une tentative d'étudier la relation entre l'origine ethnique des étudiants en langue maternelle et leur utilisation des stratégies, les deux chercheurs ont administré un questionnaire auprès de dix-huit apprenants asiatiques, principalement d’origine japonais, et dix-neuf Hispaniques (hispanophones latino-américains) qui étaient inscrits à un cours préparatoire aux études supérieures aux États-Unis. L'étude a révélé que les étudiants asiatiques obtenaient des résultats inférieurs à ceux des apprenants hispaniques sur l'échelle des bons comportements linguistiques. Ils aboutissent ainsi à une conclusion que ces comportements représentaient des interactions sociales auxquelles les apprenants Hispaniques montraient plus de prédisposition que le asiatiques, à la participation en classe. Des comportements en classe tels que demander soutien de l'enseignant, corriger ses camarades,

donner spontanément des réponses et d'autres comportements d'interaction sociale tels que demander de l'aide et demander aux autres de répéter font apparemment davantage partie du répertoire occidental qu'asiatique comme l'affirment les deux chercheurs.

Une autre recherche intéressante a été effectuée par Lengkanawati (2004), à travers laquelle il a recueilli des données auprès de cinquante-six étudiants appartenant à deux universités australiennes et qui apprenaient la langue indonésienne comme langue étrangère, ainsi que cent-quatorze étudiants apprenant, quant à eux, l'anglais comme langue étrangère dans une université indonésienne. Les résultats obtenus ont constaté que les différences entre les deux groupes en termes d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues étaient principalement dues à des différences dans leur culture d'apprentissage.

La différence d'utilisation des stratégies par des groupes culturels différents a conduit Politzer et McGroarty (1985) à conclure que de nombreuses stratégies d'apprentissage des langues reconnues comme étant efficaces pourraient revenir à des hypothèses ethnocentriques, notamment occidentales, concernant l'apprentissage efficace des langues. Dans la même optique était la proposition de MacIntyre (1994), qui suppose que l'effet de l'origine ethnique comme déterminant de l'utilisation des stratégies pourrait être mieux compris en examinant les différences généralement associées à la variable plutôt qu'à la variable elle-même.

4.5. La motivation :

La motivation demeure le facteur qui a suscité le plus d'intérêt parmi les facteurs qui influencent les apprenants en langues dans leur choix de l'utilisation des stratégies. Oxford (1989a) a soutenu que les différentes raisons et objectifs pour lesquelles on apprenne les langues cibles sont susceptibles d'avoir de l'influence sur le choix de stratégies d'apprentissage.

Elle ajoute que la motivation avait une influence prépondérante sur l'utilisation déclarée de certains types de stratégies. Dans le cadre d'une étude menée auprès d'étudiants universitaires aux États-Unis dont l'apprentissage d'une langue était obligatoire, Oxford et Nyikos (1989 : 295) ont indiqué que les étudiants, ayant le souci d'obtenir de bonnes notes, on tendance à se focalisé sur des stratégies d'étude académique et de traitement formel. Des stratégies qui sont beaucoup plus liées aux règles en exprimant moins d'intérêt pour les stratégies visent à améliorer les compétences linguistiques authentiques et communicatives. Oxford et Nyikos (1989 : 295)

4.6. Niveau de maîtrise de la langue:

Sans pour autant arriver à l'obtention d'une preuve concluante qui suggère un lien de cause à effet entre une maîtrise élevée et l'utilisation des stratégies d'apprentissage, d'une manière générale, des résultats d'études examinant la relation entre la maîtrise de la langue et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues ont fini par indiquer que les apprenants jugés très compétents sont de grand utilisateurs d'une plus grande variété de stratégies d'apprentissage.

Skehan (1989) affirme que pour certains apprenants, l'utilisation accrue de stratégies pourrait contribuer à l'amélioration de la maîtrise, tandis que pour d'autres, l'inverse pourrait être vrai. À ce propos, MacIntyre (1994 : 188) s'interroge sur le fait que l'utilisation de certains types de stratégies puisse entraîner une amélioration du niveau de compétence ou sur le fait qu'un niveau de compétence élevé puisse à son tour, conduire à l'utilisation de différentes stratégies. Il souligne ainsi la difficulté de déterminer si l'utilisation de stratégies contribue à la maîtrise ou si la maîtrise influence le choix des stratégies.

Dans deux études corrélatives menées par O'Malley et al. (1985a), ces derniers aboutissent dans la première que les élèves débutants en apprentissage de la langue seconde déclaraient utiliser davantage de stratégies que les élèves de niveau intermédiaire. Dans la deuxième étude menée auprès d'élèves d'espagnol et de russe, ils ont constaté que les débutants utilisaient moins de stratégies que les élèves de niveau intermédiaire.

D'un point de vue de niveau scolaire, comme repère de maitrise de la langue, et dans la première partie d'une étude en trois phases sur l'utilisation de stratégies par des élèves en trois niveaux différent en cycle secondaire apprenant l'espagnol aux États-Unis, Chamot (1989: 17) a conclu que les apprenants de niveaux supérieurs utilisaient davantage de stratégies que les débutants.

Dans la deuxième phase de son étude longitudinale portant sur vingt-sept apprenants jugés compétents et treize apprenants qui sont qualifiés d'inefficacité, elle arrive à conclure que les apprenants considérés comme plus performants utilisaient les stratégies d'apprentissage plus fréquemment. En outre l'utilisation des stratégies par ces derniers était de manière plus appropriée et plus variée, comparées avec celle des élèves inefficaces.

Une autre étude qui soutient le rôle de l'expérience dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage est représentée par celle menée par Oxford et Nyikos (1989) sur un public d'étudiants de premier cycle en langues étrangères, constitué de 1 200 étudiants. Ces deux chercheurs arrivent à la conclusion qu'une utilisation accrue de stratégies s'accompagnait

d'une perception de meilleure maîtrise. Autrement dit les étudiants dotés de plus d'expérience utilisaient davantage de stratégies que ceux qui étaient moins expérimentés.

En fin, il importe de citer une étude très importante menée par Green et Oxford (1995), auprès d'étudiants universitaires de Porto Rico. Une étude qui a révélé une utilisation plus fréquente de stratégies cognitives par les étudiants ayant le niveau de compétence plus élevé par rapport à leurs homologues ayant le niveau de compétence plus faible.

D'autre part, et en recueillant des données au moyen de rapports verbaux auprès d'apprenants de français dans des écoles canadiennes, un échantillon au nombre de 36, Anderson et Vandergrift (1996) ont constaté que la prédominance de l'utilisation de stratégies cognitives chez tous les étudiants diminuait à mesure que le niveau de compétence augmentait. En parallèle, l'utilisation de stratégies métacognitives augmentait avec le niveau de compétence.

Ce qui peut être constaté d'après ce qui a été discuté, est le fait que la maitrise de la langue jour un rôle très décisif dans l'apprentissage des langues quant à l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

La plupart des études s'accordent à dire que les apprenants les plus compétents emploient un éventail plus large de stratégies et les utilisent plus efficacement que les moins compétents (Griffiths, 2004 ; Oxford et Lee, 2008).

Les facteurs clés influençant les stratégies d'apprentissage des langues utilisées sont principalement liés aux caractéristiques et aux situations des apprenants. De plus, les études les plus récentes sur les stratégies d'apprentissage des langues travaillent dans l'objectif d'identifier des facteurs susceptibles d'influencer leur utilisation, tels que la nationalité, la spécialisation, l'image de soi des apprenants, etc.

Comprendre les facteurs qui influencent le choix des stratégies peut aider les enseignants et les élèves à développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Comme les stratégies d'apprentissage des langues aident les élèves à améliorer leurs compétences linguistiques plus efficacement, de nombreuses études ont par conséquent recherché les stratégies présentes dans le processus d'apprentissage des bons apprenants.

5. Caractéristiques des stratégies d'apprentissage :

Comme cité précédemment, une énumération des principales caractéristiques de stratégies d'apprentissage serait souhaitable pour cerner un concept définitionnel. Néanmoins, il n'en reste pas moins qu'à l'instar de la définition des stratégies d'apprentissage, les recherches dans ce domaine sont loin d'une interprétation consensuelle sur les caractéristiques des

stratégies d'apprentissage. Raison pour laquelle Il semble paradoxal que ces caractéristiques soient à l'origine des problèmes terminologiques et définitionnels de ce concept. Une considération de ces caractéristiques demeure loin d'être envisageable sans discernement comme critères de distinction entre les comportements stratégiques et non stratégiques. Toutefois, cela n'écarte pas la contribution de ces caractéristiques à la formulation d'une approche plus pertinente qui orienterait les travaux dans une quête définitionnelle du concept de stratégies d'apprentissage.

Voici quelques caractéristiques des stratégies d'apprentissage qu'on a pu tirer de déclarations d'un nombre de chercheurs ayant une réputation indéniable dans le domaine :

- La contribution des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage des langues se réalise d'une manière directe et indirecte.
- Wenden considère les stratégies d'apprentissage comme des actions ou des techniques spécifiques utilisées par les apprenants (Wenden, 1987) plutôt que des approches générales d'apprentissage tel qu'il a été suggéré par Poupe (1986). Cohen (1998), préfère l'utilisation du terme « stratégie » dans une tentative de désigner n'importe quelle activité entreprise dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde avec une prise en considération du continuum allant des catégories générales jusqu'aux catégories de stratégies qui peuvent être qualifiées de plus spécifiques stratégies.
- Les stratégies d'apprentissage impliquent à la fois des activités physiques comme elles peuvent impliquer des activités mentales. Ce qui sous-entend une caractéristique d'observabilité ou de non observabilité. Selon Purpura, l'absence de comportement observable n'empêche en aucun cas la possibilité de l'implication de processus mentaux (Purpura, 1999).
- Selon Bialystok, les stratégies d'apprentissage sont orientées vers une résolution de problèmes, en d'autres mots, vers une tâche bien spécifique dans l'apprentissage d'une langue. Elles sont donc à caractère efficace et productif dans la résolution de problèmes (Bialystok, 1990).
- La caractéristique de la conscience a toujours fait l'objet de controverse. Cependant, maints chercheurs s'accordent que l'utilisation des stratégies d'apprentissage s'effectue d'une manière délibérée et consciente avec une possibilité de devenir automatique ou subconsciente. Ceci peut être interprété par le fait que les stratégies d'apprentissage peuvent être conscientes, potentiellement conscientes ou

subconscientes. Tout dépendrait d'un côté, sur l'apprenant lui-même, et d'un autre côté, sur la tâche dans laquelle il est engagé.

- L'utilisation de ces stratégies n'est pas uniquement motivée par le désir d'apprendre de l'apprenant mais également par d'autres facteurs, tels que les facteurs affectifs, qui doivent selon Oxford, être pris en considération (Oxford, 1990).
- Les stratégies d'apprentissage sont à caractère modifiable, autrement dit, l'apprenant possède une possibilité de modifier des stratégies déjà existantes ou les adapter à de nouvelles connaissances acquises ou abandonner carrément d'autres si ces dernières s'avèrent inefficaces.
- Les stratégies d'apprentissage sont orientées vers un objectif général qui est le développement d'une compétence communicative (Oxford, 1990).
- Les LLS assurent une autorégulation de l'apprentissage et préservent cette autonomie et efficacité même à l'extérieur de la classe.
- Les stratégies d'apprentissage sont susceptibles d'offrir un élargissement du rôle de l'enseignant. ce dernier peut ainsi, aider, faciliter, conseiller, coordonner, diagnostiquer, coopérer, proposer des idées et des orientations, et participer à la communication.
- Outre l'aspect cognitif des stratégies d'apprentissage, elles peuvent également impliquer des aspects métacognitifs, sociaux et affectifs.
- Il existe un certain nombre de facteurs qui influencent le choix des stratégies d'apprentissage. Parmi ces facteurs, on peut citer les suivants : les attentes des enseignants, le niveau de compétence des apprenants (Green & Oxford, 1995 ; Lan & Oxford, 2003), l'âge (Harley, 2000), sexe (Dreyer & Oxford, 1996 ; Ehrmann & Oxford, 1989), la nationalité, le style d'apprentissage, l'expérience antérieure de l'apprenant dans l'apprentissage (Elbaum et al., 1993), et dans l'éducation (Ehrmann & Oxford, 1989), la motivation, l'auto-efficacité (Wong, 2005), ainsi que les croyances et hypothèses personnelles sur l'apprentissage de la langue (Bialystok, 1979). Suivant le point de vue de Cohen (1998), il existe un lien entre les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprentissage et d'autres variables liées à la personnalité qui sont autant nécessaires qu'utiles. Des variables propres à l'apprenant, à l'enseignant ainsi que des données faisant référence au contexte d'apprentissage doivent être comparées aux stratégies d'apprentissage afin d'explorer leur interaction.

- Bialystok affirme le caractère systématique des stratégies d'apprentissage quand elle avance que la découverte de ces dernières par l'apprenant est loin d'être le produit du hasard et que leur utilisation se réalise systématiquement à la base de connaissances antérieures (Bialystok, 1990).
- Bialystok ajoute que du moment où les stratégies d'apprentissage ne sont nullement une création idiosyncratique de chaque apprenant, il est donc possible de déterminer un nombre limité de stratégies (Bialystok, 1990).

6. Variabilité taxonomique des stratégies d'apprentissage :

Comme il a été discuté précédemment, l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage dans l'acquisition d'une langue seconde a émergé d'un souci d'identifier les caractéristiques des apprenants dont l'apprentissage des langues est jugé efficace. La concentration des recherches sur le sujet du « *bon apprenant en langues* » (Naiman et al. 1978; Rubin 1975) a abouti à l'identification des stratégies rapportées par les étudiants ou observés dans des situations d'apprentissage des langues, et qui semblent contribuer à l'apprentissage. Ces recherches ont démontré que lors de leur apprentissage des langues, les étudiants appliquent des stratégies d'apprentissage qui peuvent être décrites et classées.

Ajouté aux problème du manque de consensus sur les caractéristiques et sur la définition des stratégies d'apprentissage, il existe un troisième qui est représenté par l'absence d'une taxonomie adéquate et d'une catégorisation bien claire de ces stratégies, ces trois problème sont liés les uns les autres et donc interagissent pour faire perdurer un non consentement sur la question de classification des stratégies d'apprentissage. Autrement dit, la divergence des taxonomies est un résultat attribué à diverses approches de définition et de distinctions ainsi qu'aux termes associés discutés plus tôt dans cette thèse. De ce fait, différents critères s'appliquent dans les catégorisations proposées. Tandis que les premières classifications ont été fondées sur la distinction entre les stratégies de succès et celles d'échec, certaines classifications plus récentes s'appuient sur le critère de l'effet direct ou indirect que les stratégies d'apprentissage pourraient avoir sur l'apprentissage de la langue.

Il existe plusieurs classifications internationales des stratégies d'apprentissage des langues secondes et étrangères (Wenden et Rubin, 1987 ; O'Malley, Chamot ; Oxford, 1990 ; Stern, 1992 ; Ellis, 1990, etc.). Les différences sont principalement dues à des méthodes de recherche différentes telles que l'observation, les entretiens ou les questionnaires ou

également à des stratégies de mesure appliquées à différentes tâches langagières et dans différents contextes tels que l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition d'une langue seconde, ou auprès d'apprenants ayant différents niveaux de compétence en langue étrangère ou seconde.

Les différences et ambiguïtés des classifications de stratégies apparaissent également lors du processus d'unification concernant l'appartenance à une catégorie ou à un groupe de stratégies de chaque stratégie concrète et celles qui forment l'ensemble logique. Les critères de classification sont importants et peuvent, ainsi, varier considérablement. Selon O'Malley et Chamot (1990), de grandes différences peuvent être observées, par exemple dans la classification des stratégies d'apprentissage entre les linguistes et les psychologues, car la linguistique omet souvent d'appliquer les nouvelles découvertes issues de la théorie générale de l'apprentissage (par exemple, la classification des stratégies ne repose pas suffisamment sur les théories actuelles du traitement de l'information et de l'apprentissage). Les classifications des stratégies d'apprentissage en langue les plus fréquemment citées dans la littérature en langues étrangères sont celles de Naiman, Stern et Todesco (1978), Rubin et Wenden (1987), Oxford (1990), O'Malley et al. (1985) ou Stern (1992). Ces classifications sont brièvement résumées dans le tableau (12).

TABLEAU 12 : APERÇU DES CLASSIFICATIONS LES PLUS UTILISEES DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES/ETRANGERES

Auteurs	Classifications des stratégies d'apprentissage
Naiman et al. (1978)	Approche par tâche active, compréhension de la langue comme système, compréhension de la langue comme moyen de communication, gestion des exigences affectives, suivi des performances en langue étrangère ou seconde.
Dansereau (1985)	Les stratégies primaires et de soutien sont différenciées et subdivisées en fonction d'une tâche langagière (lecture, écriture, apprentissage du vocabulaire, etc.).
O'Malley et al. (1985)	Métacognitives, cognitives et socioaffectives.
Weinstein &	S'appuyant principalement sur la différence entre stratégies d'apprentissage

Mayer (198)	et stratégies d'enseignement, les principaux groupes de stratégies d'apprentissage sont différenciés selon qu'ils sont adaptés aux tâches d'apprentissage simples ou complexes (répétition, élaboration et stratégies organisationnelles). Deux autres groupes sont les stratégies de contrôle de la compréhension (par exemple, vérification des échecs de compréhension) et les stratégies affectives et motivationnelles (comme rester vigilant et détendu pour aider à surmonter l'anxiété liée aux examens).
Rubin & Wenden (1987)	Stratégies directes, c'est-à-dire stratégies d'apprentissage : cognitives et métacognitives. Stratégies indirectes : stratégies de communication, stratégies sociales.
Oxford (1990)	Stratégies directes : mémoire, cognitive, compensation. Stratégies indirectes : métacognitives, affectives, sociales.
Stern (1992)	Stratégies de gestion et de planification, cognitives, communicationnelles, expérimentales, interpersonnelles et affectives.
Wild, Schiefele, & Winteler (1992, in Wild, 1997)	Stratégies primaires (cognitives et métacognitives) et stratégies secondaires.
Bimmel & Rampillon (2000)	Stratégies directes : mémoire, traitement du langage. Stratégies indirectes : autorégulation, affectivité, socialisation, utilisation de la langue.
Cohen & Weaver (2006)	a) Stratégies de récupération, de répétition, de communication et de couverture. b) Stratégies d'écoute, de lecture, d'écriture, d'expression orale, de vocabulaire et de traduction.

***Source** : fait par l'auteur*

Selon Rubin, les stratégies cognitives concernent les étapes mentales ou les actions utilisées dans l'apprentissage ou dans la résolution de problèmes, et qui nécessitent d'une manière directe, une analyse, une transformation ou une synthèse. Autrement dit, des stratégies qui

exigent une manipulation directe du matériel d'apprentissage (Rubin, 1987). Elles incluent un traitement du langage par le cerveau humain et constituent ainsi des processus mentaux qui sont directement concernés par l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation d'informations dans un but d'apprentissage (Williams & Burden, 2001).

Les stratégies métacognitives opèrent à un niveau différent de celui des stratégies cognitives : au sens figuré, les apprenants regardent leur apprentissage de « *l'extérieur* » (Williams et Burden, 2001). Elles impliquent une planification de l'apprentissage, une définition des objectifs, une réflexion sur le processus d'apprentissage, un suivi des performances et de compréhension, ainsi qu'une évaluation des résultats et du processus d'apprentissage en général. Ce qui caractérise cette catégorie de stratégies c'est l'aspect de conscience des apprenants de leur propre utilisation de la stratégie. Ce qui sous-entend un contrôle et une régulation de l'utilisation de stratégies adéquates dans diverses situations d'apprentissage, permettant ainsi aux apprenants d'analyser leur propre apprentissage.

Etant basées sur des connaissances sur l'apprentissage des langues, les stratégies métacognitives sont applicables à différents types de tâches d'apprentissage et tirent leur dénomination par rapport à leur fonction. Trois types de connaissances métacognitives sont décrits par Wenden (1991) : des connaissances de l'individu, connaissances de la tâche et connaissances stratégiques.

- Concernant les connaissances de l'individu, elles représentent le savoir général que possède l'apprenant sur l'apprentissage ou sur lui-même en tant qu'apprenant, ce type de connaissances comprend les facteurs cognitifs et affectifs susceptibles de faciliter ou inhiber l'apprentissage.
- Quant aux connaissances relatives à la tâche, elles font référence à ce que les apprenants doivent savoir à-propos des procédures impliquées dans la tâche afin de la mener à bien. Les différentes connaissances qui se rapportent à la tâche sont représentées par divers aspects qui se déterminent par rapport aux but, de la tâche, la nature de la tâche, le moment où un apprentissage délibéré est requis et en fin ce qu'une tâche exige pour être accomplie.
- Concernant les connaissances stratégiques, elles font références à tout savoir que possède un apprenant sur les stratégies et plus particulièrement, celles qui fonctionnent le mieux, ainsi que les connaissances relatives aux approches générales de l'apprentissage des langues qui sont susceptibles d'influencer ou de guider le choix des stratégies par les apprenants. Oxford souligne l'importance du rôle des stratégies

métacognitives dans la réussite de l'apprentissage des langues Oxford (1990). Cette importance est due selon elle au fait que ce type de stratégies aide l'apprenant à sauvegarder une concentration permanente sur son apprentissage de la langue, et un contrôle de son propre processus d'apprentissage et son progrès. Par ailleurs, il importe en l'occurrence, de préciser que la notion de compétence stratégique, qui à l'origine impliquait uniquement des stratégies compensatoires, a été élargie pour comprendre les stratégies métacognitives. Selon Bachmann et Palmer (1996 : 70), la compétence stratégique est définie comme « *un ensemble de composantes métacognitives, ou stratégies, qui peuvent être considérés comme des processus exécutifs d'ordre supérieur qui assurent une fonction de gestion cognitive dans l'usage de la langue* ». Il n'en demeure pas moins que l'utilisation de stratégies métacognitives se concrétise à travers des processus telles que : l'établissement d'objectifs, l'évaluation et la planification, et ces dernières ne sont pas des stratégies compensatoires.

Les stratégies sociales impliquent toute sorte d'interaction avec des pairs, des enseignants ou des sujets plus compétents en langue. Ce type de stratégies, comme l'affirme Rubin, offre à l'apprenant l'opportunité de pratiquer la langue en le plaçant dans un environnement adéquat sans affecter l'apprentissage d'une manière directe (Rubin, 1987).

Les stratégies affectives se rapportent à toute tentative exercée par l'apprenant dans le but d'acquérir un contrôle de ses sentiments (Bimmel, 1993) en pratiquant diverses méthodes de relaxation technique, auto-encouragement, ou autres. Ce type de stratégies préserve son rôle important dans l'apprentissage des langues même si son influence sur ce dernier reste une influence indirecte.

Les stratégies sociales et les stratégies affectives peuvent ne pas être séparées par certains chercheurs qui préfèrent les rassembler en un groupe pour former des stratégies socio-affectives. Par ailleurs, il importe également de souligner comme l'indique Segler, qu'il existe certaines classifications de stratégies d'apprentissage qui sont considérées comme spécialisées. Elles se rapportent à des tâches d'apprentissage des langues dans des situations d'isolement telles que : l'apprentissage de vocabulaire, de grammaire ou de prononciation, ou des situations intégratives telles que : l'apprentissage de la communication orale (Segler et al. 2001). Ce dont s'intéressent ces classifications c'est les sous-ensembles des stratégies

d’apprentissage des langues, qui peuvent être considérés comme faisant partie des classifications générales de l’apprentissage des langues.

Les stratégies de compensation aident les apprenants à surmonter les difficultés liées à certaines limitations dans le domaine des connaissances. Elles permettent l’utilisation de la langue cible dans l’intérêt d’une compréhension ou d’une production. Oxford (1990) affirme que les stratégies de compensation visent à compenser les lacunes grammaticales et lexicales de l'apprenant. Deux types de stratégies de compensation sont identifiés : deviner intelligemment à l'écoute et à la lecture, et surmonter les limitations à l'expression orale et écrite. Les stratégies de devinette utilisent divers indices, linguistiques ou non, pour permettre aux apprenants de deviner le sens lorsqu'ils ne connaissent pas tous les mots (Oxford, 1990 : 48). Il est important de souligner que les débutants ne sont pas les seuls à recourir à la devinette. Cette affirmation pourrait être corroborée par Oxford, qui écrit :

« *Les apprenants avancés, et même les locuteurs natifs, ont recours à la devinette lorsqu’ils n’ont pas bien entendu quelque chose, lorsqu’ils ne connaissent pas un nouveau mot ou lorsque le sens est caché entre les lignes* » (ibid.).

Conclusion :

Il s’est avéré clair que l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est difficile, complexe et chronophage. Les différences individuelles sont l'un des domaines de recherche qui nous ont fourni de nombreux éléments de réponse sur la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. L'étude des différences individuelles dans les contextes d'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue étrangère est entrée dans sa quatrième décennie. Ehrman et al. (2003), Dörnyei (2005), Oxford (1989, 2013), et Griffiths et Oxford (2014) ont apporté de nombreuses contributions pour analyser les différences individuelles telles que les styles et les stratégies d'apprentissage, leur importance et leurs caractéristiques et plus particulièrement, la manière dont ces facteurs influencent profondément la manière dont les apprenants abordent les tâches d'apprentissage et leur réussite. Plus nous comprenons les caractéristiques de l'apprenant, plus nous ignorons la complexité et la variabilité inhérentes au processus d'acquisition d'une langue.

A ce stade on peut conclure qu’il n'existe pas de taxonomie unique des stratégies d'apprentissage ; cependant, la plupart des propositions ne diffèrent pas beaucoup et partagent de nombreux points communs. Parmi les classifications les plus connues figurent celles de

Cohen (1998), O'Malley et Chamot (1990) et Rubin (1987). Mais la taxonomie la plus reconnue et la plus référencée est sans doute celle d'Oxford (1990). Sa classification est considérée comme la plus détaillée, la plus systématique et la plus performante pour « rendre compte de la diversité des stratégies utilisées par les apprenants en langues » (Hsiao et Oxford, 2002). Cet apport théorique des taxonomies, notamment la classification d'Oxford, nous a fourni une vue d'ensemble complète de la division des stratégies d'apprentissage en groupes et sous-groupes. Cela sera utile pour la partie pratique.

CHAPITRE III : ÉCRIT UNIVERSITAIRE ET STRATEGIES SCRIPTURALES : VERS UNE CORRELATION ENTRE STRATEGIES SCRIPTURALES ET MAÎTRISE DE L'ECRITURE UNIVERSITAIRE

Introduction :

Dans le but de passer à l'étude d'une éventuelle corrélation entre la maitrise de l'écrit universitaire et l'utilisation des stratégies d'apprentissage spécifiques à l'écrit universitaire, il est essentiel d'examiner certaines questions liées aux discours universitaire et d'identifier la maitrise de l'écrit universitaire et la manière dont elle est abordée dans cette thèse. Du moment où ce concept de l'écrit représente un élément fondamental de cette recherche, un éclairage sur ce concept et sur les théories qui sous-tendent son utilisation et leur importance pédagogique s'avère nécessaire.

Enfin, il importe également de replacer cette étude dans le cadre d'autres recherches menées dans ce domaine. Raison pour laquelle on passera en revue les classifications antérieures des stratégies d'apprentissage spécifiques à l'écrit, pour aboutir à une synthèse qui nous servirait de fondement théorique à la classification des stratégies d'écriture en français langue étrangère et qui correspondait à un contexte universitaire algérien.

Ce chapitre examinera, ainsi, les recherches menées sur la maîtrise de la langue académique notamment qui se rapporte à l'écrit et ses corrélations avec les stratégies d'apprentissage scripturales d'une langue étrangère ou seconde. Il examine également le discours académique écrit dans sa particularité et ce qui peut éventuellement en découler comme particulier en termes de stratégies d'apprentissage utilisées dans ce genre d'écrit ainsi que leur taxonomie. L'importance d'étudier cette corrélation permettrait de mieux comprendre les stratégies utilisées par un étudiant universitaire et de démontrer sa capacité à utiliser la langue à des fins académiques.

1. Le discours universitaire :

Une discussion sur la maîtrise de l'écriture des étudiants universitaires ne serait complète sans une référence à l'analyse du discours. Cette dernière, comme une mesure de la maîtrise de la langue universitaire, va au-delà d'une simple analyse d'erreurs ou de phrases et doit intégrer les caractéristiques du discours dans l'évaluation des textes écrits. Ainsi, sa focalisation porte principalement sur la langue au-delà de la phrase et sur son utilisation dans un contexte donné. Suivant l'affirmation de Brown et Yule (1983), ce qu'ils ont appelé « *principes de connectivité qui lient un texte…* » (Brown et Yule, 1983 : 190), demeure l'un des sujets de préoccupation.

De ce fait, une distinction entre cohésion et cohérence s'avère nécessaire. Autrement dit, pour qu'un ensemble de phrases constitue un texte, il est essentiel d'en considérer la cohésion, tant à l'intérieur qu'entre les phrases. La cohésion se manifeste également par l'utilisation de procédés tels que la substitution, l'ellipse, la pronominalisation, la conjonction, la référence et les relations lexicales. Cependant, comme l'indique Brown, une telle considération ne garantit pas que la chaîne de phrases constitue un texte ni qu'elles soient cohérentes.

Deux méthodes sont communément utilisées lors d'une évaluation des textes écrits des étudiants : l'approche holistique et l'approche analytique. Oxford (2001) considère ces deux approches comme étant intégrées ou séparées. Arslan (2008) souligne que la théorie de l'apprentissage des langues a bien subi une évolution progressive vers une approche plus holistique. Il met donc l'accent sur l'intégration des compétences et estime que ces dernières devraient être une composante importante de l'apprentissage des langues. L'approche holistique considère les choses comme des unités complètes plutôt que divisées en unités plus petites. Elle donne, ainsi, plus d'importance à la qualité globale de l'écrit qu'à ses composantes, en termes d'évaluation. Pour désigner l'intégration des compétences dans l'enseignement et l'apprentissage des langues,

Oxford (2001) a fini par introduire le terme « *tapisserie* ». Selon elle, outre les quatre macro-compétences représentées par : la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit, cette « *tapisserie* » inclut d'autres facteurs tels que les caractéristiques de l'apprenant, de l'enseignant, de l'environnement d'apprentissage et de la langue maternelle ainsi que de la langue étrangère ou seconde. Concernant des compétences connexes telles que la connaissance de l'orthographe, du vocabulaire, de la syntaxe, de la prononciation, du sens et de l'usage, elles font toutes partie de l'approche par compétences intégrées.

L'approche holistique a suscité des controverses malgré un large soutien à cette approche. Certains chercheurs, selon Charney (1984), p. 67), ont remis en question sa fiabilité pour évaluer la qualité réelle de l'écriture des étudiants, tandis que d'autres optent pour l'impact de facteurs superficiels tels que l'écriture et le choix des mots. Il suggère que les informations sur les caractéristiques linguistiques et rhétoriques qui influencent la qualité globale de l'écriture sont également essentielles pour une évaluation correcte, plutôt que de l'envisager de manière holistique.

Par ailleurs Wennerstrom (2003) suggère que l'enseignement de l'analyse du discours conduit à un développement des compétences analytiques par les étudiants en leur fournissant des compétences transférables à d'autres matières. Pour aborder de telles controverses,

Pongsiriwet (2001) propose l'utilisation de l'approche analytique en complément de l'approche holistique. Cette méthode analyse chaque élément constitutif séparément et considère qu'une telle analyse permettra une meilleure compréhension de l'ensemble. Par conséquent, l'évaluation d'un texte se fait selon plusieurs facteurs et les notes de chaque élément sont additionnées pour obtenir la note finale.

2. Maîtrise de la langue universitaire :

La maîtrise de la langue a été définie par divers chercheurs. Diverses méthodes peuvent la déterminer et cela à travers l'utilisation de :

- l'auto-évaluation (Oxford et Nyikos, 1989) ;
- les tests de compétences linguistiques (Phillips, 1991) ;
- Les tests à différents niveaux de scolarité (Green et Oxford, 1995), les examens d'entrée et de niveau (Mullins, 1992) ;
- les notes obtenues aux examens (Mullins, 1992) ;
- et le nombre d'années d'études (Watanabe, 1990).

Dans cette thèse, la maîtrise de l'écrit universitaire par les étudiants a été déterminée à partir des résultats obtenus à l'examen de l'écrit. Ainsi, la maitrise de la langue sera perçue comme un terme général désignant une aptitude et performance langagière, une compétence liée aux tâches langagières spécifiques que ce soit à l'oral ou à l'écrit et exprimant un niveau de compétence général de la langue.

Dans le niveau supérieur, ce qui est souvent constaté chez nos étudiants, c'est une disparité entre leur langue parlée et leur langue utilisée à des fins académiques notamment en termes de l'écrit. Leur probable aisance conversationnelle suppose un niveau de maîtrise identique de la langue académique. Une constatation qui risque de conduire à des idées fausses sur leur motivation et leurs aptitudes en matière de maîtrise de la langue académique. Raison pour laquelle il importe de mettre en évidence la particularité de ce discours dans ses deux volets, oral et écrit, et de mieux comprendre ce concept de maitrise universitaire.

L'objectif ultime de l'enseignement supérieur étant la maîtrise des connaissances académiques, cette étude tente alors de présenter les résultats liés à l'utilisation de stratégies d'écriture et à la maîtrise de cette dernière. Les recherches menées dans ce domaine ont

montré une association entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la maîtrise de la langue (Oxford et Burry-Stock, 1995)

La rédaction d'un texte d'une manière générale est conçue comme : « *un processus social, stratégique, dirigé par des objectifs, soumis à de multiples contraintes, coûteux en matière des ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problèmes décomposables en sous-processus interagissant selon une certaine dynamique.* » (Heurley et Ganier, 2002).

Dans un contexte universitaire ce processus exige un effort conscient et une pratique de la composition, du développement et de l'analyse d'idées. Les étudiants qui écrivent dans une langue étrangère doivent acquérir une certaine maîtrise ainsi que des stratégies, techniques et compétences rédactionnelles appropriées par rapport aux étudiants qui écrivent dans leur langue maternelle. Des recherches ont montré que les apprenants d'une langue étrangère ou seconde écrivent très différemment par rapport à ceux qui rédigent dans leur langue maternelle (Maasum et al. 2012, p. 428).

Bien évidemment, des facteurs sociaux et cognitifs influencent l'apprentissage des langues. Fayol souline la complexité d'une tâche d'écriture en notant que « *La production écrite est une activité complexe demandant une activation et une régulation cognitive spécifique d'une très grande quantité d'informations. Le problème majeur lors de la production de texte est le passage d'une représentation multidimensionnelle du référent du message à une transcription linéaire. Le scripteur doit adopter un point de vue unique nécessitant la sélection et l'agencement particuliers des informations* ». (Fayol, 1997).

L'exploration des facteurs sociaux nous donne une idée des raisons pour lesquelles les étudiants diffèrent en termes de leur rythme d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, dans leur type de compétence, par exemple entre l'oral et l'écrit, et dans leur niveau de compétence final (Ellis, 1994).

Selon McGroarty (1996), le manque d'intérêt ou également le manque de réussite est susceptible de renforcer les attitudes négatives des étudiants.

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère et seconde menées au fil des décennies ont mis en évidence des liens significatifs entre l'utilisation de stratégies et la performance langagière. S'appuyant sur des recherches de grande envergure, il s'avère clair que la quantité et la pertinence de l'utilisation de stratégies sont associées à la réussite des tâches langagières et à une meilleure réussite et maîtrise globales de la langue (Oxford, 2000 ;

Chamot et Küpper, 1989 ; Dreyer et Oxford, 1996 ; Green et Oxford, 1995 ; O'Malley, Chamot, 1985 ; Parc, 1997).

On ne peut discuter de ce sujet sans souligner l'importance de prendre en compte les travaux de Jim Cummins (1999) sur la maîtrise cognitive de la langue académique (CALP). Un terme couramment utilisé dans les premiers travaux de ce chercheur, où il explique la courte durée dans laquelle des immigrés acquièrent une aisance conversationnelle, par rapport à celle mise pour acquérir des compétences académiques, et qui s'avère cinq fois plus longue (Cummins, 1999 : 2).

La compétence linguistique cognitive académique (CALP), plus communément appelée maitrise linguistique académique, s'oppose à la compétence de base en communication interpersonnelle (BICS). Cette dernière désigne la fluidité conversationnelle nécessaire dans des situations sociales quotidiennes. Etant non spécialisée, elle n'est pas exigeante sur le plan cognitif. Cette compétence conduit souvent les enseignants à présumer que leurs étudiants maîtrisent cette langue et s'attendent à un niveau de compétence plus élevé dans leur langue académique, alors qu'il n'est pas toujours le cas.

D'autre part, le CALP (Cummins, 2003) désigne la langue académique, appris dans des conditions plus formelles. Il comprend les quatre compétences : compréhension et production de l'oral et compréhension et production de l'écrit, et cela dans un stade exigeant des compétences plus avancées et indispensables à la réussite universitaire. Suivant Cummins, Pour maîtriser la langue académique, les étudiants ont besoin de plus de temps pour acquérir un vocabulaire avancé et des compétences telles que : l'analyse, la synthèse, la comparaison, la mise en contraste, l'évaluation et, finalement, la création de leurs propres textes écrits. Ainsi, offrant de nouveaux concepts à confronter, la langue universitaire est plus exigeante sur le plan cognitif. (Cummins, 1999 : 4)

La maitrise universitaire de la langue en général est énormément importante pour assurer une meilleure poursuite des études universitaires. Elle est associée à la réussite, et motive et encourage les étudiants à améliorer et à exceller dans leurs compétences linguistiques, ce qui leur confère une crédibilité professionnelle.

Selon des chercheurs à l'exemple de Francis (2006), la maîtrise académique de la langue est sans doute le facteur le plus important de la réussite universitaire. Parmi les quatre compétences clés dans la maitrise universitaire de la langue, la lecture et l'écriture sont qualifiées de productives, et considérées comme les plus exigées dans le supérieur pour accomplir des tâches telles que : résumer un texte, utiliser des indices linguistiques pour

interpréter et tirer des conclusions sur ce texte, relier cette interprétation et ces conclusions à d'autres idées et informations, et évaluer et critiquer logiquement les arguments (Scarcella, 2008).

La compétence la plus difficile pour les étudiants universitaires d'une langue étrangère ou seconde est bien la production écrite, celle qui portera toute notre attention dans cette thèse. Néanmoins, de nombreuses autres composantes linguistiques doivent également être maîtrisées pour soutenir l'acquisition de cette compétence, telles que : la phonologie, le vocabulaire, la grammaire, la sociolinguistique et le discours. Chaque composante présente ses propres défis pour un étudiant universitaire. La connaissance du vocabulaire, qui comprend la connaissance et la compréhension de nombreux mots académiques, la capacité à gérer des structures de phrases complexes et la syntaxe, sont autant d'aspects de la langue académique qu'il est essentiel de maîtriser. Parmi les autres aspects liés au texte, on peut citer la mise en paragraphes des dissertations explicatives, les transitions d'un paragraphe à l'autre et un vocabulaire varié, davantage utilisé à l'écrit qu'à l'oral.

Par ailleurs, une grande partie de la maîtrise de la langue universitaire repose sur la grammaire. La connaissance des structures grammaticales demeure indispensable afin de comprendre et utiliser les caractéristiques de la grammaire, telles que la voix passive et active, pour diversifier et enrichir les structures de la phrase, les propositions conditionnelles pour, par exemple, formuler des hypothèses, ainsi que d'autres caractéristiques telles que : les phrases comparatives, les temps de verbe, les gérondifs ou les modaux.

Krashen et Brown (2007) proposent ensuite que trois composantes principales entrent dans la construction générale d'une maîtrise universitaire d'une langue. Elles sont représentées par la connaissance de la langue universitaire, la spécialisation et les stratégies. Ils soulignent que c'est l'utilisation compétente de stratégies qui favorise l'acquisition de la langue académique et de la spécialisation.

Les résultats de l'analyse de la maîtrise universitaire par ces deux chercheurs cités précédemment aboutissent à deux hypothèses.

- L'hypothèse de la compréhension : Selon laquelle, la langue s'acquiert et la littératie se développe par la compréhension des messages, et non par l'apprentissage conscient de la langue cible et la mémorisation de ses règles de grammaire et de vocabulaire. À cet égard, la lecture est un outil puissant, car des recherches ont montré que les lecteurs assidus possèdent un vocabulaire plus riche. Leur capacité à gérer des

constructions grammaticales plus complexes, les aide à améliorer leur lecture et écriture.

- L'hypothèse de résolution de problèmes : Elle suppose que, dans le but de résoudre des problèmes dans leur domaine, approfondissant et renforçant ainsi leur compréhension, l'individu utilise une bonne connaissance et une bonne compréhension du sujet, qu'il possède déjà.

Krashen et Brown (2007) suggèrent également que la maîtrise de la langue et l'acquisition de la langue et des contenus académiques, pour rendre ce dernier plus compréhensible, ne se limitent pas sur ces deux hypothèses ci-dessus mais également sur l'utilisation de stratégies. Ils affirment également que toute stratégie utilisée pour rendre un texte écrit plus compréhensible est une stratégie de résolution de problèmes. En rédaction académique, les stratégies de rédaction développent les compétences académiques. Pour rédiger sur des sujets complexes nécessitant une analyse approfondie, les deux chercheurs ont élaboré les stratégies suivantes :

1) La planification : des étudiants ayant une bonne rédaction ont tendance à posséder des plans flexibles qui leur permettent de s'adapter à de nouvelles idées.
2) La révision : les bons rédacteurs possèdent une disposition à réviser lorsqu'ils ont de nouvelles idées avec une capacité d'y voir plus clair.
3) Le retardement de la révision : les bons rédacteurs retardent la révision car ils se concentrent sur la finalisation de leur rédaction avant de s'attaquer aux corrections.
4) La relecture : les bons rédacteurs ont très souvent une tendance à s's'arrêter pour relire ce qu'ils ont écrit.
5) L'écriture quotidienne régulière : les bons rédacteurs s'engagent régulièrement et dans des périodes courtes dans une pratique quotidienne d'écriture plutôt que d'attendre de longues périodes de temps à venir.
6) L'incubation : Ils font recours à de courtes pauses de temps à autre avant de reprendre leur écriture, ce qui leur donnerait de nouvelles idées et de nouvelles solutions aux problèmes.

Suivant la proposition de Krashen et Brown, deux suppositions peuvent être soulignées :

- Que l'efficacité des stratégies peut être évaluée auprès de personnes compétents en matière de production écrite et maîtrisant généralement la langue académique.

- Une fois ces stratégies efficaces identifiées, elles peuvent être isolées et enseignées directement aux étudiants.

Cependant, comme il est bien éclairé à la fin de cette thèse (le chapitre concernant les perspectives didactiques), les recherches sont insuffisantes pour soutenir la possibilité d'enseigner toutes les stratégies. Par conséquent, toutes les stratégies ne peuvent pas être enseignées, car certaines sont plus faciles à acquérir qu'à apprendre formellement. Krashen et Brown (2007) affirment que certaines stratégies peuvent être enseignées dans la langue maternelle et transférées lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Ce transfert n'est pas envisageable pour deux stratégies telles que : premièrement, la prédiction du moment où elle est considéré comme innée chez l'individu et deuxièmement, les stratégies métacognitives comme la visualisation.

Bien souvent, l'écriture académique en tant que genre est une dimension invisible du programme universitaire. Les étudiants sont censés en connaître les règles et les conventions par le simple bon sens ; ces éléments ne sont donc pas explicitement enseignés dans de nombreux cours. Les enseignants partent souvent du principe que les étudiants acquerront ces compétences au fur et à mesure de l'apprentissage des contenus des modules choisis. Ce manque d'enseignement formel intensif de l'écriture académique dès le cycle secondaire est l'un des principaux facteurs de faiblesse des textes écrits des étudiants plus tard à l'université.

3. L'écriture en langue étrangère ou seconde :

Selon Davidson (2007) : 11), l'écriture est une période durant laquelle les étudiants produisent leurs propres textes, en s'appuyant sur leurs compétences et connaissances acquises antérieurement (Davidson, 2007 : 11). Hyland (2003) a noté que l'étude de l'écriture en langue seconde dans le cadre du TESOL trouve son origine dans l'étude de l'écriture en langue première.

Cependant, la complexité de l'écriture en langue seconde dépasse largement le cadre de la langue maternelle. Une description du domaine de l'écriture en langue seconde a été proposée par Kroll présentant l'écriture en ce domaine comme une spécialité particulièrement caractéristique qui est liée, sans toutefois les recouper, à l'enseignement de l'écriture en langue maternelle, à l'acquisition ou à la pédagogie de la langue seconde (Kroll, 2003 : 11).

L'écriture à l'université implique l'activation d'un ensemble complexe de ressources. Des ressources qui incluent des connaissances à propos du contenu, des connaissances

linguistiques sur le vocabulaire, la grammaire et la structure du texte et une compréhension stratégique (fourniture d'informations pertinentes).

Selon Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990), les étudiants conscients de leur propre processus d'apprentissage et de la manière de le rendre efficace apprennent davantage. Crinon et Marin (2010) soulignent le rôle du travail en groupes et de la collaboration entre pairs dans le raisonnement déductif. Ce rôle se concrétise à travers une amélioration de la compréhension stratégique des étudiants et un développement global de leurs stratégies d'écriture.

Par ailleurs, Les chercheurs ont également constaté que les étudiants ayant assumé le rôle de guides en écriture progressaient davantage que les étudiants guidés, ce qui semble suggérer que l'activation des processus cognitifs du lecteur favorise le développement de meilleures compétences argumentatives et organisationnelles. Ces compétences, transférables, peuvent ensuite être appliquées à des tâches d'écriture. Le rôle de guide en écriture présente également un autre avantage : il permet aux étudiants d'expérimenter les effets communicatifs de l'écriture. Il permettra également la création d'un lien cognitif, dans l'esprit des étudiants, entre les processus de lecture et d'écriture.

Le degré de similarité entre les processus de composition en langue maternelle et celles en langue étrangère et seconde représente un autre aspect très important pour comprendre la nature de l'écriture en langue étrangère ou seconde. A travers l'examination des différences entre l'écriture en langue maternelle et en langue seconde, Silva (1993) s'opposait à la tendance dominante de l'époque pendant laquelle l'enseignement de l'écriture en langue seconde suivait une méthodologie empruntée à l'enseignement de l'écriture en langue maternelle. Chose qui est issue de l'intérêt des chercheurs et des enseignants pour la récursivité du processus d'écriture. Il a été souligné que l'écriture, quelle que soit la langue, suit les mêmes étapes à savoir : planification, transcription et révision et que le respect de ce modèle serait la méthode la plus efficace pour enseigner l'écriture.

L'autre question concerne la rhétorique culturelle et son impact sur l'écriture en langue étrangère ou seconde et les stratégies d'écriture. Lehman (2013) compare les schémas rhétoriques des écrits universitaires polonais et anglo-américains dans le cadre de l'analyse du discours et des recherches de Kaplan (1966) sur les structures de paragraphes culturellement liées à différentes langues.

Dans son commentaire sur la contribution de Kaplan aux études sur la rhétorique contrastive, Lehman souligne que celui-ci, en attribuant la logique à la culture, a soutenu que ni la logique

ni la rhétorique ne sont universelles, mais uniques à chaque culture, à un moment précis de son développement. Elle ajoute que ses études se sont concentrées sur le paragraphe en tant qu'unité de texte et de pensée et ont démontré qu'une bonne maîtrise des caractéristiques du niveau de la phrase d'une langue ne se traduit pas automatiquement par une maîtrise des caractéristiques du niveau du discours impliquées dans la construction d'un texte. (Lehman, ibid. : 72).

Afin de mieux comprendre la nature de l'écriture en langue étrangère ou seconde, il semble maintenant utile de présenter brièvement les approches qui ont dominé l'enseignement de l'écriture en langue étrangère et seconde au cours des dernières décennies et qui sont encore appliquées en classe aujourd'hui.

3.1. Théories liées à l'écriture en langue étrangère ou seconde :

Dans son étude qui a porté sur l'histoire de l'écriture en langue seconde, Silva (1990) a divisé l'enseignement de l'écriture langue seconde en quatre étapes. Sa conception s'inspirait des quatre approches considérées comme les plus influentes dans le domaine à savoir : l'approche contrôlée, l'approche rhétorique traditionnelle actuelle, l'approche processus et l'approche sociale.

(1) Une étape était dominée par l'approche contrôlée ou guidée, influencée par la linguistique structurale et la psychologie comportementaliste. Suivant cette approche, l'apprentissage de l'écriture et perçu comme un exercice de formation d'habitudes. Les apprenants amenés à travailler les structures de phrases et le vocabulaire par l'écriture.

(2) Une étape dominée par l'approche rhétorique traditionnelle actuelle, c'est l'étape de l'enseignement de l'écriture en anglais langue seconde et qui était influencée par la théorie de la rhétorique contrastive de Kaplan. Elle considérait l'apprentissage de l'écriture comme l'identification et l'internalisation de schémas organisationnels.

(3) Une étape dominée par l'approche processus. Elle concerne l'enseignement de l'écriture en anglais langue seconde. Selon cette approche, l'apprentissage de l'écriture consistait à développer des stratégies d'écriture efficaces et efficientes.

(4) Une étape dominée par l'approche sociale et qui considérait que l'apprentissage de l'écriture joue un grand rôle pour une socialisation à la communauté discursive. Dans cette approche, il s'agissait de comprendre ce qui était attendu et de s'y rapprocher.

En fait, les quatre approches de ces quatre étapes de l'enseignement de l'écriture en langue seconde trouvent leurs fondements théoriques dans quatre théories importantes qui se rapportent à l'écriture en langue seconde à savoir : la théorie de la rhétorique contrastive, la théorie du développement cognitif, la théorie de la communication et la théorie constructionniste sociale.

Parmi ces théories, il est évident que la théorie de la rhétorique contrastive, la théorie du développement cognitif et la théorie constructionniste sociale ont respectivement une certaine correspondance à l'approche rhétorique, à l'approche processus et à l'approche sociale actuelle de l'enseignement de l'écriture en langue seconde. De plus, l'écriture en langue seconde comme moyen de communication est naturellement influencée par la théorie de la communication.

Ainsi, la théorie de la communication se reflète dans ces quatre étapes de l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Ces quatre théories dans le domaine de la rédaction en langue seconde sont identifiées en raison du rapport étroit qui existe avec les quatre approches de l'enseignement de la composition écrite en langue seconde. Elles peuvent donc, être utiles étant un moyen susceptible de nous fournir un cadre théorique pour les classifications suivantes des stratégies de rédaction que nous envisageons de discuter ultérieurement.

3.1.1. Théorie de la rhétorique contrastive :

Dans un ouvrage intitulé « *Cultural Thought Patterns in Intercultural Communication* », Kaplan (1966) a proposé une théorie qu'il a nommée « la théorie de la rhétorique contrastive ». Les recherches qui se sont intéressées à la rhétorique contrastive ont principalement visé l'examination des différences formelles entre les textes rédigés par des anglophones natifs et non natifs. On finit par établir un lien entre ces différences textuelles les différences culturelles dans les attentes et les conventions rhétoriques. Parmi les recherches les plus marquantes dans ce domaine, il importe de citer celle de Connor (2002), qui a passé en revue les études sur la rhétorique contrastive menées au cours des trente dernières années. Il aboutit à l'identification de quatre domaines d'investigation à savoir :

1) Les études linguistiques textuelles contrastives : qui consistent à examiner, comparer et contraster la formation et l'interprétation des textes dans différentes langues et cultures. Elles utilisent des méthodes d'analyse du discours écrit ;

2) Les études de l'écriture en tant qu'activité culturelle et éducative : elles s'intéressent à l'étude du développement de la littératie en langue et culture maternelle ainsi qu'à l'examination de ses effets sur le développement de la littératie en langue seconde ;
3) Les études contrastives en classe : elles consistent en l'examination des schémas interculturels dans les processus d'écriture, les révisions collaboratives et les rencontres élèves-enseignants.
4) Les investigations spécifiques au genre : ces dernières sont appliquées à l'écriture académique et professionnelle » (Connor, 2002 : 498).

Cependant, depuis son apparition, la théorie de la rhétorique contrastive a fait l'objet de nombreuses critiques. On lui doit comme l'indique, Leki (1997) son orientation déterministe réductionniste, prescriptive et essentialiste. Comme exemple sur ces critiques, on cite celle de Kubota et Lehner (2004) qui a contribué à un élargissement du paradigme de la théorie de la rhétorique contrastive, en établissant une rhétorique contrastive critique en intégrant les critiques poststructuralistes, postcoloniales et postmodernes de la langue et de la culture. Ils remettent en question cette conceptualisation de différence culturelle en rhétorique. Leur reconceptualisation était sous des angles tels que la construction discursive du savoir, les relations de pouvoir, la construction coloniale des dichotomies culturelles et la pluralité rhétorique engendrée par la diaspora et l'hybridité culturelle.

D'après (Silva, 1990), cette théorie a toujours joué un rôle très important dans les cours d'écriture en langue seconde et cela malgré de nombreuses critiques qui s'étalaient sur des années. Ce domaine de recherche a connu un changement de paradigme. C'était, en particulier, pendant les années 1990. Ce changement se représentait par une définition plus large, et une prise en compte des variables cognitives et socioculturelles de l'écriture au lieu se rapporter, comme au paravent, à un cadre purement linguistique comme le souligne Connor (Connor, 1996 : 18).

D'après l'analyse précédente, la préoccupation centrale de la théorie de la rhétorique contrastive réside dans la construction et l'agencement logiques des formes discursives. Comme l'a noté Silva (1990), les éléments des paragraphes, tels que les phrases thématiques, les phrases de soutien, les phrases de conclusion et les transitions, ainsi que les divers choix de développement tels que l'illustration, l'exemplification, la comparaison, le contraste, la partition, la classification, la définition et l'analyse causale, sont pris en compte dans la théorie

de la rhétorique contrastive. Par conséquent, les stratégies rhétoriques sont identifiées comme des moyens utilisés par les auteurs d'anglais langue seconde pour organiser et présenter leurs idées selon des conventions d'écriture acceptables pour les anglophones.

3.1.2. Théorie du développement cognitif :

La théorie du développement cognitif est une théorie apparue en Europe au XVIIIe siècle. Elle s'intéressait à la nature des connaissances ainsi qu'aux structures et processus d'acquisition de ces connaissances. L'orientation de recherche qui mène à l'étude de l'écriture en tant que processus représentait peut-être la contribution la plus évidente de la théorie du traitement cognitif. Kennedy (1998) souligne ici qu'il s'agit principalement de l'observation attentive des écrivains en train de composer, effectuant les choix et les décisions qui font avancer le texte. Dans les études sur la composition écrite, le modèle de Flower et Hayes (1981) et celui de Bereiter et Scardamalia (1987) méritent d'être mentionnés en raison de leur influence directe sur la recherche sur l'écriture en langue seconde.

Flower et Hayes (1981) considéraient l'écriture comme un processus récursif dans lequel un rédacteur doit jongler entre planification, production, traduction et révision. Cependant, des critiques ont bien été avancées par Bereiter et Scardamalia (1987) en désignant par leur critiques la méthodologie de ce modèle et ses hypothèses. D'un point de vue méthodologique, ce modèle repose uniquement sur l'invariance inférée des données du protocole. Raison pour laquelle il s'est révélé plutôt limité,

Le modèle de Hayes et Flower suppose un processus d'écriture unique pour tous les auteurs. Selon lui, les auteurs expérimentés s'apparentent aux auteurs moins expérimentés dans leur processus d'écriture. Autrement dit, il n'a donc pas permis une prise en considération des différences entre les auteurs compétents et les auteurs moins expérimentés.

Contrairement à Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia (1987), qui se basent sur des analyses de protocoles de réflexion à voix haute, des recherches expérimentales et des observations directes, proposent deux modèles d'écriture : le modèle de transmission des connaissances pour les auteurs débutants et le modèle de transformation des connaissances pour les auteurs experts.

Le modèle de transmission des connaissances est un modèle d'exécution de tâches et n'implique aucune activité complexe de résolution de problèmes. En revanche, le modèle de transformation des connaissances est un modèle de résolution de problèmes qui exige des

auteurs qu'ils s'engagent dans des processus réflexifs constants entre l'espace problématique du contenu et l'espace problématique rhétorique.

Bereiter et Scardamalia ont constaté que les écrivains débutants qui font usage de ce modèle d'écriture, basé sur la transmission des connaissances avaient tendance à réviser généralement au niveau local. En contrepartie, leurs homologues ayant de l'expérience effectuaient des révisions globales impliquant des transformations d'informations. Cependant, cette théorie présente également certaines limites.

Flower (1994) souligne également un autre problème concernant cette théorie et qui est le fait qu'elle ne semble pas prendre en compte l'influence du contexte sur l'écriture. En d'autres mots, elle est de nature purement cognitive et ne prend pas en compte les facteurs sociaux impliqués dans l'écriture. Un autre problème se rapporte au développement de ce processus plus avancé de transformation des connaissances de l'écriture et réside dans le fait d'ignorer si et quand un écrivain peut déclencher ce processus. Quoi qu'il en soit, l'influence de la théorie des processus sur l'écriture en langue seconde est relativement importante, comme l'affirment Grabe et Kaplan (1996). Ces derniers indiquent que la plupart des recherches actuelles sur l'écriture en langue seconde prennent fond sur les tendances théoriques et pédagogiques de la théorie de l'écriture comme processus (Grabe et Kaplan, 1996 : 84).

Une nouvelle notion est introduite par Atkinson (2003) comme base appropriée pour étudier l'activité complexe de l'écriture en langue seconde, dans toute sa diversité sociocognitive, son dynamisme, sa diversité et ses implications. Cette notion est représentée par ce qui est appelé un « *post-processus* », En particulier, l'exploration des connaissances métacognitives et cognitives des auteurs est loin d'être exhaustive.

Carson et Longhini (2002), attribuent une définition aux stratégies métacognitives et cela comme étant des stratégies que les auteurs utilisent pour contrôler consciemment le processus d'écriture.

Quant aux stratégies cognitives, ils les ont définies comme celles qu'ils utilisent pour mettre en œuvre des actions d'écriture concrètes. La théorie de la communication met en évidence les finalités sociales et politiques des rituels discursifs, en particulier le discours en usage. Le discours dans lequel la communication interpersonnelle est repose principalement sur des croyances en l'individualisme et l'interaction indépendante dans la société. Cette théorie s'intéresse, comme le précise Kennedy (1998), à l'étude des multiples niveaux du discours à savoir me niveau économique, social, matériel, institutionnel et culturel. Afin de relier les

théories de la communication aux études de composition, le discours est placé au centre de l'attention.

Selon les théories de la communication, différents discours sont utilisés à des fins de communication différentes. L'écriture se présente sous de nombreuses formes.

Cooper et Odell (1977) ont identifié de nombreux styles de discours écrits, tels que l'écriture personnelle, le reportage, l'écriture dramatique, la recherche, l'écriture académique, la poésie, la fiction, l'écriture commerciale et l'écriture technique. Comme le soulignent Grabe et Kaplan, l'écriture académique doit combiner « *des unités de phrases structurelles en une structure plus large, plus ou moins unique, cohérente et homogène (par opposition aux listes, formulaires, etc.)* » (Grabe et Kaplan, 1996 : 84).

Les étudiants qui s'engagent dans des disciplines académiques doivent apprendre les genres et les conventions de cette communauté disciplinaire particulière. Ainsi, comprendre les conventions d'une communauté discursive académique constitue une littératie particulière que les écrivains doivent acquérir.

3.1.3. Constructionnisme social :

Le Constructionnisme social représente une approche pédagogique qui découle du constructivisme social. Les concepts, selon les partisans du Constructionnisme social, ne peuvent ni être découverts ni trouvés mais peuvent uniquement être crées ou construits. Suivant cette affirmation, le Constructionnisme social a été largement utilisé dans le domaine de l'écriture et de la composition (Cazden, 1996). Les enseignants d'écriture suivant cette approche considèrent l'écriture comme un mode de communication au sein d'une communauté académique ou discursive. Les discussions constructionnistes sociales abordant l'écriture ont tendance à s'intéresser au discours en tant que construction sociale tout en adoptant une perspective globale.

Dans ces discussions, suivant ce que suggère Kennedy (1998), un concept est largement figurant, représenté par les communautés discursives plutôt que l''action individuelle. Plus précisément, plus de concentration est mis sur la manière dont une telle communauté définit les rédacteurs et l'écriture en elle-même ainsi que sur d'autres points tels que : la manière avec laquelle la communauté, son discours et ses savoirs disciplinaires se constituent et se reconstituent comment les textes la représentent ; la manière dont elle se représentent dans des textes ; et également la manière avec laquelle les pratiques et les formations disciplinaires et professionnelles auxquelles ils participent arrivent-elles à façonner ces participants.

Par conséquent, Zimmerman (1993) a noté que dans l'enseignement de l'écriture, un enseignant partisan de cette approche considère à la fois une approche processus avec certains aspects d'une approche produit.

Dans une perspective d'approche produit, les rédacteurs utilisent principalement les productions écrites d'autrui afin de pouvoir construire du sens, tandis que dans une perspective d'approche processus, ces deniers usent d'une collaboration et dialogue avec d'autres pour échanger et construire leurs textes. Les constructionnistes sociaux estiment que l'apprentissage de l'écriture dans la zone proximale de développement se produit lorsque les élèves s'engagent dans une tâche trop difficile pour être réalisée de manière autonome. Raison pour laquelle, ils se trouvent dans l'obligation de rechercher le soutien des pairs compétents pour une meilleure performance en écriture.

Schumann (1978) souligne que adoptant cette approche en classe, l'acquisition et le développement des compétences en écriture passent également par le modèle d'acculturation, autrement dit, de l'intégration sociale et psychologique de l'apprenant au groupe linguistique cible. Concernant les stratégies socio-affectives, elles sont perçues comme des stratégies utilisées par les rédacteurs dans un but visant l'interaction avec la communauté discursive cible afin d'obtenir du soutien et de réguler leurs émotions, leur motivation et leur attitude dans le processus d'écriture.

Après avoir abordé les théories précédentes et leur application en classe, l'analyse de ces dernières amène à constater que le processus d'écriture est un processus très complexe, et que de nombreux facteurs y contribuent à savoir :

- l'éducation,
- la culture,
- la politique,
- l'environnement social,
- l'économie,
- la communauté et
- la langue.

Il importe ici de souligner que les cinq catégories de stratégies d'écriture qui ont été identifiées vont nous être très utiles pour l'établissement d'un cadre servant à la construction d'une taxonomie des stratégies d'écriture en langue étrangère ou seconde.

4. Classifications antérieures des stratégies d'écriture en langue étrangère et seconde :

Le développement de l'écriture en langue étrangère et seconde est très complexe. Le processus et le résultat de l'écriture en langue étrangère et seconde est influencé, comme l'indique Angelova (1999), par des facteurs en citant les suivant : la maîtrise de la langue, la compétence rédactionnelle en langue maternelle, l'utilisation de mécanismes de cohésion, les connaissances métacognitives relatives à la tâche d'écriture, les stratégies d'écriture et les caractéristiques personnelles des auteurs.

Parmi ces facteurs, les stratégies d'écriture semblent particulièrement remarquables, car de nombreux chercheurs, à l'instar de Arndt (1987) ; Raimes (1985) et Victori (1995), affirment que ces dernières sont les plus aptes à une distinction entre des rédacteurs performants et des rédacteurs moins performants.

Par ailleurs, suivant l'affirmation de Hsiao et Oxford (2002), les stratégies sont en mesure d' « *ouvrir la voie à une meilleure maîtrise, à l'autonomie de l'apprenant et à l'autorégulation* » (p. 372). Il s'avère donc nécessaire d'explorer une classification explicite des stratégies d'écriture en langue étrangère ou seconde d'un point de vue théorique afin que les apprenants puissent y accéder facilement et les acquérir pour faciliter leur rédaction.

Cependant, comme l'ont souligné Hsiao et Oxford (2002), « *le nombre exact de stratégies disponibles pour les apprenants dans l'apprentissage de la langue seconde et la manière dont ces stratégies doivent être classées sont sujets à débat* » (p. 368).

Un recensement a été établi par Victori (1995) et qui s'arrête sur une multitude de classifications des stratégies et processus d'écriture, avec des appellations différentes. Tellement ces classifications de stratégies d'écriture se diversifient, les apprenants de langue seconde se trouvent souvent. Par ailleurs, l'intérêt apporté à ces classifications ayant été abordées d'un point de vue théorique demeure très limité.

4.1. Taxonomie d'Arndt :

La présente étude représente, ainsi, une tentative de combler cette lacune. Parmi les premières études sur les stratégies d'écriture en langue étrangère ou seconde, si ce n'est pas la première, celle de d'Arndt (1987) qui a mené une enquête sur les activités de composition de six étudiants chinois de troisième cycle en anglais langue seconde.

Ces six participants produisaient des textes universitaires dans leur langue maternelle et dans une langue étrangère.

Elle a adopté huit catégories pour coder les stratégies utilisées par les étudiants dans leurs écrits, comme le montre le tableau (13).

Ces catégories représentaient la base sur laquelle Arndt (1987) a formulé le codage de ces stratégies d'écriture des étudiants chinois. Il finit par aboutir à des conclusions très intéressantes parmi lesquelles on cite les suivantes : les étudiants chinois avaient tendance à réviser davantage le choix des mots dans une tâche de langue seconde que celle de langue maternelle.

TABLEAU 13 : *LES CATEGORIES DE STRATEGIES D'ECRITURE EN LANGUE SECONDE SELON ARNDT*

Catégorie de stratégies	Définition
Planification	Trouver un point central, décider du sujet d'écriture
Planification globale	Déterminer comment organiser le texte dans son ensemble
Essai	Essayer des idées et la langue pour les exprimer
Répétition	Des mots et des phrases clés - une activité qui semblait souvent donner l'impulsion pour continuer à composer
Relecture	de ce qui avait déjà été écrit
Questionnement	Pour classer les idées ou évaluer ce qui avait été écrit
Révision	Apporter des modifications au texte écrit afin de clarifier le sens
Édition	Apporter des modifications au texte écrit afin de corriger la syntaxe ou l'orthographe

***Source** : Six rédacteurs à la recherche de textes : une étude basée sur un protocole d'écriture en L1 et LE/L2. (Arndt, 1987 : 257-267)*

En revanche, leur entrainement était davantage en langue maternelle qu'en langue étrangère ou seconde. Cet auteur a attribué ce phénomène à une capacité limitée des étudiants à tester des alternatives et à une satisfaction limitée de leurs décisions en anglais langue seconde qu'en langue maternelle.

Ce fait est dû non seulement au fait qu'ils disposaient de ressources plus limitées, mais également au fait qu'ils se sentaient moins sûrs d'avoir fait le bon choix.

4.2. Taxonomie de Wenden :

Dans un contexte différent, Wenden (1991) a mené une enquête auprès de huit étudiants d'anglais langue seconde. Elle leur a demandé de rédiger une composition sur ordinateur et de faire une introspection lors de leur écriture. Elle a étudié la manière dont les élèves utilisaient des stratégies métacognitives dans leur écriture et a discuté des connaissances liées à la tâche qu'ils recherchaient avant et pendant l'écriture.

Suivant l'affirmation de l'auteure précédente, les stratégies métacognitives sont des opérations ou procédures mentales que les apprenants utilisent dans un objectif de régulation de leur apprentissage. Elles sont directement responsables de l'exécution d'une tâche d'écriture et comprennent trois principaux types de stratégies :

- la planification,
- L'évaluation
- Le suivi.

Les stratégies cognitives sont des opérations ou étapes mentales utilisées par les apprenants pour procéder à une assimilation des nouvelles informations afin de les mettre en application dans des tâches d'apprentissage spécifiques. Elles peuvent servir également de moyen pour surmonter les obstacles rencontrés au cours de l'écriture. Elles constituent une sorte de stratégies auxiliaires dont le rôle est de faciliter la mise en œuvre des stratégies métacognitives. Contrairement aux stratégies métacognitives, la fonction des stratégies cognitives est plus restreinte.

Les stratégies cognitives et métacognitives mentionnées par Wenden dans son article sont résumées dans le tableau (14).

TABLEAU 14 : STRATEGIES COGNITIVES ET METACOGNITIVES EN ECRITURE PROPOSEES PAR WENDEN

Stratégies métacognitives		Stratégies cognitives
	Clarification,	Auto-questionnement Émettre des hypothèses Définir des termes Comparer
	récupération,	Relire à voix haute ou silencieusement ce qui a été écrit
Planification		Inscrire un mot ou une expression d'introduction Relire la question posée
Évaluation		Auto-questionnement Écrire jusqu'à ce que l'idée vienne
Suivi		Résumer ce qui vient d'être écrit (en termes de contenu ou de rhétorique)
	Ressources	Réfléchir dans sa langue maternelle Interroger un chercheur
	Report ***Évitement*** ***Vérification***	Se référer au dictionnaire

Source *: Stratégies métacognitives en écriture L2 : Un cas de connaissance des tâches (Wenden, 1991: 302-322)*

4.3. Taxonomie de Victori :

Victori (1995), et à partir d'entretiens et d'une analyse du protocole de réflexion à voix haute, elle arrive à identifier sept types de stratégies d'écriture. Selon elle, les stratégies de planification sont des stratégies à travers lesquelles un rédacteur procède à la planification et la communication des idées qui vont suivre, et l'énonciation explicite de ses objectifs en matière d'organisation et de procédures.

- Les stratégies de suivi sont des stratégies que les rédacteurs utilisent pour une vérification de leur processus de composition ainsi qu'une identification d'éventuels problèmes à venir.
- Les stratégies d'évaluation sont des stratégies mises en œuvre lors de la révision du texte écrit, des objectifs antérieurs, des réflexions planifiées et des modifications apportées au texte.
- Les stratégies de ressourcement sont des stratégies qui impliquent l'utilisation de ressources d'information externes disponibles sur la langue cible, comme la consultation du dictionnaire pour une vérification ou une confirmation des doutes qui se rapportent au lexique, à la grammaire, au sens ou à l'orthographe, ou pour rechercher des alternatives (synonymes).
- Les stratégies de répétition consistent à répéter des fragments de la langue au cours de la composition, que ce soit lors de la révision du texte ou de la transcription de nouvelles idées.
- Les stratégies de réduction sont des stratégies visant à éliminer un problème, soit en le supprimant du texte, soit en abandonnant toute tentative de résolution, soit en le paraphrasant pour l'éviter.
- Les stratégies en langue maternelle sont des stratégies utilisant la langue maternelle à des fins différentes : générer de nouvelles idées, évaluer et donner du sens aux idées formulées en langue seconde ou retranscrire l'idée et/ou le mot juste en langue maternelle.

4.4. Taxonomie de Riazi :

Visant un niveau d'étude plus haut, Riazi (1997) a travaillé sur un public constitué de quatre doctorants iraniens. Il s'est concentré sur la compréhension de leur conceptualisation de leurs tâches d'écriture, leurs stratégies de composition, les aspects clés des cours universitaires auxquels ils participaient comme contexte immédiat de leur écriture et également leurs perceptions personnelles de leur propre apprentissage. Il a résumé leurs stratégies de composition faisant fond sur des recherches antérieures. Plus précisément, il suit des distinctions établies dans des études antérieures sur l'apprentissage des langues secondes en milieu universitaire entre stratégies cognitives, métacognitives et sociales comme par exemple les recherches de Chamot et Kupper (1989) et celles d'O'Malley et Chamot (1996), ainsi

qu'une quatrième catégorie, les « *stratégies de recherche* », qu'il a lui-même identifiées (Riazi, 1997, p. 122).

Riazi (1997) réussit à faire une description des macro-stratégies utilisées par les doctorants iraniens pour mener à bien leurs travaux universitaires (voir le tableau (15)).

Ces dernières sont composées de stratégies spécifiques telles que la prise de notes, l'inférence et l'élaboration ; l'utilisation de connaissances en langue maternelle et le transfert de compétences entre les deux langues ; et la révision et la correction de plusieurs versions de leurs travaux.

TABLEAU 15 : STRATEGIES DE COMPOSITION SELON RIAZI

Stratégies de composition	Composants de la phrase	Phrase de processus composé
Stratégies cognitives	Prise de notes	Lecture et écriture
	Élaboration	Lecture et écriture
Interagir avec le matériel à utiliser pour écrire en le manipulant mentalement ou physiquement	Utilisation de la langue maternelle	Lecture et écriture
	Transfert de connaissances et de compétences en L1	
	Inférences	Lecture
	Rédaction (révision et correction)	Écriture
Stratégies métacognitives	Définition d'objectifs	Représentation des tâches et lecture
Processus exécutifs utilisés pour planifier, suivre et évaluer une tâche d'écriture	Planification (élaboration et modification des plans)	Écriture
	Rationalisation des formats appropriés	Lecture et écriture
Stratégies sociales	Suivi et évaluation	Lecture/écriture/représentation des tâches
Interagir avec d'autres personnes pour aider à l'exécution de la tâche ou pour acquérir un contrôle affectif	Demande de clarifications	Représentation des tâches
	Recevoir les commentaires des professeurs et des pairs	Écriture
	Recherche et utilisation des	

Stratégies de recherche	bibliothèques (livres, revues, Eric, microfiches)	
Recherche	Utilisation de lignes directrices Utilisation des écrits d'autrui comme modèle	Lecture et écriture

***Source** : Acquérir une littératie disciplinaire : une analyse sociocognitive de la production et de l'apprentissage de textes chez les étudiants iraniens diplômés en éducation (Riazi, 1997 : 105-137)*

Il a notamment constaté que les participants à l'étude procèdent à une conservation de cette relation entre leur langue maternelle et langue seconde dans leur apprentissage de l'écriture, dans le contexte spécifique de leurs études supérieures.

Loin d'écarter leurs expériences antérieures pour tout recommencer en anglais langue seconde, ils ont utilisé et développé leurs connaissances, compétences et stratégies antérieures et cela dans un processus dynamique et interactif.

Tout comme les stratégies d'autorégulation, les stratégies métacognitives ont aidé les participants à contrôler leur performance à l'écriture, réduisant ainsi leur anxiété liée à l'indécision. Les stratégies sociales comprenaient des pratiques et des activités au cours desquelles les participants interagissaient avec leurs professeurs et d'autres membres de leur communauté universitaire pour clarifier une tâche, se consulter sur un problème lié à une tâche ou discuter des commentaires reçus concernant leur apprentissage de l'écriture dans leur discipline.

4.5. Taxonomie de Sasaki :

Dans un autre contexte, et au moyen d'un schéma de recherche en japonais comme langue maternelle, Sasaki (2000) a étudié les processus d'écriture d'étudiants d'anglais autant que langue étrangère (voir tableau (16)) et abouti aux conclusions suivantes :

a) Avant de commencer à écrire, les rédacteurs plus compétents consacraient plus de temps à planifier une organisation globale détaillée, tandis que les novices y consacraient moins de temps, élaborant un plan moins global ;

b) Une fois leur plan global établi, les experts ne s'arrêtaient pas aussi souvent que les novices pour procéder à une réflexion approfondie sur des points précis ;
c) La maîtrise de l'anglais langue étrangère semblait expliquer en partie la différence d'utilisation des stratégies entre les experts et les novices ;
d) Après six mois de formation, les novices avaient commencé à utiliser certaines des stratégies des rédacteurs compétents dans leur processus d'écriture. Cependant, presque toutes les catégories relatives aux stratégies d'écriture dans les études mentionnées ci-dessus servent à catégoriser le processus d'écriture des rédacteurs.

À l'exception de Wenden (1991) et Riazi (1997), aucune classification théorique des stratégies d'écriture n'a été réalisée.

TABLEAU 16 : STRATEGIES D'ECRITURE DES ETUDIANTS JAPONAIS DE LANGUE SECONDE SELON SASAKI

Stratégies d'écriture	Définition
Planification	
(1) Planification globale :	Planification détaillée de l'organisation générale
(2) Planification thématique :	Planification moins détaillée de l'organisation générale
(3) Planification locale : Planifier la suite du texte	
(4) Organisation :	Organisation des idées générées
(5) Planification de la conclusion :	Planification de la conclusion
Récupération	
(1) Récupération du plan :	Récupération du plan déjà construit
(2) Récupération d'informations :	Récupération des informations pertinentes de la mémoire à long terme
Génération d'idées	
(1) Génération naturelle :	Génération d'une idée sans stimulus
(2) Description générée :	Génération d'une idée liée à la description précédente
Verbalisation	
(1) Verbalisation d'une proposition :	Verbalisation du contenu que l'auteur

	souhaite écrire
(2) Affinement rhétorique :	Affinement des aspects rhétoriques d'une expression
(3) Affinement mécanique :	Affinement des aspects mécaniques ou grammaticaux (L1/EL/SL) d'une expression
(4) Sens des lecteurs.	Ajuster l'expression(s) aux lecteurs.
Traduire.	Traduire l'idée générée en LE ou LS.
Relire.	Relire la phrase déjà produite.
Évaluer.	
(1) Évaluation de la maîtrise de l'anglais.	Évaluer sa propre maîtrise de l'anglais.
(2) Évaluation du texte local.	Évaluer une partie du texte généré.
(3) Évaluation générale du texte.	Évaluer le texte généré en général.
Autres.	
(1) Repos.	Repos.
(2) Questionner.	Poser une question au chercheur.
(3) Impossible à catégoriser.	Impossible à catégoriser.

Source *: Vers un modèle empirique des processus d'écriture en anglais langue étrangère : Une étude exploratoire (Sasaki, 2000 : 259-291)*

De plus, les taxonomies des stratégies d'écriture proposées par ces deux chercheurs demeurent incomplètes, du moment où celles-ci ne prennent pas en compte les stratégies rhétoriques et communicatives. Pour cartographier cet aspect manquant de la recherche sur l'écriture en anglais langue seconde, on tente ici apporter notre contribution en élaborant une taxonomie des stratégies d'écriture en français langue étrangère afin de contribuer à l'étude théorique et pratique de l'écriture en langue étrangère ou seconde.

4.6. Examen des taxonomies des stratégies précédentes :

L'examen des études précédentes sur les stratégies d'écriture en langue étrangère et seconde révèle que les systèmes ou classifications des stratégies d'écriture en langue étrangère/seconde prêtent à confusion. Prenant l'exemple d'Arndt (1987), ce dernier a distingué entre la

planification et la planification globale en les séparant dans deux stratégies différentes, tandis que Victori (1995) et Sasaki (2000) ont subdivisé la planification en planification globale du contenu et des idées, planification thématique et planification locale. On se demande, ainsi, premièrement, si la planification et la planification globale doivent-elles être considérées comme des catégories de niveau similaire, et deuxièmement, si la planification globale peut être considérée comme une sous-catégorie de la planification. Ces classifications complexes peuvent semer la confusion chez les apprenants de langue.

Sous un autre angle, la révision et l'édition sont considérées comme distinctes par certains chercheurs comme Arndt (1987), sans qu'il ne soit le cas pour d'autres chercheurs tels que Riazi (1997). Considérant un troisième point de vue, la taxonomie de Wenden (1991) n'inclut même pas les stratégies de révision dans sa taxonomie.

De plus, en examinant de près ces classifications des stratégies d'écriture mentionnées ci-dessus, on remarque clairement leur manque pour des fondements théoriques. Elles sont résumées soit à partir d'observations soit à partir d'une analyse de protocoles de réflexion à voix haute. Pour une possibilité d'améliorer une généralisation de leur fiabilité dans la pratique de l'écriture en langue étrangère ou seconde, il s'avère nécessaire de les explorer d'un point de vue théorique.

Le tableau (17) présente la synthèse des études antérieures sur les stratégies d'écriture en langue étrangère et seconde. Ces recherches sont classées selon leur fréquence d'apparition.

Le tableau (17) présente trente stratégies d'écriture en langue seconde et qui semblent toutes difficiles à mémoriser et distinguer. Certaines semblent évidentes d'après leurs termes, tandis que d'autres sont mal définies. Autrement dit, cette liste n'est pas encore suffisamment accessible aux étudiants et aux enseignants de langue en termes de pratique à l'écrit.

TABLEAU 17 : SYNTHESE DES ETUDES ANTERIEURES SUR LES STRATEGIES D'ECRITURE EN LANGUE SECONDE

Nm d'ordre	Stratégies	Proposants
1	Planification	Arndt (1987), Wenden (1991), Victori (1995), Riazi (1997), Sasaki (2000)
2	Evaluation	Wenden (1991), Victori (1995), Riazi (1997), Sasaki (2000)
3	Utilisation de la L1	Wenden (1991), Victori (1995), Riazi (1997), Sasaki (2000)
4	Contrôle	Wenden (1991), Victori (1995), Riazi (1997)

5	Relecture	Arndt (1987), Wenden (1991), Sasaki (2000)
6	Interrogation	Arndt (1987), Wenden (1991), Sasaki (2000)
7	Répétition	Arndt (1987), Victori (1995)
8	Révision	Arndt (1987), Riazi (1997),
9	Resourcement	Wenden (1991), Riazi (1997)
10	Clarification	Wenden (1991), Riazi (1997)
11	Récupération	Wenden (1991), Sasaki (2000)
12	Repos/report	Wenden (1991), Sasaki (2000)
13	Organisation	Victori (1995), Sasaki (2000)
14	Hypothèse	Wenden (1991)
15	Répétition	Arndt (1987)
16	Comparaison	Wenden (1991)
17	Résumer	Wenden (1991)
18	Définition de termes	Wenden (1991)
19	Introduction	Wenden (1991)
20	Evitement	Wenden (1991)
21	Réduction	Victori (1995)
22	Prise de notes	Riazi (1997)
23	Elaboration	Riazi (1997)
24	Attribuer des objectifs	Riazi (1997)
25	Format rationalisant	Riazi (1997)
26	Obtenir des commentaires	Riazi (1997)
27	Modélisation	Riazi (1997)
28	Inférence	Riazi (1997)
29	Sens des lecteurs	Sasaki (2000)
30	Générer des idées	Sasaki (2000)

***Source** : Fait par l'auteur*

Dans le but de synthétiser ces études précédentes sur les stratégies d'écriture en langue étrangère et seconde, on constate des niveaux de catégories multiples. Chose qui est principalement due aux normes différentes utilisées par les chercheurs pour la classification des stratégies. Ces différents niveaux sont source de déroutement et nécessite une simplification par une réorganisation des stratégies spécifiques sous des stratégies générales. A titre d'exemple, la planification est une stratégie très importante tout au long du processus d'écriture comme le souligne Victori (1995) et peut être utilisée comme stratégies de niveau supérieur. D'autre part, certaines sous-catégories de stratégies semblent très importantes sans vraiment appartenir à une catégorie supérieure et doivent donc être répertoriées comme des stratégies individuelles. La stratégie de synthèse est classée par Wenden (1991) dans la catégorie des stratégies de récupération. Certes, une synthèse aide à la récupération des connaissances antérieures, mais son rôle est réellement bien plus vaste. Dans mon enquête, certains participants utilisent la synthèse comme une stratégie très importante pour mener à bien leur tâche d'écriture. C'est pourquoi nous optons pour le classement de la synthèse comme une stratégie individuelle équivalente à la stratégie de récupération.

Par ailleurs, des variables telles que la cohésion, la cohérence et l'organisation, ne sont pas considérées autant que stratégies comme dans la taxonomie de Victori (1995). Dans la taxonomie de Sasaki (2000), l'organisation est une sous-catégorie de la récupération. Le rôle très important de cette dernière dans l'écriture en langue étrangère, dans le niveau universitaire, pousse à la mettre dans un niveau plus haut comme stratégies individuelle. Suivant l'affirmation de Wenden (1991), la planification, le suivi et l'évaluation constituent une « *classification générale en trois volets des stratégies métacognitives* » (Wenden, 1991 : 123). Raison pour laquelle, il serait préférable de classer ces trois stratégies sous la catégorie des stratégies métacognitives.

Les stratégies rhétoriques étant celles que les auteurs utilisent pour organiser et présenter leurs idées selon des conventions d'écriture données. Il est donc préférable de classer sous cette catégorie l'utilisation de la langue maternelle, la rationalisation du format, la modélisation et la comparaison. Deux sous-strategies impliquant une organisation de l'introduction, du développement et de la conclusion d'une dissertation, autrement dit, à aborder directement le sujet. Ces deux stratégies sont des stratégies d'organisation rhétorique. L'utilisation des connaissances de la langue maternelle, peut être utilisée par les étudiants de langue étrangère en intégrant leurs connaissances en langue maternelle pour planifier leurs paragraphes et leurs phrases.

Suivant ce qu'indique Scollon (1991), il est naturel pour les étudiants d'intégrer les conventions d'écriture de la langue maternelle à leur rédaction en langue étrangère ou seconde. La rationalisation du format et la modélisation sont des stratégies qu'ils utilisent pour trouver le genre d'écriture approprié. La stratégie de comparaison est considérée comme une stratégie rhétorique, car elle permet aux étudiants de comparer les conventions d'écriture en langue maternelle avec celles de la langue étrangère afin de procéder à une adaptation à la communauté discursive cible. Une catégorie de stratégies telle que les stratégies socio-affectives peut être classée également sous la stratégie rhétorique, du moment où, ce type de stratégies est généralement utilisé pour interagir avec les autres, accéder aux ressources disponibles telles que la bibliothèque, les revues et les dictionnaires, et gérer leurs émotions.

De plus, le feedback, l'assignation d'objectifs et le repos/report peuvent être perçus comme des stratégies de communication. En assignant des objectifs, les étudiants peuvent alléger la pression liée à la surcharge de travail. La communication avec des pairs permet la demande d'obtenir du soutien. Ils peuvent prendre des pauses dans le but de réduire la fatigue liée à un travail intense. Comme stratégies de communication, on peut également inclure la réduction et la prise en compte du lecteur, car ce sont des stratégies que les rédacteurs peuvent utiliser pour exprimer leurs idées plus efficacement. De telles stratégies permettraient aux étudiants de soit supprimer un problème se rapportant au texte, soit le paraphraser pour l'éviter.

Suivant les taxonomies de Wenden (1991) et Riazi (1997), le restant des stratégies non codées à savoir : répéter, questionner, émettre des hypothèses, générer des idées, réviser, clarifier, récupérer, inférer, définir des termes, introduire, prendre des notes et élaborer, sont des stratégies qui peuvent être incluses sous la catégorie des stratégies cognitive.

Cependant, certaines d'entre elles montrent beaucoup de similitudes, raison pour laquelle ceux qui se ressemblent peuvent être représentées par l'une d'elles. Arndt (1987) perçoit la répétition comme une stratégie utilisée pour motiver la rédaction. Quant à l'hypothèse, le résumé, la définition des termes, l'introduction et la prise de notes sont toutes utilisées pour générer de nouvelles idées.

Ces stratégies peuvent donc être représentées par la stratégie de génération d'idées. De plus, au point de vue de Wenden (1991), le questionnement et la demande de clarification sont des stratégies identiques, ce qui laisse possible de regrouper la génération d'idées, la révision, l'élaboration, la clarification, la récupération, la répétition et la synthèse sous la catégorie des stratégies cognitives. Si on prend en compte toutes les propositions susmentionnées, la

synthèse des classifications des stratégies d'écriture en français langue étrangère peut être résumée dans la taxonomie présentée dans le tableau (18).

Bien que cette taxonomie paraisse plus explicite et accessible que les classifications précédentes, elle présente inévitablement des limites. Bien évidemment, il est impossible d'élaborer une taxonomie des stratégies d'écriture acceptée à l'unanimité, car les normes de classification varient d'un auteur à l'autre (Hsiao et Oxford, 2002).

De plus, Arndt (1987) distingue entre les termes *révision* et *édition*, tandis que Wenden (1991), les considère comme identiques, ce qui fait que certains termes sont source d'ambiguïté. La limite suivante réside dans le fait que cette taxonomie repose sur l'analyse et la synthèse des classifications précédentes des stratégies d'écriture en langue étrangère et seconde. Ce qui peut donc être reproché à notre potentille taxonomie, c'est le non fondement solide de ces classifications d'en on tire cette synthèse. Certains chercheurs tels qu'Arndt (1987) et Victori (1995) ont généré des stratégies d'écriture à partir d'une analyse de protocole de réflexion à voix haute.

TABLEAU 18 : *SYNTHESE DES TAXONOMIES DES STRATEGIES D'ECRITURE EN LANGUE ETRANGERE ET SECONDE*

Stratégies d'écriture	Sous-stratégies	spéculation
Stratégies rhétoriques	Organisation	Introduction/Développement/Conclusion
	Utilisation de la L1	Traduire l'idée générée en anglais langue seconde
	Mise en forme/Modélisation	
	Comparaison	Réflexion sur le genre
Stratégies métacognitives	Planification	Différentes conventions rhétoriques
	Suivi	Trouver la concentration
	Évaluation	Vérifier et identifier les problèmes
Stratégies cognitives	Génération d'idées	Reconsidérer le texte écrit et les objectifs
	Révision	Répéter, introduire, inférer, etc.
	Élaboration	Modifier le plan et le texte
	Clarification	Étendre le contenu du texte
	Récupération	Dissiper les confusions
	Répétition	Extraire des informations de mémoire
	Synthèse	Essayer des idées ou des mots

Stratégies communicatives Stratégies socio-affectives	Évitement Réduction Sens des lecteurs Ressources Obtention de commentaires Fixation d'objectifs Repos/report	Synthétiser ce qui a été lu Éviter certains problèmes Renoncer à certaines difficultés Anticipation des réactions des lecteurs Consulter les bibliothèques et les dictionnaires Obtenir le soutien du professeur et des pairs Alléger la charge de travail Réduire l'anxiété

***Source** : Fait par l'auteur*

D'autres comme Riazi (1997) les ont résumées principalement à partir d'entretiens. Autrement dit, ils acquièrent les catégories de stratégies d'écriture en anglais langue seconde par des méthodes différentes.

De plus, leurs sujets sont différents. Par exemple, les participants à l'étude de Riazi sont quatre doctorants iraniens et ceux de l'étude d'Arndt, six étudiants chinois diplômés. Par conséquent, les stratégies identifiées sont parfois complètement différentes. Par exemple, la stratégie de répétition de l'étude d'Arndt est impossible à reproduire dans celle de Riazi, car les participants peuvent ne pas déclarer utiliser cette stratégie lors de l'entretien, alors que cette stratégie est observable lors du processus de réflexion à voix haute des étudiants.

Par conséquent, la taxonomie peut paraître quelque peu étrange en mélangeant différentes catégories.

Une autre limite de cette taxonomie est son caractère incomplet. Il est impossible d'inclure toutes les stratégies dans une telle taxonomie en raison de leur flexibilité et de leur complexité pour les auteurs.

Ainsi, cette taxonomie n'est pas exhaustive, mais elle peut constituer une base heuristique pour les études ultérieures sur la classification des stratégies d'écriture en français langue étrangère, car elle a abordé la classification des stratégies d'écriture d'un point de vue théorique à ce jour.

4.7. Taxonomie d'O'Malley et Chamot :

Les recherches initiales ont donné naissance à deux taxonomies bien connues des stratégies d'apprentissage des langues et qui demeurent les plus influentes dans le domaine, celles d'Oxford (1990) et d'O'Malley et Chamot (1990).

O'Malley et Chamot (1990) ont proposé une typologie des stratégies d'apprentissage des langues qui montre une grande ressemblance avec celle proposée par Oxford (1990). Ces deux chercheures font la distinction entre trois grandes classes de stratégies :

- Les stratégies cognitives : elles correspondent aux catégories « *cognitive* » et « *de mémoire* » dans la taxonomie d'Oxford).
- Les stratégies métacognitives : elles ont leur équivalent direct dans le système d'Oxford.
- Les stratégies socio-affectives : elles correspondent approximativement aux catégories « *sociale* », « *affective* » et « *communicationnelle* » dans le système d'Oxford).

La seule exception dans la taxonomie d'O'Malley et Chamot, réside dans le groupe de « *stratégies socio-affectives* ». Ce groupe de stratégies comprend divers comportements tels que la « *la coopération* », « *le questionnement et la demande de clarification* » et « *le dialogue intérieur* ». Ces stratégies, selon Oxford, ne sont pas liées aux fondements théoriques cognitifs exposés par O'Malley et Chamot et constituent, en réalité, un groupe large (O'Malley et Chamot, 1990 : 45). Une catégorie hétéroclite qui semble avoir été introduite simplement pour inclure toutes les stratégies qui ne correspondaient pas aux deux premiers types, mais qui ne pouvaient pas non plus être exclues.

En effet, l'analyse empirique de Hsiao et Oxford (2002) a confirmé que le pouvoir explicatif du modèle d'O'Malley-Chamot augmentait si les stratégies socio-affectives étaient davantage différenciées en stratégies sociales et affectives. Cette analyse a découvert également que les topologies proposées par Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990) sont hautement compatibles. Une compatibilité qui se réalise parfaitement si l'on procède à trois changements sur la base des arguments précédemment exposés :

a) L'exclusion des stratégies de communication du champ des stratégies d'apprentissage ;

b) La séparation entre les stratégies de mémoire et les stratégies cognitives dans la taxonomie d'O'Malley et Chamot;
c) La séparation entre les stratégies sociales et les stratégies affectives dans la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990).

La typologie qui en résulte comprend les quatre composantes principales suivantes :

1) Des stratégies cognitives : qui impliquent la manipulation ou la transformation du matériel d'apprentissage (par exemple, répétition, synthèse, utilisation d'images).
2) Des stratégies métacognitives, qui sont des stratégies d'ordre supérieur qui visent à analyser, suivre, évaluer, planifier et organiser son propre processus d'apprentissage.
3) Des stratégies sociales, impliquant des comportements interpersonnels dont le rôle est d'accroître la communication et la pratique en langue étrangère ou seconde chez l'apprenant (par exemple, engager une interaction avec des locuteurs natifs, coopérer avec ses pairs).
4) Des stratégies affectives, impliquant la maîtrise des conditions et expériences émotionnelles qui façonnent son implication subjective dans l'apprentissage.

4.8. Taxonomie d'Oxford :

La dernière classification des stratégies d'apprentissage a été établie par Oxford (2011). Oxford a peaufiné sa taxonomie des stratégies d'apprentissage globales des années 1990 et qu'on a bien détaillé précédemment. Sa nouvelle taxonomie se subdivise en quatre catégories :

Le modèle d'autorégulation stratégique (S2R) : Oxford (2011) a affirmé que « *l'autorégulation est l'une des avancées les plus prometteuses dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.* » (Oxford, 2011, p. 7).

Le modèle d'autorégulation s'apparente à des tentatives ou des outils axés sur des objectifs qui aident les étudiants à gérer et à contrôler leur apprentissage.

L'utilisation de ce modèle rendra leur apprentissage plus facile, plus rapide et plus efficace. Ce modèle se compose, comme le montre le tableau (19), de deux éléments principaux : les stratégies et les métastratégies. Chaque élément principal comprend des sous-stratégies. Les stratégies sont composées de stratégies cognitives, de stratégies affectives et de stratégies Socioculturelles interactives. Les stratégies cognitives aident les étudiants à créer, transformer et appliquer de nouvelles connaissances. Les stratégies affectives aident les étudiants à contrôler leurs émotions, à développer des émotions et maintenir une attitude positive, ainsi

qu'une concentration et une motivation. Oxford (2011) a maintenu son opinion à propos de l'indifférence entre les stratégies de mémoire, de compensation et les stratégies sociales, mais dans cette nouvelle version, elle opte pour les regrouper dans un nouveau groupe de stratégies appelé « *socioculturelles interactives* ». Ce type de stratégies socioculturelles interactives aide les étudiants à comprendre leurs modes de communication, leur identité et leur contexte culturels. Les métastratégies, qui aident les étudiants à réguler l'utilisation de chaque stratégie, englobent les stratégies métacognitives, méta-affectives et méta-socioculturelles interactives.

Oxford (1990) suggère que les stratégies d'apprentissage peuvent être divisées en quatre compétences : l'expression orale, l'écoute, la lecture et l'écriture. La classification des stratégies d'écriture de cette étude est tirée du modèle d'Oxford (1990) : les stratégies : cognitives, métacognitives, de mémoire, de compensation, affectives et sociales.

De plus, les six stratégies d'écriture ont été classées selon le processus d'écriture : planification, rédaction et révision.

Suivant les affirmations d'un nombre considérable de chercheurs, à l'instar d'Oxford (1990), les stratégies cognitives et métacognitives jouent un rôle très important dans l'apprentissage des langues.

Des tâches telles que : la pratique de la langue cible, la révision et la création d'une structure de synthèse sont susceptibles d'aider les étudiants à une familiarisation avec la langue cible et une assimilation facile de ce qu'ils reçoivent (Oxford, 1990). O'Malley et Chamot (1990) soutiennent cette affirmation en indiquant que les étudiants en langues qui réussissent utilisent des stratégies métacognitives pour planifier, suivre et évaluer leur processus d'apprentissage. (O'Malley et Chamot, 1990).

TABLEAU 19 : *METASTRATEGIES ET STRATEGIES DU MODELE D'AUTOREGULATION STRATEGIQUE (S2R) DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE OU SECONDE, SELON OXFORD*

Métastratégies et stratégies dans le modèle d'autorégulation stratégique (S2R) de l'apprentissage d'une L2	
Métastratégies et stratégies	**Objectif**

8 métastratégies (métacognitives, méta-affectives et méta-socioculturelles interactive) : • Être attentif • Planifier, obtenir et utiliser les ressources • Organiser • Mettre en œuvre les plans • Orchestrer l'utilisation de la stratégie • Suivre • Évaluer	Gérer et contrôler l'apprentissage de la étrangère ou seconde de manière générale, en mettant l'accent sur la compréhension de ses propres besoins et en utilisant et en adaptant les autres stratégies pour y répondre.
6 stratégies dans la dimension cognitive : • Utiliser les sens pour comprendre et mémoriser • Activer les connaissances • Raisonnement • Conceptualiser avec des détails • Conceptualiser de manière large • Aller au-delà des données immédiates	Mémoriser et traiter la langue étrangère ou seconde (construction, transformation et application des connaissances en langue cible)
Deux stratégies dans la dimension affective : • Activer les émotions, les croyances et les attitudes positives • Générer et entretenir la motivation	Gérer les émotions, les croyances, les attitudes et la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde
Trois stratégies dans la dimension socioculturelle interactive : • Interagir pour apprendre et communiquer • Combler les lacunes en matière de connaissances • Gérer les contextes et les identités socioculturelles	Gérer les problématiques de contexte, de communication et de culture dans l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde

***Source** : Oxford (2011, p. 16)*

Oxford (2011) prend également en compte les stratégies affective dans son modèle, du moment où ces dernières jouent un rôle crucial dans la motivation des étudiants à accomplir leur tâche de production écrite en créant des sentiments et des attitudes positifs. Par conséquent, Quant aux stratégies sociales, elles sont perçues comme un mécanisme essentiel de l'apprentissage des langues, car l'écriture, comme le souligne Simeon (2016), est un moyen de communication, ce qui implique nécessairement une interaction sociale pour développer et intérioriser la langue (Simeon, 2016).

La taxonomie détaillée d'Oxford (1990) trouve son origine dans la tentative d'intégrer toutes les stratégies connues en une taxonomie singulière. Elle a lié sa taxonomie des stratégies à quatre compétences langagières (compréhension orale, production orale, compréhension de l'écrite et production écrite) et cela tout en prenant en compte les aspects linguistiques et communicatifs des stratégies d'apprentissage en langue étrangère ou seconde, ainsi que les fonctions psychologiques qu'elles remplissent dans le traitement de l'information. Certaines stratégies de sa taxonomie (notamment les stratégies de mémoire et métacognitives) reflètent divers styles d'apprentissage et les stratégies des bons apprenants.

Par rapport aux classifications d'Oxford (1990) et de Rubin (1981), Oxford (1990) a décidé de ne pas utiliser la dichotomie de Rubin entre stratégies directes et indirectes dans la construction de son Inventaire des stratégies pour l'apprentissage des langues (SILL) d'Oxford, car elle le jugeait insuffisamment détaillé pour permettre l'opérationnalisation d'éléments de stratégie individuels. Elle ne fait référence à la dichotomie stratégies directes et indirectes que dans le côté théorique. De plus, quant à leur classement en catégories, il existe une différence. Par exemple, Oxford n'a pas classé la clarification, la vérification et le suivi en stratégies directes comme l'a fait Rubin, mais en stratégies indirectes : d'abord une stratégie sociale, puis une stratégie métacognitive. De plus, les astuces de production dans la classification de Rubin appartiennent aux stratégies indirectes, tandis que dans le système d'Oxford, les stratégies de compensation constituent l'un des trois sous-groupes des stratégies directes.

En comparant la classification d'O'Malley et Chamot à celle d'Oxford, il apparaît clairement que les stratégies cognitives de la classification d'O'Malley et Chamot sont distinguées, dans celle d'Oxford, en stratégies de mémoire et stratégies cognitives. De même, les stratégies socio-affectives sont séparées et certaines stratégies cognitives (par exemple, l'inférence) sont classées en stratégies de compensation (par exemple, la prédiction à partir du contexte) dans

le système d'Oxford. Les stratégies métacognitives sont généralement cohérentes dans les deux classifications.

La taxonomie d'Oxford avant d'être peaufinée était composée de six classes de stratégies qui ciblent les quatre compétences:

- Des stratégies cognitives,
- Des stratégies de mémoire,
- Des stratégies métacognitives,
- Des stratégies de compensatoires,
- Des stratégies affectives
- Des stratégies sociales.

Avant de décrire ces catégories, il importe de noter que cette classification inclue les stratégies de « *compensation* », autrement dit, des stratégies de communication. Ces dernières se rapportent beaucoup plus à l'utilisation de la langue plutôt qu'à son apprentissage.

4.8.1. Un nouveau système de stratégie d'apprentissage des langues :

Le nouveau system de stratégies proposé par Oxford, présenté dans la figure (08), diffère à plusieurs égards des tentatives précédentes de classification des stratégies. Il est plus complet et détaillé, il est plus systématique dans la liaison des stratégies individuelles, ainsi que des groupes de stratégies, avec chacune des quatre compétences linguistiques (compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension et production de l'écrit). De plus, il utilise une terminologie moins technique.

La figure (08) présente un aperçu général du système de stratégies d'apprentissage des langues. Les stratégies d'apprentissage sont divisées en deux grandes classes : directes et indirectes. Ces deux classes sont subdivisées en un total de six groupes (stratégies de mémoire, stratégies cognitive et stratégies de compensation sous la classe directe, et les stratégies métacognitive, les stratégies affective et les stratégies sociale sous la classe indirecte).

La figure (08) présentée ci-dessous, indique que les stratégies directes et les stratégies indirectes se soutiennent mutuellement et que chaque groupe stratégique est capable de se connecter et d'aider tous les autres groupes stratégiques.

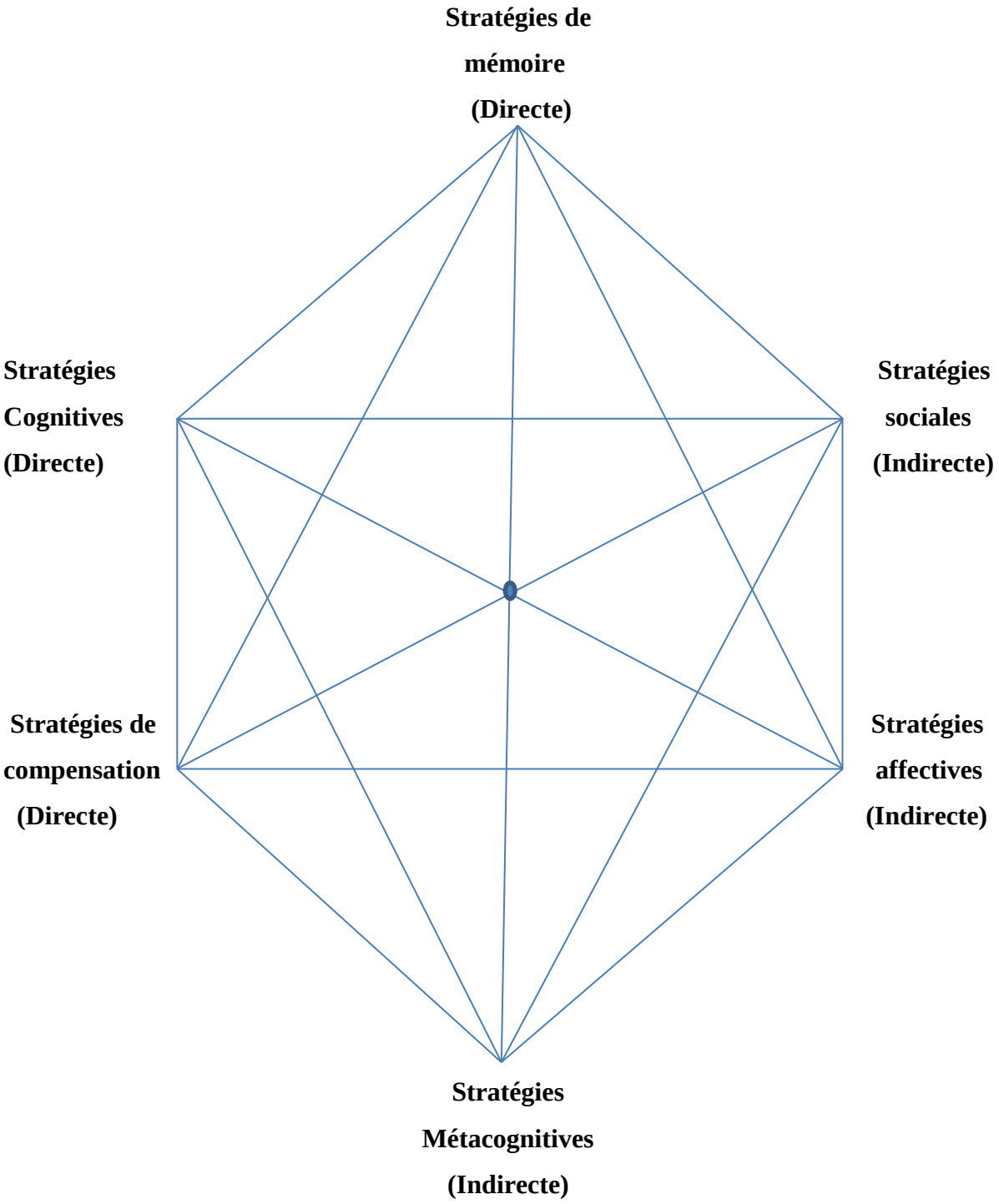

FIGURE 8 : RELATIONS ENTRE LES STRATEGIES DIRECTES ET INDIRECTES ET ENTRE LES SIX GROUPES DE STRATEGIES

Les stratégies directes

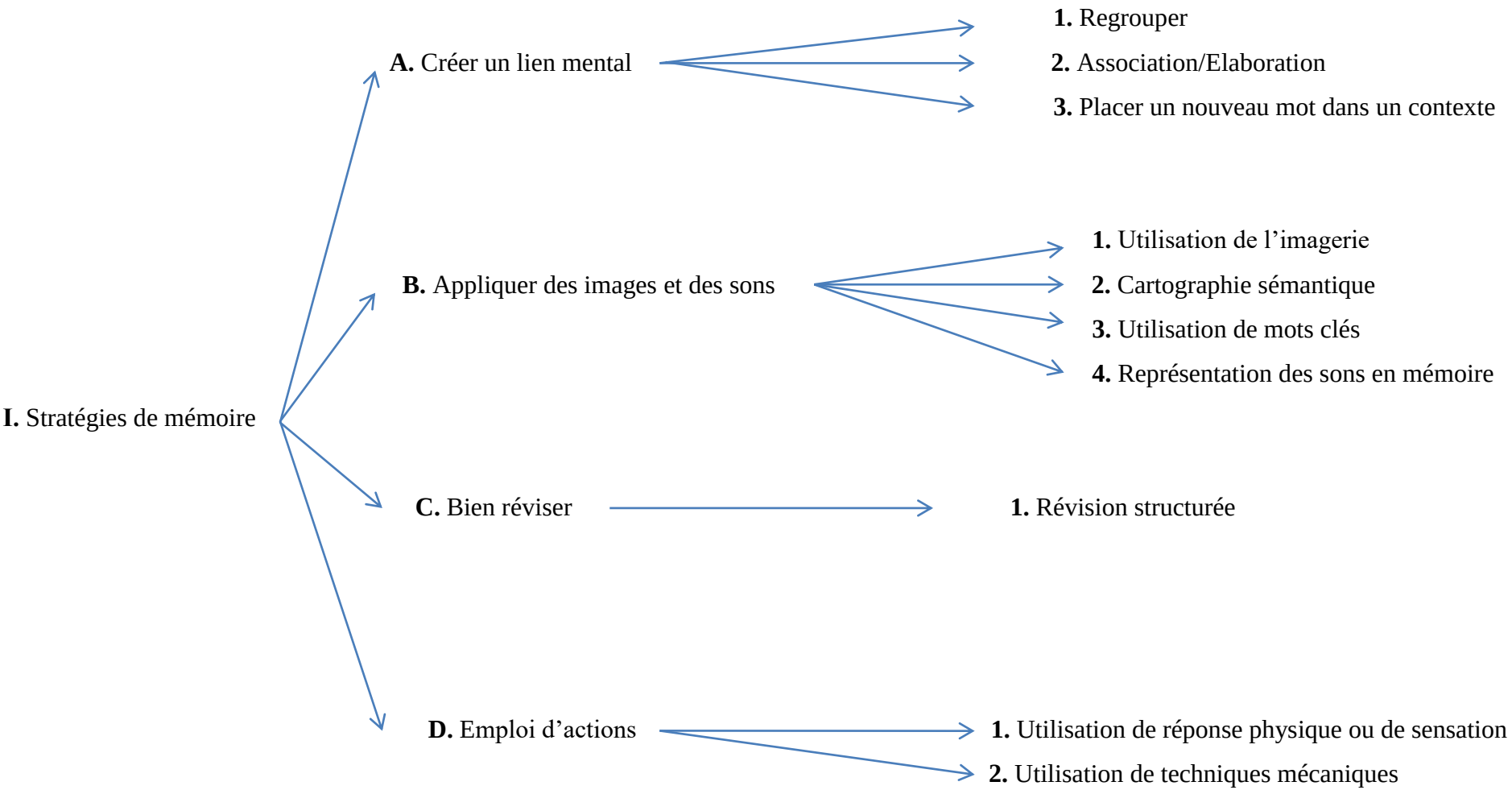

FIGURE 9 : SCHEMA DU SYSTEME STRATEGIQUE MONTRANT LES STRATEGIES DE MEMOIRE

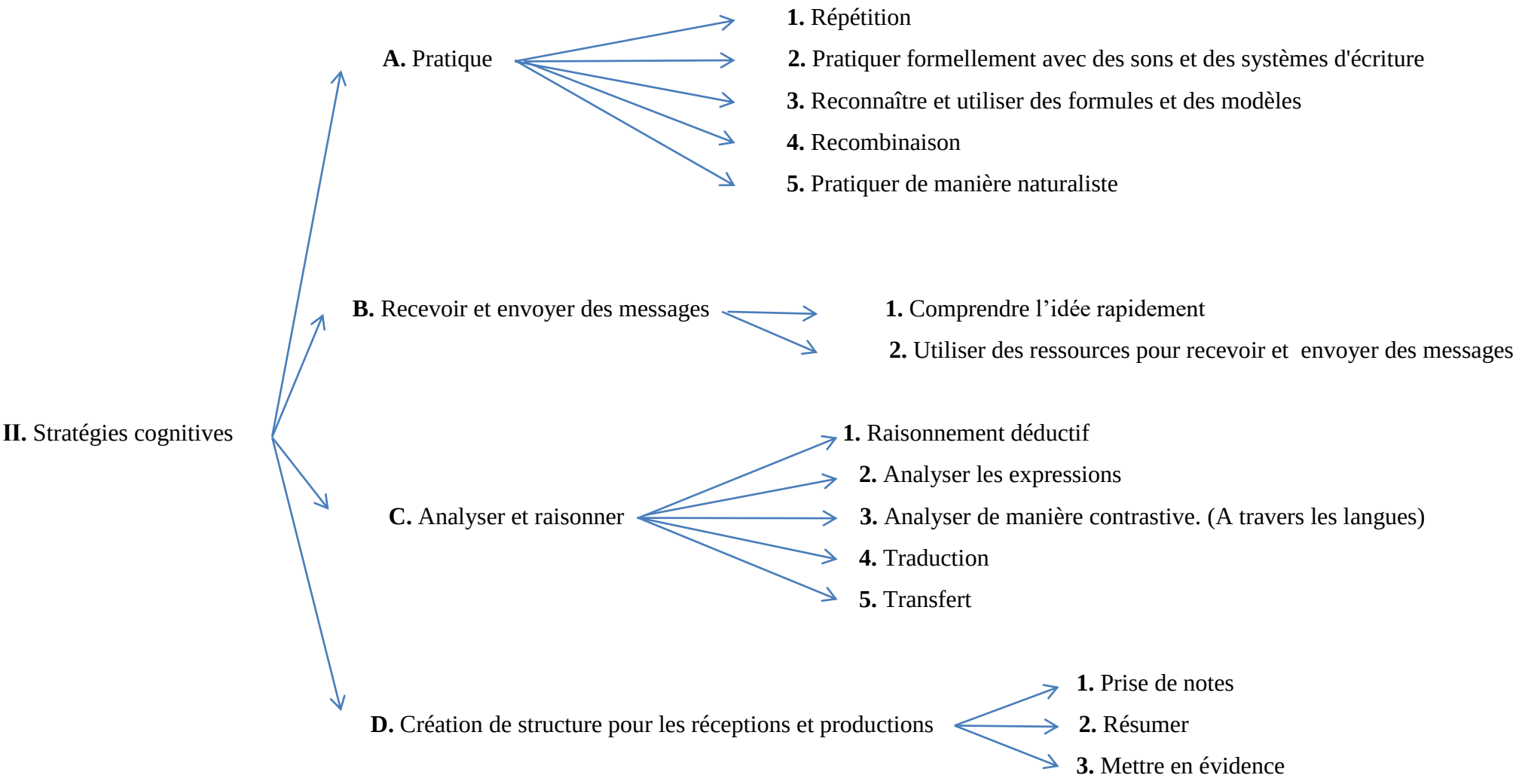

FIGURE 10 : SCHEMA DU SYSTEME STRATEGIQUE MONTRANT LES STRATEGIES COGNITIVES

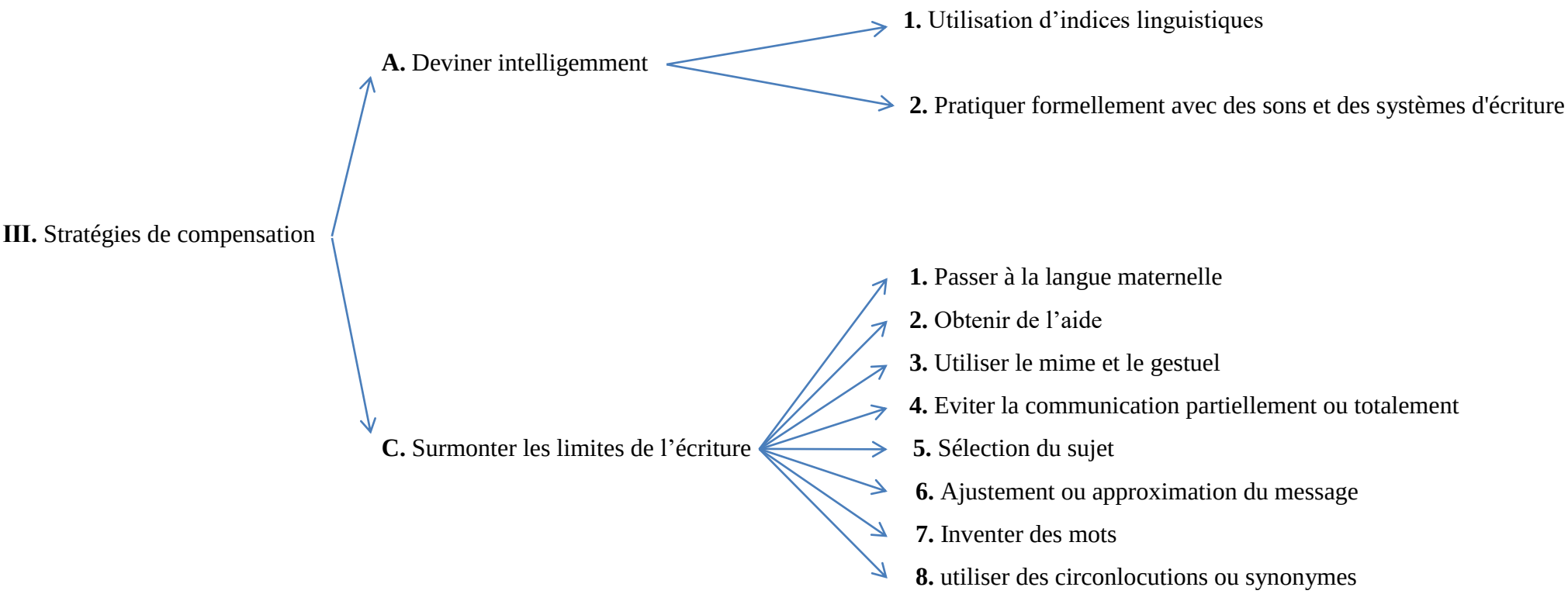

FIGURE 11 : SCHEMA DU SYSTEME STRATEGIQUE MONTRANT LES STRATEGIES DE COMPENSATION

Les stratégies indirectes

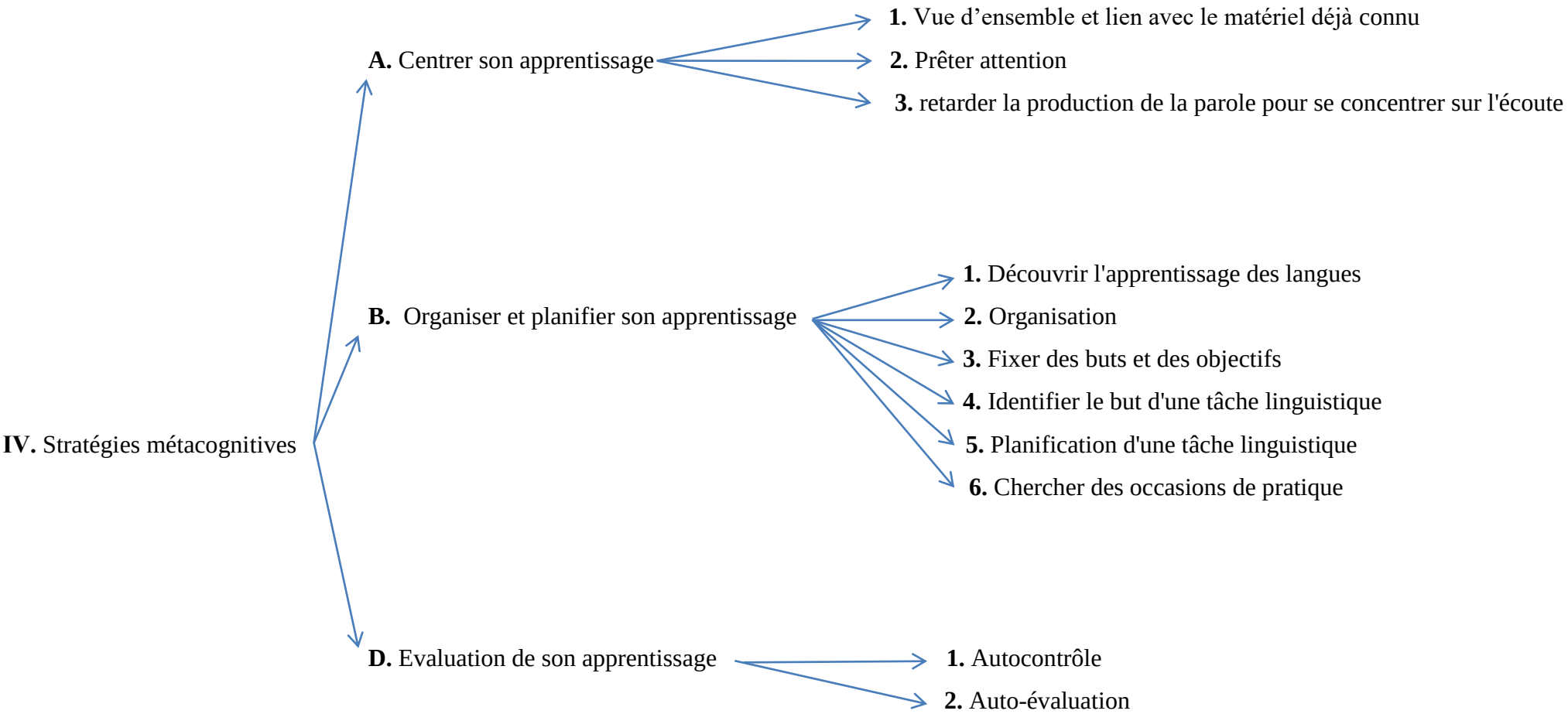

FIGURE 12 : SCHEMA DU SYSTEME STRATEGIQUE MONTRANT LES STRATEGIES METACOGNITIVES

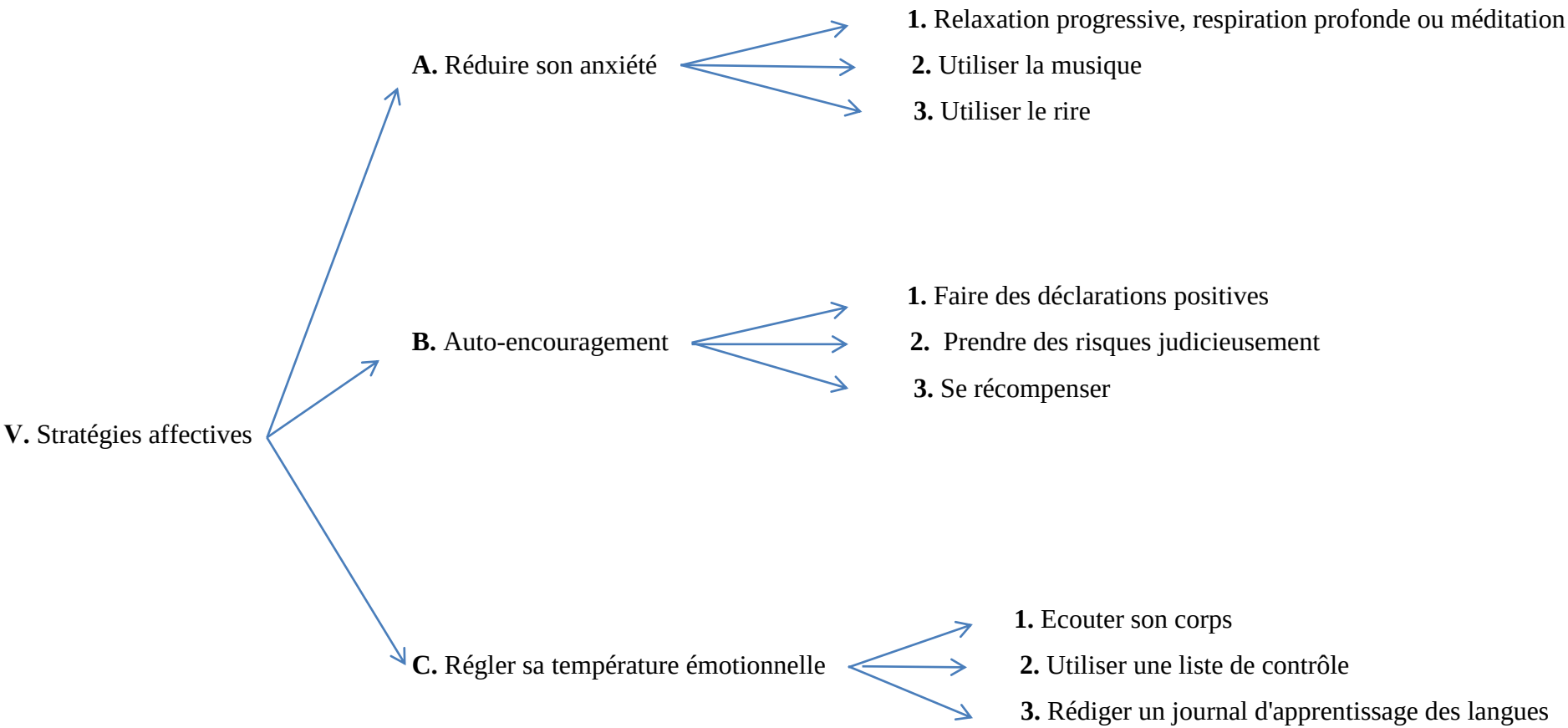

FIGURE 13 : SCHEMA DU SYSTEME STRATEGIQUE MONTRANT LES STRATEGIES AFFECTIVES

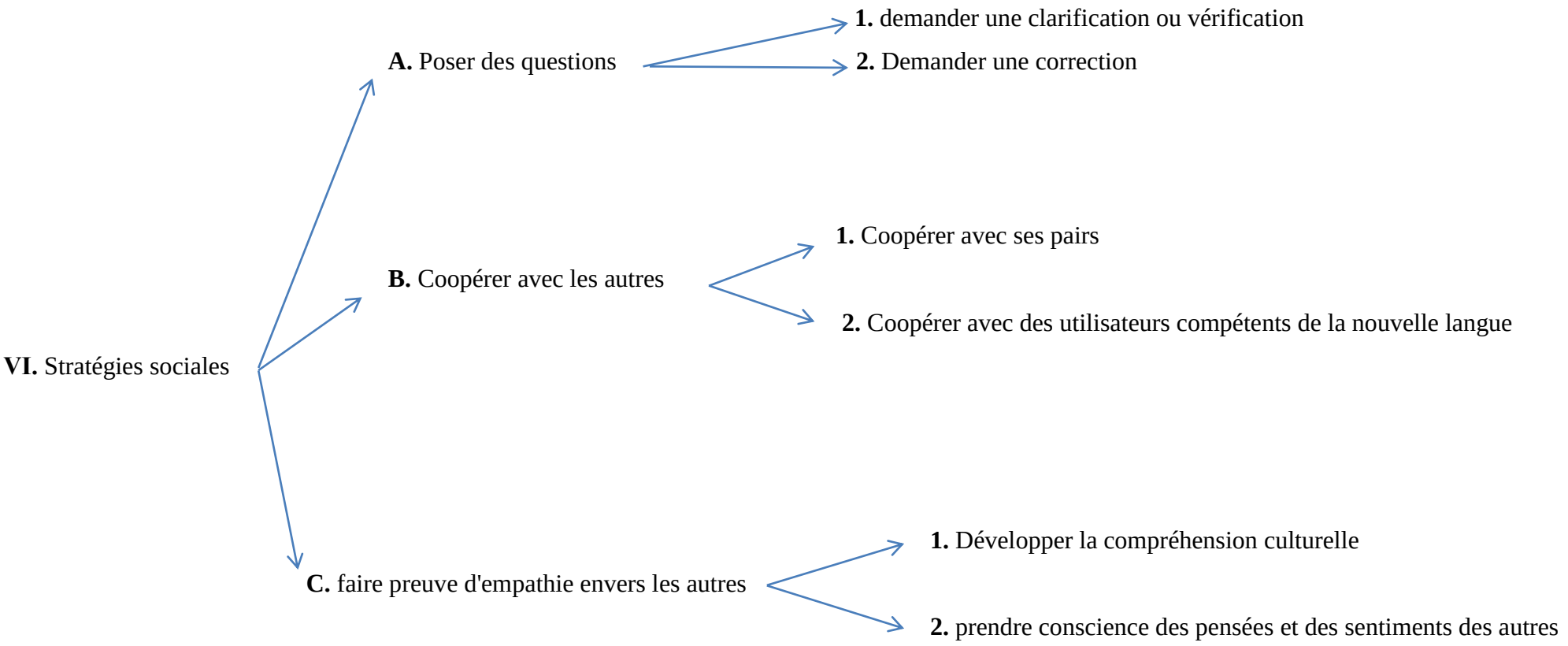

FIGURE 14 : SCHEMA DU SYSTEME STRATEGIQUE MONTRANT LES STRATEGIES SOCIALES

4.8.2. Application des six stratégies sur la production écrite :

4.8.2.1. Application des stratégies de mémoire :

Concernant les stratégies de mémorisation, Le stockage et la récupération de nouvelles informations représentent les deux fonctions clés. Ces stratégies aident les apprenants à mémoriser les informations importantes qu'ils reçoivent soit par l'écoute ou par la lecture dans la langue cible, élargissant ainsi leur base de connaissances. Elles permettent également aux apprenants de récupérer des informations en mémoire lorsqu'ils en ont besoin pour la compréhension ou la production. La description des stratégies de mémorisation ci-dessous se concentre principalement sur la fonction de stockage, car elle constitue la clé initiale de l'apprentissage, mais des commentaires généraux sont également inclus sur la fonction de récupération.

- **Placer de nouveaux mots dans un contexte :**

Cette stratégie consiste à placer de nouveaux mots ou expressions reçus par le biais de l'écoute ou de la lecture dans un contexte significatif, comme une phrase écrite, afin de s'en souvenir. Les sélections écrites présentent souvent de nouveaux mots dans un contexte significatif. Cependant, les apprenants sont parfois confrontés à des listes écrites de mots ou d'expressions à apprendre, sans contexte explicatif. Dans ce cas, la création de son propre contexte s'avère inutile.

- **Réviser efficacement :**

La révision structurée représente la seule stratégie de cet ensemble. Elle est utile pour mémoriser de nouveaux éléments dans la langue cible. Elle consiste à réviser à différents intervalles de temps, d'abord rapprochés, puis de plus en plus espacés. Par exemple, l'étudiant apprend un ensemble de mots de vocabulaire en langue cible. Il les pratique immédiatement, attend 15 minutes avant de les réutiliser, puis une heure plus tard, trois heures plus tard, le lendemain, deux jours plus tard, quatre jours plus tard, la semaine suivante, deux semaines plus tard, et ainsi de suite jusqu'à ce que le vocabulaire devienne plus ou moins automatique. De cette façon, il revient sans cesse à ces mots de vocabulaire spécifiques. Il le fait de manière pertinente, en les mettant en contexte ou en procédant à une recombinaison de ces mots dans le but de former de nouvelles phrases. Naturellement, le temps nécessaire à la création de nouveaux éléments est important.

En utilisant des techniques mécaniques pour se souvenir de ce qui a été lu, les techniques mécaniques sont parfois utiles. Les flashcards avec le nouveau mot écrit d'un côté et la définition écrite de l'autre sont à la fois familières et utiles. Pour contextualiser une nouvelle expression et s'entraîner à l'écriture, les étudiants peuvent écrire l'expression nouvellement apprise dans une phrase complète sur une flashcard. Les flashcards peuvent être déplacées d'une pile à l'autre en fonction de la connaissance de l'étudiant. Des sections séparées des cahiers d'apprentissage des langues peuvent être utilisées pour les mots qui ont été appris et les mots qui ne l'ont pas été.

- **Utiliser des stratégies de mémoire pour la récupération :**

L'utilisation des stratégies de mémoire pour récupérer rapidement des informations dans la langue cible assure que ces informations puissent être réutilisées pour la communication impliquant l'une des quatre compétences linguistiques. Le même mécanisme qui a été initialement utilisé pour mettre l'information en mémoire (par exemple, une association mentale) peut également être utilisé plus tard pour se rappeler de l'information. Le simple fait de penser à l'image originale, à la combinaison de son-image, à l'action, à la sensation, à l'association ou au groupement peut rapidement aider à récupérer l'information nécessaire, en particulier si l'étudiant a pris le temps de revoir le matériel de manière structurée après la rencontre initiale comme il a été détaillé précédemment.

Comme il bien été mentionné antérieurement, les stratégies de mémoire sont cruciales pour stocker et récupérer de nouvelles informations dans la langue cible. De plus, une variété de stratégies cognitives (le deuxième groupe de stratégies directes) peut être utilisée pour apprendre une nouvelle langue.

4.8.2.2. Application des stratégies cognitives :

Les quatre ensembles de stratégies cognitives sont la pratique, la réception et l'envoi de messages, l'analyse et le raisonnement, et la création de structures pour les réceptions et productions. Tous ces éléments apportent des avantages aux apprenants en langues.

- **La répétition :**

Bien que la stratégie de répétition puisse paraître peu créative, importante ou significative à première vue, elle peut être utilisée de manière très innovante. Elle est en réalité essentielle aux quatre compétences linguistiques et implique presque toujours une certaine compréhension significative. La répétition peut impliquer l'écriture de la même chose plusieurs fois. Par exemple, l'étudiant répète l'élément à l'écrit de la même manière à

chaque fois, afin de le rendre automatique. Il peut également écrire une expression ou un passage de différentes manières. Une technique d'enseignement des langues bien connue, demande aux enseignants et aux étudiants de répéter le même passage écrit plusieurs fois, à chaque fois à un rythme différent, en l'adaptant à la cadence d'un rythme différent.

Répéter quelque chose de différentes manières peut être un moyen de le mettre en valeur. L'imitation des locuteurs natifs de la langue est une autre technique de répétition utilisée à l'oral comme à l'écrit. À l'écrit, une autre utilisation de la stratégie de répétition est la révision, c'est-à-dire la relecture détaillée d'un brouillon (généralement plusieurs fois) afin de le corriger ou de l'améliorer. Rien ne sort parfaitement du stylo ou du clavier du premier coup, la révision est donc presque toujours nécessaire. Les étudiants révisent de différentes manières. Par exemple, certains traitent l'écriture et la révision comme des phases distinctes, tandis que d'autres révisent au fur et à mesure de l'écriture, dans un processus continu. De plus, tous les détails ne sont pas toujours couverts lors d'une même révision. Il arrive que les étudiants se concentrent sur des points spécifiques lors d'une révision (par exemple, exprimer clairement les thèmes principaux) et d'autres sur d'autres révisions (par exemple, vérifier la ponctuation). Il importe ici de souligner l'importance d'apprendre à l'étudiant la meilleure façon de réviser son écriture et évitez qu'il ne s'enlise dans une quête prématurée et vaine de la perfection.

- **Pratique formelle des sons et des systèmes d'écriture :**

Cette stratégie peut se concentrer sur l'apprentissage de nouveaux systèmes d'écriture nécessaires à l'utilisation de la langue cible. Décidément, les étudiants n'ont pas toujours besoin d'apprendre un nouveau système d'écriture, mais de nombreuses langues possèdent des alphabets, des syllabaires ou des systèmes idéographiques différents de leur propre système d'écriture. Oxford affirme que dans le cas d'une langue comme le Russe, l'Arabe ou l'Hébreu, les alphabets peuvent être différents de ceux de l'étudiant. Certaines langues, comme le Thaï, n'ont pas d'alphabet mais s'appuient sur des syllabaires. Les caractères non alphabétiques représentent les sons de toutes les syllabes. En revanche, le chinois possède des milliers d'idiogrammes, les images représentant des idées ou des objets. Le japonais utilise des idiogrammes chinois, mais possède également deux syllabaires distincts. Le Coréen est passé d'un système idiographique à un système syllabaire. La pratique formelle des systèmes d'écriture peut inclure la copie de lettres, la copie de mots, la comparaison de mots à consonance similaire dans les langues maternelle et cible en termes de représentation écrite, l'utilisation d'images visuelles et d'humour pour mémoriser de

nouveaux symboles et la mise en place de symboles dans des contextes verbaux significatifs.

- **Reconnaître et utiliser des formules et des schémas :**

Reconnaître et utiliser des formules et des schémas courants dans la langue cible améliore considérablement la compréhension et la production des apprenants. Les formules sont des expressions non analysées, tandis que les schémas comportent au moins un emplacement pouvant être rempli par un mot alternatif. Enseignez ces expressions par blocs dès le début de l'apprentissage. Ces routines contribueront à développer la confiance en soi, à améliorer la compréhension et à améliorer la fluidité. Certaines formules sont souvent utilisées pour gérer les conversations. Apprenez aux apprenants à reconnaître ces formules telles qu'elles sont utilisées par les locuteurs natifs et à les prononcer pour poursuivre une conversation ou manifester de l'intérêt. Les formules de gestion de conversation incluent les équivalents des expressions dans la langue cible. De plus, de nombreux schémas utiles existent dans chaque langue. Il importe donc que l'étudiant comprenne ces schémas lorsqu'il les entend et à les écrire lorsque cela est approprié.

- **Recombinaison :**

Cette stratégie de recombinaison consiste à construire une phrase significative et plus longue en assemblant des éléments connus de manières nouvelles. Le résultat peut être soit sérieux soit absurde, mais il constitue toujours une pratique utile. La stratégie de recombinaison peut être utilisée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Une façon de l'utiliser est d'enchaîner deux ou plusieurs expressions connues pour former un texte cohérent, mais la stratégie de recombinaison n'implique pas toujours cet enchaînement. Elle peut impliquer l'utilisation de formes connues.

- **Pratique naturaliste :**

Cette stratégie repose bien sûr sur l'utilisation de la langue pour communiquer concrètement. N'importe laquelle des quatre compétences, ou une combinaison de celles-ci, peut être impliquée. L'enseignant a souvent une grande influence sur la disponibilité des opportunités de pratique. C'est pourquoi la discussion suivante détaille certaines stratégies pédagogiques que l'enseignant peut utiliser pour faciliter la mise en pratique de la stratégie d'apprentissage par la pratique naturaliste par ses étudiants.

La pratique naturaliste est essentielle au développement des compétences en écriture. Elle peut impliquer de nombreuses activités différentes, telles que la création de productions

individuelles, la contribution individuelle à des productions en plusieurs parties, la co-rédaction d'un même texte par plusieurs étudiants, ou encore l'échange de messages écrits entre étudiants ou en groupes. Toutes ces activités impliquent de vrais lecteurs. Les étudiants lisent souvent les écrits de leurs pairs. Ainsi, les compétences en lecture et en écriture peuvent être développées conjointement.

Le premier mode d'écriture naturaliste est la création de produits séparés par des étudiants. Les efforts d'écriture individuels peuvent inclure toutes sortes de formats : croquis autobiographiques, interviews, famille ou amis, rapports factuels, histoires, poèmes, entrées de journal intime dans la langue cible, etc. La longueur peut varier d'une phrase ou d'un paragraphe à 20 pages ou plus, selon la maîtrise de la langue des apprenants.

Le deuxième mode d'écriture naturaliste est un projet d'écriture conjoint composé de contributions individuelles. On peut citer comme exemples : les journaux, lettres, magazines littéraires, résumés sportifs, albums ou scripts pour des émissions de radio et de télévision simulées dans lesquels chaque étudiant contribue à un produit écrit avec ses propres éléments. Une autre suggestion pour la pratique de l'écriture conjointe est de demander aux étudiants de s'interviewer mutuellement en utilisant un format semi-structuré, puis de transformer les interviews en articles de fond qui sont, après révision, publiés dans un magazine de classe. Les magazines littéraires créés par les étudiants contenant de la poésie, des histoires, des images et d'autres éléments sont parfois très populaires.

Le troisième mode d'écriture naturaliste est la co-écriture d'un produit unique. Deux étudiants ou plus peuvent collaborer à la rédaction d'un texte, d'un article ou d'une nouvelle. Investis à parts égales dans un produit unique et intégré, les partenaires d'écriture s'encouragent et se commentent mutuellement en permanence.

Le dernier mode d'écriture naturaliste implique des échanges de messages écrits entre individus ou en équipe. Il comprend les échanges de journaux intimes, la rédaction de lettres et l'interaction par ordinateur.

- **Utiliser des ressources pour recevoir et envoyer des messages :**

Cette stratégie consiste à utiliser des ressources pour découvrir le sens de ce qui est entendu ou lu dans la nouvelle langue, ou pour produire des messages dans la nouvelle langue. À titre d'exemple d'utilisation de ressources pour produire à l’écrit dans la langue cible, l'étudiant utilise un dictionnaire et un livre de grammaire pour composer un texte en français sur un sujet. Il peut rechercher quelques expressions sociales utiles dans sa langue

maternelle. Il peut utiliser tout le matériel de base qu'il peut trouver ; articles, livres et émissions d'information télévisées pour recueillir des informations sur le sujet.

- **Raisonnement déductif :**

Cette stratégie consiste à formuler des hypothèses sur le sens de ce qui est lu ou de ce qui écrit au moyen de règles générales que l'apprenant connaît déjà. Le raisonnement déductif est un type de pensée logique courant et utile.

- **Traduction :**

La traduction peut être une stratégie utile au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, à condition qu'elle soit utilisée avec précaution. Elle permet aux étudiants d'utiliser leur propre langue comme base pour comprendre ce qu'ils lisent ou entendent dans la nouvelle langue. Elle aide également les apprenants à produire la nouvelle langue par écrit. Cependant, la traduction mot à mot, bien que fréquente chez les débutants, peut devenir une béquille ou fournir une mauvaise interprétation du matériel en langue cible. De plus, la traduction peut parfois ralentir considérablement les étudiants, les obligeant à faire des allers-retours constants entre les langues.

- **Transfert :**

La dernière parmi les stratégies d'analyse et de raisonnement est le transfert, qui signifie appliquer directement les connaissances antérieures pour faciliter les nouvelles connaissances dans la langue cible. Cette stratégie concerne les quatre compétences. Le transfert peut impliquer l'application des connaissances linguistiques de la langue maternelle de l'apprenant à la nouvelle langue, ou des connaissances conceptuelles d'un domaine à un autre. Le transfert fonctionne bien tant que les éléments ou les concepts de la langue sont directement parallèles, mais la plupart du temps, ils ne le sont pas. Cela peut conduire à des inexactitudes si les apprenants procèdent à un transfert des connaissances non pertinentes entre les langues.

- **Prise de notes :**

C'est une stratégie très importante pour écouter et lire, mais selon Oxford, les apprenants n'apprennent généralement pas à bien l'utiliser, voire pas du tout. La prise de notes doit se concentrer sur la compréhension et non sur l'écriture. La prise de notes est souvent considérée comme un outil avancé, à utiliser à des niveaux de compétence élevés, comme lors de l'écoute de cours. Cependant, le développement des compétences en prise de notes

peut commencer très tôt dans l'apprentissage. Les points clés peuvent être d'abord écrits dans la langue maternelle de l'apprenant. Selon l'objectif, la prise de notes ultérieure peut se faire dans la langue cible, impliquant ainsi la pratique de l'écriture. Un mélange de la langue cible et de la langue maternelle peut être autorisé, avec des mots de vocabulaire connus écrits dans la langue cible et le reste dans la langue maternelle.

Il existe de nombreuses façons de prendre des notes. La forme la plus simple et la plus courante est celle des notes brutes, qui ne sont ni structurées ni transformées. Pour que les notes brutes deviennent utiles, les apprenants doivent revenir immédiatement avant d'oublier ce qui a été dit et organiser les notes en utilisant un système différent. Une meilleure façon est d'utiliser la « liste de courses » ou la « T-formation » comme toute première étape, en omettant les notes brutes. L'avantage d'utiliser l'un de ces formats au départ est qu'ils aident les apprenants à organiser ce qu'ils entendent pendant qu'ils sont en train d'écouter, augmentant ainsi la compréhension originale et la capacité d'intégrer de nouvelles informations avec les anciennes.

- **Résumer :**

Une nouvelle stratégie qui aide les apprenants à structurer de nouvelles informations et à montrer qu'ils ont compris est le résumé, autrement dit, créer un passage condensé et plus court du passage original. Écrire un résumé peut être plus difficile et parfois plus utile que de prendre des notes, car cela nécessite souvent une plus grande condensation de la pensée. Aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue, résumer peut être aussi simple que de donner un titre à ce qui a été entendu ou lu, le titre fonctionne comme une sorte de résumé de l'histoire ou du passage. Une autre façon facile de résumer est de placer des images qui représentent une série d'événements dans l'ordre dans lequel ils se produisent dans l'histoire. Au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leur connaissance de la langue, leurs résumés peuvent être réalisés dans la langue cible, permettant ainsi davantage de pratique d'écriture. Les résumés qu'ils construisent peuvent également devenir plus complexes. Par exemple, les étudiants peuvent écrire des phrases ou des paragraphes complets appelés « précis » ou « résumé » résumant ce qu'ils ont entendu ou lu.

- **Surlignage :**

Les apprenants ont parfois intérêt à compléter leurs notes et résumés par une autre stratégie, le surlignage, qui met en valeur les points principaux de manière spectaculaire, grâce à la couleur, au soulignement, aux majuscules, aux initiales, aux gros caractères, aux

caractères gras, aux étoiles, aux encadrés, aux cercles, etc. Il existe de nombreuses façons de surligner. Les trois stratégies de structuration sont souvent utilisées ensemble, mais pas toujours. Par exemple, l'étudiant utilise la « *liste de courses* » pour ses notes initiales de cours, puis, plus tard dans la journée, il les met au propre, souligne les points importants et rédige un court résumé. Il peut également utiliser différentes couleurs pour surligner différents types d'informations (vocabulaire, points de grammaire, concepts culturels) dans son manuel de langue cible, et les résumer dans son cahier d'apprentissage.

Une nouvelle approche de ces stratégies consiste à demander aux apprenants de prendre des notes, de résumer ou de surligner les propos de chacun lorsqu'ils sont suffisamment développés. Cette procédure présente deux avantages. Premièrement, elle permet aux apprenants de comprendre l'essentiel d'un message face à un public réel. Deuxièmement, les notes, résumés et surlignages leur indiqueront s'ils ont réussi à transmettre clairement leurs points principaux.

4.8.2.3. Application des stratégies de compensation :

Les stratégies de compensation aident les apprenants à surmonter les limites de connaissances dans les quatre compétences. Pour les apprenants de langues débutants et intermédiaires, ces stratégies peuvent être parmi les plus importantes. Les stratégies de compensation sont également utiles pour les utilisateurs de langues plus experts, qui ne connaissent parfois pas une expression, qui n'entendent pas clairement quelque chose ou qui sont confrontés à une situation dans laquelle le sens n'est qu'implicite ou intentionnellement vague.

Toutes les stratégies de compensation utilisables dans l'expression orale et écrite contribuent à l'apprentissage en permettant aux apprenants de rester en conversation ou de continuer à écrire suffisamment longtemps pour obtenir une pratique soutenue. Certaines de ces stratégies fournissent également de nouvelles connaissances de manière plus évidente.

- **Sélection du sujet :**

Les rédacteurs dans n'importe quelle langue utilisent parfois cette stratégie, mais elle est particulièrement précieuse pour les rédacteurs dans une langue autre que leur langue maternelle. Bien sûr, les circonstances obligent parfois les apprenants en langues à traiter de sujets sur lesquels ils ne veulent pas écrire, mais chaque fois que possible, les apprenants doivent sélectionner un sujet qui les intéresse. La seule mise en garde est que

les apprenants, lorsqu'ils choisissent un sujet pour écrire, doivent être conscients des intérêts, des besoins et du niveau de compréhension de leur public.

- **Ajuster ou rapprocher le message :**

Cette stratégie permet de modifier le message en omettant certaines informations, de simplifier ou de préciser l'idée. Les auteurs ont souvent recours à cette stratégie lorsqu'ils ne parviennent pas à trouver l'expression juste ou la plus appropriée. Par exemple, au lieu d'écrire la phrase plus complexe « *J'aurais aimé visiter la France, mais je n'ai pas pu y aller faute de moyens* », l'étudiant écrit « *Je ne suis pas allé en Australie faute de moyens* ».

- **Inventer des mots :**

Cette simple stratégie consiste à inventer de nouveaux mots pour communiquer un concept pour lequel l'apprenant ne possède pas le vocabulaire adéquat. Lorsqu'il n'y a pas le temps de chercher le mot correct ou lorsque le dictionnaire ne les aide pas, les rédacteurs inventent parfois leurs propres mots pour faire passer le sens. Par exemple, l'étudiant utilise le terme « *docteur des dents* » au lieu de « *dentiste* » lorsqu'il écrit une note pour indiquer où il va cet après-midi.

- **Utiliser une circonlocution ou des synonymes :**

Dans cette stratégie, l'étudiant utilise une circonlocution (une expression détournée impliquant plusieurs mots pour décrire ou expliquer un seul concept) ou un synonyme (un mot ayant exactement le même sens qu'un autre mot dans la même langue) pour transmettre le sens voulu. Les synonymes ou les circonlocutions sont parfois utilisés dans l'écriture informelle. Par exemple, l'étudiant ne peut pas penser au mot « *mallette* » alors il écrit « *j'ai perdu mon paquet en cuir qui contient des papiers* », une circonlocution qui fait passer le message.

4.8.2.4. Application des stratégies métacognitives :

- **Aperçu et assimilation du matériel déjà connu :**

Cette stratégie consiste à prévisualiser les principes de base et/ou le matériel (y compris le nouveau vocabulaire) d'une activité linguistique à venir, et à les relier à ce que les apprenants savent déjà. La manière exacte dont cette stratégie est utilisée dépend en partie du niveau de compétence des apprenants. Avec des étudiants de haut niveau, l'enseignant peut être moins directif pour aider les étudiants à apprendre à utiliser cette stratégie. Quel

que soit le niveau des étudiants, l'enseignant doit les laisser exprimer leurs propres liens entre le nouveau matériel et ce qu'ils savent déjà, plutôt que de souligner toutes les associations lui-même. Bien que la langue cible soit parfois présentée dans trois exemples, l'accent est mis principalement sur l'acte de survol/liaison, et non sur la manière dont la langue est utilisée dans cet acte.

Pour se préparer à un devoir d'écriture, l'étudiant effectue dix minutes d'« écriture sans arrêt », une sorte de brainstorming écrit dans lequel les idées ne sont pas censurées. À d'autres moments, il réfléchit à voix haute avec un petit groupe ou participe à des débats pour générer des idées d'écriture. De telles activités l'aident à faire ressortir ses propres idées existantes et à commencer à les développer comme préparation de la future tâche d'écriture. Dans tous les domaines de compétences, l'enrichissement du vocabulaire peut être une partie importante de la stratégie de synthèse/liaison. Les étudiants peuvent s'entraider pour créer et développer des listes de vocabulaire pertinent pour une tâche linguistique à venir, en mettant ces expressions en contexte et en considérant des expressions similaires (ou contrastées) dans la langue maternelle.

- **Prêter attention :**

La stratégie de prêter attention est nécessaire à toutes les compétences linguistiques. Cette stratégie implique deux modes, l'attention dirigée et l'attention sélective. L'attention dirigée, presque équivalente à la concentration, signifie de décider généralement ou globalement de prêter attention à la tâche et d'éviter les distracteurs non pertinents. En revanche, l'attention sélective consiste à décider à l'avance de remarquer des détails particuliers. Encourager l'attention dirigée en fournissant des activités et du matériel intéressants. Réduire les distractions en classe, rappeler aux étudiants de se concentrer et les récompenser lorsqu'ils le font. Faciliter l'attention sélective en donnant aux étudiants un tableau incomplet à remplir, un conte ou une liste de contrôle sur laquelle on doit marquer les détails ou une autre activité qui nécessite une attention particulière.

Écrire dans une nouvelle langue, comme écrire dans sa langue maternelle, requiert une attention ciblée. Par exemple, l'étudiant décide de se concentrer pleinement sur la rédaction d'une lettre dans sa nouvelle langue, le français, en ignorant le bruit et les interruptions jusqu'à la fin. Pour l'écriture, l'attention sélective peut consister à décider à l'avance sur quels aspects du texte se concentrer à un moment donné, comme la structure, le contenu, le ton, la construction des phrases, le vocabulaire, la ponctuation ou les besoins du lecteur. Surtout pour les débutants, il est difficile de prêter attention à tous ces éléments à la fois.

- **Découvrir l'apprentissage des langues :**

Cette stratégie consiste à découvrir ce qu'implique l'apprentissage des langues. Les apprenants ne connaissent souvent pas grand-chose aux mécanismes de l'apprentissage des langues, bien que ces connaissances constituent une bonne source d'information. L'enseignant aide ses étudiants en leur permettant de parler de leurs problèmes d'apprentissage des langues, de poser des questions et de partager des idées sur les stratégies efficaces qu'ils ont essayées. Prendre le temps en classe pour parler du processus d'apprentissage sera bénéfique pour les étudiants. Cette stratégie favorise les quatre compétences, en particulier si du temps est alloué pour discuter des problèmes particuliers de chacune d'elles.

- **Organisation :**

Cette stratégie comprend une variété d'outils, tels que la création du meilleur environnement physique possible, une bonne planification et la tenue d'un cahier d'apprentissage des langues. Tout d'abord, avoir le bon environnement physique est important pour chaque compétence linguistique. Le cahier est utile pour écrire les expressions ou structures d'une nouvelle langue cible et le contexte dans lequel elles ont été rencontrées, les devoirs de classe, les buts et objectifs, les stratégies qui fonctionnent bien, les choses à retenir, etc.

- **Fixer des buts et des objectifs :**

Les buts et les objectifs sont l'expression des aspirations des étudiants en matière d'apprentissage des langues. Les étudiants sans but sont comme des bateaux sans gouvernail : ils ne savent pas où ils vont et pourraient donc ne jamais y arriver. Les buts et les objectifs doivent être notés dans le cahier d'apprentissage des langues, avec des délais pour les atteindre et une indication de leur respect. Les buts sont généralement considérés comme des objectifs à long terme se référant au résultat de plusieurs mois, voire de plusieurs années. Les objectifs sont des objectifs à court terme, s'étendant sur plusieurs heures, jours ou semaines. Les objectifs d'écriture peuvent inclure le développement de compétences rédactionnelles suffisantes pour entretenir une correspondance avec des amis étrangers, réussir des cours universitaires dispensés entièrement dans la langue cible, rédiger des lettres commerciales acceptables, écrire un article scientifique publiable dans des revues internationales ou réussir le cours de langue. Les objectifs d'écriture peuvent être les suivants : l'étudiant souhaite terminer sa dissertation dans les prochains jours. Un

autre souhaite partager la première ébauche de son autobiographie avec un ami d'ici lundi. Un autre espère respecter ses délais d'écriture précoces et intermédiaires, afin d'éviter un « crash » dans l'effort d'écriture à la fin.

- **Identifier le but d'une tâche langagière :**

Cette stratégie consiste à déterminer le but de la tâche, un acte utile à toute compétence langagière. Cependant, la réalisation de ce but fait l'objet de diverses stratégies directes, telles que l'analyse des expressions, la devinette et la pratique. La stratégie consistant à considérer le but est importante, car connaître le but d'une action permet aux apprenants de canaliser leur énergie dans la bonne direction.

Le but de la tâche d'écriture est lié au type de forme écrite et aux besoins du lecteur potentiel. Les apprenants en langues auront un grand avantage s'ils connaissent certains objectifs possibles de l'écriture scolaire, comme fournir des informations factuelles, convaincre le public de la validité d'un point, persuader quelqu'un d'agir ou de penser d'une certaine manière, divertir le public, faire ressentir une émotion profonde au lecteur ou évoquer une certaine humeur.

- **Planification d'une tâche linguistique :**

Quelle que soit la ou les compétences linguistiques impliquées, cette stratégie implique toujours d'identifier la nature générale de la tâche, l'exigence spécifique de la tâche, les ressources disponibles chez l'apprenant et le besoin d'aides supplémentaires. En utilisant cette stratégie dans une tâche d'écriture, l'étudiant réalise d'abord qu'il veut écrire une lettre à un ami à l'étranger. Ensuite, il décide que sa lettre nécessitera une gamme de fonctions langagières spécifiques, comme poser des questions, décrire et expliquer. Un certain nombre de structures telles que le passé, le présent, le futur, le conditionnel et le vocabulaire adéquat pour écrire sur des choses personnelles à son ami. Après avoir estimé qu'il a vraiment les connaissances nécessaires, il recherche des ressources supplémentaires en demandant de l'aide à un locuteur natif concernant certaines expressions familières. Dans un texte plus long, les étapes de planification se répéteraient, avec des plans faits et refaits au fur et à mesure que l'idée évolue.

- **Recherche d'opportunités de pratique :**

Les apprenants en langues doivent rechercher ou créer des opportunités de pratiquer l'une ou l'autre des quatre compétences linguistiques. Si les étudiants veulent atteindre une compétence linguistique modérée ou élevée, le temps en classe ne peut généralement pas

fournir des opportunités de pratique adéquates. Par conséquent, les étudiants devront trouver des occasions supplémentaires de pratiquer la langue et doivent comprendre qu'il leur appartient de rechercher ces occasions. Cette stratégie souligne la responsabilité des étudiants à générer leurs propres opportunités de pratique.

- **Auto-surveillance :**

Cette stratégie ne se concentre pas tant sur l'utilisation de la langue que sur la décision consciente des élèves de surveiller, c'est-à-dire de remarquer et de corriger leurs propres erreurs dans n'importe quelle compétence linguistique. Encouragez vos élèves à noter leurs difficultés les plus importantes dans leurs cahiers d'apprentissage des langues et essayez de les éliminer. En considérant un « *faux pas* » particulier, les apprenants peuvent souvent bénéficier d'essayer de déterminer la raison pour laquelle il a été fait. Suivre la cause du problème, comme une généralisation excessive à partir d'une règle de langue native ou une traduction mot pour mot inappropriée, aide les apprenants à mieux comprendre la nouvelle langue ou leur propre utilisation des stratégies d'apprentissage. Cependant, l'analyse des erreurs, même ce type positif, ne doit pas être trop fortement mis en avant, sinon les apprenants deviendront trop conscients de leurs performances. Bien que la surveillance de ses propres erreurs soit souvent considérée comme utilisée principalement à l'oral et à l'écrit, elle est fréquemment utilisée également à l'écoute et à la lecture.

En ce qui concerne la production écrite, le meilleur pour un enseignant serai d'éviter des pratiques fréquentes qui consistent à s'approprier toute la fonction de surveillance des erreurs et à éclabousser les compositions des étudiants à l'encre rouge. Ces pratiques peuvent conduire à un sentiment de défaite pour l'enseignant et pour les étudiants également. Les apprenants peuvent s'entraider pour surveiller leurs difficultés d'écriture sans l'intervention constante de l'enseignant. Si le climat de la classe est suffisamment non menaçant, les pairs peuvent lire et commenter les brouillons écrits des uns et des autres.

- **Auto-évaluation :**

Cette stratégie consiste à évaluer soit les progrès langagiers généraux, soit les progrès dans l'une des quatre compétences. Les impressions globales sont souvent erronées, et plus l'apprenant est précis dans son auto-évaluation, plus l'évaluation est précise. Bien entendu, toute auto-évaluation doit prendre en compte les difficultés de la situation ou de la langue. Les listes de contrôle, les journaux intimes ou les journaux de bord peuvent aider les apprenants à évaluer leurs progrès tout en prenant contact avec leurs émotions. Les

apprenants peuvent apprendre à utiliser efficacement l'auto-évaluation pour écrire. Ils peuvent examiner des échantillons de leur propre travail, noter le style et le contenu de leurs écrits et évaluer leurs progrès au fil du temps. Ils peuvent comparer leurs écrits à ceux d'utilisateurs langagiers plus compétents et à ceux de leurs pairs. Parmi les critères importants figurent la longueur des phrases, la complexité de la pensée, la force des arguments, l'organisation écrite, la précision et la pertinence sociale.

4.8.2.5. Application des stratégies affectives :

- **Utiliser la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation :**

Ces techniques sont toutes efficaces pour réduire l'anxiété, selon les recherches scientifiques sur le biofeedback. La relaxation progressive consiste à contracter et relâcher alternativement tous les principaux groupes musculaires, un à la fois. La respiration profonde accompagne souvent la relaxation progressive. Elle implique une respiration basse à partir du diaphragme, et pas seulement des poumons. Le simple fait de respirer profondément apporte un calme presque immédiat. Méditer, c'est se concentrer sur une image mentale ou un son pour centrer ses pensées, et cela contribue également à réduire l'anxiété qui hante souvent les étudiants en langues. Toutes ces techniques peuvent être utilisées en classe ou presque partout ailleurs. Les étudiants n'ont pas besoin de s'allonger ou de prendre des postures de yoga pour bénéficier de ces techniques. Quelques minutes de relaxation en classe ou à la maison, en utilisant la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation, aideront les étudiants à accomplir leurs tâches d'apprentissage plus sereinement et plus efficacement.

- **Utiliser la musique :**

Cette stratégie est utile avant toute tâche langagière stressante. Cinq à dix minutes de musique peuvent calmer les apprenants et les mettre dans une humeur plus positive pour l’apprentissage. Les puissantes propriétés relaxantes de la musique ne peuvent être altérées dans le contexte de l’apprentissage des langues.

- **Utiliser le rire :**

Le rire est le meilleur remède. Comme le dit le dicton, il peut provoquer d’importants changements biochimiques qui renforcent le système immunitaire. De nombreux hôpitaux ont désormais recours à la thérapie par le rire pour aider les patients à se détendre. Les apprenants en langues peuvent également bénéficier des vertus anxiogènes du rire. Le rire apporte du plaisir en classe ; il n’est pas seulement le résultat de blagues de l’enseignant. Il

peut être stimulé par de nombreuses activités en classe, telles que les jeux de rôle, les jeux et les exercices actifs où les étudiants peuvent jouer tout en apprenant. Le rire contribue à l'ambiance générale de plaisir des apprenants de tout âge.

- **Faire des déclarations positives :**

La stratégie consistant à faire des déclarations positives peut améliorer chacune des quatre compétences linguistiques. L'enseignant peut démontrer le type de déclarations positives que ses étudiants peuvent se faire en privé. Lorsque ces déclarations sont utilisées avant ou pendant une activité linguistique, elles servent à s'encourager soi-même.

- **Prendre des risques avec discernement :**

Cette stratégie implique une volonté consciente de prendre des risques raisonnables, indépendamment de la possibilité (ou de la probabilité) de commettre des erreurs ou de rencontrer des difficultés. Elle suggère également la nécessité de mettre cette décision en pratique, c'est-à-dire d'employer des stratégies directes pour utiliser la langue malgré la peur ou l'échec. Cette stratégie n'implique pas de prendre des risques inconsidérés et inutiles, comme dire n'importe quoi au hasard ou dire n'importe quoi, quelle que soit sa pertinence. La prise de risque doit donc être tempérée par un bon jugement. Décider d'être un preneur de risques avisé peut nécessiter le recours à d'autres stratégies affectives, comme faire des déclarations positives ou s'attribuer des récompenses.

- **Se récompenser :**

Les étudiants s'attendent souvent à être récompensés uniquement par des sources externes, telles que les éloges de l'enseignant, une bonne note à un examen ou un certificat d'accomplissement. Cependant, les étudiants ont besoin de plus de récompenses que ce qu'ils peuvent obtenir de l'extérieur. Ils en ont également besoin plus régulièrement et plus souvent. Certaines des récompenses les plus puissantes et les plus utiles viennent des étudiants eux-mêmes. Par conséquent, les étudiants doivent découvrir comment se récompenser pour un bon travail dans l'apprentissage des langues. Naturellement, l'auto-récompense est liée aux quatre compétences linguistiques. Les récompenses diffèrent d'une personne à l'autre et doivent avoir une signification personnelle pour l'individu.

Les récompenses n'ont pas besoin d'être tangibles ou visibles, elles peuvent également provenir de l'acte même de faire du bon travail. Les étudiants peuvent apprendre à savourer leur propre bonne performance. Par exemple, ils peuvent commencer à valoriser davantage une composition bien conçue dans la langue cible, ou une conversation à laquelle l'étudiant

participe pleinement et communique aussi bien que possible. Les déclarations positives, lorsqu'elles sont utilisées après une performance particulièrement bonne de la part de l'étudiant, peuvent devenir une forme d'auto-récompense, comme vu ci-dessus.

- **Ecouter son corps :**

L'une des stratégies les plus simples mais les plus souvent ignorées pour l'auto-évaluation émotionnelle est de prêter attention à ce que son corps dit. Les performances dans les quatre compétences linguistiques sont affectées par l'état physique des étudiants. Les sentiments négatifs comme la tension, l'anxiété, la peur et l'indignation contractent les muscles et affectent tous les organes du corps. Les sentiments positifs qui se trouvent dans le bonheur, le plaisir, le contentement et l'excitation peuvent avoir un effet stimulant ou apaisant, mais certainement un effet qui est sensiblement différent de l'effet des sentiments négatifs. Les étudiants en langues doivent prêter attention à ces sensations physiques fréquemment. Se tourner vers son corps peut être un premier pas vers une meilleure compréhension et un meilleur contrôle du soi émotionnel.

- **Utiliser une liste de contrôle :**

Une liste de contrôle aide les étudiants de manière plus structurée à se poser des questions sur leur propre état émotionnel, à la fois en général et en ce qui concerne des tâches et des compétences linguistiques spécifiques.

Les étudiants peuvent utiliser une liste de contrôle tous les jours ou tous les deux ou trois jours pour évaluer leurs sentiments et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues. L'enseignant est amené donc à encourager les étudiants à remplir les listes de contrôle périodiquement à la maison, ou leur donner 10 ou 15 minutes de temps de classe sur une base régulière pour faire des listes de contrôle et utilisez des listes de contrôle pour susciter une discussion en classe sur les sentiments à l'égard de l'apprentissage des langues.

- **Rédaction d'un journal d'apprentissage des langues :**

Les journaux d'apprentissage des langues sont des récits décrivant les sentiments, les attitudes et les perceptions des étudiants sur le processus d'apprentissage des langues. Ils peuvent également inclure des informations spécifiques sur les stratégies que les étudiants trouvent efficaces ou inefficaces pour chacune des quatre compétences linguistiques. L'enseignant peut soit donner des directives pour les journaux des étudiants, soit autoriser

ces journaux à être libres. Certains apprenants aiment partager leurs journaux avec d'autres personnes, et d'autres préfèrent garder leurs journaux privés.

Discuter de ses sentiments avec quelqu'un d'autre :

L'apprentissage des langues est difficile et les étudiants ont souvent besoin de discuter de ce processus avec d'autres personnes. Comme indiqué ci-dessus, des listes de contrôle écrites et des journaux peuvent être utilisés comme apport aux discussions orales sur les sentiments et les besoins liés à l'une des compétences linguistiques.

Les étudiants peuvent bénéficier de la discussion de ces sujets avec leurs pairs, et avec l'enseignant, des transformations étonnantes de l'activité et de l'atmosphère de la classe peuvent se produire en raison des discussions, les anxiétés et les inhibitions diminuent, et les étudiants ont le sentiment d'avoir plus de contrôle sur leur propre destin.

La discussion des sentiments peut également avoir lieu en dehors des cours avec un ami, un parent, un conseiller ou un locuteur natif de la langue. L'enseignant est amené à encourager ses étudiants à exprimer leurs sentiments sur le processus d'apprentissage des langues et à découvrir ce dont ils ont besoin pour devenir de meilleurs apprenants de langue.

4.8.2.6. Application des stratégies sociales :

- **Demander une correction :**

Cette stratégie est principalement utilisée à l'oral et à l'écrit car les erreurs les plus évidentes pour les autres se produisent lors de la production de la nouvelle langue. Elle est liée à la stratégie d'auto-surveillance, dans laquelle les étudiants remarquent et corrigent leurs propres difficultés.

Les étudiants en langues devraient demander une correction pour certaines difficultés d'écriture, mais le type et la quantité de correction dépendent du niveau de l'étudiant et du but de l'écriture. Une correction trop sévère, en particulier au début de l'apprentissage d'une langue, peut avoir deux effets négatifs possibles : le moral des étudiants chute ou les étudiants ignorent tout simplement les corrections. Si l'on attend des étudiants avancés qu'ils créent un produit écrit soigné, ils pourraient demander une plus grande quantité de correction, ou au moins une notation des problèmes qu'ils peuvent corriger eux-mêmes.

- **Coopérer avec ses pairs :**

Cette stratégie implique un effort concerté pour travailler avec d'autres étudiants sur une activité ayant un objectif ou une récompense commune. Les jeux, simulations et autres exercices actifs incitent les étudiants à développer leur capacité à coopérer avec leurs pairs tout en utilisant diverses compétences linguistiques. Les rédacteurs, quelle que soit leur langue, sont souvent perçus comme des personnages solitaires, cloîtrés dans un coin sombre et aéré, griffonnant en silence ou tapotant le boîtier de leur traitement de texte ou de leur machine à écrire. Bien que ces points de vue puissent contenir plus qu'une part de vérité, l'écriture peut également être une activité sociale et coopérative. Par exemple, l'étudiant écrit un journal et le partage avec son camarade de classe de français, qui répond par des commentaires. Il peut également participer à des activités de brainstorming pour générer des idées lors de l'écriture. Il peut également prendre des notes sur les écrits de son ami et partager ses commentaires avec lui.

- **Coopérer avec des utilisateurs compétents de la nouvelle langue :**

Cette stratégie s'applique aux quatre compétences. Lorsqu'elle est utilisée en lecture et en écriture, les étudiants ont souvent besoin de coopérer avec des utilisateurs compétents de la langue. Cela se produit fréquemment lorsque les étudiants en langues rencontrent des utilisateurs compétents de la langue au travail, en classe ou en voyage. Par exemple, l'étudiant a besoin de l'aide de son ami pour comprendre des instructions écrites très techniques pendant son travail. Il peut également demander conseil à ses amis natifs lorsqu'il rédige des rapports en langue étrangère. Il peut également coopérer avec un ami pour comprendre le guide touristique en langue étrangère.

- **Développer la compréhension culturelle :**

La connaissance de la nouvelle culture aide souvent les étudiants à mieux comprendre ce qui est entendu ou lu dans la langue cible. Cette connaissance permet également aux étudiants de savoir ce qu'il est culturellement approprié de dire à voix haute ou à l'écrit. Aider les étudiants à affiner leur compréhension culturelle en intégrant de brèves discussions culturelles aux activités en classe et en comparant et contrastant les comportements de la culture d'origine et de la culture cible. Transformer la classe de langue en un laboratoire culturel. Dans les cours de langue seconde, où de nombreuses nationalités peuvent être représentées et où les étudiants apprennent la langue de leur communauté immédiate, les étudiants peuvent apporter du matériel de leur propre groupe

culturel et discuter des différences entre leur origine et celle de leur nouveau pays d'origine. Dans les cours de langues étrangères, où les étudiants apprennent une langue d'un pays lointain et sont généralement issus d'un milieu culturel homogène, les étudiants peuvent apporter des objets culturels de voyages à l'étranger ou de visites d'enclaves ethniques au sein de leur propre communauté. De plus, les étudiants peuvent prendre conscience des sentiments d'autrui exprimés par écrit. Ils peuvent ressentir les sentiments des personnes avec lesquelles ils communiquent de manière informelle par le biais de lettres, de notes ou de mémos. L'écriture formelle comme les romans, les histoires et les articles peut être comprise plus facilement lorsque les étudiants essaient consciemment de se mettre dans la peau de l'écrivain pour comprendre son point de vue. Pour l'écriture informelle ou formelle, cette prise de conscience peut signifier une lecture à deux niveaux : le niveau littéral du texte et le niveau implicite, entre les lignes. Le sens littéral peut être parfaitement sensé dans de nombreux cas, mais parfois les significations sont exprimées de manière à la fois explicite et subtile, et les étudiants doivent lire pour les deux types de significations.

Le tableau (20) illustre clairement les stratégies d'écriture où chaque étape de l'écriture est associée à un ensemble de stratégies et à une description.

TABLEAU 20 : STRATEGIES D'ECRITURE DANS LE PROCESSUS D'ECRITURE

Planification		
Stratégies d'écriture		**Descriptions**
Stratégies cognitives	Traduction	Rédiger un plan en arabe, puis le traduire en français.
	Aperçu et liens avec les connaissances déjà acquises	Utiliser les connaissances de base pour établir un lien avec le sujet sur lequel ils vont écrire
	Prêter attention	Se concentrer sur l'organisation des idées
		Prendre environ 20 à 30 minutes pour la phase de planification
	En savoir plus sur	Rechercher des informations pour rédiger sur le sujet assigné

Stratégies métacognitives	l'apprentissage des langues	Discuter du sujet avec d'autres personnes
	Organisation	Préparer le vocabulaire et la grammaire
		Structure de rédaction
		Rédiger un plan
		Regrouper les idées
		Ordonner les idées
	Identifier l'objectif d'une tâche linguistique	Lire attentivement les instructions afin d'identifier l'objectif de la rédaction : sujet, finalité, public et forme.
	Planification d'une tâche linguistique	Planifier les moyens de terminer l'écriture
	Autoévaluation	Considérant la planification et la réalisation de l'écriture
Stratégies affectives	Utiliser la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation	Relaxation pendant la planification
	Faire une déclaration positive	S'encourager à terminer un plan
	Écouter son corps	Écouter ses sentiments lors de la planification
Stratégies sociales	Coopérer avec ses pairs	Partager un plan avec des amis
	Coopérer avec des utilisateurs expérimentés de la nouvelle langue	Discussions avec des amis pour obtenir des suggestions de planification
Rédaction		
Stratégies d'écriture		**Descriptions**
	Répéter	En utilisant les mêmes modèles de phrases
	Pratique formelle du système d'écriture	S'entraîner à utiliser de nouvelles structures de phrases à l'écrit

Stratégies cognitives	Pratiquer de manière naturaliste	Parvenir à s'entraîner à écrire quotidiennement
	Traduction	Rédaction en thaï d'abord, puis traduction en anglais.
		Recherche de mots inconnus à l'aide d'un dictionnaire.
	Prêter attention	Se concentrer sur l'écriture
	En savoir plus sur l'apprentissage de la langue	Trouver plus d'informations lors de l'écriture
Stratégies métacognitives	À la recherche d'opportunités de pratique	Avoir une pensée positive envers l'écriture
	Autocontrôle	Correction des fautes de grammaire et du vocabulaire à l'écrit
	Autoévaluation	Vérification de l'avancement du projet
Stratégies affectives	Utiliser la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation	Prendre une courte pause pendant l'écriture
	Utiliser la musique	Écouter de la musique tout en écrivant
	Utiliser le rire	Se détendre en regardant (You Tube) ou en surfant sur Internet
Stratégies sociales	Faire des déclarations positives	S'encourager à continuer à écrire
	Se récompenser	S'accorder des récompenses pour s'encourager à continuer d'écrire
	Écouter son corps	Reconnaître les sentiments en écrivant
Révision		
Stratégies d'écriture		**Descriptions**
Stratégies cognitives	Pratique formelle du système d'écriture	Pratiquer des phrases à l'écrit
	Traduction	Utiliser un dictionnaire ou Google Traduction pour corriger certaines erreurs dans leurs écrits.

Stratégies métacognitives	Prêter attention	Se concentrer sur la révision du projet
	Planification d'une tâche linguistique	Planification des modalités de révision du travail écrit
	Autocontrôle	Correction de la grammaire, du vocabulaire, des idées et de l'organisation après avoir terminé leur rédaction
	Autoévaluation	Vérification de la cohérence et de la pertinence de leurs écrits
	Utiliser la relaxation progressive, la respiration profonde ou la méditation	Prendre une pause pendant l'édition de leur travail
Stratégies affectives	Se récompenser	Se récompenser avec de nombreuses activités et aliments après avoir terminé leur écriture
	Rédiger un journal d'apprentissage des langues	Exprimer leurs sentiments et ce qu'ils ont appris en écrivant dans le journal
	Demande de correction	Recherche quelqu'un pour corriger les erreurs de rédaction
Stratégies sociales	Coopérer avec ses pairs	Partager leur travail avec leurs amis pour les commentaires
	Coopérer avec des utilisateurs expérimentés de la nouvelle langue	Demander de l'aide à leurs amis ou à leurs professeurs compétents pour la révision

***Source** : fait par l'auteur à la base d'Oxford (2011), O'Malley et Chamot (1990) et Simeon, (2016).*

Il est indiscutable que l'utilisation de la langue offre un accès à de nombreuses perspectives d'acquisition, conséquemment, l'utilisation judicieuse de stratégies de communication favorise énormément la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde.

Cependant, de nombreux auteurs tels que Cohen (1998), Ellis (1994), Selinker (1972), Tarone (1981) ont distingué les deux processus, tant par leur fonction que par leur représentation psycholinguistique. Hsiao et Oxford (2002) ont soutenu cette affirmation

pour son utilité d'une optique heuristique. En pratique, comme l'indiquent ces deux chercheurs, la dissociation de l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde de son utilisation demeure très difficile.

Par ailleurs, séparer les stratégies cognitives des stratégies de mémoire, en les considérants comme des catégories indépendantes ayant le même statut semble logique, car en réalité, les stratégies de mémoire ne constituent pas, comme l'affirme Purpura (1999), une sous-classe des stratégies cognitives.

Selon Oxford, cette affirmation trouve fondement dans l'observation que la plupart des stratégies de mémoire, en particulier les moyens mnémotechniques tels que l'imagerie, les rimes et les mots-clés, sont associées à un traitement superficiel. En revanche, la plupart des stratégies cognitives sont associées à un traitement profond (Oxford, communication personnelle, 29 juillet 2004).

D'après Oxford (1992/93 : 20), les classifications existantes relèvent de cinq catégories de stratégies d'apprentissage :

1) Celles qui font référence aux comportements des apprenants en langues qui réussissent ;
2) celles basées sur les fonctions psychologiques (cognitives, métacognitives et affectives) ;
3) Celles fondées sur des aspects linguistiques (par exemple, le suivi) ;
4) celles basées sur des compétences ou des connaissances linguistiques (par exemple, production orale, apprentissage du vocabulaire) ; et
5) Celles basées sur différents types (ou styles) d'apprenants.

Ces six catégories qui sous-tendent l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL), utilisé par Oxford et d'autres pour de nombreuses recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage ont été subdivisées en stratégies directes (celles qui impliquent directement la langue cible, comme la révision et la pratique, et stratégies indirectes (celles qui apportent un soutien indirect à l'apprentissage des langues, comme la planification, la coopération et la recherche d'opportunités). Bien que la taxonomie d'Oxford soit « *peut-être la classification des stratégies d'apprentissage la plus complète à ce jour* » (Ellis, 1994, p. 539), elle reste, par nécessité, quelque peu sélective, car « *il existe des dizaines, voire des centaines de stratégies de ce type* » (Oxford, Lavine et Crookall, 1989, p. 29). Oxford (1990) reconnaît la possibilité que ces catégories se chevauchent et cite comme exemple la stratégie métacognitive de planification, qui, dans la mesure où elle requiert du

raisonnement, pourrait également être considérée comme une stratégie cognitive. Elle aborde également la question de savoir si une stratégie de compensation, telle que la recherche de synonymes lorsque le mot exact est inconnu, est une stratégie d'apprentissage ou une stratégie de communication. Bien qu'Ellis (1994, p. 539) remarque que les stratégies de compensation sont incluses « *de manière quelque peu confuse* », Oxford (1990, p. 49) justifie l'inclusion de tels comportements comme stratégies d'apprentissage par le fait qu'ils « *aident les apprenants à mieux maîtriser ce qu'ils savent déjà [et] peuvent les amener à acquérir de nouvelles informations sur ce qui est approprié ou autorisé dans la langue cible* ». Cependant, elle reconnaît (p. 17) qu'« *il n'existe pas de consensus complet sur la nature exacte des stratégies ; leur nombre ; comment les définir, les délimiter et les catégoriser ; et s'il est – ou sera un jour – possible de créer une véritable hiérarchie des stratégies validée scientifiquement… Les conflits de classification sont inévitables.* »

Au milieu de ce flot de documents qui se chevauchent et d'opinions contradictoires, l'élaboration d'une terminologie, de définitions et de systèmes de classification pour les stratégies d'apprentissage des langues est loin d'être simple. Face à l'absence de consensus qui caractérise le domaine des stratégies d'apprentissage des langues, et quel que soit le terme utilisé et sa définition ou sa classification, il entrera inévitablement en conflit avec l'un ou l'autre des termes, définitions et systèmes de classification concurrents. Nous souhaiterons toutefois suggérer que la définition de Rigney (1978) et le système de classification d'Oxford (1990) peuvent constituer une base utile pour comprendre les stratégies d'apprentissage des langues et pour lancer des recherches.

Il faut admettre donc que la catégorisation des stratégies d'apprentissage qu'on peut considérer comme la plus largement acceptée (entre autres Oxford, 1990 ; Cohen, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1996 ; Williams et Burden, 2001) demeure celle qui classe ces dernières en stratégies cognitives, métacognitives, de mémoire, de compensation, sociales et affectives. Dans certains cas, on trouve les stratégies sociales et affectives dans un même ensemble formant ainsi les stratégies socio-affectives.

Oxford (1990), à l'instar de Rubin (1987), divise les stratégies d'apprentissage en deux grandes classes : directes et indirectes. Les stratégies directes impliquent directement la langue cible, tandis que les stratégies indirectes soutiennent l'apprentissage des langues. Ces deux classes sont ensuite divisées en six groupes (mémoire, cognitif et compensation pour la classe directe ; métacognitif, affectif et social pour la classe indirecte). Bien que la classification contienne la plupart des caractéristiques des classifications précédentes, le

système stratégique d'Oxford diffère sur plusieurs aspects. Il est plus détaillé et plus complet. Vlčková, probablement la chercheuse tchèque la plus connue dans le domaine des stratégies d'apprentissage des langues, affirme que les stratégies directes et indirectes se soutiennent mutuellement et que chaque groupe de stratégies peut être interconnecté et s'entraider (2013, p. 45).

5. Corrélation entre stratégies d'écriture et maîtrise de l'écriture :

La relation entre les stratégies d'apprentissage des langues et la maîtrise de la langue académique a fait l'objet de nombreuses recherches au cours des vingt dernières années.

Les recherches effectuées par de grands chercheurs dans le domaine tels que ; Ehrman et Oxford (1989), Oxford (1990) et Cohen (1998), montrent que l'utilisation plus fréquente de stratégies d'apprentissage des langues se rapporte souvent à des niveaux de maîtrise plus élevés. Toutefois, suivant la métaphore de Green et Oxford (1995), l'image n'est pas limpide car « *elle montre des caractéristiques importantes du paysage mais donne seulement des indices sur ce à quoi ressembleraient les arbres et les bâtiments sur la photo de près* » (Oxford, 1995 : 261). En effet, de nombreuses recherches se sont concentrées sur l'utilisation des stratégies par les étudiants uniquement dans son ensemble sans prendre en compte l'utilisation de ces stratégies à titre individuel ou leurs variantes. Gardner et Macintyre (1992) soutiennent cette affirmation en indiquant que les apprenants dotés de plus de maîtrise utilisent des stratégies différentes de celles de ceux qui sont moins maîtrisant.

D'une optique différente en matière de méthode adoptée pour déterminer la maîtrise, une autre étude a été menée par Green et Oxford (1995) sur les étudiants universitaires qui suivent des études en langue à différents niveaux à Puerto Rico. Ces deux chercheurs ont constaté une corrélation positive entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la maîtrise de la langue à l'université (Green et Oxford, 1995 : 275). Après une analyse des données, dix-sept items du questionnaire SILL ont montré une corrélation positive avec des étudiants jugés plus avancés sur le plan du niveau universitaire. «*Le type le plus signifiant de la variation entre les niveaux était positif, indiquant une meilleure utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants plus compétents et plus performants*» (Green et Oxford, 1995 : 278). Leurs recherches ont révélé que les catégories d'étudiants basiques et intermédiaires ont tendance à une utilisation moins fréquente des stratégies. Ils ont constaté que : *«…. toutes ou presque toutes ces stratégies impliquaient une utilisation*

active de la langue cible, avec un fort accent sur la pratique en situations naturelles. Bien entendu, la découverte d'une relation substantielle entre une plus grande utilisation de ces stratégies et une maîtrise plus élevée de la langue seconde ne sont pas en soi preuve de causalité. Nous pensons cependant qu'il existe un lien de causalité entre l'utilisation de la stratégie et le niveau de maîtrise ici, et qu'il est préférable de visualiser cette relation non pas comme une flèche à sens unique menant d'une cause à un effet, mais plutôt comme une spirale ascendante dans laquelle l'utilisation active des stratégies aide les étudiants à atteindre des compétences plus élevées, ce qui les rend plus susceptibles à sélectionner ces stratégies d'utilisation active » (Green et Oxford, 1995 : 287-288).

Revenant maintenant sur cette question de causalité entre l'utilisation des stratégies et la maîtrise de la langue, il importe de souligner qu'elle a fait l'objet de nombreuses discussions. Skehan (1989, cité dans Bremner 1999, p. 494) estime que l'existence d'une corrélation entre les deux ne suggèrent pas nécessairement une relation de cause à effet. D'un point de vue différent, McIntyre (1994) précise que, soit la compétence influence le choix des stratégies ou ce choix de stratégie est simplement un signe du niveau de compétence. Il est peut-être plausible que les stratégies d'apprentissage des langues n'ont aucune influence sur la maîtrise de la langue, ni qu'ils en constituent des caractéristiques. Quel que soit l'argument, la recherche a montré que la maîtrise des compétences linguistiques est renforcée par l'utilisation de ces stratégies.

Dans une autre étude réalisée par Bremner (1999), il examine l'utilisation des stratégies et sa corrélation avec la maîtrise de la langue auprès des étudiants de l'université de Hong Kong. Le nombre de participants à l'étude était de 149 participants dont 113 femmes et 36 hommes (Bremner, 1999 : 495). Les instruments utilisés pour la collecte des données sont constituée du questionnaire SILL d'Oxford (1990) ainsi que des réponses écrites et orales des étudiants dans des tâches effectuées au cours de langue et de communication. Les résultats ont montré que les participants étaient des utilisateurs moyens des stratégies d'apprentissage. Le type de stratégies le plus fréquemment utilisé était les stratégies de compensation. Suivi dans un ordre décroissant, par les stratégies métacognitives, cognitives, social, mémoriel et affectif. Les corrélations entre la maitrise de la langue et l'utilisation des stratégies a montré des relations positives pour les stratégies cognitives et de compensation tandis qu'une corrélation négative pour les stratégies affectives (Oxford, 1990 : 499). D'autres recherches ont fini par aboutir à des résultats similaires comme celle de Goh et Kwah (1997, cité dans Bremner 1999, p.502) dans leur étude à Singapour.

En plus que les stratégies cognitives et de compensation, deux autres stratégies représentées par les stratégies métacognitives et sociales ont également montré une variation positive, d'après ce que révèlent les résultats d'une étude menée par Green et Oxford (1995). Cependant, une spéculation en termes de entre la maîtrise de la langue et les capacités cognitives c'est avérée difficile. Les deux auteurs indique que la cause de ceci est due au fait que de nombreuses stratégies cognitives pourraient être considérées soit comme contribuer à la maîtrise ou que c'est son utilisation qui a été rendue possible par une maîtrise accrue (p.502). Quant à la corrélation négative avec les stratégies affectives, l'étude a montré que les apprenants de niveau inférieur expriment plus de préférence à utiliser ce type de stratégies. Chose qui peut être interprétée par un développement de la maîtrise de la langue qui conduit à un recours plus limité à des stratégies telles que leur confiance, leurs connaissances et leur motivation.

Dans une recherche intéressante que Nguyen (2007) a réalisée sur un public constitué d'étudiants vietnamiens de français comme langue étrangère en deuxième année et cela en utilisant le Questionnaire SILL d'Oxford (1990). Les résultats ont également montré que les participants étaient des utilisateurs moyens des stratégies d'apprentissage. Les stratégies les plus fréquemment utilisées étaient celles de compensation, suivies par des stratégies métacognitives, cognitives, affectives, sociales et de mémoire. Cette étude a également révélé une corrélation positive entre l'utilisation des stratégies et les résultats scolaires réalisés.

Une autre étude a été menée à Hong Kong par Peacock et Ho (2003) sur un nombre de participants composé de 1 006 étudiants en anglais à des fins académiques (EAP). Les résultats de cette étude ont révélé une corrélation positive entre vingt-sept stratégies et la maîtrise de l'anglais. Les pourcentages représentants les étudiants et étudiantes étaient respectivement de 51 % et 49 % d'étudiantes, dont l'âge moyen était de 21 ans. L'utilisation des stratégies a été comparée dans huit disciplines de l'université. Il a été constaté que les étudiants en anglais utilisaient le plus fréquemment des stratégies d'apprentissage, tandis que les étudiants en informatique l'utilisaient le moins (Peacock et Ho, 2003 : 185). Les données ont été collectées à l'aide de deux méthodes : le questionnaire d'Oxford (SILL) et un entretien semi-structuré auprès de 48 étudiants (Peacock et Ho, 2003 : 184). Les résultats ont montré que les stratégies les plus fréquemment utilisées par tous les étudiants des huit disciplines étaient celles de compensation, suivies des stratégies cognitives, métacognitives, sociales, mnémoniques et affectives (Peacock et Ho, 2003 : 185). Les étudiants ayant un niveau de compétence élevé ont utilisé des stratégies cognitives et

métacognitives plus fréquemment que ceux ayant un niveau de compétence plus faible (Peacock et Ho, 2003 : 186). Les filles ont utilisé davantage de stratégies et plus fréquemment que les garçons, tandis que les élèves d'âge mûr les ont utilisées plus fréquemment que les étudiants plus jeunes (Peacock et Ho, 2003 : 190). Les 48 étudiants interrogés ont été choisis parmi les ceux ayant le plus faible et le plus fort recours aux stratégies d'apprentissage. Interrogés sur les raisons de l'utilisation de ces stratégies, la réponse la plus fréquente de ceux ayant un faible niveau de compétence, a été qu'ils n'appréciaient pas ou n'étaient pas intéressés par l'apprentissage de l'anglais (Peacock et Ho, 2003 : 191). D'autres étudiants ont indiqué que l'apprentissage de l'anglais ne figurait pas parmi leurs priorités, car cette langue était difficile et ne leur procurait aucun plaisir. Les étudiants qui utilisaient fréquemment des stratégies étaient motivés par l'apprentissage de l'anglais, car ils l'appréciaient et considéraient cette matière comme importante pour eux. Cela démontre l'existence d'un lien entre la perception qu'ont les étudiants de l'apprentissage d'une langue et l'utilisation de ces stratégies.

Dans le but de découvrir la corrélation entre les stratégies d'apprentissage des langues et la réussite scolaire, Saricoban et Sarocaoglu (2008) avec 263 étudiants universitaires en Turquie. Un public dont l'âge variait entre 16 et 25 ans. Il y avait 40% des femmes et 60% d'hommes dans le groupe. 44% des participants étaient originaires du département des sciences sociales tandis que 56 % provenaient des sciences appliquées (Peacock et Ho, 2003 : 164). Leur niveau d'anglais était intermédiaire. Les chercheurs ont utilisé une méthode adaptée à une version du questionnaire SILL (Oxford 1990) avec un coefficient de fiabilité alpha de Cronbach estimé à 0,88. Les résultats ont montré que les stratégies métacognitives globales étaient les plus fréquemment utilisées, suivies des stratégies de compensation, de mémoire, sociales, cognitives et affectives. Il n'y avait pas de corrélation significative entre l'utilisation des stratégies et le sexe, ainsi que l'âge. (Peacock et Ho, 2003 : 171). La seule corrélation positive a été trouvée entre stratégies affectives et l'âge. Cependant, seules deux stratégies avaient une corrélation significative avec la réussite scolaire. Il s'agissait de stratégies de compensation et stratégies affectives. Même si les stratégies de compensation présentaient une corrélation positive avec la réussite scolaire, les stratégies affectives avaient une corrélation négative (p.172). Les participants utilisant des stratégies de compensation avaient des notes plus élevées tandis que ceux qui utilisaient plus de stratégies affectives n'ont pas eu autant de succès sur le plan scolaire. Les autres stratégies n'avaient pas de corrélation significative avec la réussite scolaire.

Griffiths (2004) a mené une étude auprès de 348 étudiants d'une école de langues privée à Auckland, Nouvelle-Zélande et a également utilisé le questionnaire (SILL) d'Oxford (1990) pour enquêter sur l'utilisation des stratégies. Les participants étaient des hommes et des femmes âgés de 14 à 64 ans et venaient de 21 nationalités différentes (Griffiths, 2004 : 61). Leur maîtrise en anglais variait d'un niveau élémentaire à un niveau avancé. Les résultats ont montré que la moyenne globale de l'utilisation des stratégies par tous les participants était de 3.2 qui, ce représente une utilisation moyenne suivant l'interprétation d'Oxford (1990) (Griffiths 2004, p.77). Le nombre de stratégies ayant signalé une utilisation élevée (plus de 3,5) était de 12 (ibid.).

Griffiths a également analysé l'utilisation des stratégies pour chaque niveau de compétence. La moyenne de l'utilisation des stratégies par les étudiants avancés était de 3,4, et représentait une moyenne élevée. Etant très proche de 3,5, elle est interprétée comme un recours élevé aux stratégies. Ils ont utilisé 27 stratégies à haute fréquence. En revanche, l'utilisation des stratégies par les étudiants à compétence élémentaire était de 3,1 et ils n'utilisaient que 3 stratégies à un taux de fréquence élevé. Griffiths a signalé une relation statistiquement significative entre l'utilisation des stratégies et le niveau de compétence (p.82). L'étude a montré que non seulement les plus compétents ont utilisé davantage de stratégies d'apprentissage des langues, mais les stratégies qu'ils ont choisies sont également significatives du moment où ces derniers semblent utiliser certains types de stratégies.

Une autre étude a été réalisée par Al-Hebaishi (2012) à l'Université de Taibah en Arabie Saoudite. Il a étudié le style d'apprentissage et stratégies de 88 étudiantes et également enquêté sur la corrélation entre les préférences stratégiques et les performances académiques dans un cours d'anglais particulier. L'âge moyen des participantes était de vingt ans. Un questionnaire représenté par le SILL d'Oxford (1990) a été utilisé pour mesurer l'utilisation des stratégies et un test pour évaluer les compétences académiques. Les résultats ont montré que les stratégies les plus fréquemment utilisées par les participantes étaient les stratégies cognitives, suivies par les stratégies métacognitives, de mémoire, sociales, affectives et de compensation. Les stratégies cognitives comprennent la prise de notes, la synthèse, la pratique, le regroupement et l'analyse. Ces stratégies sont probablement les plus importantes pour l'apprentissage, la compréhension et la production en langue cible (Oxford, 1990). Les stratégies affectives, sociales et de compensation étaient les stratégies les moins fréquemment utilisées par ces participantes.

Une analyse a été réalisée sur la corrélation entre les stratégies d'apprentissage et les résultats universitaires en utilisant le test de mesure de la corrélation de Pearson. Les résultats ont montré qu'il y avait une corrélation statistiquement significative entre les stratégies d'apprentissage et les résultats de la maîtrise universitaire estimée à (r = 0,334) (p.517). Après une analyse plus approfondie de chacune des six stratégies et de ses corrélation avec la compétence académique, il a été constaté que les stratégies directes représentées par les stratégies de mémoire, cognitives et de compensation étaient statistiquement corrélées à une signification de <0,01, alors que les stratégies métacognitive était la seule catégorie indirecte cela était significativement corrélé (p.517). Selon le chercheur, les stratégies affectives et les stratégies sociales ne montraient aucune corrélation mais elles étaient bonnes prédicteurs de la réussite scolaire (ibid.).

Rahimi et Riazi (2008) ont mené une étude sur les stratégies d'apprentissage utilisées par 117 étudiants iraniens de deux universités iraniennes, apprenants l'anglais comme langue étrangères. Un public constitué de 79 étudiants et 117 étudiantes, tous anglophones et locuteurs natifs de Persan, âgé de 18 à 25 ans (Rahimi et Riazi, 2008 : 37). L'anglais représentait une matière universitaire à des fins académiques et non pour la communication quotidienne. La collecte des données sur leur utilisation des stratégies d'apprentissage des langues était par le biais du questionnaire (SILL[15]) d'Oxford (1990). Le questionnaire et les résultats d'une version réduite du TOEFL[16] ont été utilisées pour tester la maîtrise de la langue universitaire. Les résultats ont montré que les participants étaient des utilisateurs modérés ou moyens des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies de mémoire sont les moins fréquemment utilisées. Les stratégies les plus fréquemment utilisées étaient les stratégies métacognitives et cognitives. Cela contraste avec l'étude d'Al Hebaishi (2012) sur des étudiantes iraniennes dont l'utilisation des stratégies de mémoire se positionne en troisième position. Les participants de Rahimi et al (2008) étaient également de faibles utilisateurs des stratégies sociales (Rahimi et al. 2008 : 40). Une fois de plus, les chercheurs constatent que l'exposition limitée à la langue cible conduit à une utilisation faible des stratégies sociales. L'analyse de cette relation entre la maîtrise de la langue et l'utilisation des stratégies révèle un rapport linéaire, c'est-à-dire que plus le niveau de compétence est élevé, plus les stratégies sont utilisée (p. 43). Il a été constaté que les apprenants avancés, autrement dit, ayant un bon niveau de maîtrise de la langue, utilisaient plus de stratégies que les apprenants intermédiaires qui à leur tour,

[15] Inventaire des stratégies d'apprentissage des langues
[16] Test d'anglais comme langue étrangère

utilisent des stratégies plus que ceux ayant un niveau inférieur. Ils arrivent à donc à conclure que les participants ayant des compétences universitaires élevées utilisaient des stratégies métacognitives et cognitives. Ils connaissaient mieux les règles et stratégies d'apprentissage, raison pour laquelle, ils les ont bien utilisées pour améliorer leur apprentissage. Par ailleurs, aucune corrélation n'a été signalée entre le facteur sexe et l'utilisation des stratégies dans cette étude.

Dans une étude comparative au Japon, réalisée par Olah (2006), ce dernier compare la corrélation entre la maîtrise de la langue et l'utilisation des stratégies par des élèves du secondaire et leur utilisation des stratégies avec celle concernant les étudiants universitaires japonais. Les participants étaient au nombre de 101 (étudiants et étudiantes) universitaires et 49 lycéens. Les données ont été recueillies à l'aide du questionnaire (SILL) d'Oxford. Pour les corrélations avec les performances académiques, des échantillons de travaux effectués du cours d'anglais des étudiants ont été utilisés. Les résultats ont montré que ces étudiants universitaires étaient de plus grands utilisateurs de ces stratégies (p. 194); cependant, l'utilisation la plus fréquente des deux groupes concernait beaucoup plus les stratégies de compensation, de mémoire et les stratégies sociales. Quant à la corrélation entre l'utilisation des stratégies et les performances académiques, il a été constaté que les élèves du secondaire avaient une corrélation significative entre la réussite et les stratégies de mémoire et une corrélation modérée avec les stratégies sociales et cognitives, alors que les étudiants universitaires avaient une corrélation modérée entre les résultats académiques performances et stratégies sociales.

Ces résultats sont intéressants dans la mesure où ils montrent qu'il n'y avait pas de corrélation élevée entre l'utilisation des stratégies et les performances académiques des étudiants universitaires. Selon le chercheur, le système éducatif japonais est concentré sur les tests et examens d'entrée, au détriment d'une focalisation d'un développement d'une maîtrise universitaire chez les étudiants. Ce système semble avoir un impact négatif sur l'acquisition d'une maîtrise académique de langue.

Selon McGroarty (1988), citées dans Oxford et Crookall, 1989, p.410), certaines stratégies ont eu un effet positif sur les compétences alors que certaines stratégies sociales ont eu un effet négatif en termes de corrélation avec la réussite, indiquant que le but de l'interaction et le niveau de compétence des étudiants dans la langue cible était un déterminant important de l'efficacité d'utilisation des stratégies.

A travers un angle différent Chen (1990) a travaillé sur les stratégies de communication et a visé plus particulièrement une relation entre ces dernières et le niveau de compétence des

apprenants en langue seconde. Les résultats de l'étude ont montré que les apprenants peu compétents utilisaient davantage de stratégies de communication que les apprenants jugés plus compétents. Les apprenants compétents utilisaient principalement des stratégies de communication basées sur la langue, tandis que les apprenants peu compétents utilisaient principalement des stratégies basées sur les connaissances.

Dans une recherche sur la relation entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et le niveau de compétence de 332 étudiants coréens apprenant l'anglais comme langue étrangère, Park (1997) a constaté une corrélation linéaire entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues et la compétence linguistique. De plus, les six catégories de stratégies d'apprentissage ainsi que leur utilisation globale étaient significativement corrélées aux résultats de Test (TOEFL), utilisé pour évaluer le niveau de compétence des étudiants.

Jusqu'à présent, les recherches ont montré des résultats mitigés. L'utilisation des stratégies d'apprentissage n'est pas toujours corrélée avec une maîtrise de la langue. Certaines recherches n'ont pas montré de corrélations positives. Ces études révèlent que, dans une certaine mesure, il existe des différences dans l'utilisation des stratégies entre étudiants compétents et moins compétents. L'implication de ces études se manifeste à travers une possibilité d'enseigner ces stratégies dans le but d'améliorer les niveaux de maîtrise de la langue. Dans n'importe quelle direction, ces études demeurent incapables de montrer une certaine causalité qui soit claire entre la maîtrise de la langue et l'utilisation des stratégies ; cependant, on peut logiquement conclure que les relations entre les deux peuvent aller dans les deux sens.

Concernant les études ayant abordé la corrélation entre la maîtrise de l'écriture dans sa particularité et l'utilisation des stratégies de l'écriture, les recherches s'avèrent très peu, voir rares si on exclue celles qui se sont limitées à comparer les processus d'écriture en langue maternelle à ceux en langue étrangère ou seconde, ou ont tenté de définir la différence entre les rédacteurs compétents et les moins compétents. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, le peu de recherches qui se sont intéressées à ce sujet, et dont la plupart venaient des alentours du continent asiatique, l'ont examiné à différent angles. La diversité de ces recherches réside dans les méthodes utilisées pour mesurer la maîtrise de l'écriture et sur quelle base ils l'ont considérée comme telle. A travers une étude d'intervention longitudinale, Silva (2015) a examiné l'impact de l'enseignement de stratégies d'écriture auprès d'un groupe d'étudiants de premier cycle au Sri Lanka. Des améliorations significatives dans l'utilisation des stratégies d'écriture et des

performances en écriture, ont été révélées par les résultats de cette recherche après l'enseignement de ces stratégies.

Dans un contexte assez différent du précédent et plus exactement en Indonésie, deux chercheurs (Abas et Aziz (2018)) ont étudié les stratégies d'écriture utilisées par des étudiants indonésiens diplômés en anglais langue étrangère (ALE). Leur échantillon a été restreint et se constituait d'étudiants jugés compétents en rédaction. Ces derniers, selon les résultats de cette étude, appliquaient un processus d'écriture en cinq étapes en utilisant dix stratégies d'écriture. Dans le même contexte, Budiharso (2014) a constaté que les étudiants de premier cycle en anglais langue étrangère (ALE) qui sont qualifiés d'une forte performance consacraient plus d'efforts à chaque étape de l'écriture que leurs pairs moins performants. Des résultats similaires ont été obtenus par Mistar, Zuhairi et Parlindungan (2014) ont obtenu des résultats similaires indiquant une utilisation globale modérée des stratégies d'écriture. Les plus performants sont de meilleurs utilisateurs que les moins compétents.

Dans une recherche faite par Chotirat (1998), il a constaté que les étudiants ayant un niveau élevé utilisaient presque toutes les stratégies et cela d'une manière plus fréquente que les élèves ayant un niveau faible. Il souligne que le groupe ayant un niveau élevé avait tendance à utiliser les stratégies d'écriture pour accomplir des tâches plus fréquemment que le groupe ayant un niveau faible. Concernant le type de stratégies utilisées, il ajoute que les stratégies de compensation étaient les plus utilisées chez les apprenants ayant un niveau élevé, tandis que les stratégies affectives étaient les plus utilisées chez les élèves ayant un niveau faible.

D'autre part, et dans une étude qui a également abordé la question de corrélation en comparant deux groupes d'étudiants, Jarunthawatchai (2001) a constaté que les deux groupes, à niveau élevé et faible, utilisaient les six stratégies, basées sur la version d'Oxford (1990), lors d'activités d'écriture libre et d'examens de rédaction. La fréquence d'utilisation des stratégies était différente. Les élèves ayant un niveau élevé semblaient adopter davantage les stratégies métacognitives que les étudiants ayant un niveau faible.

Dans une autre étude assez particulière, Alnufaie et Grenfell (2012) ont distribué des questionnaires à 121 étudiants saoudiens de premier cycle poursuivant une des études en anglais comme langue seconde. Ils ont classé les stratégies d'écriture en deux groupes à savoir : les stratégies d'écriture axées sur le processus et les stratégies d'écriture axées sur le produit.

La plupart des sujets ont déclaré utiliser les deux types de stratégies. Cependant, ils avaient plus de tendance à utiliser les stratégies d'écriture axées sur le processus.

Qingquan, Chatupote et Teo (2009) ont étudié l'utilisation des stratégies d'écriture par des étudiants chinois de première année universitaire. Un échantillon aléatoire de 184 participants a été utilisé. Les résultats ont révélé que les étudiants qui réussissaient employaient plus fréquemment la stratégie globale que ceux qui échouaient. De plus, ces derniers semblaient plus conscients de l'importance des stratégies affectives et sociales que les étudiants en situation d'échec.

Dans une autre étude très intéressante, Chen (2011) a étudié la corrélation entre les stratégies d'écriture et la réussite en écriture d'étudiants universitaires. L'échantillon se composait de 132 étudiants de Dezhou. Des questionnaires ont été distribués afin d'explorer les stratégies d'écriture utilisées par les étudiants pendant leur processus d'écriture ; l'entretien a permis de recueillir des informations complémentaires. Les données ont montré que les étudiants utilisaient plus souvent des stratégies pendant l'écriture que des stratégies préalables à l'écriture ou celles de révision. Les résultats de Chen (2011) contrastaient avec ceux de Pingping (2006). Le s les plus fréquemment utilisées, d'après Chen (2011), étaient celles de mémoire. Il importe ici de noter car c'est en rapport avec notre étude, que Chen (2011) a approfondi son étude à travers une concentration sur la corrélation entre les stratégies d'écriture et la réussite en écriture. Autrement dit, plus les étudiants utilisaient ces stratégies, plus leurs scores aux niveaux de contenu et de langue étaient élevés.

D'autre part, Pimsarn (2013) s'est limité dans son étude à l'utilisation des semi-entretiens et des questionnaires pour recueillir des données auprès de 370 étudiants de deuxième année de master en anglais langue étrangère : ceux ayant un niveau de compétence élevé et ceux ayant un niveau de compétence faible. Les résultats qu'il a obtenus révèlent que les taux d'utilisation des stratégies étaient respectivement, élevé et modéré pour les étudiants ayant un niveau de compétence élevé et ceux ayant un niveau de compétence faible. Les stratégies utilisées par les étudiants ayant un niveau de compétence élevé étaient respectivement : métacognitives, cognitives, sociales et affectives. Les étudiants ayant un niveau de compétence faible utilisaient des stratégies métacognitives, sociales, affectives et cognitives. Il a été conclu que les stratégies d'écriture influençaient la compétence.

Très récemment, Ardila (2020) a mené une étude examinant les stratégies d'écriture appliquées par des étudiants universitaires en langue étrangère en Indonésie, selon leur niveau de compétence et leur sexe. Aucune différence n'a été signalée par les résultats

obtenus entre les sexes dans les stratégies utilisées par les étudiants les plus compétents. Quant aux étudiants jugés moins compétents, ils ne différaient que dans les stratégies affectives. Cette étude a également révélé que les étudiantes utilisaient les stratégies dans les six catégories plus efficacement que les étudiants. Les résultats des études précédentes indiquent que davantage d'études sur les stratégies d'écriture utilisées par des étudiants de différents niveaux de compétence qui suivaient un enseignement de l'écrit, en particulier pour les étudiants en anglais langue étrangère ou anglais langue seconde.

Une autre étude visant l'identification du lien entre les stratégies d'écriture et le niveau de compétence Sasaki (2004), Khaldieh (2000) et Raoofi et al. (2014). Cette question a été étudiée sous différents angles linguistiques. Khaldieh (2000) a étudié les productions écrites de 43 étudiants américains. L'étude visait à déterminer les stratégies d'écriture utilisées par des étudiants compétents et moins compétents lors de la rédaction de dissertations argumentatives et a tentait l'identification des principales raisons de cette différence. Les stratégies ont été catégorisées selon la classification d'Oxford. Ils ont tous utilisé les stratégies qu'ils jugeaient nécessaires à la rédaction convaincantes, telles que la planification et la rédaction d'un plan. Cependant, la divergence se situe principalement au niveau psychologique : les étudiants les moins performants ressentaient un niveau élevé d'anxiété et de frustration et manifestaient une attitude négative vis-à-vis de la tâche. Chose qui a influencé leur niveau de maîtrise de la langue et a entraîné une rédaction de mauvaise qualité. Khaldieh (2000, p. 529) rapporte : *« Le manque de vocabulaire des élèves a intensifié leur frustration et a contribué de manière significative à leur incapacité à mener à bien l'exercice d'écriture. Les élèves moins performants ont tendance à recourir à la traduction comme stratégie d'écriture pour développer leurs idées. Cependant, la technique de traduction semble retarder le développement des compétences rédactionnelles, d'où la faible qualité des productions écrites.* ». En revanche, les étudiants jugés performants ont fait preuve d'une plus grande confiance en soi et ont déclaré utiliser les stratégies de manière plus consciente et efficace. Ces derniers ont donc démontré une meilleure maîtrise de la langue et des structures linguistiques tout en utilisant un vocabulaire varié. Leur conscience des règles rhétoriques a donné lieu à des écrits cohérents et à des textes significatifs.

Raoofi et al. (2014) ont étudié l'utilisation de stratégies d'écriture chez des étudiants universitaires de premier cycle en langue seconde. Les entretiens avec les participants ont révélé que tous utilisaient des stratégies d'écriture telles que la planification, l'organisation des idées, le suivi, la révision et l'évaluation, en plus de stratégies efficaces et sociales.

Cependant, les étudiants performants utilisaient davantage de stratégies d'écriture métacognitives que les moins performants. De plus, les étudiants performants tentaient d'écrire des textes plus longs, tandis que les moins performants déclaraient avoir des difficultés à exprimer leurs idées en paragraphes.

Conformément à des recherches antérieures, Raoofi et al. (2014) réaffirment le constat stipulant qu'une sensibilisation et une utilisation efficace des stratégies par les apprenants performants se rapportent à un enseignement explicite de l'écriture. Ils ajoutent que cet enseignement est « *très efficace pour aider les étudiants/écrivains moins performants à développer leur conscience métacognitive de l'écriture en langue seconde* » (p. 42). Cela permettrait aux étudiants ayant une faible maîtrise de l'écriture de mieux utiliser les stratégies liées à une écriture efficace.

Bien que les différentes études aient été menées à des époques et des pays différents et aient examiné les stratégies d'écriture en langues étrangères ou seconde et également sous des angles différents, tous les chercheurs soulignent l'importance d'un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Il est également nécessaire de mentionner que la maîtrise de l'écriture peut également être affectée par l'interaction des stratégies d'écriture.

Conclusion :

Ce chapitre a fourni un aperçu sur les stratégies d'apprentissage des langues et leur implication dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. L'apprentissage a été perçu par différents modèles et théories cognitifs de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, ce qui explique l'existence de nombreux problèmes demeurant flous, mais en contrepartie, ils semblent tous converger vers une même direction et reflètent des hypothèses communes particulières qui font que les stratégies d'apprentissage des langues sont indéniablement significatives tant pour l'apprentissage que pour l'enseignement des langues étrangères ou secondes. À savoir, les stratégies d'apprentissage des langues sont au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde et c'est l'application de ces stratégies qui distingue le processus d'acquisition d'une langue maternelle et le processus d'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Pour des étudiants de langue étrangère ou seconde, les stratégies d'apprentissage se révèlent d'une extrême importance car ils reflètent les efforts conscients que font les étudiants pendant leur apprentissage dans une tentative qui leur permettrait de contrôler leur propre apprentissage.

L'un des principaux objectifs de la présente étude étant de sensibiliser les étudiants à la nature même de l'écriture et à l'importance du recours aux stratégies dans la conception de

leurs textes, j'ai souhaité attirer l'attention sur ce point tout au long de cette thèse, en accordant une attention particulière au modèle d'Oxford (1990), que nous utiliserons dans cette étude. Il était donc utile d'étudier et d'identifier les stratégies et les préférences d'écriture des étudiants algériens de français langue étrangère, ainsi que leurs stratégies et pratiques pédagogiques de composition.

PARTIE 2 ---CADRE PRATIQUE

CHAPITRE I : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction :

Ce chapitre détaille la méthodologie utilisée dans cette étude. Il décrit le plan de recherche, les instruments, les participants, la collecte de données et les procédures d'analyse. L'objectif principal de cette étude est d'examiner les stratégies d'apprentissage de l'écriture utilisées par les étudiants de français langue étrangère (FLE) et celles éventuellement développées au cours du cycle de licence ainsi que la corrélation entre l'utilisation de ces stratégies et la maîtrise de l'écriture universitaire.

Au début des années 1980, de nombreux chercheurs estimaient que les recherches quantitatives et qualitatives ne pouvaient pas être utilisées conjointement. C'est ce qu'on appelait la « *thèse de l'incompatibilité* » (Johnson et Christensen 2010, p. 31).

Cependant, la combinaison de différentes méthodes de recherche est devenue populaire à l'ère actuelle de la responsabilisation et de la recherche fondée sur des arguments. D'une manière générale, il existe trois grands paradigmes de recherche : la recherche quantitative, la recherche qualitative et la recherche mixte (Johnson et Christensen, 2010, p. 31).

1. Méthodes utilisées pour explorer les stratégies d'apprentissage :

1.1. L'observation :

Des tentatives ont été faites pour identifier différentes stratégies d'apprentissage par le biais de l'observation des apprenants en classe, au moment de leur accomplissement de diverses tâches. Cette démarche a été jugée inefficace et peu productive par certains chercheurs (Rubin, 1981).

La cause de son inefficacité a été rendue au fait qu'elle ne révèle rien sur les opérations mentales mobilisées par les apprenants. Par ailleurs, les salles de classe offrent souvent peu d'opportunités aux apprenants pour exercer leurs stratégies comportementales. De plus, Naiman et al. (1978) souligne également l'insuffisance de l'observation en classe pour fournir beaucoup d'informations sur les stratégies des apprenants.

D'un point de vue différent, Chesterfield (1985) a cependant pu rendre compte d'un certain nombre de stratégies utilisées par les jeunes enfants dans une classe bilingue. Il se pourrait donc que l'observation soit efficace avec les jeunes enfants, dont le comportement peut constituer un bon indicateur de leur activité mentale, mais pas avec les apprenants adultes.

Ces derniers ont tendance à s'engager souvent dans un traitement interne qui ne se reflète pas nécessairement à travers leur comportement réel.

1.2. Les entretiens structurels et les questionnaires:

Une autre méthode qui s'est avérée plus efficace consiste à utiliser des entretiens structurels et des questionnaires. Ces deux méthodes d'investigation nécessitent tous deux des comptes rendus rétrospectifs des stratégies employées par les apprenants. Un grand nombre d'études ont utilisé ces méthodes par exemple de Naiman et al. (1978), Rubin (1981), Politzer et McGroarty (1985), Oxford (1985) ; Wenden (1986a) et Chamot (1987). A travers ces deux instruments, il est demandé aux participants de rendre compte des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent d'une manière générale ou lors d'un accomplissement d'une activité spécifique. Par exemple, Naiman et al. (1978 : 108) ont posé des questions assez générales sur les techniques utilisées par les apprenants pour étudier le système sonore, la grammaire, le vocabulaire et les quatre compétences.

Dans une étude menée par Wenden (1987a), cette dernière utilise la méthode de l'entretien comme instrument de collecte de données. Une démarche qui consistait à demander aux apprenants de commenter des activités d'apprentissage spécifiques. Elle leur a dans un premier lieu demandé de remplir une sorte de grille d'activités quotidiennes et ensuite de procéder à une récréation pour chaque activité avec une petite description. Enfin, elle leur a posé des questions plus spécifiques concernant les stratégies qu'ils utilisaient pour s'exprimer, comprendre ce qu'on leur disait et penser en langue seconde.

Ces méthodes ont montré leur efficacité à fournir des informations plus détaillées sur les stratégies d'apprentissage, bien que Rubin (1981) en commentant l'enquête de Wenden, note une variation considérable dans les capacités de ces participants à décrire leurs stratégies. Il souligne également que la plupart de ces étudiants avaient besoin d'être encadrés en auto-évaluation.

1.3. L'étude du journal :

Une autre méthode, utilisée comme moyen de recueil d'informations sur les stratégies d'apprentissage, consiste en les études de journal à travers des rapports rétrospectifs. Les études de journal ont été principalement utilisées dans le but de mettre en lumière les états affectifs des apprenants et leur influence sur l'apprentissage. Certains chercheurs, cependant, les ont utilisées pour explorer les stratégies d'apprentissage à l'exemple de Brown (1985) et autres.

1.4. Les tâches de réflexion à voix haute :

Une autre technique d'enquête réside dans les tâches de réflexion à voix haute qui nécessitent des rapports simultanés. Un moyen d'investigation qui a prouvé son utilité à travers des recherches menées à titre d'exemple par des chercheurs come Abraham et Van (1987). Cette méthode se réalise à travers l'introspection par les apprenants des stratégies exploitées lors l'exécution d'une tâche particulière. Faerk et Kasper 1987 ont indiqué que les tâches de réflexion à voix haute peuvent généralement nous révéler d'avantage sur l'apprentissage des compétences à l'exemple de la traduction que sur les stratégies d'apprentissage des langues, bien que l'étude de Mangubhai sur les stratégies de réception utilisées par les étudiants, lorsqu'ils ont répondu à des commandes orales, disent le contraire. Cette étude affirme que les tâches de réflexion à voix haute peuvent également éclairer l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Il n'en demeure pas moins que l'utilisation des tâches de réflexion à voix haute n'est pas toujours pratique. Du moment où les apprenants débutants sont généralement incapables de procéder correctement à une description des stratégies qu'ils utilisent dans leur langue maternelle, une inférence peut avoir lieu avec la manière dont ils effectuent la tâche d'apprentissage.

De plus, les apprenants peuvent varier dans leur capacité à penser à voix haute pendant qu'ils effectuent la tâche, ce qui fait que les stratégies découvertes par de telles recherches peuvent refléter les activités d'apprentissage d'un groupe d'apprenants plutôt particulier. Il existe cependant d'autres moyens par lesquels les apprenants peuvent être amenés à verbaliser leurs stratégies.

La méthode des tâches de réflexion à voix haute a été également utilisée différemment en demandant aux apprenants de travailler en binôme pour discuter de la solution à des tâches spécifiques. Une technique qui avait ses fruits avec Haastrup (1987) dans une étude sur les stratégies d'influence lexicale utilisées par des apprenants danois d'anglais. Les résultats de cette recherche l'aident à constater que la pensée à voix haute en binôme fournissait des données riches et instructives (1987 : 202), bien qu'elle souligne le problème de l'énorme variabilité entre les protocoles. Elle finit donc par suggérer que la capacité des apprenants à verbaliser leurs stratégies restait problématique.

Une technique similaire qui a bien fonctionné avec un public possédant peu de compétences orales en anglais, était celle de Morren (1993). Il a également utilisé la pensée

à voix haute en binôme, mais a permis à ses sujets japonais de discuter dans leur langue maternelle.

Il importe ainsi, de souligner que les études que nous pouvons qualifiées comme les plus réussies étaient celles ayant fait recours à de multiples procédures de collecte de données. A titre d'exemple, des comptes rendus rétrospectifs obtenus par le biais d'entretiens, combinés à des comptes rendus introspectifs de la performance sur des tâches spécifiques. Ce qui est reprochée à cette méthode comme le soulignent O'Malley et Chamot (1995 : 95), c'est sa caractéristique déconcertante causée par le fait que les stratégies identifiées par chaque procédure varient souvent considérablement.

La plupart des études antérieures sur les stratégies d'apprentissage étaient purement exploratoires, visant à identifier et à décrire un large éventail de stratégies. Les études plus récentes ont plutôt porté sur les stratégies utilisées pour apprendre lors de l'exécution de tâches individuelles. Pour synthétiser ces méthodes, les instruments de recherche utilisés dans les études mentionnées précédemment sont les suivants :

- Questionnaires
- Entretiens
- Analyse des erreurs
- Observation
- Test de compétence en anglais
- Test d'expression écrite

2. Inventaire stratégique pour l'apprentissage des langues (SILL) :

L'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (ISAL), créé par Rebecca L. Oxford en 1986 et dont la première publication date de 1990 dans son ouvrage « *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* ». Sa conception initiale visait l'évaluation de la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage par les étudiants de « *l'institut linguistique de défense* » de Monterey, en Californie. A l'heure actuelle cet inventaire est devenu l'un des instruments les plus utilisés à l'échelle mondiale. La première version du questionnaire développée par Oxford comprenait 80 items et visait des anglophones natifs qui apprennent une langue étrangère. Quant à la deuxième version, elle ciblait un public d'étudiants apprenant l'anglais comme langue étrangère ou seconde avec un questionnaire qui comprenait 50 items. Cette deuxième version du questionnaire sera utilisée dans cette thèse comme instrument de collecte de donnée.

Les avantages des échelles d'auto-évaluation en général, faisaient l'une des causes du succès remarquable de l'inventaire (ISAL). Oxford affirme que ces échelles d'évaluation sont d'un côté, faciles à administrer et économiques en matière de moyens et de temps, et d'un autre côté, offrent une considération générale à propos de l'utilisation de stratégies particulières par les apprenants à travers une variété de taches possibles, (Oxford et Burry-stock 1995 : 2). L'inventaire d'Oxford rend l'enquête presque totalement non menaçante aux étudiants du moment où il donne une possibilité aux chercheurs d'offrir l'anonymat aux participants. Il est d'une utilité particulière pour les étudiants qui souhaitent une auto-évaluation de leurs propres pratiques d'apprentissage avec une possibilité de feedback immédiat. Néanmoins, ce qui suscite le doute quant à la fiabilité des informations obtenues dans des questionnaires de stratégies tels que celui-ci, c'est qu'il implique une auto-évaluation, ce qui peut également présenter l'inconvénient de ne pas fournir des informations détaillées sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, Dörnyei a fait remarquer que les réponses fournies par les participants à travers l'(ISAL) ne peuvent pas être converties sous forme numérique du moment où celui-ci mesure la fréquence d'utilisation de la stratégie et non le degré d'utilisation. On outre, il ajoute que ce n'est pas une méthode psychométriquement justifiable puisque les éléments de l'échelle ne sont pas en relation linéaire les uns avec les autres. (Dörnyei, 2005 : 167).

Tseng et al. (2006 : 83-84) ont remis en cause l'utilité de l'inventaire des stratégies d'apprentissage d'oxford en tant qu'instrument pour évaluer l'utilisation de stratégies pour le fait d'être une évaluation quantitative plutôt que qualitative. Le fait que le questionnaire d'Oxford identifie le manque d'utilisation de telle ou telle stratégie à l'exemple de la stratégie de compensation ne fait pas de l'étudiant un mauvais utilisateur de ce type de stratégies en général. Ce qui importe le plus ce n'est pas le grand nombre possible de stratégies utilisées mais c'est que l'étudiant arrive à faire bon usage de ces dernières. Selon Yamamori (2003 : 384), une utilisation des stratégies signalée comme faible n'est pas toujours signe d'un apprentissage inefficace.

En outre, l'utilisation fréquente de stratégies n'est nullement une garantie d'une réussite de l'apprentissage. Les études basées uniquement sur les données de fréquence ne parviennent pas à comprendre ce point. Les raisons possibles pour lesquelles un étudiant ne fait pas recours à une stratégie particulière sont selon Yamamori, au nombre de quatre. Premièrement, pour un manque de motivation à recourir à telle ou telle stratégie. Deuxièmement, l'inconscience de l'étudiant à l'existence d'une particulière stratégie. Troisièmement, l'étudiant peut opter pour une stratégie autre qu'il juge plus utile pour sa

tâche. Quatrièmement, la non identification d'une stratégie pour la raison qu'elle est devenue automatique et inconscient à force d'une utilisation assez fréquente.

Malgré les suggestions soumises précédemment et qui ne sont pas en faveur de son utilisation, l'(ISAL) demeure un outil valable et très utilisé pour l'évaluation des stratégies d'apprentissage des langues. Sa simplicité requiert peu d'efforts de la part de l'étudiant pour le compléter. Pour répondre à chaque item, il suffit juste de choisir entre cinq réponses possibles sur l'échelle de Likert (Jamais ou presque jamais vrai pour ma part, ce n'est généralement pas le cas pour moi, un peu vrai pour moi, généralement vrai pour moi, toujours ou presque toujours vrai pour ma part). Ces affirmations sont représentées par des chiffres dans une intervalle qui va de 1 jusqu'à 5 et qui sont basées sur les options de réponse de l'inventaire des stratégies d'apprentissage décrites par Weinstein et al. (1987, cité dans Oxford et Burry-stock 1995 : 4).

L'organisation de ces questions est classée en six groupes, suivant les groupes stratégiques identifiés par Oxford: stratégies mnémoniques, stratégies cognitives, stratégies de compensation, stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales. Tel que indiqué antérieurement, cette catégorisation a été sujet à des critiques, principalement parce que les stratégies de mémoire sont considérées par beaucoup comme faisant partie des stratégies cognitives, alors qu'Oxford les présente comme ici comme une catégorie distincte. Le deuxième point qui a suscité les critiques de certains chercheurs, qui reflètent selon eux, l'usage de la langue plutôt que l'apprentissage d'une langue. Les catégories ne sont pas représentées par un nombre égal d'items. Cette inégalité des items entre les catégories de stratégies a été redu par Oxford au fait que les stratégies cognitives englobent une plus large variété (Oxford et Ehrmann 1995 : 380). En outre, Oxford a souligné que sa taxonomie est liée à « *l'apprenant dans son ensemble* » plutôt que de couvrir uniquement les aspects mentaux de l'apprentissage des langues (Oxford 1996 : 27).

Outre ce classement d'items précédemment cité, la version originale de l'(ISAL) comprenait également un ensemble d'orientations à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant. A titre d'exemple, une feuille de calcul de notation qui permet aux apprenants de calculer leurs moyennes pour chaque catégorie de stratégies ainsi qu'un profil récapitulatif affichant les résultats généraux de l'apprenant avec une visualisation possible à travers des graphiques, ce qui offre la possibilité aux apprenants d'une auto-évaluation concernant leur utilisation des stratégies.

De plus, Oxford (1990) a inclus un questionnaire historique pour documenter des variables telles que le sexe, l'âge, la motivation ainsi que l'expérience linguistique. Ces feuilles de

travail et ces formulaires d'évaluations sont établis en version papier à l'intention des étudiants. Les items ont été numérisés dans le but d'économiser du papier et pour que les étudiants puissent avoir la possibilité de répondre aux questions, à n'importe quel endroit ou moment, sans prendre la peine de les rassembler en une seule salle. En outre, de brèves instructions ont été fournies aux étudiants dans l'intérêt d'expliquer les manières de calcul et d'interprétation de leurs résultats et cela à travers une modification des instructions, au lieu de les présenter sous une feuille de calcul de notation et sous un profil résumé.

Oxford (1996 : 30) précise que l'(ISAL) a été développé parce que les instruments existants précédemment ne disposaient pas de publications concernant leur fiabilité ou leur validité. Selon elle, tous les tests effectués précédemment, parmi lesquels elle cite ceux de Bialystok (1981), Politzer (1983), McGroarty (1987) et Chamot et al. (1987) (dans Oxford et Burry-stock 1995 : 3), ne représentent pas systématiquement toutes les stratégies impliquées dans l'apprentissage des langues.

Oxford met à la disposition des chercheurs une approche plus compréhensible et une échelle complète pour mesurer l'utilisation des stratégies utilisées par les étudiants en langue seconde ou étrangère. Elle affirme qu'il semble être « *le seul instrument de stratégies d'apprentissage des langues qui a été largement vérifié et validé en termes de fiabilité et cela de nombreuses manières* » (Oxford et Burry-stock 1995 : 4). Ce qui affirme sa popularité parmi les chercheurs. Rien qu'entre sa publication et l'année 1996, une estimation de 10 000 apprenants de langues, ayant été impliqués dans des études, des mémoires et des thèses ont utilisé cet inventaire (Oxford 1996 : 27). Un nombre qui augmente encore plus et continue à croitre jusqu'au moment actuel.

Oxford (1995 et 1996) a offert une large description psychométrique, en termes d'utilité, de fiabilité et de validité des deux versions de son inventaire. L'utilité, si on adopte les mots d'Oxford et de Burry-stock (1995 : 6), « *l'utilité d'un instrument dans des contextes du monde réel pour prendre des décisions pertinentes pour la vie des gens* » et selon eux, la version langue seconde/langue étrangère de l'inventaire obtient un score élevé sur cette qualité du moment où ce dernier a été très utile aux chercheurs du monde entier. Quant à la fiabilité de cet instrument, qui représente le degré de précision ou l'exactitude des partitions sur un instrument, elle affiche des scores généralement élevés. Lorsque le test est administré en anglais plutôt que dans la langue maternelle des répondants, ces deux chercheurs remarquent cependant que la fiabilité est légèrement inférieure. Enfin, concernant le degré avec lequel un instrument mesure réellement ce qu'il prétend mesurer, ce qui est connu sous le terme de « *validité* », les résultats du test s'avère être satisfaisants.

Parmi les indicateurs de validité on peut citer ce qu'on appelle la capacité de falsification, autrement dit, si les participants au questionnaire avancent des réponses malhonnêtes sous l'influence des biais de désirabilité, ou du matériel, le cas qui s'interprète par une perte de validité de l'instrument. Dans l'objectif de tester la validité de l'inventaire, et cela effectuant une enquête sur une falsification potentielle des réponses des participants,

Yang (1992 et 1993, cité dans Oxford et Burry-stock 1995 : 11) a réalisé un test avec un public constitué de 505 étudiants taïwanais qui apprennent l'anglais comme langue étrangère et a fini par ne rien trouver comme signes de falsification.

Les stratégies d'apprentissage des langues sont identifiées principalement par une auto-évaluation. À cet effet, le questionnaire SILL a été utilisé dans de nombreuses études. Selon Dornyei (2003), le grand avantage que présente un tel questionnaire c'est bien d'être adapté aux échantillons de recherche de grande envergure avec une possibilité d'être analysé quantitativement, sans trop d'interférences avec l'interprétation du chercheur.

Cependant, certains critiques ont affirmé que l'auto-évaluation risque d'être à résultats inexactes, voyant l'impossibilité de vérifier si l'apprenant a rapporté fidèlement ses déclarations ou s'il a bien saisi tous les éléments de l'instrument. Il s'avère ainsi pas évident de trouver un autre moyen objectif pour l'identification des processus mentaux qu'il traverse. Suivant l'affirmation de Grenfell et Harris (1999), p. 54), « *il n'est pas facile de pénétrer dans la "boîte noire" du cerveau humain et d'en comprendre le fonctionnement. Nous travaillons avec ce que nous pouvons obtenir, ce qui, malgré les limites, alimente la réflexion…* »

À cette fin, le SILL représente l'instrument le plus utilisé à l'échelle mondiale, servant de moyen pour identifier les facteurs contribuant à la réussite des étudiants dans l'acquisition d'une langue seconde. Il s'agit d'un questionnaire composé de cinquante affirmations suivant le format « Je pense à… », « J'utilise… », « Je me connecte à… ». Les étudiants sont amenés à répondre à ces affirmations à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points allant de « Toujours vrai pour moi » jusqu'à « Jamais vrai pour moi ». La fiabilité du SILL a été estimée à 93 % - 98 % (Oxford et Burry-Stock 1995). Les affirmations sont structurées en six groupes suivant le système taxonomique d'Oxford (1990). Chaque partie représente un type ou une catégorie de stratégies donnée :

- La partie (A) comporte donc neuf affirmations sur les stratégies liées à la mémoire.
- La partie (B) comporte quatorze énoncés sur les stratégies cognitives.
- La partie (C) comporte six énoncés sur les stratégies de compensation.
- La partie (D) comporte neuf énoncés sur les stratégies métacognitives.

- La partie (E) comporte six énoncés sur les stratégies affectives.
- La partie (F) comporte six énoncés sur les stratégies sociales.

Ces six catégories ne s'excluent pas mutuellement ; elles peuvent se chevaucher (Oxford, 1990, p. 17). Elles ont été créées pour remédier aux problèmes rencontrés dans les versions précédentes du SILL, conçues pour les locuteurs natifs apprenant une langue étrangère. Ces versions mettaient l'accent sur les stratégies cognitives et métacognitives, et négligeaient gravement les stratégies affectives et sociales. Par conséquent, elles ne prenaient pas en compte tous les facteurs qui influencent l'apprentissage d'une L2. Les six catégories ont donc été conçues pour élargir la version précédente, qui était assez restrictive et insuffisamment holistique. La version élaborée en 1990 permet de mesurer les stratégies d'apprentissage des langues des apprenants dans l'ensemble de l'enquête ou dans chacune des six catégories.

L'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues a été utilisé dans des études portant sur les performances linguistiques, le genre et les différences ethniques dans l'apprentissage des langues. Il permet de comprendre les stratégies utilisées par les apprenants d'une langue étrangère ou seconde pour le développement de cette langue. Des études menées dans divers contextes géographiques et culturels à travers le monde ont montré que les apprenants qui réussissent en langue étrangère ou seconde ont prouvé une utilisation plus fréquente des stratégies et que certaines de ces dernières ont bien montré une corrélation plus forte avec les apprenants qui réussissent.

Cet instrument est une enquête structurée comme l'affirment Oxford (1990) et Fazeli (2012) , p. 501), Selon Oxford et Nyikos (1989), les stratégies utilisées sont issues d'une analyse documentaire approfondie. Sa fiabilité est généralement élevée et demeure largement acceptable. Green et Oxford (1995) remarquent que la fiabilité, selon l'alpha de Cronbach, varie de 0,93 à 0,95, selon que l'enquête est réalisée dans la langue maternelle de l'apprenant ou dans la langue cible. Concernant la validité, Oxford et Burry-Stock (1995) soulignent que tous les types de validité sont très élevés. De plus, l'analyse factorielle de l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues est confirmée par de nombreuses études (Hsiao et Oxford 2002 ; Oxford 1996a ; Oxford et Burry-Stock 1995).

Ellis (1994) estime que la taxonomie d'Oxford est probablement la plus complète actuellement disponible. Plusieurs études empiriques ont démontré une intercorrélation modérée entre les items des six catégories du SILL (Oxford et Ehrman, 1995). De plus,

Oxford (1996b) affirme que « chaque code devrait comporter un nombre suffisant d'items pour faciliter une compréhension plus approfondie des stratégies d'apprentissage » (p. 3).

L'utilisation d'un instrument stratégique tel qu'un questionnaire SILL pour évaluer les stratégies d'apprentissage des langues présente certains avantages. Rapides et faciles à utiliser, ils permettent une évaluation générale des stratégies des étudiants pour diverses tâches. Ils sont réalisés dans un environnement non menaçant, à l'aide de méthodes économiques et dans des conditions de confidentialité (Oxford et Burry-Stock 1995, p. 2).

Cependant, ces échelles d'évaluation présentent l'inconvénient de ne pas fournir d'informations sur les stratégies utilisées par les apprenants pour des tâches linguistiques plus spécifiques.

D'autres techniques d'évaluation des stratégies comprennent l'observation formelle et informelle en classe, les entretiens, les discussions de groupe, les journaux intimes, les récits de souvenirs et les protocoles de réflexion à voix haute. Chacune de ces techniques présente des avantages et des inconvénients (Cohen 1987 et Oxford 1990b). Par exemple, l'observation formelle et informelle est facile à utiliser, mais ne fournit pas d'informations sur les stratégies mentales telles que le raisonnement et l'analyse. Les discussions de groupe fournissent des informations sur les stratégies utilisées par la classe, mais ne permettent pas de fournir de données sur les stratégies individuelles. Les journaux et les journaux intimes fournissent des données qualitatives sur les apprenants individuels. Cependant, ces données ne permettent pas de comparer l'utilisation des stratégies entre les individus. Les récits de souvenirs peuvent fournir des informations sur la situation globale, mais sans détails, tandis que les protocoles de réflexion à voix haute « *offrent les informations les plus détaillées, car l'élève décrit ses stratégies tout en effectuant une tâche langagière ; cependant, ces protocoles sont généralement utilisés individuellement, prennent beaucoup de temps, reflètent les stratégies liées uniquement à la tâche en cours et ne sont pas sommatifs pour les élèves afin d'obtenir des informations collectives* » (Oxford et Burry-Stock 1995, p. 2).

La plupart de ces techniques font appel à l'auto-évaluation de l'apprenant, ce qui serait difficile à obtenir si l'on se contentait de techniques d'observation. Cependant, les chercheurs s'interrogent également sur la volonté et la capacité des apprenants à décrire et à évaluer correctement leurs comportements d'apprentissage (Oxford 1990b). Ainsi, les critiques des techniques d'auto-évaluation, comme le SILL, se demandent si les apprenants savent répondre aux questionnaires ; comprennent-ils les éléments de chaque catégorie ; sont-ils capables de fournir les bonnes réponses ? Ces questions ont été abordées par des

chercheurs qui, après une utilisation répétée de ces techniques et avec des instructions claires, affirment que les apprenants sont capables de répondre et d'évaluer leur utilisation des stratégies de manière claire et objective (Chamot et Kupper 1989 et O'Malley et Chamot 1990).

Concernant les qualités psychométriques du SILL de 50 items pour les apprenants d'anglais langue étrangère ou seconde ont été étudiées par Oxford et Burry-Stock (1995) et Park (2011). Selon Oxford et Burry-Stock (1995), cet instrument est utile, fiable et valide. Son utilité a été mesurée par son utilisation généralisée comme instrument de recherche pour les stratégies d'apprentissage des langues. Oxford et Burry-Stock (1995, p. 6) notent que la classe représente le lieu le plus fréquent pour son utilisation, où l'objectif principal était de révéler la relation entre l'utilisation des stratégies et la performance linguistique. Cet objectif est important car, s'il existe une forte corrélation entre ces deux variables, les performances linguistiques peuvent être améliorées en optimisant l'utilisation des stratégies.

D'autres utilisations de cet instrument en classe ont consisté à évaluer l'utilisation des stratégies à un moment donné, pour la comparer ultérieurement, comme nous allons procéder dans notre phase longitudinale de la présente étude, parfois après des interventions de formation aux stratégies ; à comparer les stratégies d'apprentissage souvent très différentes des femmes et des hommes ; à établir un lien conceptuel entre l'utilisation des stratégies et les styles d'apprentissage sous-jacents ; et à individualiser l'enseignement en classe en fonction de l'utilisation des stratégies par les différents apprenants.

La fiabilité de l'inventaire est mesurée par l'alpha de Cronbach, l'indice de fiabilité le plus approprié. Dans la plupart des études, Oxford et Burry-Stock (1995), p. 6) ont constaté que le (SILL) avait une fiabilité moyenne de 0,94. Cependant, cette fiabilité diminuait légèrement, à 0,88, lorsque le SILL était administré dans la langue cible (étrangère ou seconde), plutôt que dans la langue maternelle du participant (Oxford et Burry-Stock 1995, p. 7). Néanmoins, ces fiabilités ont été qualifiées de respectables par Oxford et Burry-Stock (ibid.) et que l'erreur de mesure était largement minime.

Oxford et Burry-Stock (1995) ont constaté que la plupart des études ont démontré une validité du contenu, une validité de critères et une validité conceptuelle élevées. La validité du contenu, déterminée par deux experts en stratégies, est très élevée, tandis que la validité de critères, qui implique des relations prédictives ou concurrentes avec d'autres variables telles que la compétence, est démontrée par les relations entre cet instrument et une autre

variable. Par exemple, de nombreuses études sur l'utilisation de stratégies et la maîtrise de la langue telles que celles menées par Ehrman et Oxford (1989); Green et Oxford (1992) ; Wen et Johnson (1991) et autres, sur des tests de compétence orale en langue, sur les notes obtenues en cours de langue, sur des tests de compétences linguistiques en rapport direct avec contenu du cours, sur l' auto-évaluations de la compétence et sur le statut professionnel en langues.

Selon Gao (2004), p. 5), l'utilisation des questionnaires dans la recherche pour l'exploration des stratégies d'apprentissage des langues a fait l'objet de cinq critiques majeures.

1) Les questionnaires ne prennent pas en compte la diversité des apprenants, car ils ont été élaborés à partir d'approches théoriques pour définir des stratégies d'apprentissage des langues. Il est donc difficile d'établir une taxonomie prenant spécifiquement en compte les différences entre les apprenants en termes de culture, d'environnement, de styles d'apprentissage, d'âge, de sexe, etc.
2) Certains chercheurs sont prudents quant à l'utilisation des questionnaires, car ils ont été élaborés sans tenir compte des aspects contextuels, mais plutôt axés sur leur application universelle. Cette préoccupation est légitime, car les résultats des questionnaires ont souvent été divers selon les contextes culturels.
3) La formulation des différents questionnaires est sujette à interprétation, ce qui affecte les résultats de l'enquête.
4) Même un questionnaire bien rédigé peut ne pas être en mesure de saisir la multi-dimensionnalité de l'utilisation des stratégies par les apprenants.
5) L'utilisation répandue de questionnaires peut sembler nier la nature dynamique et fluide de l'utilisation des stratégies par les apprenants et donner l'impression que cette utilisation est une variable statique.

3. Conception de la présente recherche :

Cette recherche adopte une approche mixte dans le but d'offrir une vision complète de la problématique de recherche et de s'approcher d'avantage à des résultats plus crédibles. Les données quantitatives ont d'abord été collectées par le moyen du questionnaire, puis les données qualitatives ont été collectées à travers l'entretien afin d'affiner les résultats obtenus à partir des données quantitatives. Si une approche quantitative avait été adoptée,

seules des données numériques auraient été collectées et analysées, chose qui rend le travail scientifiquement insuffisant malgré la grande réputation de l'instrument utilisé. L'utilisation de données qualitatives implique que les données soient collectées généralement à partir d'un recueil d'opinions, ce qui ne serait pas numérique. Une approche mixte implique donc la combinaison de ces deux méthodes. Selon Johnson et Christensen (2020), la combinaison exacte jugée appropriée dépendra des questions de recherche et des problèmes situationnels et pratiques auxquels le chercheur est confronté (Johnson et Christensen, 2020 : 31).

3.1. Participants :

L'étude s'est donc déroulée en quatre phases. La première phase a consisté en une exploration des stratégies d'apprentissage des langues utilisées par les étudiants dans leurs productions écrites auprès de 90 étudiants de première année licence au premier semestre (2022/2023). Un nombre dont la proportion était largement en faveur des étudiantes vue la dominance du nombre d'étudiantes inscrites en première année par rapport à celui des étudiants (45 étudiants et 302 étudiantes). Une inégalité qui semble ne pas poser problème dans notre cas du moment où cette étude n'use pas de variables stratifiées (ex : la variable sexe). Sachant bien évidemment que dans le cas d'une méthode d'échantillonnage proportionnel stratifié la similitude des proportions devient nécessaire. (Johnson et Christensen, 2020 : 226).

La seconde phase a consisté en des entretiens, menés auprès de 25 étudiants après avoir analysé les réponses du questionnaire de la première phase. Il s'agit d'un groupe mixte issu de la première phase et dont les réponses au questionnaire semblent complètes et variées. Concernant la troisième phase, elle s'est déroulée pendant le deuxième semestre de l'année académique 2024/2025 (trois années plus tard), avec un groupe d'étudiants composé de 82 étudiants, également issu de la première phase. Ce nombre a diminué pour différentes raisons (deux cas d'abandon, un cas de non réussite à l'accès à la troisième année et cinq autres n'ayant pas répondu à toutes les questions du questionnaire). Concernant la quatrième et dernière phase, le nombre d'étudiants participant a été imposé par les résultats obtenus à l'examen de l'écrit en troisième année (l'année dans laquelle les étudiants sont censés développer une meilleure utilisation des stratégies d'écriture). Le nombre des sujets participant à l'étude et ayant eu des notes supérieures à 12 à l'écrit était estimé à 37 étudiants. Raison pour laquelle, le nombre maximum possible que doivent constituer les participants à la quatrième phase était de 74 étudiants (37 x 2). Ce nombre de 37 étudiants,

qu'on va qualifier de plus compétents, a été doublé pour créer un échantillon dont le nombre est divisible sur 2, et ainsi, il sera possible de répartir ce dernier en deux groupes de niveaux de compétence différents où chacun sera composé de 37 étudiants (les plus compétents et les moins compétents).

3.2. Instrumentation :

Deux instruments ont été utilisés pour la collecte de données : premièrement, un questionnaire représenté par l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langue (SILL), version 7.0 conçue par Oxford (1990) a été distribués aux étudiants de la première année pendant les cours du premier semestre de l'année académique 2022/2023 et redistribué après trois années d'études, l'année dans laquelle les étudiants poursuivaient des cours en deuxième semestre de leur troisième année licence. Deuxièmement, des entretiens ont été menés avec un groupe d'étudiants composé de 25 étudiants pour fournir des informations complémentaires au questionnaire distribué au premier semestre, à travers la réponse à des questions. Les données relatives à la maîtrise de l'écriture ont été collectées à partir des notes obtenues à l'examen final du sixième semestre dans le module de la compréhension et la production de l'écrit pendant l'année universitaire 2024/2025.

3.2.1. Questionnaire d'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL) :

Le SILL (Oxford, 1990) dans sa version FLE/FLS est utilisé dans le monde entier depuis plus de trois décennies et est devenu un outil largement utilisé pour la recherche en SAL (Lai, 2009 ; Yang, 2010). Cet instrument peut offrir une vue d'ensemble de l'utilisation des stratégies par différentes populations d'apprenants et permet d'établir des corrélations entre divers facteurs liés à l'apprenant et l'utilisation des stratégies (Oxford et Crookall, 1989 ; Oxford et Burry-Stock, 1995 ; Cohen, 1998 ; Hsiao et Oxford, 2002). La version utilisée dans cette étude a été développée par Oxford (1990) pour les apprenants de langue étrangère et seconde. Il s'agit d'un questionnaire d'auto-évaluation dont les 50 items sont regroupés en 6 catégories de stratégies.

Cet instrument a été utilisé en première, troisième et quatrième phase, où la première et quatrième, à l'échelle de Likert, ont fourni des données sur le type de stratégies utilisées par les étudiants et leurs fréquences d'utilisation. Dans la troisième phase et dans le but d'examiner l'existence d'une éventuelle relation entre

les deux variables : le nombre x de stratégies utilisées par les étudiants et les notes obtenues à l'examen de la matière (Compréhension et production de l'écrit), le coefficient de corrélation de Pearson (r) a été calculé (Cohen et al. 2007 : 528-529).

Dans la présente étude, l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL), version FLE/FLS, développé par Oxford (1990), a été utilisé pour recueillir des informations sur l'utilisation des stratégies d'écriture. Il existe deux versions pour cet instrument : une version de 80 items pour les anglophones apprenant une langue étrangère, et une version de 50 items pour les apprenants d'anglais langue seconde ou étrangère. La version de 47 items du SILL utilisée dans cette étude comprend six parties dont les trois premières stratégies sont classées comme directes et les trois dernières comme indirectes avec des changements effectués au niveau des items, qui seront sélectionnés par rapport à leur application dans le processus d'écriture (la production écrite).

La version de 50 items pour les apprenants d'anglais langue seconde ou étrangère est composée des parties suivantes :

Partie A : Les stratégies liées à la mémoire comportent 9 items. Ces stratégies concernent le stockage et la récupération d'informations. Les apprenants les utilisent plus fréquemment au début de l'apprentissage d'une langue. À mesure qu'ils progressent, ils sont moins conscients de leur utilisation.

Partie B : Les stratégies cognitives comportent 14 items. Des études ont montré que ces stratégies sont très populaires auprès des apprenants d'une langue étrangère ou seconde (Hsiao et Oxford 2002). Elles concernent la compréhension et la production de la langue. Les apprenants les utilisent pour transformer ou manipuler la langue cible par la répétition, l'analyse ou la synthèse. Ces stratégies permettent de comprendre le sens et l'expression de la langue cible et de créer de nouvelles expressions.

Partie C : Les stratégies de compensation comportent 6 items. Ces stratégies permettent de combler les lacunes dans la connaissance de la langue cible. Lorsque les apprenants ne connaissent pas le sens du nouveau vocabulaire et des nouvelles expressions, ils le devinent en s'appuyant sur leurs propres expériences de vie pour interpréter les données.

Partie D : Les stratégies métacognitives comportent 9 items. Il s'agit de la première des stratégies indirectes. Les apprenants utilisent ces stratégies pour gérer et contrôler leur apprentissage sans impliquer la langue cible. Cela les

aide à planifier leur apprentissage en se fixant des objectifs, en les suivant et en les évaluant.

Partie E : Les stratégies affectives comportent 6 items. Elles aident les apprenants à contrôler leurs émotions, leurs anxiétés, leur motivation, leur attitude et leurs valeurs, qui influencent considérablement l'apprentissage.

Partie F : Les stratégies sociales comportent 6 items. Elles facilitent l'apprentissage par la socialisation, le travail avec les pairs, la coopération et l'empathie. (Al-Hebaishi, 2012, p. 513)

3.2.2. **L'entretien** :

Comme mentionné précédemment, la présente recherche a été menée selon une approche mixte. Elle a utilisé le questionnaire d'Oxford et des entretiens, comme outils de collecte de données. La méthode qualitative a été mise en œuvre comme suit : les participants ont été invités à un entretien semi-structuré pour répondre à des questions ouvertes avec une seule question à choix multiples. Conscients que la mesure statistique ne suffisait pas à rendre compte de la complexité des comportements et processus stratégiques des étudiants, la deuxième partie de la recherche a utilisé la méthode qualitative afin de recueillir les données par le biais de questions ouvertes dans les entretiens. Une telle approche est susceptible de permettre de mieux comprendre les multiples facettes des choix stratégiques des étudiants en matière d'écriture.

4. Méthode de recherche :

La présente recherche tente d'examiner les stratégies d'écriture utilisées par les étudiants dans leur processus de rédaction. Il s'agissait d'une recherche mixte impliquant la collecte de données quantitatives et qualitatives, au moyen de questionnaires et d'entretins. Selon Nunan et Bailey (2009), une étude de cas peut être classée comme une forme d'enquête naturaliste, car elle n'implique généralement aucun traitement.

De plus, « *en collectant des données à l'aide de questionnaires et de tests, avec entretiens ou observations, les chercheurs seraient en mesure de démontrer plus solidement la qualité de leur recherche* » (Lichtman, 2013, p. 105). Cependant, certains affirment que

« *beaucoup n'acceptaient pas les approches de recherche par études de cas, les jugeant moins rigoureuses et non scientifiques* » (Lichtman, 2013, p. 91).

Pour recueillir les données, le questionnaire (SILL) a été remis aux participants. Au lieu de traduire les items du questionnaire dans la langue maternelle des étudiants pour ôter toute ambiguïté, on a procédé à l'explication des items en arabe. Cette intervention était la cause pour choisir de mener l'enquête pendant un cours magistral et éviter d'envoyer le questionnaire par email.

Suivant Paul Cyr, « *idéalement, on devrait faire passer le questionnaire dans la langue cible. Cela n'est pas toujours possible. Avec un groupe de vrais et même de faux débutants, on ne peut envisager de faire remplir un tel questionnaire que si le groupe partage la même L1 ou une compétence certaine dans une langue commune. C'est ce que font les chercheurs dans les écoles secondaires ou dans les universités au Canada ou aux États Unis* » (1998 : 137). Donc, après éclaircissement des items aux étudiants, il leur a été demandé de cocher l'un des choix proposés (toujours ou presque toujours, généralement, parfois, généralement pas, jamais ou presque jamais) selon la fréquence à laquelle ils utilisaient chaque stratégie.

Cette recherche visait donc à étudier les stratégies d'écriture des étudiants du département de français de Chlef, apprenant le français comme langue étrangère. Ces stratégies étant définies comme des comportements et des processus initiés intentionnellement par les étudiants (Oxford, 2011 : 12), elles demeurent inaccessibles par une observation directe du chercheur. En effet, la capacité de déterminer si l'élément intentionnel est présent ou non n'appartient pas au chercheur. C'est aux étudiants de décider si leurs actions et processus sont délibérés ou non. Par conséquent, les données de cette recherche ont dû être obtenues directement auprès des étudiants. Deux des méthodes de recherche qui permettraient d'accéder à ce type de données sont le questionnaire et les entretiens. Raison pour laquelle cette recherche a utilisé ces deux instruments pour recueillir des informations sur les stratégies d'écriture des étudiants universitaires.

Certes, les questionnaires peuvent fournir au chercheur les données obtenues auprès d'un nombre statistiquement significatif de répondants, mais la perspective serait limitée en raison du manque d'interactivité mentionné précédemment.

Les entretiens sont interactifs, ce qui permet non seulement au chercheur d'expliquer aux personnes interrogées les points de confusion, mais surtout d'approfondir ses connaissances grâce à une technique de sondage, c'est-à-dire en posant des questions complémentaires pour fournir une explication plus complète et exhaustive du phénomène étudié. .

Parallèlement, l'échantillon restreint de personnes interrogées, dont les opinions sont subjectives, rend difficile la généralisation des résultats.

La présente recherche a remédié à cette limite en concevant soigneusement les questions d'entretien à partir des données recueillies par le questionnaire, permettant ainsi la triangulation. Cette procédure a permis d'établir des tendances dans les données relatives à la perception des apprenants quant à leurs stratégies d'écriture. Les personnes interrogées ont également été sélectionnées sur la base des réponses au questionnaire et l'objectif était d'examiner à la fois les utilisateurs et les non-utilisateurs des stratégies.

Tout outil de collecte de données présente des avantages, mais aussi des limites.

Dans cette recherche, le choix des outils de collecte de données s'est basé sur un examen minutieux des questions de recherche. L'autre considération concernait la mise en œuvre de la recherche et incluait des éléments tels que l'accès aux répondants, le facteur temps et le lieu de l'étude. J'ai également proposé aux répondants de répondre aux questions en arabe ou en français, selon leurs préférences et leurs compétences linguistiques. Cela visait à permettre aux étudiants ayant un faible niveau de français d'exprimer pleinement leurs opinions, ce qui aurait pu être entravé par l'obstacle de la langue. J'ai testé mes questions d'entretien auprès d'une trentaine d'étudiants en salle de classe pendant une séance de travaux dirigés. En guise d'une étude pilote du questionnaire, elle a abouti a de bons résultats : tant pour la clarté des questions que pour le choix de la langue de réponse.

4.1. Méthodes d'analyse des données :

4.1.1. Analyse du questionnaire SILL :

Les données recueillies à travers l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL) ont été analysées au biais du progiciel statistique pour les sciences sociales (SPSS) pour Windows dans sa dix-septième version. Son utilisation s'est limitée bien évidemment sur l'analyse quantitative des données. Des statistiques descriptives, incluant les moyennes, les écarts types et les fréquences, ont été calculées pour représenter les informations démographiques et synthétiser l'utilisation globale des stratégies.

Les corrélations (r) de Pearson, l'ANOVA[17] à un facteur et les tests (t) pour échantillons indépendants ont été calculés pour déterminer les corrélations entre l'utilisation des stratégies et la maîtrise de l'écriture universitaire.

[17] Analyse de la variance

Comme mentionné précédemment la méthode utilisée pour mesurer la maîtrise de l'écriture universitaire par les étudiants de la troisième année sera par rapport à leurs notes d'examen, obtenues dans le module de l'écrit pendant le sixième semestre et également par rapport à leurs niveaux d'étude.

Lorsque des données quantitatives sont collectées à l'aide d'une enquête ou d'une échelle d'évaluation telle que le questionnaire d'Oxford (SILL), qui utilise une échelle de Likert à 5 points, on parle de données d'intervalle et celles-ci sont analysées à l'aide de tests paramétriques tels que le coefficient de corrélation de Pearson. Les données d'intervalle ne peuvent être ni multipliées ni divisées. Le coefficient de corrélation de Pearson suppose que les variables sont normalement distribuées ; il s'agit donc d'un test paramétrique. En revanche, le coefficient de corrélation de Spearman suppose que les variables ne sont pas normalement distribuées ; il s'agit donc d'un test non paramétrique.

Voyant les choses d'une manière idéale, lorsque deux variables sont parfaitement corrélées, les statistiques affichent un nombre entier positif de (1) dans le tableau de corrélation. Cela s'explique par le fait qu'une augmentation d'une variable (X) entraîne automatiquement une augmentation de même ampleur d'une autre variable (Y). Une valeur négative parfaite (-1) indique une augmentation d'une variable (X), correspondant à une diminution de la variable (Y). Dans les corrélations paramétriques, le coefficient de corrélation, ou (r), indique la force de la relation entre les deux variables. Le coefficient de corrélation varie de 1 à -1 :

Lorsque r = 1 ⟹ il existe une relation positive parfaite ;
Lorsque r = 0 ⟹ il n'y a aucune relation ;
Lorsque r = -1 ⟹ il existe une relation négative parfaite.

Les résultats de la corrélation afficheront également des valeurs comprises entre 1 et -1.
Selon Cohen (1983) ces relations susmentionnées sont interprétées comme suit :
Lorsque r = 0,1 à 0,3 ⟹ la corrélation est faible ;
Lorsque r = 0,3 à 0,5 ⟹ la corrélation est modérée ;
Lorsque r = 0,5 et plus ⟹ la corrélation est forte.

Selon Johnson (2004, p. 4), les principaux objectifs de l'analyse quantitative sont les suivants :

a) Réduction des données : résumer les tendances ; saisir les aspects communs d'un ensemble d'observations, tels que la moyenne, l'écart type et les corrélations entre les variables.
b) Inférence : généraliser à partir d'un ensemble représentatif d'observations à un univers plus large d'observations possibles à l'aide de tests d'hypothèses tels que le test t ou l'analyse de la variance.
c) Découvrir les relations : identifier des schémas descriptifs ou causaux dans les données, qui peuvent être décrits dans des modèles de régression multiple ou dans une analyse factorielle.
d) Explorer les processus pouvant s'appuyer sur les probabilités : modélisation théorique ou analyse probabiliste de phrases.

Pour tester les corrélations entre l'utilisation de chaque catégorie de stratégies et la maîtrise de l'écriture on a procédé au renforcement de notre analyse par des tests de Student pour échantillons indépendants et des tests ANOVA à un facteur. Pour le test Student il tente mesurer la force (t) de la relation entre deux variables.

La formule ci-dessous vous permet de calculer la statistique-t lors d'un test de Student pour échantillons indépendants, où :

- t représente la force de relation
- X1 correspond à la moyenne de la fréquence d'utilisation par le premier échantillon
- X2 correspond à la moyenne de la fréquence d'utilisation par le deuxième échantillon
- n1 correspond au nombre du premier échantillon
- n2 correspond au nombre du deuxième échantillon
- S1 correspond à l'écart-type du premier échantillon
- S2 correspond à l'écart-type du deuxième échantillon

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s_{X_1X_2} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donc si la force t est supérieure à la valeur critique Sig (t >= 0.05), alors la différence est significative. Si la force t est inférieure à la valeur critique Sig (t < 0.05), il ne sera pas possible de différencier les deux nombres d'un point de vue statistique.

Concernant le test ANOVA à un facteur, et Mathématiquement parlant, l'ANOVA décompose la variabilité totale des données en deux composantes :

1) Variabilité au sein du groupe: Variabilité causée par des différences au sein des groupes individuels, reflétant des fluctuations aléatoires.
2) Variabilité entre les groupes: Variabilité due aux différences entre les moyennes des différents groupes.

Le test ANOVA abouti à une statistique F, qui indique le rapport entre la variabilité entre les groupes et la variabilité à l'intérieur des groupes. Si la statistique F est suffisamment grande, cela indique qu'au moins une des moyennes du groupe est significativement différente des autres.

La première étape du processus consiste à définir l'hypothèse. Énoncez l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative :

a) Hypothèse nulle (H_0): Les moyennes d'utilisation des stratégies d'écriture des deux groupes sont égales.
b) Hypothèse alternative (H_1): Les moyennes d'utilisation des stratégies d'écriture des deux groupes expriment une différence significative.

Avant d'effectuer l'ANOVA, on doit s'assurer que les hypothèses sont respectées. Normalité, indépendance et homogénéité des variances. Par souci de simplicité, on a supposé que toutes les hypothèses sont respectées.

Formule mathématique de l'ANVA :

$$F = \frac{V_{inter}}{V_{intra}}.$$

La statistique F dans l'ANOVA à un facteur est le rapport entre la somme moyenne des carrés entre les deux groupes et la somme moyenne des carrés à l'intérieur de chaque groupe.

Le résumé descriptif des statistiques :

En les décrivant ou les caractérisant, ce résumé représente une transformation des données numériques en indices. Il est utilisé pour résumer, organiser et réduire des données quantitatives dont le volume est de taille. A l'aide de formules mathématiques, ce volume est réduit à un nombre restreint, facile à gérer afin de pouvoir représenter toutes les données de chaque groupe d'intérêt. L'analyse de la variance à un facteur laisse possible une comparaison de plusieurs groupes d'observations, tous indépendants, mais avec une moyenne possiblement différente pour chaque groupe. Elle compare, comme il a été noté par Plonsky (2009), les moyennes des groupes en analysant les estimations de variance.

TABLEAU 21 : NIVEAUX DE FREQUENCE D'UTILISATION DES STRATEGIES D'ECRITURE PAR INTERVALLES

Niveau de fréquence	Description	Intervalle
Elevé	toujours ou presque vrai pour moi	4,5 à 5,0
	généralement vrai pour moi	3,5 à 4,4
Moyen	plutôt vrai pour moi	2,5 à 3,4
Faible	généralement pas vrai pour moi	1,5 à 2,4
	jamais ou presque jamais vrai pour moi	1,0 à 1,4

Source : fait par l'auteur, à la base d'Oxford (1990)[18]

Pour déterminer la significativité tout au long de cette recherche, une valeur de $p < 0,05$ a été utilisée. Cela signifie qu'un résultat était considéré comme statistiquement significatif si la probabilité qu'il soit dû au hasard était inférieure à 5 %. Pour déterminer la fiabilité interne de l'échelle de cet inventaire (SILL), un test alpha de Cronbach a été réalisé par Oxford et les résultats ont été comparés à ceux d'études précédentes.

Trois niveaux d'utilisation de la stratégie ont été définis en fonction de la fréquence moyenne de chaque catégorie parmi les six catégories de stratégies. Le SILL utilise une échelle de Likert à 5 points pour chaque stratégie, allant de 1 à 5. Comme le présente le tableau (21).

Les résultats recueillis quantitativement et qualitativement ont été interprétés et des données statistiques ont été fournies pour infirmer ou confirmer chaque hypothèse des trois questions de recherche.

Comme mentionné précédemment, le (SILL) a également été utilisé dans l'étude longitudinale, ce qui fait que le logiciel SPSS a également servi de moyen pour analyser les données recueillies. Une étude beaucoup plus détaillée, dans sa troisième phase, a été menée auprès de ce groupe afin de déterminer si les étudiants universitaires reçus en première année, et à travers un accompagnement ordinaire et sans intervention en matière d'enseignement des stratégies d'apprentissage, arrivent à développer leur utilisation de leurs stratégies ou en adopter d'autres, durant leur cursus d'étude des trois années de licence.

Dans un premier lieu, l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues a été utilisé pour évaluer l'utilisation des stratégies par les étudiants de la première année licence,

[18] Language learning strategies : what every teacher should know

pendant le premier semestre de l'année académique 2022/2023. Les résultats serviront à cette étude longitudinale comme premier test équivalent à un test diagnostique. Concernant ce deuxième test, la même démarche a été répétée avec un nombre de 82 étudiants suivant toujours leurs études à la faculté et cela vers la fin du sixième semestre de l'année académique 2024/2025. Les résultats des deux questionnaires, du début et de la fin des études ont été analysés et comparés en examinant les éventuels changements dans la nature des stratégies utilisées ainsi que dans la fréquence de leur utilisation.

4.1.2. Analyse des entretiens :

Aussi utiles que soient les statistiques ci-dessus pour mettre en évidence des tendances et des réalités, les conversations réelles avec les personnes interrogées apportent fiabilité et validité aux profils présentés dans les recherches. Selon Filmore (1982, cité dans Griffiths, 2003), il existe de nombreuses variations entre les apprenants d'une langue étrangère ou seconde. Un large éventail de méthodes a été utilisé pour recueillir des données sur les stratégies d'apprentissage des langues : observation et entretiens (Naiman et al. 1978) ; journaux intimes (Rubin, 1981) ; questionnaires d'auto-évaluation (Politzer, 1983 ; Oxford, 1990) ; et entretiens (Wenden et Rubin, 1987).

Conclusion :

Cette recherche a utilisé une approche mixte. Outre les questionnaires SILL, des entretiens ont été menés avec des étudiants sélectionnés après l'analyse des réponses du questionnaire. Dans les recherches à méthodes mixtes, les entretiens permettent de recueillir des informations complémentaires sur les attitudes et opinions des personnes, leurs points de vue et leurs réflexions sur les sujets de recherche. Ce sont des outils puissants pour obtenir des informations qui ne sont pas forcément couvertes par les questionnaires structurés. Selon Green et Oxford (1995, p. 293),

> « *Les méthodes quantitatives et qualitatives ont chacune leurs avantages et leurs limites. Ces deux types de recherche sont nécessaires pour développer des connaissances multidimensionnelles, à la fois largement applicables et riches en détails observés. Ces deux traditions peuvent considérablement enrichir notre compréhension de la façon dont les élèves apprennent les langues. Aucune de ces deux traditions ne peut apporter une réponse complète, mais elles peuvent, ensemble, offrir une vision plus claire des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues.* »

Les styles d'entretien varient de « *non structuré* » à « *semi-structuré* » (Nunan, 1992, p. 149). Lors d'un entretien non structuré, le chercheur est « *guidé par les réponses de la personne interrogée plutôt que par les objectifs du chercheur* », tandis qu'un entretien semi-structuré permet au chercheur d'avoir « *une idée générale de la direction qu'il souhaite donner à l'entretien et des résultats attendus* » (ibid.). Cette recherche a utilisé un modèle semi-structuré : un ensemble de questions clés a été préparé, mais utilisé avec une certaine flexibilité pour permettre l'ajout de questions supplémentaires si nécessaire.

Vingt-cinq étudiants ont été interrogés afin de recueillir des informations sur leurs comportements pendant l'écriture. Ces sujets ont été sélectionnés suite à une demande de participation volontaire à l'entretien envoyée par courriel à tous les étudiants. Une deuxième sélection a été faite après avoir examiné les réponses du questionnaire et qui s'est limitée sur les étudiants qui se sont portés volontaires. Les entretiens avec les étudiants ont été enregistrés et puis transcrits.

CHAPITRE II : ANALYSE ET INTERPRÉTTION DES RÉSULTATS

Introduction :

Comme mentionné précédemment, la présente recherche a été menée selon une approche mixte. Elle a utilisé des questionnaires et des entretiens comme outils de collecte de données. La méthode quantitative a été mise en œuvre comme suit : les participants ont été invités à remplir des questionnaires sur leurs stratégies d'écriture en langue étrangère. Les questionnaires étaient divisés en trois phases, avec des questions à l'échelle de Likert. Ces trois phase à l'échelle de Likert ont fourni des données sur le type de stratégies utilisées par les étudiants et leurs fréquences d'utilisation au sein de l'échantillon, de la corrélation entre une utilisation des stratégies d'écriture et la maîtrise de l'écriture et en fin une comparaison entre les fréquences d'utilisation des stratégies des deux niveaux universitaire à savoir la première et la troisième année licence. Conscients que la mesure statistique ne suffisait pas à rendre compte de la complexité des comportements et processus stratégiques des étudiants, la deuxième phase, représentée par les entretiens, a utilisé la méthode qualitative afin de recueillir les données par le biais de questions ouvertes.

Le chapitre suivant présente une analyse des résultats de chaque phase parmi les quatre phases détaillées ci-dessus.

1. Analyse de la première phase :

Cette première phase de cette étude vise essentiellement à identifier les stratégies d'apprentissage de l'écriture mobilisées par les étudiants algériens reçus en première année licence au département de français à la faculté des langues étrangères de Chlef.

Dans l'objectif de mener à bien cette recherche, un questionnaire suivant l'Inventaire des Stratégies d'Apprentissage des Langues (SILL) proposé par Oxford (1990) a été personnalisé pour être composé de 47 items. Il englobe six stratégies d'apprentissage à savoir : des stratégies cognitives, métacognitives, compensatoires, de mémoire, affectives et sociales.

Les résultats de l'analyse des données collectées sont affichés sur le tableau (22).

Considérée comme une série statistique, les résultats figurants sur le tableau (27) représentent des mesures de base affichant une fréquence maximale variant de 4,38 à 5 ,00 pour toutes les catégories, ce qui explique une utilisation d'une fréquence élevée. Concernant la variance, elle va de 0,212 à 0,765 et cette mesure indique une faible variance qui reflète un grand rapprochement des fréquences autour de la fréquence moyenne. Chose qui se traduit par une concentration des résultats obtenus et non une dispersion.

Les écarts type également affichent les mêmes remarques à travers une observation comparative avec la variance. Du moment où l'écart type est intimement relié à la variance, puisque calculé de la racine carrée de cette dernière, les résultats semblent clairement logiques.

Formule mathématique de la moyenne :

$$\bar{x} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i$$

Formule mathématique de la variance :

$$\sigma^2 = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n}$$

Formule mathématique de l'écart type :

$$\sigma = \sqrt{V} = \sqrt{\frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2} = \sqrt{\frac{1}{n}\left(\sum_{i=1}^{n} x_i^2\right) - \bar{x}^2}$$

TABLEAU 22 : *Statistiques descriptives pour chaque catégorie de stratégies*

	Stratégies de mémoire	Stratégies de compensation	Stratégies cognitives	Stratégies affectives	Stratégies métacognitives	Stratégies sociales
N	90	90	90	90	90	90
Valide						
Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne	3,7944	3,5737	3,3641	3,3537	3,5786	3,3500
Ecart type	,67829	,59062	,45007	,71798	,61174	,87474
Variance	,460	,349	,212	,515	,374	,765
Minimum	1,50	1 ?67	1,77	1,67	1,93	1,00
Maximum	5,00	4,67	4,38	4,83	4,71	5,00

***Source** : fait par les auteurs*

Le tableau (23) affiche un écart type variant de 0,46 à 0,87, ce qui renforce la justesse des résultats. Autrement dit, une concentration des fréquences autour de la moyenne ayant lieu pour chaque catégorie des stratégies d'écriture utilisées par les étudiants.

Par ailleurs, ces résultats obtenus pour chaque type de stratégie serviront de moyen pour classer ces stratégies par ordre de fréquence d'utilisation, comme le montre le tableau (22).

Le tableau (23) offre un classement pour les stratégies d'apprentissage les plus utilisées par les étudiants dans le processus d'apprentissage de l'écriture. Les stratégies de mémoire représentant une fréquence moyenne de 3,7944, semblent représenter la catégorie la plus utilisée. Par rapport aux niveaux de fréquence, ces stratégies de mémoire sont suivies par les stratégies métacognitives et les stratégies de compensation qui affichent respectivement des fréquences estimées à 3,5786 et 3,5737.

Suivant les niveaux de classification qu'on a adoptés, l'utilisation de ces trois catégories par les étudiants s'est avérée de niveau élevé. Quant aux trois dernières catégories dont le niveau de fréquence était un niveau moyen, on trouve les stratégies cognitives, les stratégies affective et en fin, les stratégies sociales. Si on calcule la fréquence moyenne de toutes les catégories, le résultat serait de 3,5024.

TABLEAU 23 : *Classement des stratégies par ordre de niveaux de fréquences*

	Niveau de fréquence	Fréquence moyenne
Stratégies de mémoire	Elevé	3,7944
Stratégies métacognitives	Elevé	3,5737
Stratégies de compensation	Elevé	3,3641
Stratégies cognitives	Moyen	3,3537
Stratégies affectives	Moyen	3,5786
Stratégies sociales	Moyen	3,3500
N valide (liste)	90	

***Source** : fait par l'auteur*

On constate selon la classification par niveau de fréquences qu'il s'agit d'une fréquence impliquée à un niveau d'utilisation moyen. Cela signifie que les étudiants utilisent souvent des stratégies d'apprentissage dans leur rédaction de textes.

1.1. Discussion de la première phase:

Sur la base des résultats de la recherche, les étudiants utilisent des stratégies dans leur apprentissage. Ils utilisent à la fois des stratégies directes et indirectes. Il existe six types de stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants à savoir ; des stratégies de mémoire, stratégies cognitives, stratégies de compensation, stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales.

Généralement, les stratégies de mémoire et les stratégies métacognitives ainsi que les stratégies de compensation sont les stratégies d'apprentissage les plus utilisées par les étudiants au cours d'écriture. Les étudiants appliquent ces stratégies lorsqu'ils essayent de découvrir l'apprentissage du français comme une langue étrangère et d'organiser certains aspects en rapport avec la production écrite. Ils recourent généralement à mémoriser des cours et ils tentent de résoudre leurs limitations linguistiques en utilisant des mots inventés, en utilisant une circonlocution ou un synonyme. Ils peuvent également sélectionner le sujet et ajuster ou rapprocher le message. Cependant, les stratégies d'apprentissage les plus rarement utilisées par les étudiants en production écrite sont les stratégies sociales et les stratégies affectives. Raison pour laquelle les étudiants sont moyennement capables de déterminer les buts et objectifs du plan d'apprentissage des langues pour une tâche relative à l'écrit universitaire ou de découvrir des opportunités de pratique, ou d'évaluer leur apprentissage par l'auto-évaluation et l'autocontrôle. L'utilisation limitée de ces stratégies explique également qu'ils demandent rarement aux autres de corriger leurs écrits et manquent de coopération avec des utilisateurs compétents pour partager des idées ou des opinions ainsi qu'une absence de motivation ou d'interaction avec leur environnement et une incapacité de contrôler leurs émotions lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

2. Analyse de la deuxième phase :

2.1. Analyse et discussion des entretiens :

Dans l'entretien que nous avons mis en place, le choix des questions était conçu à la base des trois étapes du processus d'écriture et également à la base des résultats obtenus du questionnaire. Son intérêt principal était d'une part, de réexaminer l'utilisation des stratégies d'écriture les moins utilisées, car leur absence pourrait être la cause de leur carence en termes de maîtrise de l'écriture et d'autre part de réexaminer l'utilisation de toutes les catégories de stratégies suivant les étapes du processus d'écriture à savoir : la planification, la rédaction et la révision.

Au cours de ces entretiens avec ce groupe d'étudiants, la majorité affirme avoir tendance à planifier leurs travaux avant de commencer à rédiger et tous déclarent une organisation de la rédaction en introduction, développement et conclusion. Ce consentement laisse constater une utilisation de stratégies métacognitives de leur part.

Cependant, il a été constaté que certains participants perdaient parfois la cohérence de leur discours. Il leur fallait souvent des incitations pour trouver la langue et le vocabulaire

appropriés. La majorité des personnes interrogées ne présentaient pas de bonnes compétences orales ; beaucoup n'étaient pas capables de choisir le vocabulaire approprié pour répondre aux questions. Cet handicap pourrait être la cause pour l'utilisation limitée des stratégies sociales et affectives tel qu'a affirmé la majorité d'entre eux. Pour un ou deux participants, ils exprimaient en quelque sorte une certaine maîtrise conversationnelle, mais manquaient de cohérence. Les phrases simples étaient bien formulées, mais les tentatives d'utilisation de structures plus complexes n'ont pas rencontré le même succès. Cette observation représente l'un des avantage de l'entretien, qui quoi que notre étude cible des compétences scripturales mais le face à face ouvre des opportunités pour prendre notes sur la compétence de l'oral.

Les activités en classe comprenaient des exercices de compréhension écrite, de grammaire et de vocabulaire tirés des manuels recommandés. Les étudiants ont indiqué que la rédaction de dissertations était une compétence difficile à acquérir. Les étapes de la planification et de la rédaction ne leur avaient pas été explicitement enseignées au début du cycle de licence. Ils ont dû réapprendre ou effectuer de nombreux travaux de rattrapage pour la rédaction de dissertations de base avant de passer à des types d'écriture explicative et académique plus exigeants.

Lors des entretiens, les étudiants ont déclaré que certaines règles et explications grammaticales sont complexes et difficiles à comprendre et à appliquer. Ce point de vue a également été partagé par la grande majorité des participants.

3. Analyse de la troisième phase :

Cette étude longitudinale représentée par la troisième phase a pour objectif d'identifier des changements potentiels dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage entre les étudiants de la première année, nouvellement reçus à l'université et les mêmes étudiants une fois arrivés à la troisième année.

Un test de fréquence d'utilisation des stratégies d'écriture à deux niveaux différents a été donc réalisé.

Pour mener à bien cette phase d'étude, on a procédé à un test t de student pour échantillons indépendants ainsi qu'une comparaison entre les résultats de la première phase et ceux de de la troisième phase. La comparaison entre ces deux niveaux ne s'est pas limitée sur leurs utilisations globales des stratégies d'écriture, mais a examiné également les changements dans chaque catégorie de stratégies d'écriture.

TABLEAU 24 : *COMPARAISON DES UTILISATIONS DES STRATEGIES D'ECRITURE ENTRE 1^{ERE} ET 3^{EME} ANNEE*

	N		Strat. mémo	Strat. Comp	Strat. cog	Strat. aff	Strat. méta	Strat. soc
	valide	Manquant						
1ère année	90	0	3,7944	3,5737	3,3641	3,3537	3,5786	3,3500
3ème année	82	8	3,9865	3,5911	3,3655	3,3677	3,8761	3,3541
				t = 4,138	Sig. = .009			
Total	172	8						

***Source** : fait par l'auteur*

Le tableau (24), résumant les statistiques descriptives et de test, montre que les étudiants de la troisième année affiche une moyenne plus élevée concernant la fréquence d'utilisation des stratégies globales d'écriture par rapport à ceux nouvellement reçus en première année. De plus, le seuil de signification étant inférieur à 0,05 et la valeur t statistiquement significative ($t = 4,138$, $p < 0,05$), ce qui conduit à constater qu'il existe une différence significative entre les moyennes d'utilisation des stratégies entre les deux niveaux, ce qui laisse constater que les étudiants de première année sont arrivés après les trois années d'études en cycle de licence, à développer leurs stratégies d'écriture.

3.1. Discussion de la troisième phase :

Comme il a été mentionné précédemment, les résultats figurant sur le tableau (24) montre un changement significatif entre l'utilisation globale des stratégies d'écriture par les étudiants de la première année après avoir effectué trois années d'études en cycle de licence dans le département de français, à la faculté des langues étrangères de Chlef. Cependant, la comparaison de l'utilisation globale des stratégies d'écriture demeure non révélatrice par rapport aux types de stratégies développées et également par rapport à la nature de cette amélioration en termes d'utilisation des stratégies d'écriture. Autrement dit, si les étudiants ont développé de nouvelles stratégies d'écriture qu'ils n'avaient pas l'habitude de s'en servir pendant le processus d'écriture, ou s'ils se sont limités à l'amélioration de leurs propres stratégies d'écriture.

L'analyse des résultats affichés sur le tableau (24) laissent constater que les étudiants de la première année ont généralement augmenté leur utilisation de toutes les stratégies, mais

pour certaines d'entre elles, les changements été insignifiants par rapport à d'autres. Les étudiants sont arrivés à s'améliorer en termes d'utilisation de certaines stratégies d'écriture telles que : les stratégies métacognitives (de 3,5786 à 3,8761) et les stratégies de mémoire (de 3,7944 à 3,9865). Ces résultats corroborent avec ceux discutés antérieurement dans la première phase, et qui montrent une tendance à l'utilisation des stratégies de mémoire et des stratégies métacognitives. Cela dit que les étudiants n'ont pas adopté de nouvelles stratégies d'écriture mais se sont uniquement limités à améliorer leurs propres stratégies au paravent.

Par ailleurs, il est très important de souligner que l'un des objectifs de cette étude était d'établir un lien possible entre la maîtrise de l'écriture et l'utilisation de stratégies d'apprentissage des langues relative à l'écrit universitaire. Dans ce travail, la maîtrise est déterminée par les notes obtenues dans l'examen de fin de semestre dans le module en relation directe avec la compétence ciblée. Dans cette troisième phase on a procédé à une comparaison entre deux niveaux d'études, ce qui représente comme on l'a bien discuté antérieurement dans cette thèse, une autre méthode utilisée par les chercheurs comme outil de mesure pour la performance langagière (le nombre d'années d'études ou le niveau d'études). Les étudiants de première année universitaire sont considérés comme moins compétents que les étudiants de troisième année (en dernière année d'études). Il convient donc de noter que les différences signalées par les deux groupes en termes d'utilisation de stratégies indiquent que le nombre d'années d'études influence significativement l'utilisation de ces stratégies.

L'utilisation intensive de stratégies métacognitives par les étudiants de troisième année implique qu'ils peuvent « *planifier un apprentissage efficace et actif, sélectionner des stratégies appropriées, suivre leur processus d'apprentissage, orchestrer diverses stratégies lors de l'exécution des tâches et, enfin, évaluer le processus et l'utilisation stratégique de leur apprentissage linguistique* » (Anderson (2000).

En fait, les étudiants de troisième année sont censés utiliser des stratégies cognitives et métacognitives pour rédiger des dissertations universitaires, synthétiser des informations, lire des articles ou des chapitres de mémoires ou de thèses, préparer des présentations et passer des examens. Les connaissances métacognitives sont étroitement liées à l'amélioration des résultats d'apprentissage. Il semble évident que les compétences acquises au fil des années d'études influencent positivement l'utilisation des stratégies. En d'autres termes, l'utilisation des stratégies augmente avec les exigences croissantes auxquelles les étudiants sont confrontés au fil de leurs années d'études universitaires.

On note ici que ce résultat concorde avec celui rapporté dans d'autres études telles que celles de Chamot (1989) et sa collègue Oxford ((1996). Les chercheurs dans le domaine des stratégies d'apprentissage des langues ont indiqué que les apprenants plus compétents ont tendance à utiliser diverses stratégies dans de nombreuses situations que les apprenants moins compétents. Il a été démontré à maintes reprises qu'il existe une forte corrélation entre l'utilisation des SAL[19] et les performances linguistiques. Il existe une forte corrélation entre l'utilisation des SAL et les performances linguistiques, et les élèves plus faibles manquent de conscience de soi critique (c'est-à-dire de stratégies d'auto-surveillance et d'auto-évaluation), tandis que les élèves qui réussissent les adoptent, en plus de certaines compétences, pour tirer profit de toute situation d'apprentissage. De plus, les élèves qui réussissent utilisent toutes les ressources disponibles et choisissent des activités de suivi adaptées pour s'attaquer à leurs problèmes et à leurs difficultés d'apprentissage, comme l'affirme.

4. Analyse de la quatrième phase :

Dans le but d'étudier la corrélation entre la maîtrise de l'écriture et l'utilisation globale des stratégies d'écriture à l'université par les étudiants de troisième année en cycle de licence, on a calculé le coefficient de corrélation de Pearson. Une procédure d'ANOVA à un facteur a été également mise en œuvre. Le tableau (25) présente les statistiques descriptives et de test. Comme le montre ce tableau, le groupe ayant un niveau de maîtrise élevé en écriture présente une moyenne plus élevée que le groupe de niveau faible. Par ailleurs, la force de la relation affiche un résultat largement supérieur à zéro, la valeur de signification étant inférieure à 0,05 et la valeur r représentant le coefficient de corrélation est statistiquement significative ($F = 3.630$, $r = 0,72$, p value $< 0,05$), laisse constater une existence de différences significatives entre les moyennes des deux niveaux de maîtrise d'écriture concernant l'utilisation globale des stratégies d'écriture.

De plus, l'indice oméga carré 2 de la force d'association ($\omega = 0,02$) indique que 2 % de la variance totale de la variable dépendante (utilisation globale des stratégies) est expliquée par la variable indépendante (niveau de compétence). Cela signifie que les 98 % restants de la variance ne sont pas expliqués.

[19] Stratégies d'apprentissage des langues

TABLEAU 25 : *CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES D'ECRITURE GLOBALE ET LA MAITRISE D'ECRITURE*

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	162.1832	21.37438	156.6617	167.7049
Plus compétents	37	172.4816	24.73760	166.0929	178.8737
Total	74	167.5061	21.27723	164.3705	170.6295
		F= 3.630	Sig. = .029	r = .72	ω = 0,02

***Source** : fait par l'auteur*

4.1. Utilisation des stratégies métacognitives selon le niveau de maîtrise de l'écriture :

Afin de déterminer s'il existe des liens significatifs entre l'utilisation des stratégies d'écriture métacognitives des étudiants algériens de français (FLE) et le niveau de maîtrise de l'écriture à l'université, une procédure ANOVA à un facteur a été utilisée.

Le tableau (25) résume les statistiques descriptives et celles relatives au test. Ce dernier montre clairement une supériorité du groupe de niveau de maîtrise d'écriture avancé sur celui dont le niveau est faible, par rapport à l'utilisation des stratégies d'écriture.

TABLEAU 26 : *CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES D'ECRITURE METACOGNITIVES ET LA MAITRISE D'ECRITURE*

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	32.4167	6.21723	30.8106	34.0227
Plus compétents	37	34.6167	6.22758	33.0079	36.2254
		F = 2.924	Sig. = .046		

***Source** : fait par l'auteur*

De plus, le seuil de signification étant inférieur à 0,05 et la valeur F statistiquement significative (F = 2.924, p value < 0,05), on peut conclure à l'existence de différences

significatives entre les moyennes des deux niveaux de compétence concernant l'utilisation des stratégies cognitives.

4.2. Utilisation des stratégies cognitives selon les niveaux de maîtrise de l'écriture :

Une procédure qui se constitue en un test ANOVA à un facteur a été également utilisée dans le but de déterminer s'il existe des rapports significatifs entre l'utilisation des stratégies cognitives par les étudiants de langue étrangère et le niveau de maîtrise de l'écriture à l'université.

Le tableau (27), résumant les statistiques descriptives et de test, montre que le groupe de niveau avancé en terme de maîtrise d'écriture présente une moyenne plus élevée concernant la fréquence d'utilisation des stratégies cognitive par rapport au niveau de maîtrise inférieur.

TABLEAU 27 : *CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES D'ECRITURE COGNITIVES ET LA MAITRISE D'ECRITURE*

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	42.4833	7.27077	40.6051	44.3616
Plus compétents	37	47.7167	9.13568	45.3567	50.0767
		F = 6.974	Sig. = .001		

***Source** : fait par l'auteur*

De plus, le seuil de signification étant inférieur à 0,05 et la valeur F statistiquement significative (F = 6,97, p value < 0,05), ce qui conduit à constater l'existence de différences significatives entre les moyennes des deux niveaux de compétence en termes d'utilisation des stratégies cognitives.

4.3. Utilisation de stratégies affectives selon les niveaux de maîtrise de l'écriture :

La même procédure est utilisée pour découvrir s'il existe des liens significatifs entre l'utilisation des stratégies affectives mobilisée par les étudiants dans l'écriture de textes

universitaires et leur maîtrise de cette dernière. Comme affiché sur le tableau (28), le test ANOVA aboutit aux résultats suivants :

Le seuil de signification et la valeur F (F = 1,671, p value > 0,05) n'affiche aucune différence significative entre les moyennes de fréquences d'utilisation des stratégies des deux niveaux de maîtrise dans le choix des stratégies affectives. Ce qui s'explique par l'absence d'une corrélation entre l'utilisation des stratégies affectives et la maîtrise de l'écriture.

TABLEAU 28 : CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES D'ECRITURE AFFECTIVES ET LA MAITRISE D'ECRITURE

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	18.5500	3.06663	17.7578	19.3422
Plus compétents	37	19.6333	4.25846	18.5333	20.7334
		F = 1.671	Sig. = .191		

***Source** : fait par l'auteur*

4.4. Utilisation de stratégies mémorielles selon les niveaux de maîtrise :

Pour déterminer s'il existe des différences significatives dans l'utilisation de stratégies de mémoire dans la rédaction de textes universitaires par les étudiants, par rapport au niveau de maîtrise d'écriture, une autre procédure d'ANOVA a été utilisée.

TABLEAU 29 : CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES DE MEMOIRE ET LA MAITRISE D'ECRITURE

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	26.8333	4.59243	25.6470	28.0197
Plus compétents	37	27.7000	5.41592	26.3009	29.0991
		F = 1.76	Sig. = .175		

***Source** : fait par l'auteur*

Le tableau (29) résume les résultats. Le niveau de signification et la valeur F (F = 1,760, p value > 0,05) n'indiquent aucune différence significative entre les moyennes des deux niveaux de compétence concernant l'utilisation des stratégies de mémoire.

4.5. Utilisation des stratégies de compensation selon les niveaux de maîtrise d'écriture :

Pour étudier l'utilisation des stratégies de compensation selon le niveau de maîtrise, une autre procédure d'ANOVA a été utilisée conduit aux résultats présentés dans le tableau (30).

Le seuil de signification et la valeur F (F = 1,132, p value > 0,05) et tout comme pour les stratégies affectives et mnémoniques, n'indiquent aucune différence significative entre les moyennes des deux groupes de niveaux de maîtrise concernant leur utilisation des stratégies de compensation.

TABLEAU 30 : CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES DE COMPENSATION ET LA MAITRISE D'ECRITURE

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	19.3833	3.91906	18.3709	20.3957
Plus compétents	37	19.5167	3.50540	18.6111	20.4222
		F = 1.132	Sig. = .191		

***Source** : Fait par l'auteur*

4.6. Utilisation des stratégies sociales selon les niveaux de maîtrise :

On tente maintenant de déterminer s'il existerait des différences significatives dans l'utilisation des stratégies sociales par les étudiants dans leur processus d'écriture en dépendance de leurs niveaux de maîtrise. Le tableau (31) résume les résultats de l'analyse de la variance à un facteur utilisée à cette fin.

D'après le tableau, le seuil de signification et la valeur F (F = 1.251, p value > 0,05) ne montrent également aucune différence significative entre les moyennes des deux groupes

de niveaux de maîtrise d'écriture différentes concernant leur utilisation des stratégies sociales.

TABLEAU 31 : CORRELATION ENTRE L'UTILISATION DES STRATEGIES SOCIALES ET LA MAITRISE D'ECRITURE

	N	Moyenne	Ecart type	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Moins compétents	37	22.5167	4.09005	21.4601	23.5732
Plus compétents	37	23.3000	4.27170	22.1965	24.4035
			F = 1.251 Sig. = .191		

***Source** : fait par l'auteur*

4.7. Discussion de la quatrième phase :

En termes d'utilisation globale des stratégies d'écriture par les étudiants, une différence significative était observée entre les groupes d'étudiants jugés compétents en écriture et ceux de niveau faible. Un résultat qui indique une relation entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'écriture par les étudiants et leur maîtrise de l'écriture. Ce résultat semble en concordance avec ceux de plusieurs études telles que les études de Green et Oxford (1995), Oxford (1989) et Griffiths (2003), selon lesquelles les étudiants les plus compétents utilisaient davantage les stratégies d'apprentissage des langues.

Une corroboration existe entre les résultats de la présente étude et les conclusions de Rahimi, Riazi et Saif (2008), à savoir une relation linéaire entre le niveau de maîtrise d'écriture et l'utilisation globale des stratégies d'écriture ; ils ont également constaté que les stratégies cognitives et métacognitives étaient plus fortement liées au niveau de maîtrise que les autres catégories de stratégies d'apprentissage scripturales. La présente étude a également révélé une corrélation significative entre les stratégies cognitives et la maîtrise de l'écriture. Concernant l'utilisation accrue des stratégies cognitives par les étudiants, notamment par les plus compétents, ces résultats concordent avec ceux d'O'Malley et al. (1985), qui indiquent une utilisation plus régulière des stratégies cognitives que des stratégies métacognitives chez les apprenants en langues. Ces résultats corroborent également avec ceux d'Oxford (1990), qui suggèrent que les stratégies cognitives sont les plus populaires chez les apprenants en langues. En revanche, les résultats de cette

recherche affichent quelques différences avec d'autres. Pour Salem (2006), les stratégies compensatoires se sont révélées être le principal prédicteur de la maîtrise de l'écriture en langue étrangère ou seconde. La différence entre l'étude de Khosravi (2012), et la présente étude réside dans le fait qu'elle n'a pas inclus l'utilisation des stratégies par des apprenants de niveau avancé mais choisi de travailler sur un groupe de niveau élémentaire et un autre de niveau intermédiaire.

De même, les résultats de la présente étude contredisent ceux de Hong Nam et Leavell (2006), selon lesquels les apprenants de niveau débutant utiliseraient d'une manière globale, davantage les stratégies que les apprenants avancés.

Conclusion :

Ce qui peut être conclue, c'est que plusieurs facteurs peuvent expliquer l'écart entre les résultats de la présente étude et ceux des études mentionnées ci-dessus. L'une des raisons possibles est que la présente étude n'a pas pris en compte le sexe des participants, la majorité étant des étudiantes. Plusieurs études ont souligné le rôle prépondérant des différences de genre dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues à l'exemple de Green et Oxford (1995) et Salem (2006). Par conséquent, si le genre masculin avait été équitablement inclus, l'étude aurait pu prendre des orientations différentes.

Une autre raison possible pourrait être la grande diversité sur le plan individuel, ce qui pourrait avoir influencé les résultats de cette étude par d'autres facteurs, tels que la carrière des apprenants, leurs attitudes, leur motivation, leurs objectifs d'apprentissage, leur type de personnalité, leurs facteurs sociaux, etc. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour résoudre ces problèmes. D'autre part, bien qu'Oxford (1990) a noté que les apprenants adultes préfèrent généralement raisonner, les participants à la présente étude étaient des apprenants jeunes mais leur préférence pour l'utilisation de stratégies cognitives implique quand même un important raisonnement et une analyse approfondie de cette langue étrangère. Une autre raison possible de l'écart observé entre les résultats de la présente étude et ceux de certaines études mentionnées ci-dessus pourrait être les différences culturelles et sociales des apprenants. Les participants à cette étude étaient des étudiants algériens de français langue étrangère (EFL) formés dans le système éducatif algérien, et qui diffèrent complètement des contextes des autres recherches susmentionnées.

Par ailleurs, si on s'accorde avec (Oxford, 1990), les étudiants eux-mêmes ne semblent pas conscients de l'importance des stratégies d'apprentissage affectives telles que la relaxation

progressive, la respiration profonde, les déclarations positives, le partage des sentiments avec les autres, prendre des risques, etc., pour améliorer leur apprentissage.

Il semble donc que dans le système éducatif algérien, les processus d'apprentissage cognitif et métacognitif sont davantage mis en avant, au détriment des facteurs affectifs et interpersonnels impliqués dans le processus d'apprentissage.

CHAPITRE III : LIMITES DE L'ETUDE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

1. Les limites de l’étude :

Il importe à la fin de cette thèse de noter quelques limites pour la présente étude et également certains problèmes rencontrés lors de l'enquête et de l'analyse, liés au sujet et à la méthodologie choisie. Notre étude décrit uniquement la fréquence d'utilisation des stratégies, sans mesurer leur efficacité, c'est-à-dire si une stratégie, ou une catégorie de stratégies, est plus efficace qu'une autre.

Par ailleurs, et bien qu'une relation entre l'utilisation de stratégies par les participants à l'enquête et leur niveau de maîtrise de l’écriture à l’université ait pu être établie, les méthodes utilisées dans cette étude ne permettaient pas catégoriquement de déterminer le sens de cette causalité. Autrement dit, ces méthodes demeurent insuffisantes à cent pour cent pour déterminer si l'utilisation de stratégies d'apprentissage des langues conduit à une amélioration de la maîtrise de l’écriture ou de déterminer si les étudiants plus performants utilisent davantage de stratégies. S’appuyant à une lecture intuitive, nous avons déclaré une relation causale bidirectionnelle entretenue entre ces deux variables. Cela dit que l'utilisation de stratégies d'apprentissage des langues conduit à une amélioration de la maîtrise de l’écriture universitaire, qui à son tour, contribue à l'utilisation de davantage de stratégies d’écriture. Néanmoins, d'autres techniques que celles utilisées dans cette étude demeurent nécessaires pour valider cette affirmation.

De plus, le test utilisé pour recueillir des informations sur le niveau de maîtrise de l’écriture à l’université a compliqué l'analyse des résultats. D’autant plus que malgré la nature de la notation numérique étant possible d’être contenue, dépendre sur les notes obtenues dans ce module de l’écrit pour mesurer la maîtrise de l’écriture semble insuffisant notamment dans la présente situation où l’évaluation dans ce module a été effectuée par plus qu’un enseignant. Comme il a été affirmé par Alhaisoni (2012), « … *il est nécessaire que les chercheurs s'accordent sur un test international de compétence permettant la comparaison entre les études.* » Ce test pourrait fournir aux chercheurs des résultats plus précis sur les niveaux de compétence réels des sujets dans différentes études.

Dans cette recherche, ce problème aurait pu être évité en proposant aux étudiants des textes à rédiger pour procéder ensuite à une évaluation des produits des étudiants et concevoir le questionnaire et l’entretien par rapport aux comportements des étudiants lors de ce processus d’écriture. De ce fait la même démarche devra se refaire en fin de cycle concernant la troisième phase. Cela aurait permis une comparaison directe entre les résultats du début et de la fin du semestre et nous aurions eu une indication claire des

progrès réalisés en termes d'utilisation des stratégies ainsi que de l'amélioration de la maîtrise de l'écriture des étudiants au cours du cursus universitaire.

Ces progrès auraient pu être comparés aux stratégies utilisées par les étudiants afin de tirer des conclusions sur l'utilité de chaque catégorie de stratégies. Cependant, cette approche soulève toujours des objections en raison de la relativité de l'évaluation ainsi que les intervalles de notes attribuées entre lesquelles on doit classer des étudiants jugés compétents ou incompétents en termes de maîtrise d'écriture. De plus, Il peut y avoir une différence entre un étudiant et un autre en termes de maîtrise d'écriture, mais sans que celle-ci ne se reflètent dans les résultats des tests et ne peut donc pas être analysée.

De plus, la réalisation du test est chronophage, ce qui peut inciter les étudiants à abandonner le test avant sa fin ou à ne pas s'y consacrer pleinement, surtout lorsqu'ils savent que les résultats ne seront pas pris en compte pour leurs notes d'examen. De plus, l'objection la plus importante réside dans le degré de difficulté du sujet d'examen qui se balance entre un niveau secondaire et universitaire, et qui ne peut être significatif pour la présente recherche que s'il tend le plus vers le deuxième. D'autre part, un niveau de difficulté plus faible engendrait des notes remarquablement élevées, ce qui peut entraîner une sous-évaluation de l'étudiant. Un test plus difficile aurait pu produire des résultats plus variés.

Par ailleurs, les données recueillies reposent sur les déclarations des participants. Conséquemment, la subjectivité peut donc constituer une contrainte, du moment où les participants pourraient surestimer ou sous-estimer leur comportements en termes de leur utilisation de certaines stratégies ce qui est susceptible de ne pas interpréter correctement la fréquence d'utilisation de ces dernières.

Outre ces remarques, il a été décidé de raccourcir le chemin et se limiter aux notes de l'examen, représentant un support numérique près à être utilisé sans l'intervention du chercheur et sans conversion. Néanmoins, je recommande vivement de répéter cette étude avec d'autres tests, potentiellement plus performants.

2. Implication pédagogique :

Les résultats de la présente étude corroborent ceux des études précédentes, qui soulignent une relation significative entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la maîtrise de la langue, ainsi que le rôle crucial des stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de cette dernière. Par conséquent, le lien entre les stratégies cognitives et

métacognitives et la maîtrise de l'écriture universitaire de la langue étrangère étant démontré, l'utilisation d'une plus grande variété de ces stratégies, en complément de celles déjà utilisées par les étudiants, pourrait améliorer leur maîtrise.

Cependant, il semble qu'une formation des étudiants algériens à l'utilisation des stratégies d'apprentissage s'avère nécessaire, notamment les stratégies affectives et sociales. Cette formation est censée élargir leur connaissance pour un plus grand nombre de stratégies, ce qui leur permettrait de choisir, en fonction de leurs besoins, parmi un éventail plus large de stratégies.

Comme le suggère Chamot (2004), les apprenants en langues devraient examiner diverses stratégies avant de pouvoir choisir leur propre ensemble de stratégies efficaces. Par ailleurs, les résultats de cette recherche pourraient avoir des implications pour les étudiants, les enseignants ainsi que les concepteurs de matériel pédagogique.

Suivant l'affirmation de Martinez (2014), pour concevoir une formation efficace aux langues et aux sciences, les enseignants doivent savoir identifier et évaluer les stratégies de leurs étudiants, puis leur proposer un large éventail de stratégies et les laisser élaborer leurs propres stratégies en fonction de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt, de leur personnalité et de leurs styles cognitifs, etc.

Comme dans la plupart des systèmes scolaires, les enseignants sont tenus de suivre un programme fixe, il n'en reste pas moins qu'un peu de flexibilité et d'ajustement pourraient faciliter le processus d'apprentissage des langues. Ces résultats pourraient également soutenir les concepteurs de supports à prendre en compte l'importance des stratégies d'apprentissage des langues lors de la planification des manuels et des supports.

Les stratégies cognitives et métacognitives étant étroitement liées à la maîtrise de l'écrit universitaire, les concepteurs de supports peuvent proposer aux étudiants des supports comprenant des activités stimulant l'utilisation de ces stratégies. Une fois les étudiants arrivent à prendre conscience de l'importance des stratégies d'écriture à l'université, ils seront encouragés et motivés à utiliser une plus grande variété de stratégies appropriées et à mieux réussir leur apprentissage de la nouvelle langue.

D'un point de vue pédagogique, l'enseignement des stratégies et son intégration au programme d'apprentissage d'une langue étrangère peuvent contribuer à sensibiliser les enseignants et les étudiants aux différentes stratégies.

La connaissance et l'utilisation des stratégies d'écriture aident les étudiants à devenir plus autonomes, plus confiants et plus conscients de leur propre processus d'apprentissage lors de la rédaction de textes universitaires dans une langue étrangère. Il importe également de

souligner que les étudiants de différents niveaux de maîtrise d'écriture peuvent en bénéficier.

3. Formation aux stratégies d'apprentissage de l'écriture :

La formation aux stratégies en Algérie semble être un projet encore à l'étude mais sans être mis en œuvre sur terrain. Les programmes universitaires n'ont pas accordé d'importance à la formation aux stratégies d'apprentissage de la langue en général et à l'écriture universitaire en particulier.

La formation aux stratégies d'apprentissage de l'écriture consiste à accompagner les étudiants vers un développement de stratégies d'écriture personnelles que l'on mobilise ultérieurement dans un apprentissage autonome de l'écriture. Selon Oxford (1990). Apprendre l'écriture de cette manière améliore les compétences rédactionnelles des étudiants.

En effet, cette formation permet aux étudiants d'apprendre le rôle des stratégies pour améliorer leurs compétences rédactionnelles, renforce leur motivation à apprendre l'écriture et renforce leur sentiment d'être plus responsables de leur propre apprentissage. Ils continueront ainsi à utiliser ces stratégies de manière appropriée lorsqu'ils effectueront des tâches d'écriture en classe et en dehors.

Suivant l'affirmation de (Coffin et al. 2003 : 2), « *L'écriture est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, remplissant divers objectifs selon les contextes dans lesquels elle intervient* ». Elle représente un outil d'évaluation, où l'accomplissement des objectifs du cours passe principalement par l'écriture. Dans l'enseignement supérieur, c'est principalement l'écriture qui sert à évaluer les étudiants. Autrement dit, on demande aux étudiants, à ce stade de leur apprentissage, de rédiger des paragraphes ou des dissertations, en classe ou en dehors, ainsi que de passer des examens écrits et de rédiger des rapports de synthèse dans le but de procéder à une évaluation. Ainsi, la réussite des étudiants dépend généralement de leurs compétences rédactionnelles. À ce propos, McWhorter (1996 : 357) affirme : qu'« *en règle générale, plus vous progressez dans vos études, plus vous serez amené à écrire.*».

De plus, l'écriture dans l'enseignement supérieur est utilisée pour faciliter l'apprentissage. Autrement dit, les enseignants encouragent les étudiants à faciliter leur apprentissage en rédigeant des sujets, des questions, des problèmes et des suggestions sur le processus d'enseignement/apprentissage, et puis en les partageant avec d'autres personnes

(enseignants, pairs ou autres dans un travail collectif). Cela peut accroître leurs capacités de raisonnement et d'analyse critique, et améliorer ainsi leur apprentissage.

3.1. Fondements théoriques :

La formation aux stratégies d'apprentissage trouve ses racines dans les théories de l'apprentissage cognitiviste et humaniste. Alors que ce courant a commencé à dominer les principes de l'enseignement et de l'apprentissage, un changement important a été opéré en considérant l'étudiant comme un participant actif, capable de gérer son propre apprentissage en « *sélectionnant les données entrantes, en formulant des hypothèses, en les comparant, en les élaborant, en les reconstruisant et en les intégrant aux informations précédemment stockées pour une utilisation ultérieure* » (Wenden, 1991 : 1). De ce fait, une implication importante de l'étudiant dans la prise de décision s'est réalisée ainsi qu'un rôle de l'enseignant comme facilitateur et encourageant de l'apprentissage coopératif. Autrement dit, l'enseignement basé sur les stratégies d'apprentissage est considéré comme une approche pédagogique centrée sur l'étudiant.

3.2. Approches de formation en stratégies d'apprentissage :

3.2.1. Approches ciblées, approches larges ou approches combinées :

D'après ce qu'a expliqué Oxford (1990), une formation aux stratégies d'apprentissage peut être dispensée selon trois approches à savoir : une approche ciblée, large ou combinée.

- **Approche ciblée :** Elle consiste à enseigner à l'étudiant une ou deux stratégies d'apprentissage. Les avantages que présente cette approche c'est qu'elle offre une possibilité au formateur d'aborder davantage de stratégies d'apprentissage en un peu de temps, du moment où seules une ou deux stratégies sont introduites à la fois, de manière indépendante. Différents types de stratégies enseignés en même temps augmente le risque de confusion chez les étudiants, car celles-ci sont présentées une par une. Elle aide également l'enseignant à une évaluation précise de l'efficacité de la formation, puisque ces stratégies sont enseignées séparément. Ce qui peut être reproché à cette approche c'est de ne pas favoriser l'apprentissage linguistique des étudiants, car les stratégies ne sont pas intégrées pour interagir les unes avec les autres.
- **Approche large :** Pour un formateur adoptant une approche globale, il introduit davantage de stratégies d'apprentissage. Le choix de cette stratégie est issu de tous

les groupes de classification. Elle nécessite par le formateur une animation de la formation en intégrant différents types de stratégies d'apprentissage des langues de chaque catégorie. de cette manière, les apprenants vont avoir la possibilité d'observer l'interaction entre ces stratégies. Une approche globale renforce la confiance des apprenants dans l'apprentissage des langues. Cependant, cette approche globale ne permet pas une évaluation précise de l'efficacité de la formation (1990, p. 205).

- **Approche combinée :** Elle représente une combinaison d'approches à visée large et en même temps étroite. Adoptant cette approche, le formateur fournit aux étudiants toutes les stratégies d'apprentissage de la langue de tous les groupes de classification et leur demande d'évaluer leur rôle. Le formateur choisit donc les stratégies qui ne sont ni trop familières ni trop étranges par celle qu'il juge utiles pour telle ou telle tâche. Ensuite, une formation distincte ou intégrée, implicite ou explicite, est dispensée sur ces stratégies. (Oxford, 1990, p. 205) affirme que « *C'est une excellente approche de la formation aux stratégies. Elle donne d'abord aux apprenants une vue d'ensemble, puis aborde les stratégies spécifiques qu'ils ont choisies eux-mêmes.* » Le choix de l'apprenant dans la formation structurée est très important, car les stratégies d'apprentissage sont l'incarnation même du choix et de l'autonomie de l'apprenant.

3.2.2. Approches séparées vs approches intégrées :

La formation aux stratégies d'apprentissage peut être réalisée selon une approche séparée ou intégrée. Une approche séparée consiste à enseigner des stratégies d'apprentissage sans les intégrer aux cours de langue. Selon O'Malley et Chamot (1990), « *les arguments en faveur des programmes de formation séparés avancent l'idée que les stratégies sont généralisables à de nombreux contextes… et que les élèves apprendront mieux les stratégies s'ils peuvent concentrer toute leur attention sur le développement de leurs compétences de traitement stratégique plutôt que d'essayer d'apprendre le contenu en même temps.…* » (p. 152). Cependant, certains chercheurs tels qu'Oxford (1990), reprochent à cette approche le fait de ne pas améliorer l'apprentissage des langues, car les apprenants ne reçoivent pas de formation sur la manière et le moment d'utiliser les stratégies, ni sur la manière d'évaluer leur apprentissage et leur efficacité.

O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990) estiment qu'une approche intégrée, contrairement à une approche séparée, exige du formateur qu'il enseigne des stratégies en les intégrant aux tâches appropriées d'un cours de langue. On apprend aux étudiants comment et quand ces stratégies devraient être et comment en évaluer l'importance. O'Malley et Chamot (1990) affirment : « *Les partisans des programmes d'enseignement de stratégies intégrées, en revanche, soutiennent que l'apprentissage en contexte est plus efficace que l'apprentissage de compétences séparées, dont l'applicabilité immédiate n'est pas toujours évidente pour l'apprenant… et que la mise en pratique de stratégies sur des tâches académiques et linguistiques authentiques facilite le transfert de stratégies à des tâches similaires rencontrées dans d'autres cours…* ». (P. 152).

3.2.3. Approches implicites et explicites :

Une formation aux stratégies d'apprentissage peut être menée en adoptant deux choix : une approche implicite ou explicite.

1) Une approche implicite est une approche intégrée. Le formateur adoptant cette approche et sans qu'il ne les informe sur le rôle de ces stratégies ni sur le moment et la manière de les utiliser, il commence par définir aux apprenants des tâches langagières visant à inciter les apprenants à utiliser des stratégies d'apprentissage pour les aider à les accomplir avec succès (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Wenden et Rubin, 1987). Selon O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990), cette approche présente deux avantages. Le premier c'est que l'intégration des stratégies aide à minimiser le risque que les apprenants puissent s'opposer à la formation. D'autre part, « *l'un des avantages cités pour la formation aux stratégies intégrée au matériel pédagogique est la faible formation des enseignants… » En travaillant sur des exercices et des activités, les élèves apprennent à utiliser les stratégies préconisées par le manuel.* » (O'Malley et Chamot, 1990 : 153). En revanche, cette approche présente quand même certains inconvénients. Selon O'Malley et Chamot (1990), elle ne responsabilise pas davantage les apprenants dans leur propre apprentissage. De plus, comme le souligne (Wenden et Rubin, 1987, elle ne les incite pas à utiliser les stratégies avec souplesse dans des contextes variés et à les maintenir au fil du temps.
2) Une approche explicite, contrairement à une approche implicite, exige du formateur l'application de certaines procédures telles que :
    - L'identification des stratégies d'apprentissage des langues par leur nom,

- L’explication et la description de leur importance.
- La démonstration à travers des tâches langagières concrètes ; dans quels contextes les utiliser, comment les appliquer, et comment les transférer à d’autres contextes,
- La pratique des stratégies par les apprenants.
- L’évaluation par les apprenants de l’importance de ces stratégies pour améliorer leurs performances linguistiques. En commentant sur cette approche, Chamot (2005 : 123) écrit : « *L’enseignement explicite comprend la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies, la modélisation de la pensée stratégique par l’enseignant, l’identification des stratégies par leur nom, et la fourniture d’occasions de pratique et d’auto-évaluation.* » Selon Wenden et Rubin (1987), *une approche explicite aide les apprenants à maintenir des stratégies au fil du temps dans des contextes d'apprentissage variés et ainsi à assumer davantage de responsabilités dans leur propre apprentissage.* Quant à Oxford (1990 : 201), elle souligne que *« les objectifs généraux d'une telle formation sont de rendre l'apprentissage des langues plus significatif, d'encourager un esprit de collaboration entre l'apprenant et l'enseignant, de découvrir les différentes options d'apprentissage des langues, d'apprendre et de pratiquer des stratégies qui facilitent l'autonomie.* »

3.3. Quelles procédures pour conduire une leçon ? :

Dans le but de mener à bien une formation aux stratégies d'apprentissage, plusieurs modèles ont été proposés pour conduire une leçon de formation aux stratégies d'apprentissage et cela par divers chercheurs (Chamot et Kupper, 1989 ; Oxford, 1990 ; Wenden, 1991 ; Grenfell et Harris, 1999).

Du moment où ce modèle d’Oxford (1990) a été choisi comme fondement théorique pour la présente étude, on va présenter la proposition de cette chercheure qui indique que l'enseignant d'une leçon de formation aux stratégies d'apprentissage des langues doit suivre les procédures suivantes :

- Demander aux apprenants de réaliser une activité sans formation aux stratégies ;
- Leur demander s'ils ont utilisé une stratégie pendant l'activité et leur demander d'évaluer le rôle de la stratégie (si utilisée) ;
- Suggérer et expliquer quelques stratégies utiles et les raisons de leur utilisation ;

- Demander aux apprenants de pratiquer les stratégies soit en refaisant la tâche soit en réalisant d'autres tâches linguistiques ;
- Expliquer la manière de transférer les stratégies à de nouvelles tâches d'apprentissage ;
- Demander aux apprenants de pratiquer les stratégies dans de nouvelles tâches d'apprentissage ;
- Demander aux apprenants d'évaluer l'importance des stratégies utilisées, c'est-à-dire s'ils les ont trouvées utiles pour réussir leurs tâches d'écriture.

Sur la base des résultats, et suivant l'affirmation des chercheurs cités précédemment, il faut admettre que la formation aux stratégies d'apprentissage de l'écriture a des effets significatifs sur l'amélioration de la maîtrise rédactionnelles des étudiants universitaires et cela en abordant des sujets pertinents, organisant les contenus de manière appropriée et utilisant une grammaire précise, un vocabulaire approprié et une mécanique correcte. En effet, cette formation laisse les portes grandes ouvertes aux étudiants pour apprendre le rôle des stratégies pour améliorer leurs compétences rédactionnelles. Elle renforce également leur conviction d'assumer davantage de responsabilités dans leur propre apprentissage de l'écriture. Le plus important, c'est l'indépendance des étudiants en continuant ainsi à utiliser ces stratégies de manière appropriée lorsqu'ils effectueront des tâches d'écriture en classe et en dehors.

CONCLUSION GÉNÉRALE:

Le premier objectif fixé pour cette recherche était de déterminer les stratégies utilisées par les étudiants algériens de première année de licence à la faculté des langues étrangères de l'Université de Chlef. Quatre-vingt-dix étudiants dont l'utilisation des stratégies d'écriture a été examinée ont constitué l'échantillon initial. L'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL) d'Oxford a été utilisé pour collecter les données nécessaires pour la réalisation de cette recherche dans sa première, troisième et quatrième phase. La troisième phase a inclus une seule variable comme un facteur potentiel influençant l'utilisation des stratégies d'écriture et qui est représentée par la maîtrise de l'écriture universitaire. La variable introduite a permis l'examination de la corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la maîtrise de l'écriture à l'université.

Selon les résultats de la présente recherche dans sa première phase sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants dans le but de développer une compétence scripturale dans le supérieur, et partant de l'explication ci-dessus, on peut conclure que les étudiants de français de la faculté des langues étrangères de Chlef sont moyennement des utilisateurs de stratégies d'écriture. Les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants en rapport avec l'écriture universitaire et selon un ordre décroissant, sont des stratégies de mémoire, stratégies métacognitives, stratégies de compensation, stratégies cognitives, affectives et sociales. En général, la tendance des étudiants à utiliser des stratégies d'apprentissage est modérée.

Il semble que les résultats des entretiens confirment ceux de l'analyse du questionnaire (SILL). La plupart des participants sont moyennement des utilisateurs de stratégies d'écriture. Suivant les résultats de la deuxième phase, les stratégies affectives et sociales sont rarement utilisées par les étudiants pour apprendre le français, que ce soit au sein de la famille ou avec leurs proches. Autrement dit, la plupart des activités sociales se déroulent dans la langue maternelle représentée par l'arabe dialectal. Les étudiants semblent exprimer une réticence à communiquer avec leur pairs en français pour leur demander soutien et d'utiliser le français fréquemment dans les situations d'apprentissage ou en dehors de la classe. Les résultats de la deuxième phase pourraient également indiquer que, bien que les étudiants algériens utilisent d'autres types de stratégies, telles que les stratégies sociales, métacognitives, de compensation et de mémoire, ils ne les utilisent peut-être pas consciemment. Comme il peut être constaté d'après les résultats de la troisième phase, les étudiants ne sont peut-être pas conscients de leur importance ou n'ont pas l'occasion de les

utiliser plus fréquemment en classe et en dehors, raison pour laquelle les étudiants de la première année n'arrivent pas à adopter de nouvelles stratégies d'écriture. Leur ignorance pour ces stratégies les conduit à développer des stratégies utilisées antérieurement d'une manière inconsciente. La situation semble encore pire en ce qui concerne les stratégies affectives, qui seraient les moins fréquentes parmi tous les types de stratégies. Les étudiants de français langue étrangère (FLE) pourraient ne pas être conscients de l'existence de ces stratégies et de leurs effets sur la maîtrise de leurs émotions lors de l'apprentissage de l'écriture ou de l'utilisation d'une nouvelle langue. Cela pourrait être dû à un manque de formation aux stratégies affectives ou à une négligence de la dimension affective des étudiants à l'université.

Bien que les résultats de la présente étude dans sa quatrième phase n'aient montré aucune différence significative dans l'utilisation des quatre catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir : les stratégies de mémoire, de compensation, sociales et affectives, par les étudiants du département de français, et ceci par rapport à leur maîtrise de l'écriture, il n'en reste pas moins que des différences significatives ont été constatées entre leur maîtrise de l'écriture et leur utilisation globale et plus particulièrement leur utilisation des stratégies cognitives et métacognitives.

De nombreuses études, notamment Green et Oxford (1995) et Bremner (2000) ont constaté une corrélation positive entre les stratégies cognitives et métacognitives et la maîtrise de la langue académique. Par conséquent, sur la base de ces résultats, on peut conclure que parmi les six catégories de stratégies d'écriture essentielles, les stratégies cognitives et métacognitives pourraient être l'un des facteurs prédictifs de la maîtrise de la langue académique notamment dans le but de développer un processus d'écriture universitaire.

Ces résultats confirment également l'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage pour promouvoir l'apprentissage et la maîtrise de la langue. Le lien significatif existant entre l'utilisation des stratégies cognitives et les stratégies métacognitives et la maîtrise de l'écriture renforce le rôle important des stratégies cognitives telles que la répétition, la pratique formelle des systèmes d'écriture, la prise de notes, la synthèse, etc., semblent être davantage privilégiées. Ainsi, les étudiants algériens de français (FLE) semblent plus habitués à les utiliser, ce qui pourrait expliquer leur propension à utiliser des stratégies cognitives et la relation positive entre leur utilisation et leur maîtrise de l'écriture à l'université.

On peut également conclure que les étudiants doivent disposer de leurs propres stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Ils en auront besoin pour apprendre une langue

étrangère du moment où le processus d'apprentissage lui-même n'est pas du tout facile à réaliser. Peu importe la stratégie ou la combinaison de stratégies utilisées : que ce soit cognitives, métacognitives, sociales ou autres, les étudiants auraient la possibilité de choisir celles qui leur convient le mieux. L'utilisation des stratégies d'écriture aide les étudiants à être autonomes dans leur apprentissage se rapportant au développement d'une compétence rédactionnelle à l'université, du moment où ils seront capables d'utiliser leurs propres variantes d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que tout ceci peut se faire prudemment avec l'aide de l'enseignant. Ce dernier peut venir en aide pour apporter soutient aux étudiants en difficulté, donnant des explications claires et des solutions à chaque problème avec des exemples de chaque stratégie.

D'autre part, la maîtrise de l''écriture est un facteur parmi tant d'autres qui contribuent au choix de stratégies d'écriture. Entre autres cités dans la partie théorique, le milieu socio-économique, la culture, le niveau d'éducation des parents et l'exposition à un bon français sont autant de facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère. Le contexte d'apprentissage de chaque étudiant diffère et influence fortement le choix de ses stratégies d'apprentissage. Les différents types et le nombre de stratégies qu'un apprenant choisit pour réaliser une tâche d'écriture peuvent dépendre de sa situation d'apprentissage. Ces résultats peuvent également être influencés par les instruments utilisés. Les participants à la recherche peuvent ne pas avoir pleinement compris le questionnaire et, par conséquent, ne pas toujours choisir les options appropriées aux items.

Comme mentionné ci-dessus, cette étude fait partie des recherches qui conçoivent un développement d'un enseignement académique de rédaction qui favorise l'utilisation de stratégies d'écriture par les étudiants. Désormais, les enseignants ou les concepteurs de cours peuvent utiliser les résultats de cette étude comme base pour planifier un enseignement qui cible notamment une compétence rédactionnelle. Cependant, il convient également de mentionner que l'emploi d'une méthode à deux instruments, consistant en les moyens du questionnaire et de l'entretien, empêche de généraliser les résultats sur un public plus large. Pour idéaliser le cours d'écriture et renforcer cette étude dont les limites résident, entre autres qu'on a discutées antérieurement, dans la nature de la méthode utilisée, de futures études avec différentes méthodes et instruments de collecte de données demeurent encore nécessaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Abas, I. H., et Abd Aziz, N. H. (2018). *Model of the writing process and strategies of EFL proficient student writers: A case study of Indonesian learners*. Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 26(3), 1815–1842.
- Abraham, R., et Vann, R. (1987) Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden et J. Rubin (dir.) Learner Strategies in Language Learning (pp. 85 102). New York: Prentice Hall.
- ADJEMIAN, C. (1976) «On the nature on Interlanguage Systems», in Language Learning, 26, 297-320
- Aiken, L. R. (1999). Human differences. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alhaisoni, E. (2012). Language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. Asian Social Science, 8(13), 115-127. doi:10.5539/ ass.v8n13p115
- Al-Hebaishi, S. M., 2012. Investigating the relationships between learning styles, strategies and the academic performance of Saudi English majors. [Online] International Interdisciplinary Journal of Education September, Volume 1, Issue 8, pp. 510 – 520.
- Alnufaie, M., et Grenfell, M. (2012). EFL Students' Writing Strategies in Saudi Arabian ESP Writing Classes: Perspectives on Learning Strategies in Self access Language Learning. Studies in Self-Access Learning Journal.
- AMMOUDEN M. et CORTIER C., (2016), Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit, Recherches en didactique des langues et des cultures, [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016. Amsterdam: Benjamins.
- Anderson, J. R. (2000). Learning and memory. New York: Wiley. Anderson, J. R. (2007). How can the human mind occur in the physical universe? New York: Oxford University Press.
- Anderson, J.R. (1995) Learning and Memory: An Integrated Approach. New York: Wiley.
- Anderson, N.J. Cognitive psychology and its implications. (5th Ed.) New York: Freeman, W. H. 2000.

- Angelova, M. (1999). An exploratory study of factors affecting the process and product of writing in English as a foreign language. Unpublished PhD dissertation, State University of New York, Buffalo.
- Ardila, I. (2020). Writing Strategies Used by Indonesian EFL Undergraduate Students across Their Proficiency and Gender. Journal of Language Intelligence and Culture, 1(2), 138-149.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. ELT Journal, 41, 257-267.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. ELT Journal, 41, 257-267.
- Arslan, A., 2008. Implementing a holistic teaching in modern ELT classes: Using technology and integrating four skills. International Journal of Human Sciences. ISSN:1303-5134 [Online] Available at: http://mpra.ub.uni muenchen.de/20707/1/holistic.pdf [Accessed 14 August 2014]
- Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. Journal of Second Language Writing(12), 3-15.
- Atkinson, R.C. et Schiffrin, R.M. (1968) Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence and J.T. Spence (dir.) The Psychology of Learning and Motivation (pp. 89 105). New York: Academic Press.
- Ausubel, D.P. (1967) Learning theory and classroom practice. Bulletin, No. 1. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996) Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. 1980. «an introspective analysis of an individual's language learning experience" in Scarcella and Krashen (eds.) 1980
- Bailey, K. 1991. "Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game" in Sadrano (ed.) 1991
- Bedell, D. et Oxford, R. (1996) Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. Oxford (ed.) Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives (pp. 47 60). (Technical Report No. 13). University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Benamer Belcacem. F DISCOURS UNIVERSITAIRE ET RÉALITÉS DU TERRAIN *Études et recherches philologiques. Série Langues Étrangères*

Appliquées https://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2017/04/6-BENAMER-BELKACEM-Fatima.pdf

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Bialystok, E. (1979). The role of conscious strategies in second language proficiency. Canadian Modern Language Review 35, 372 394.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Faerch, & G. Kasper (dir.), Strategies in interlanguage communication (pp. 100-118). London: Longman.
- Bialystok, E. (1990) Communication Strategies. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E., & Fröhlich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. Modern Language Journal, 62, 327–336.
- BICKERTON, D. (1981) Roots of Language, Ann Arbor, Karoma
- Bimmel, P. (1993) Lernstrategien im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 8 (1), 411.
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. Dans Garett, P. et Cots, JM. (dir.), The Routledge handbook of language awareness. London: Routledge.
- Bremner, S., 1999. Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong, Asia Pacific Journal of Language in Education, [online]. Available at: [Accessed 27 January 2013].
- Brown, G., & Yule, G., 1983. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (4th ed.). New York: Longman.
- Budiharso, T. (2014). Strategies in developing English and Indonesian academic writing by EFL students. LINGUA, 11(1), 59-70.
- Carrell, P.L. (1989) Metacognitive awareness and second language reading. Modern Language Journal 73 (2), 121 134.
- Carson, J. G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. Language learning, 52(2), 401-438.
- Cazden, C. (1996). Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks (Ed.), Discourse, learning, and schooling (pp. 165-185). New York: Cambridge University Press.

- Chamot, A. U. & Kupper, L. “Learning strategies in foreign language instruction.” Foreign Language Annals, 22, pp, 13-24, 1989.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. Foreign Language Annuals, 22, 13-24.
- Chamot, A.U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden and J. Rubin (eds.) Learner Strategies in Language Learning (pp. 71 83). New York: Prentice Hall.
- Charney, D., 1984. The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview, Research in the teaching of English, 18, pp.65-81.
- Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English majors. Theory and Practice in Language Studies, 1(3), 245-251.
- Chesterfield, R. & Chesterfield, K. B. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. Applied Linguistics, 6, 45-59.
- Chotirat, N. (1998). An Investigation on Writing Strategies Employed by Students with High and Low Wriiting Ability. Mahidol University, Bangkok.
- Circurel, F. (2014). Pensée en action/ pensée sur l’action : une fenêtre sur l’agir professoral ? Le français dans le monde - Recherches et application. 56, 83-101. http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.70305
- Coffin, C. et al. (2003). Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education. London: Routledge.
- Cohen, A.D. (1998) Strategies in Learning and Using a Second Language. New York: Addison Wesley Longman.
- Connor, U. (1996). Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. Tesol Quarterly, 36(4), 493-510.
- Cook V. 2008. Second Language Learning and Language Teaching. Fourth edition. London: Routledge
- Cooper, C. R., & Odell, L. D. (1977). Evaluating writing: Describing, measuring, judging. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners’ errors. International Review of Applied Linguistics 5, 161 170.
- Crinon, J. et Marin, B., 2010. 'The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: why the tutors learn the most'. Language Awareness, [e-journal]

19 (2), pp. 111-128. Available through: London Metropolitan University [Accessed 10 March 2014].

- Cummins, J., 1999. “BICS and CALP: Clarifying the distinction.” [Online]. US Dept of Education: Educational resources Information Center (ERIC). Available at: [Accessed 12 March 2012]
- Cummins, J., 2003. BICS and CALP. In J. Cummins Bilingual Education Web, htttp://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html: University of Toronto.
- CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection français langue étrangère. P.U.G.
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLÉ International.
- Davidson, C., 2007. 'Independent writing in current approaches to writing instruction: What have we overlooked?' English Teaching: Practice and Critique, [e-journal] 6 (1), pp. 11-24. Available through: London Metropolitan University [Accessed 4 March 2014].
- De Raad, B. (2000). Differential psychology. In A. E. Kazdin (Ed.), Encyclope dia of psychology (Vol. 3, pp. 41–44). Oxford: American Psychological As sociation and Oxford University Press.
- Di Lorenzo, G., (1992). Questions de savoir, Paris, ESF éditeur, 2 ème édition.
- Dörnyei, Z. (2001a). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics, (Thames Valley University, London), 4, 43–69. Online: http://eprints.nottingham.ac.uk/archive/ 00000039/00/Motivation_in_action.pdf
- Dörnyei, Zoltán 2005 Psychologie de l’apprenant de la langue : Différences individuelles en acquisition de langue seconde (Zoltán Dörnyei, 2005 : 62)
- Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. Oxford (Ed.), Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives (pp. 61-74). Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Dulay, H. Burt, M. and Krashen, S., 1982. Language Two. Oxford: Oxford University Press
- Dz ˇeba, B. and Mardes ˇic´, M. (2001) Way to Go 5 (textbook). Zagreb: S ˇkolska knjiga. Ehrman, M. and Oxford, R. (1989) Effects of sex differences, career choice,

and psychological type on adult language learning strategies. The Modern Language Journal 73 (1), 1 13.

- Edmondson, W. (2004). Individual motivation profiles: The interaction between external and internal factors. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspra chenunterricht [Online], 9(2), 21.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1988). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language strategies. The Modern Language Journal, 72:3, 253-65.
- Ehrman, M. E. (1996). Understanding second language difficulties. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, Madeline & Rebecca Oxford (1995). Cognition plus: correlates of language learning success, The modern language journal, 79/1, 67-89
- Ehrman, Madeline, Betty Lou Leaver and Rebecca Oxford. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. System, 31: 313-330.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. Applied Linguistics, 27, 558–589. Ellis, R., 1997. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. Applied Linguistics, 6, 118-131.
- Ellis, R. 2008. The Study of Second Language Acquisition. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., 1995. Understanding second language acquisition.(10th ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Færch, C. et Kasper, G. (1983) Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communication Competence. In H. Boete and W. Herrlitz (eds.) Kommunikation im (Sprach-) Unterricth (pp. 169 199). Utrecht: University of Utrecht.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, pp. 21-34.
- Flower, L. S. (1994). A social cognitive theory of writing. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32, 365-387.
- Francis, D.J., Rivera, M., Lesaux, N., Kieffer, M. & Riveraa, H. 2006. Practical Guidelines for the education of English learners: Research based recommendations for serving adolescent newcomers. Books 1, 2, 3 & 4. [Online] Available at: [Accessed 20 August 2013].
- Fry, J. 1988. "Diary studies in classroom SLA: problems and prospects. ALT Journal 9:158- 67
- Gao, Xuesong. 2007. Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006). Applied linguistics 28(4). 615-620.
- Gardner, R. C., et Maclntyre, P. D., 1993. "A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors." Language Teaching, 26, pp.1-11.
- Goh, C. C. M. et Foong, K. P., 1997. Chinese ESL Students' Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency, and Gender. Hong Kong Journal of Applied Linguistics 2(1), pp. 39 -53
- Goh, C.M. (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. Language Teaching Research 2 (2), 124 147.
- Green, J.M. et Oxford, R. (1995) A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. TESOL Quarterly 29 (2), 261 297.
- Grenfell, M. et Harris, V. (1999) Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice, London: Routledge.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. System, 31, 367 383.
- Griffiths, C., et Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategy: Introduction to this special issue. System, 43, 1-10.
- Griffiths, C., 2004. "Language Learning Strategies: Theory and Research" Occasional Paper No. 1. School of Foundation Studies, Auckland Institute of Studies, St Helens, Auckland, New Zealand.
- Haastrup, K. 1987. Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hansen, J. et C. Stansfield. 1981. « the Relationship of field dependent-independent cognitive style to foreign language achievement" language learning 31: 349-67

- HEURLEY Laurent, GANIER Franck, 2002. La production des textes techniques écrits. In Traité de sciences cognitives : la production de la langue, Paris : Hermès, 2002
- Hong-Nam K., et Leavell, A. G. (2006). Language Learning Strategy Use of ESL students in an Intensive English Learning Context. System, 34, 399-415.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden et J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 119–129). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Horwitz, E., Horwitz, M., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal, 70, 125-132.
- Hosenfeld, C. (1978). Students' mini-theories of second language learning. Association Bulletin, 29, 2.
- Hsiao, T.-Y., et Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. The Modern Language Journal, 86(3), 3 8–383.
- Hyland, K., 2003. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarunthawatchai, W. (2001). A Case Study of Writing Strategies Used in Process Writing by Proficient and Less Proficient Writers. Thammasat University, Bangkok.
- Johnson, B. and Christensen, L., 2012. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches fourth edition, California: Sage Publications
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the Use of Technology. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 785–811). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural communication. Language Learning, 16, 1-20.
- Kennedy, M. L. (Ed.). (1998). Theorizing Composition: A Critical Sourcebook of Theory and Scholarship in Contemporary Composition Studies. Westport, USA: Greenwood press.
- Khaldieh, A. (2000). Learning Strategies and writing processes of proficient vs less- proficient learners of Arabic. Foreign Language Annals, 30 (5), 522-533.

- Khosravi, M. (2012). A Study of Language Learning Strategies Used by EFL Learners in Iran: Exploring Proficiency Effect on English Language Learning Strategies. Theory and Practice in Language Studies, 2(10), 2122-2132.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In J. Reid (Ed.), Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. 170–194). Boston: Heinle & Heinle.
- Klett, E.R. (2017). L'écrit universitaire en français langue étrangère: les savoirs mis en jeu
- Kojic-Sabo, I. et Lightbown, P. (1999) Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. The Modern Language Journal, 83, ii. 189.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. New York: McGraw-Hill.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.
- Krashen, S. and Brown C. L., 2007. "What is Academic Language Proficiency," Research papers, Singapore Tertiary English Teachers Society. Vol 6 no 1[Online] Available at: http://www.sdkrashen.com/articles/Krashen_Brown_ALP.pdf [Accessed 4 March 2013]
- Krashen, S. D. (1981) Second language acquisition and second language learning, Elmsford, New York, Pergamon Press
- Kroll, B., 2003. Exploring the Dynamics of Second Language Writing, ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubota, R., et Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. Journal of Second Language Writing, 13(1), 7-27.
- Lai, Y.C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. TESOL Quarterly, 43(2), 255-280.
- Lan, R., et Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41(4), 339-380.
- Leaver, B. L., Ehrman, M. E., et Shekhtman, B.(2003) (in press). Achieving success in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehman, I. M., 2013. 'Rhetorical Approaches to Academic Writing: the Case of Polish and Anglo-American Academic Writing'. Forum Artis Rhetoricae, [e-journal] 2, pp. 68-81. Available at: [Accessed 24 February 2014].
- Leki, I. (1997). Cross-talk: ESL issues and contrastive rhetoric. Writing in multicultural settings, 234-244.
- Lengkanawati, N. S. (2004). How Learners from Different Cultural Backgrounds Learn a Foreign Language. Asian EFL Journal, 6, 1. WWW Document found at: http://www.asian efl-journal.com/04_nsl.php (Accessed 25/02/2007)
- Lessard-Clouston, M. (1997) Language learning strategies: An overview for L2 teachers. The Internet TESL Journal III 12. On WWW at http:/iteslj.org/ Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html. Accessed 14.4.02.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: a user's guide. London: SAGE Publications.
- Maasum, T., Stapa, S., Omar, N., Ab Aziz, M., & Darus, S. (2012). Development of An Automated Tool For Detecting Errors In Tenses. GEMA Online Journal of Language Studies, 12(2), 427-441.
- MacIntyre, P. D. (1994a). Toward a social psychological model of strategy use. Foreign Language Annals, 27, 185–195.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. Journal of Language and So cial Psychology, 15, 3–26.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. Language Learning, 41, 513–534.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. Language Learning, 39, 251-275.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991c). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. Language Learning, 41, 85-117.
- MacIntyre, P.D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. Foreign Language Annals, 27, 185–195.
- McDonough, S.H. (1995) Strategy and Skill in Learning a Foreign Language. London: Edward Arnold.

- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. In S. McKay & N. Hornberger (eds.), Sociolinguistics and language teaching, New York: Cambridge University Press, pp.3-46.
- McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition (pp. 69 90). Honolulu, H: University of Hawaii Press.
- McLaughlin, B. (1987) Theories of Second-Language Learning. London, Baltimore, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- McWhorter, K. (1996). Study and Critical Thinking Skills in College (Third Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Meirieu, Ph., (1999). Apprendre…oui, mais comment, Paris, ESF éditeur.
- Mistar, J., Zuhairi, A., & Parlindungan, F. (2014). Strategies of learning English writing skill by Indonesian senior high school students. Arab World English Journal, 5(1), 290-303.
- Miyake, A., & Friedman, D. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In A. F. Healy & L. E. Bourne (Eds.), Foreign Language Learning: Psycholinguistic studies on training and retention (pp. 339–364). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum As sociates.
- Mullins, P. (1992). Successful English language strategies of students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok Thailand. United States International University.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.H. & TODESCO, A. (1978) The good Language learner, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education
- Nguyen, T. H., 2007. “Pattern of language learning strategy use of second-year EFL students and teachers' perception of such use.” VNU Journal of Science -- Foreign Languages, 23, pp. 242-256.
- Nunan, D. (1992) Collaborative language learning and teaching, Cambridge University Press.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: socialization and memory factors. The Modern Language Journal, 74:3, 273-87.
- O’Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press.

- O'Malley, M.J. and Chamot, A.U. (1996) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning, 35:1, 21-46.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (Ed.). Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii Press. 1996.
- Oxford, R. (Ed.). Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii Press. 1996.
- Oxford, R. 1992. "Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice". TESL Canada journal 9: 30-49
- Oxford, R. and Ehrman, M. (1993) Second language research on individual differences. Annual Review of Applied Linguistics 13, 188 205.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. Modern Language Journal, 73(2), 291–300.
- Oxford, R. L. (2001). 'The bleached bones of a story': Learners constructions of language teachers. In M. P. Breen (Ed.), Learner contributions to language learning: New directions in research (pp. 86–111). Harlow, England: Longman.
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. GALA, 1- 25.
- Oxford, R. L. (2011). Teaching and researching language learning strategies. Harlow, England: Pearson Education.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1993). Second language research on individual differences. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 188–205.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies : methods, findings and instructional issues. Modern Language Journal (73), pp. 404-419.
- Oxford, R., & Lee, K. R. (2008). Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness. Asian EFL Journal. 10(1), 7-32.

- Oxford, R., 2001. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ESL Magazine, 6(1), January/February 2001.
- Oxford, R.L. & Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). System, 23(1), 1-23.
- Oxford, Rebecca L & Judith Burry-Stock (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), System, 25/1, 1-23
- Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. Foreign Language Annals, 30(2), 211-221.
- Peacock, M, & Ho, B., 2003. 'Student language learning strategies across eight disciplines', International Journal Of Applied Linguistics, 13, 2, pp. 179-200, Communication & Mass Media Complete, EBSCOhost, viewed 26 August 2013.
- Phillips, V. (1991). A look at learner strategy use and ESL proficiency. CATESOL Journal, (Nov), 57 - 67.
- Pienemann, M. (1998). Language processing and second language development: Pienemann, M. (Ed.). (2005). Cross-linguistic aspects of Processability Theory.
- Politzer, R. L. (1983). An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement. Studies in Second Language Acquisition, 6:1, 55-68.
- Pongsiriwet, C., 2001. “Relationships among Grammatical Accuracy, Discourse Features, and the Quality of Second Language Writing: The Case of Thai Efl Learners.” PhD. West Virginia University.
  Processability Theory. Amsterdam: Benjamins.
- Purpura, J. (1999) Learner Strategy Use and Performance on Language Tests. A Structural Equation Modelling Approach. (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). Studies in Language Testing 8.
- Qingquan, N., Chatupote, M., & Teo, A. (2009). A Deep Look into Learning Strategy Use by Successful and Unsuccessful Students in the Chinese EFL Learning Context. RELC.
- Rahimi, M., Riazi, A. and Saif, S., 2008. “An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners.” CJAL. 11(2), pp.31-60 [Online] Available at: [Accessed 29 August 2013].

- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. TESOL Quarterly, 19(2), 229-258.
- Ramirez, A. G. (1986). Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. Foreign Language Annals, 19, 131-41.
- Raoofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). A qualitative study into L2 writing strategies of university students. English Language Teaching, 7(11), 39. Retrieved from http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/41503
- Rayner, S. G. (2000). Reconstructing style differences in thinking and learning: Profiling learning performance. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), In terpersonal perspectives on individual differences (Vol. 1: Cognitive styles, pp. 115–177). Stamford, CI: Ablex.
- Revelle, W. (2000). Individual differences. In A. E. Kazdin (Ed.), Encyclopedia of psychology (Vol. 4, pp. 249–252). Oxford: American Psychological As sociation and Oxford University Press.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. Journal of Second Language Writing, 6(2), 105-137.
- RICHTERICH, R. (1997): «La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication», in: Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Strasbourg: Conseil de l'Europe, p. 41-76.
- Riding, R. (2000a). Cognitive style: A review. In R. Riding & S. G. Rayner (Eds.), Interpersonal perspectives on individual differences (Vol. 1, Cognitive styles, pp. 315–344). Stamford, CT: Ablex.
- Ridley, J. (1997) Reflection and Strategies in Foreign Language Learning. Frankfurt am Main: Lang.
- Risueño Martínez, J. J., Vázquez Pérez, M. L. Hidalgo Navarrete, J., & de la Blanca de la Paz, S. (2014). Estrategias de aprendizaje: Cómo aprendo inglés?. Recuperado de: https://docs.google.com/a/fundacionsafa.es/forms/d/1Rud0GCYr-Y_OcYTlF8G 2GAKVRC84XrqEp1qRaAHH7XA/viewform
- Robinson, P. (2002a). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA: A replication and extension of Reber, Walkenfield and Hernstadt (1991). In P. Robinson (Ed.), Individual differences and instructed language learning (pp. 211–266). Amsterdam: John Benjamins.

- Robinson, P. (ed.) (2001) Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROULET, E. (1976): «L'apport des Sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés» Études de Linguistique Appliquée, 66, janvier-mars, p. 43-77.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. TESOL Quarterly, 9, 41–51.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A.
- RUBIN, J. 1975. What the "Good Language Learner" can teach us. TESOL Quarterly, 9:41651
- Rutherford, W. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. London: Longman
- Salem, N., 2006. The Role of Motivation, Gender, and Language Learning Strategies in EFL Proficiency. Unpublished Masters Thesis, American University of Beirut.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. Journal of Second Language Writing, 9(3), 259-291.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. Language Learning, 54(3), 525-582.
- Savignon, S. (1997). Communicative competence: Theory and classroom practice. New York: McGraw-Hill.
- Scarcella, R. 1979. " On speaking politely in a second language" in Yorio et al. (eds.) 1979
- Scarcella, R., 2008. Defining academic language. Power point presentation, University of California, Irvine.[online] Available at: [Accessed 14 September 2013].
- Schmeck, Ronald R. 1988. An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In Schmeck, Ronald R. (ed.), Learning Strategies and Learning Styles. 3-20. Plenum Press: New York
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), Second language acquisition and foreign language teaching (pp. 22-50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

- Schumann, J. (1997). The neurobiology of affect in language. Cambridge, MA: Blackwell.
- Scovel, T (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. Language Learning, 28, 129-142.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. IRAL 10 (2), 209 231.
- Selinker, L. (1984). “The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary” in Davies et al. (eds.) 1984
- Silva, T. 1993. 'Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications'. TESOL Quarterly, [e-journal] 27 (4), pp. 657-677. Available through: London Metropolitan University Library website [Accessed 18 February 2014].
- Simeon, J. (2016). Learner writing strategies of Seychellois ESL (English as a second language) secondary school students: A sociocultural theory perspective. Learning, Culture and Social Interaction, 8, 1-11.
- Skehan, P. (1998b). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2000) A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C. and M. Hoefnagel-Hohle (1978) "Age differences in second language acquisition." In E. Hatch (Ed.), Second Language Acquisition. Rowley, Ma. : Newbury House, pp. 333-344.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. N. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 243–310). New York: Macmillan.
- Spielberger, C. 1983. “Manual for the state-trait Anxiety inventory (from Y). Palo Alto, Calif. Consulting psychologists press
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review, 31, 304–318.
- Stern, H.H. (1986) Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1986) Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford
- Sternberg, R. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. New York: Cambridge University Press.

- Tarone, E. (1980) «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», Language Learning, 30, 417-432
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of 'communication strategy.' TESOL Quarterly, 15, 285–295.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. Applied Linguistics, 4, 143-63.
- Tran, T. V. (1988). Sex differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults age 40 and over in the United States. Sex Roles, 19, 747-758.
- Tseng, W., Do¨rnyei, Z., Schmitt, N., 2006. A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. Applied Linguistics 27, 78–102. University Press.
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. Synergies Chili, 6 : 71-86.
- Vandergrift, L. (1995) Language learning strategy research: Development of definitions and theory. Journal of the CAAL 17 (1), 87 104.
- VanPatten, B. & J. Williams (eds.). 2007. Theories in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Victori, M. (1995). EFL writing knowledge and strategies: An interactive study. Unpublished PhD dissertation, Universitat Autonoma de Barcelona (Spain), Barcelona.
- Višnja Pavi i Takac Stratégies d'apprentissage du vocabulaire et Acquisition de langues étrangères (Višnja Pavi i Takac, 2008 :45)
- Vlčková, K. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: an exploratory Analysis. Studia paedagogica, 18(4), 93-113. https://doi.org/10.5817/sp2013-4-6
- Watanabe, Y. (1990). External variables affecting learning strategies of Japanese EFL learners: Effects of entrance examination, years spent at college/university, and staying overseas. Unpublished master's thesis, Lancaster University, Lancaster, UK.
- Weinstein, C.E. and Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (ed.) Handbook of Research on Teaching (pp. 315 327). New York: Macmillan.

- Weinstein, C.E. and Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (ed.) Handbook of Research on Teaching (pp. 315 327). New York: Macmillan.
- Wen, Q., & Johnson, R. K. (1991). Language learning approaches and outcomes: A study of tertiary English majors in China. Paper presented at the 6th International Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong.
- Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall International Ltd.
- Wenden, A. (1987) Conceptual background and utility. In A. Wenden and J. Rubin (eds) Learner Strategies in Language Learning (pp. 3 14). New York: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991) Learner Strategies for Learner Autonomy. New York: Prentice Hall.
- Wenden, A. 1987a "How to be a successful learner : Insights and prescriptions from L2 learners" in Wenden and Rubin (eds.) 1984
- Wenden, A. L. (1991). Metacognitive strategies in L2 Writing: A case for task knowledge. In J. E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991 (pp. 302-322). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). Learner strategies in language learning. Prentice-Hall International.
- Wennerstrom, A., 2003. Discourse analysis in the language classroom Volume 2. Genres of Writing. Michigan: University of Michigan Press.
- Williams, M. and Burden, R.L. (2001) Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. and Burden, R.L. (2001) Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, M.S.L. (2005) Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. RELC 36 (3), 245 269.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. pp. 203-28. New York: Academic Press.
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. Asian EFL Journal, 4(10), 75-95. doi: 10.5539/ijel.v1n2p203

- Yamamori, Koyo et al. 2003. Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. IRAL 41(4). 381-410.
- Yang, M. N. (2010). Language learning strategies for junior college students in Taiwan: Investigating ethnicity and proficiency. Asian EFL Journal, 9(2), 35-57.
- Young, R. and Perkins, K. (1995) Cognition and conation in second language acquisition theory. IRAL 33 (2), 142 164.
- Zarevski, P. (1994) Psihologija pamc´enja i uc ˇenja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zimmerman, B. (1993). Collaborative, conversation, and communication: A qualitative study of social constructionism in a college technical writing class. Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University, Provo, UT.
- Zobl, H. 1995. Converging Evidence for 'Acquisition-Learning' Distinction. Applied Linguistics, Vol. 16, No. 1: 35-56

ANNEXES

Annexe 1

INVENTAIRE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

DE L'ÉCFRIT UNIVERSITAIRE

Dans le suivant inventaire de stratégies, figurent des déclarations sur l'écriture en français. Veuillez avoir l'obligeance de lire ces déclarations et cocher la case appropriée numéro 1, 2, 3, 4 ou 5 qui indique à quel point la déclaration est vraie pour votre cas.

1. Jamais ou presque jamais vrai pour ma part.

2. Ce n'est généralement pas le cas pour moi.

3. Un peu vrai pour moi.

4. Généralement vrai pour moi.

5. Toujours ou presque toujours vrai pour ma part.

JAMAIS OU PRESQUE JAMAIS VRAI (يعني أن هذه الحالة نادرة أو تكاد بالنسبة لك)

GÉNÉRALEMENT PAS VRAI (يعني أن هذه الحالة غير صحيحة عموما بالنسبة لك)

ASSEZ VRAI (يعني أن هذه الحالة صحيحة بنسبة 50 بالمائة بالنسبة لك)

HABITUELLEMENT VRAI (يعني أن هذه الحالة صحيحة بنسبة تفوق 50 بالمائة بالنسبة لك)

TOUJOURS OU PRESQUE TOUJOURS VRAI (يعني أن هذه الحالة صحيحة بالنسبة لك)

دائما أو معظم الوقت

Répondez en termes de qualité de la déclaration qui vous correspond. Ne pas répondre en termes de ce que vous aimeriez faire ou de ce que pensent les autres que vous devriez faire. Au cas présent, il n'y a pas lieu à de bonnes ou de mauvaises réponses, car chaque étudiant est censé aborder un texte à sa propre manière. Écrivez la réponse : (1, 2, 3, 4 ou 5). N'hésitez pas à poser des questions s'il y a lieu.

	Items	1	2	3	4	5
1	Je relie mon sujet de composition à mes connaissances de base.					
2	J'utilise de nouveaux mots dans une phrase pour pouvoir m'en souvenir.					
3	Je mémorise de nouveaux mots en les écrivant plusieurs fois.					
4	Je révise mes anciennes rédactions pour ne pas oublier les erreurs que j'ai faites et comment les résoudre.					
5	Je teste différentes idées à l'oral ou à l'écrit pour bien cibler ce que je veux dire.					
6	Je relis fréquemment mon écrit pour tenter de savoir ce que je veux réellement dire.					
7	Je révise les sections précédentes de mon texte écrit lorsque je trouve une incohérence entre celui-ci et les idées que je souhaite exprimer.					
8	Je reformule l'expression linguistique quand je ne suis pas sûr qu'elle soit exprimée correctement.					
9	J'essaie de mettre ce que je veux dire sur papier le plus rapidement possible pour ne pas oublier mes idées même si j'éprouve des difficultés en orthographe ou problèmes de grammaire.					
10	J'écris différentes ébauches de ma composition.					
11	Je lis des livres ou des textes écrits par de bons étudiants pour améliorer mon écriture.					
12	Je recours éventuellement au déplacement des paragraphes pour tenter d'organiser mon écrit de manière plus cohérente.					
13	Je compare ma composition avec mon plan ou ébauche pour voir dans quelle mesure ils correspondent ou pour envisager des changements.					
14	Je mets de côté mon texte écrit pendant quelques jours histoire de reconsidérer ma pensées avec un esprit neuf.					
15	Je lis mon texte écrit à voix haute pour ressentir sa sonorité.					
16	J'utilise des connecteurs logiques dans mon texte pour aider à la compréhension de mon point de vue.					
17	Je choisis des mots et des expressions formels ou informels selon le contexte.					
18	Je recours aux synonymes lorsque je ne trouve pas les mots exprimant le sens voulu.					
19	Je me réfère au dictionnaire pour trouver le sens des mots dont j'ignore l'utilisation.					
20	Je répète pour tenter de poursuivre mon écriture.					
21	Je fais des suppositions quand je ne trouve pas le mot exact dont j'ai besoin.					
22	J'utilise des sources lorsque je n'ai pas assez d'idées pour mener à bien mon écrit.					
23	Je recours de temps à autre à de courtes pauses pendant que j'écris mon texte pour réfléchir sur ce que j'ai écrit jusqu'à présent.					
24	Avant de commencer à écrire ou pendant l'écriture, je prends des décisions sur le contenu, l'organisation de mon texte et les expressions linguistiques et comment je dois m'y prendre.					
25	Je planifie ma rédaction d'avance ou pendant la rédaction					

	mentalement ou par écrit.					
26	Je planifie le contenu et l'organisation de ma composition.					
27	Je fais des retours sur mon plan pour considérer les idées que j'ai écrites et les reformuler si j'estime qu'elles comportent des défauts.					
28	Je me fixe des objectifs à long et à court terme pour améliorer mon écriture.					
29	Je m'interroge sur la clarté de mes idées une fois portées sur papier.					
30	Je pense fréquemment à mon lecteur pour adapter mon texte à ses besoins.					
31	Je fais attention à des aspects tels que les énoncés de la thèse, le sujet et les phrases justificatives.					
32	J'écris avec un objectif précis en tête (c'est-à-dire convaincre, informer, raconter un événement, etc.).					
33	Je m'intéresse constamment à mon manque de maîtrise de l'écriture et j'y travaille pour progresser.					
34	Je suis une certaine organisation dans mon texte écrit qui aiderait mes lecteurs à comprendre mon point de vue.					
35	J'ai un ensemble de priorités lors de la révision de mon texte dans un premier lieu, les idées et l'organisation, puis viennent la grammaire et l'orthographe.					
36	Je connais les caractéristiques des bons essais.					
37	Je suis conscient de l'efficacité des stratégies que j'emploie lors de mon écriture.					
38	Je m'encourage à trouver la meilleure solution aux problèmes linguistiques dans ma rédaction.					
39	Je me récompense quand j'obtiens une bonne note dans un test en production écrite.					
40	Je me motive pour continuer à écrire en disant "allez ", "vas-y", "tu peux le faire".					
41	J'écris un journal à propos de ce que je ressens par rapport à mon écriture.					
42	J'essaie de surmonter mes sentiments de frustration, de tristesse, etc. quand mon écrit n'est pas aussi bon que je le souhaiterais.					
43	J'ai confiance en ma propre capacité d'écriture.					
44	Je demande de l'aide lorsque j'ai des problèmes linguistiques dont je n'arrive pas à résoudre.					
45	Je recherche des opportunités pour améliorer mon écriture, comme écrire fréquemment pour d'autres personnes (e-mails, chat, lettres ou autres).					
46	Je présente mes écrits à quelqu'un de plus compétent pour en solliciter l'opinion.					
47	Je compare ma production avec celles de mes camarades de classe.					

ANNEXE 2

ENTRETIEN SUR LES STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Cet entretien vise à explorer les stratégies d'écriture à l'université. Les personnes interrogées se verront expliquer les stratégies, les processus et les comportements d'écriture mis en œuvre lors de leur rédaction. Leurs réflexions serviront à l'enseignement et à la conception du cours, afin d'améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants. L'entretien avec chaque participant de ce groupe d'étudiants volontaires dure environ une demi-heure. Les questions suivantes sont structurées, mais des questions impromptues seront posées afin de permettre à de nouvelles idées de surgir pendant l'entretien. Les entretiens seront menés en arabe, enregistrés et retranscrits ultérieurement.

Les informations recueillies lors de cet entretien sont destinées à des fins de recherche uniquement. Aucune information personnelle ne sera demandée aux participants et les résultats seront présentés de manière anonyme. Nous vous remercions de votre aimable collaboration pour répondre à ce questionnaire. Si vous souhaitez vous retirer, vous pouvez le faire à tout moment.

Voici une série de questions structurées.

Planification

1. Quelle est la première chose que vous faites lorsque vous devez rédiger un texte ?

2. Comment vous sentez-vous lorsque vous recevez vos tâches de rédaction ?

3. Expliquez les étapes de votre rédaction ?

4. Combien de temps consacrez-vous à chaque étape ?

5. Que feriez-vous si on vous demandait d'écrire sur des sujets inconnus ou sans intérêt ?

6. Lorsque vous planifiez votre rédaction, tenez-vous compte de l'objectif de la tâche, comme le sujet, le public et l'objectif ?

7. Lorsque vous devez rédiger un paragraphe, allez-vous le rédiger en arabe et le traduire en français ultérieurement ?

Rédaction

8. En cas de problème de grammaire, que ferez-vous ?

9. En cas de doute sur l'utilisation du mot juste, que ferez-vous ?

10. Que faites-vous lorsque vous ne savez pas quoi écrire ?

11. Lorsque vous avez un problème d'écriture, à qui préférez-vous demander de l'aide ?

Pourquoi ?

- Votre ami proche ;
- L'étudiant le plus performant de la classe ;
- Un professeur de français ;
- Une recherche sur Google ;

12. Avez-vous des moyens de vous détendre en écrivant ou de vous récompenser après avoir terminé ? Lesquels ? (comme écouter de la musique en écrivant ou vous offrir une petite pose ou une glace après avoir terminé votre travail).

Révision

13. Donnez-vous vos travaux écrits à un ami pour qu'il les lise et vous donne son avis ?

Pourquoi ?

14. Lisez-vous les travaux de votre ami et lui donnez-vous votre avis ? Pourquoi ?

15. Lorsque vous corrigez vos écrits, vous concentrez-vous sur la grammaire, le vocabulaire, les idées ou l'organisation ? Pourquoi ?

16. Allez-vous corriger votre composition pendant ou après l'avoir terminée ?

Pourquoi ?

17. À quelle fréquence corrigez-vous votre texte avant de le soumettre à votre enseignant ?