

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

2014

Markéta Waasová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

Les stratégies d'apprentissage

Markéta Waasová

Plzeň 2014

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

Les stratégies d'apprentissage

Markéta Waasová

Vedoucí práce :

PhDr. Helena Horová, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen
uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, červenec 2014

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Heleně Horové, Ph.D. za její podnětné návrhy, cenné připomínky a čas, který mi věnovala.

Sommaire

1 INTRODUCTION	1
2 QU'EST-CE QUE LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE?	2
2.1 L'intérêt des stratégies d'apprentissage pour effectuer l'enseignement.....	3
2.1.1 Les recherches des stratégies d'apprentissage à l'aperçu du temps	5
2.1.1.1 Le classement des stratégies d'apprentissage d'après Hans Heindrich Stern	6
2.1.1.2 Le classement des stratégies d'apprentissage d'après N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern, A. Todesco	6
2.1.1.3 Le recherche de Joan Rubin	7
2.1.1.4 Les recherches des années quatre-vingts et quatre- vingt-dix	8
2.2 Les définitions du terme des stratégies	8
2.3 Le français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde	10
2.4 Le but des stratégies d'apprentissage	13
3 LES CLASSIFICATIONS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE..	15
3.1 La typologie d'Oxford	15
3.1.1 La classification des stratégies directes dans la division de R. L. Oxford	17
3.1.1.1 Les stratégies mnémoniques	17

3.1.1.2	Les stratégies cognitives	18
3.1.1.3	Les stratégies compensatoires	20
3.1.2	La classification des stratégies indirectes dans la division d'Oxford	21
3.1.2.1	Les stratégies métacognitives	21
3.1.2.2	Les stratégies affectives	22
3.1.2.3	Les stratégies sociales	23
3.2	Les stratégies d'apprentissage selon Joan Rubin	23
3.2.1	Les processus de compréhension ou de saisie des données	24
3.2.2	Les processus d'entreposage ou de mémorisation	26
3.2.3	Les processus de récupération et de réutilisation	26
3.3	Les stratégies d'apprentissage identifiées par O'Malley et Chamot	27
3.3.1	Les stratégies métacognitives	29
3.3.2	Les stratégies cognitives	31
3.3.3	Les stratégies socio – affectives	33
3.4	L'apport de la pédagogie au processus d'apprentissage	34
3.4.1	L'apprentissage des stratégies à l'école	36
3.5	Les styles d'apprentissage	40
4	LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	43
4.1	Caractéristiques de l'apprenant	43
4.1.1	Aptitude	43

4.1.2 Intelligence	45
4.1.3 Attitude et motivation	47
4.1.4 Personnalité	50
4.1.5 Age	51
4.1.6 Sexe	52
4.1.7 Milieu	53
4.1.8 Angoisse	54
4.2 Le rôle d'enseignant	55

5 LA CONCEPTION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE D'APRES LES AUTEURS MENTIONNÉS DANS NOTRE TRAVAIL	58
5.1 Le point de vue de Paul Cyr	58
5.2 La conception d'après Paul Bogaards	60
5.3 La recherche tchèque de Lojová et Vlčková	61
6 LA PARTIE PRATIQUE.....	64
6.1 Les stratégies d'apprentissage employées dans le manuel Alter ego – méthode de français	64
6.2 Les exemples des stratégies dans les leçons du manuel Alter ego – méthode de français	67
6.3 Résultats de l'analyse : La représentation de la typologie des stratégies d'apprentissage d'après R. L. Oxford dans le manuel Alter ego – méthode de français.....	75
6.4 Résultats de l'analyse : La représentation de la typologie des stratégies d'apprentissage selon Joan Rubin dans le manuel Alter ego – méthode de français	76
6.5 Résultats de l'analyse : La représentation de la typologie des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot représentées dans le manuel Alter ego – méthode de français..	77
6.6 Les stratégies représentées dans le manuel Alter ego – cahier d'activité	78

7	CONCLUSION	80
8	BIBLIOGRAPHIE	82
	8.1 Bibliographies	82
	8.2 Citographies	84
9	RÉSUMÉS	85
	9.1 Résumé en anglais	85
	9.2 Résumé en tchèque	86
10	ANNEXES	87

1. Introduction

*„Zvídavost a touha po poznání
jsou od samého prvopočátku hnací silou
neustávajícího lidského bádání.“¹*

[E. von Däniken]

Pendant toute la vie nous faisons des efforts pour connaître les choses autour de nous, pour trouver les résultats de nos problèmes, pour faciliter notre vie. Comme le disent les paroles citées plus haut, l'homme fait des recherches dans tous les domaines. Et cette activité touche aussi l'enseignement. Les professeurs et les experts cherchent une méthode convenable pour faciliter l'enseignement aux élèves. Et c'est un bon moment pour les stratégies d'apprentissage qui deviennent un moyen pour une meilleure acquisition des langues étrangères.

Le problème d'aujourd'hui consiste en incapacité des étudiants à apprendre (Lojová et Vlčková, 2011). Et c'est pourquoi plusieurs auteurs se concentrent sur ce sujet et publient des livres et des manuels. Bien qu'on travaille avec beaucoup de matériaux, les informations qui apparaissent dans ce travail de mémoire seront prises pour la plupart de la publication de P. Cyr, qui se consacre à cette problématique dans son livre *Les stratégies d'apprentissage*. Dans cette publication il y a des avis très intéressants à ce sujet. On va se concentrer tant que sur la conception du français langue étrangère (FLE), aussi bien que sur le français langue seconde (FLS). Nous allons nous concentrer sur le but des stratégies d'apprentissage, la définition des termes, les facteurs qui influencent les stratégies d'apprentissage. Dans ce travail, nous allons aussi faire des efforts pour trouver une réponse si'il existe juste une bonne manière d'enseigner les langues étrangères, juste une bonne stratégie d'apprentissage ou si'il en a plusieurs. Nous allons présenter

¹ „L'envie et la soif de connaître poussent des gens de début à un recherche humain et incessant.“ (traduction de M. Waasová)

des types des stratégies qui étaient étudiées et triées par plusieurs chercheurs, nous allons présenter un aperçu général de la classification des stratégies et aussi des classifications différentes d'après les personnages intéressés à cette problématique. Nous allons essayer de choisir des stratégies qui portent le grand sens dans l'apprentissage des langues étrangères. Espérons que ce sujet, ce travail de mémoire et les résultats acquis vont non seulement aider les professeurs de FLE, mais aussi les futurs enseignants.

Ce travail se compose de deux parties. La première partie, c'est une partie théorique, s'occupe d'expliquer le terme « stratégie d'apprentissage », mentionner la classification des stratégies, les facteurs qui les influencent et les points de vue des auteurs qui s'intéressent à cette problématique. La deuxième partie, la partie pratique, montre la présence des stratégies d'apprentissage utilisée dans le manuel et dans le cahier d'activité Alter ego – méthode de français.

La partie théorique

2. Qu'est-ce que les stratégies d'apprentissage ?

L'homme apprend pendant toute sa vie. Mais quelle est la manière de gagner les informations du domaine de langue étrangère la plus efficace? Pourquoi l'un est capable d'acquérir de nouvelles informations et de les employer tout de suite (par rapport à un cours de FLE – on utilise la nouvelle grammaire, le nouveau vocabulaire ; dans la conversation avec un locuteur natif ou par exemple avec un serveur au restaurant) et l'autre a des problèmes avec la compréhension et la production? Le premier type de personne est capable de se souvenir des règles de stratégies – pour travailler mieux avec des nouvelles informations. Il faut dire qu'il le fait souvent inconsciemment,

automatiquement. Alors comment nous pouvons aider le second type d'élèves ?

Qu'est-ce que les stratégies dans l'enseignement des langues? Le terme des stratégies d'apprentissage est-il nouveau? D'où vient l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage en langue étrangère? Il existe plusieurs questions qui viennent à l'esprit de chercheurs, linguistes ou lecteurs de ce travail.

2.1 L'intérêt des stratégies d'apprentissage pour effectuer l'enseignement

Nous trouvons le plus d'informations concernant ce chapitre dans Les stratégies d'apprentissage de P. Cyr (1998). Un autre ouvrage, où les stratégies commencent à prendre une place au processus d'apprentissage, est le livre *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* de G. Lojová et K. Vlčková (2011). Il faut tout d'abord définir le terme « stratégie » qui devrait nous éclairer le but des stratégies et leur sens dans l'apprentissage.

L'utilisation du terme de *stratégie* est en fait très préférée dans plusieurs domaines de la vie sociale (Cyr, 1998). Est-il possible de définir le mot *stratégie*? Dans les livres et dans les travaux scientifiques nous pouvons trouver plusieurs spécifications. Le dictionnaire *Le Petit Robert* dit que c'est « un ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire » (Cyr, 1998, p. 4). De Villers mentionne que c'est « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (Cyr, 1998, p. 4). Legendre nous dit que c'est « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Cyr, 1998, p.4). L'homme invente des stratégies à bon escient. « Strategie učení jsou často vědomé a záměrné postupy, které používáme, abychom si usnadnili

získávání, zapamatování, zpracování, vybavení a aplikaci různých informací, např. jazykových poznatků.»² (Lojová et Vlčková, 2011, p.108).

Les linguistes veulent effectuer la situation d'apprentissage et aider les élèves dans le processus d'acquisition de nouvelles informations et c'est pourquoi ils font des nouvelles connaissances pour apprendre la langue étrangère, « un ensemble d'opérations pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998, p. 5). Après l'acquisition de nouvelles informations, l'individu les traite dans sa mémoire, il les laisse absorber et ensuite il est capable de les récupérer et réutiliser.

Des linguistes se posaient beaucoup de questions et faisaient leurs efforts pour former des stratégies d'apprentissage. Pour accélérer le travail, la vie en général, il faut aussi changer et rendre efficace l'enseignement. Et est-ce que c'est possible? Et si oui, comment? Quel est le mode d'un meilleur apprentissage? Et qui peut l'influencer, l'enseignant par son style d'apprentissage ou les points relatifs des apprenants? En général, l'enseignement est influencé par plusieurs facteurs tels que l'âge, les attitudes et la motivation, le style d'apprentissage, les facteurs de la personnalité (Cyr, 1998).

Il faut aussi mentionner que nous devons distinguer la différence entre le terme « langue étrangère » et « langue seconde »³. Il y a la différence entre l'apprentissage du FLE ou du FLS. Le français langue étrangère nous montrons aux élèves qui l'apprennent dans son pays non francophone. Par contre le français langue seconde qui est enseigné aux apprenants francophones pour lesquels le français est aussi une langue de communication. Il y a encore d'autres distinctions entre ces deux types d'apprentissage de la langue et nous allons nous concentrer sur ce sujet dans le chapitre suivant (voir chapitre 2.3). Les personnes sentent cette différence pour la plupart dans la possibilité de faire des exercices approfondis de la

² « Les stratégies d'apprentissage, ce sont souvent des méthodes conscientes et délibérées que nous utilisons pour faciliter le processus de gagner, retenir, traiter, évoquer et appliquer des informations, par exemple des connaissances de langues. » (traduction de M. Waasová)

³ viz chapitre 2.3 Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde

langue, dans l'utilisation des stratégies sociales qui reflètent naturellement les conditions d'apprentissage (Lojová et Vlčková, 2011).

Et d'où vient l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage? Les premières mentions appartiennent à partir aux années 1970 (Cyr, 1998). Les enseignants et les élèves se posent une question : Quelle est la chose la plus importante dans le processus d'apprentissage? Est-ce qu'il est possible d'influencer une mesure et une qualité des informations gagnées dans la mémoire des apprenants? (Lojová et Vlčková, 2011).

La première étude concernant ce sujet était probablement le travail d'Aron Carton *The Method of Inference in Foreign Language Study* publié en 1966. Par son travail il amenait plusieurs personnes à s'intéresser à cette problématique. Il regardait les méthodes d'une façon différente et il arrivait à la transition d'une attitude behavioriste à une attitude cognitive (Lojová et Vlčková, 2011). L'attitude cognitive remplit une fonction d'approcher aux élèves par son système. Cette deuxième méthode accepte l'argument que certaines choses sont acquises des gens automatiquement (Vlčková et Lojová, 2011). Il ne faut pas être assis devant le livre avec la grammaire pour connaître cette règle parce qu'elle vient de la situation, de l'exercice qui est fait à l'école ou d'expérience dans la vie quotidienne. Les stratégies cognitives consistent entre autre à pratiquer la langue, recevoir et émettre des messages, analyser et raisonner des choses et créer des structures (Cyr, 1998). Et c'est la plus grande modification dans le processus d'apprentissage en comparaison avec l'attitude behavioriste qui précède. Nous allons destiner à la classification des stratégies l'un des chapitres suivants.

2.1.1 Les recherches des stratégies d'apprentissage au cours de temps

Les stratégies d'apprentissage passaient plusieurs phases d'évolution. Dans les années soixante-dix c'était un accès normatif (Lojová et Vlčková, 2011) – les recherches se concentrent sur approcher le personnage

d'enseignant, ses qualités caractéristiques et son accès à l'enseignement. Il apparaît des personnages qui s'intéressent à ce sujet, qui cherchent, trient et examinent les stratégies d'apprentissage de plusieurs points de vue. Le but de ces stratégies est l'identification des stratégies qui sont utilisées à l'aide des recherches descriptives des élèves à succès. Il y a une idée simple – quand il existe une stratégie qui aide les élèves à succès dans leur processus d'apprentissage, nous allons la prendre pour l'offrir aussi aux élèves faibles (Vlčková et Lojová, 2011).

2.1.1.1 Le sectionnement des stratégies d'après Hans Heindrich Stern

Il est aussi important de déterminer quelles stratégies sont utilisées par des élèves à succès. C'est Stern qui réunit ses expériences avec des élèves et il les résume en dix points qui comportent : un accès actif et positif à la langue adoptée et ses locuteurs, les stratégies positives, faire des expériences, des connaissances comment travailler avec la langue, faire des plans pour créer son système de langue, chercher le sens, l'auto-contrôle et le sens pour l'utilisation de la langue, penser à la langue adoptée, l'amabilité pour utiliser la langue dans la conversation réelle et pour réviser la langue (Vlčková et Lojová, 2011).

2.1.1.2 Le classement des stratégies d'après N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern, A. Todesco

Stern utilise ses points du classement comme la base pour le livre *The good language learner* qu'il a écrit en 1978 avec les autres chercheurs - Naiman, Fröhlich et Todesco. Ici ils distinguent cinq groupes principaux des stratégies :

- 1) L'accès actif de faire des devoirs (il faut réviser le vocabulaire, la grammaire) ; travailler avec la faute – des élèves doivent la trouver, tirer une leçon de la faute),

- 2) La réalisation de langue comme un système (évaluer le sens, systématiser la langue, comparer la langue maternelle avec la langue étrangère, penser à la langue adoptée),
- 3) L'utilisation de langue comme un moyen de la communication (préférer la communication continue lors même qu'il y a des fautes dans la conversation, profiter du milieu en langue étrangère – faire des dialogues avec les locuteurs natifs, bavarder avec les étudiants étrangers ; prendre en considération la culture et les habitudes différentes),
- 4) La direction d'un besoin affectif et
- 5) Le contrôle du progrès dans la langue. (Vlčková et Lojová, 2011).

2.1.1.3 La recherche de Joan Rubin dans les années 70

Joan Rubin est un auteur d'un ouvrage probablement le plus célèbre de ce temps, *What the « good language learner » can teach us*. Cet auteur a écrit en 1975 ce livre basé sur ses recherches. Rubin examinait comment travaillent des élèves à succès avec la langue et elle dit qu'ils apprécient le sens des mots inconnus, ils communiquent, ils n'ont pas peur de faire une faute. Ils trouvent des situations pour communiquer, ils pratiquent tout de suite de nouvelles informations, ils sont prévenants d'essayer tout pour gagner des nouvelles connaissances dans la langue, ils suivent leur propre parole comme la parole des autres, ils ne cessent pas de chercher des modèles dans la langue, ils deviennent des organisateurs systématiques, ils sont complaisants d'essayer une méthode différente d'apprentissage. (1)

Elle faisait une classification des stratégies d'après leurs influences à l'enseignement – directes ou indirectes. Ce moment peut être considéré comme le début des stratégies secondaires dans l'apprentissage (Vlčková et Lojová, 2011).

2.1.1.4 Les recherches des années quatre-vingts et quatre-vingt-dix

Dans les années quatre-vingts évoluent les stratégies qui sont formées et distinguées par O'Malley et Chamot. Ces deux auteurs classifient des stratégies d'après leurs fonctions primaires, alors les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Ces stratégies sont prises plus utilisables et opérationnelles que les classifications des autres auteurs (voir chapitre 3).

Le temps intéressant dans l'évolution des stratégies d'apprentissage est la naissance d'un système d'éducation des stratégies comme par exemple CALLA – une attitude cognitive à l'enseignement des langues (Vičková et Lojová, 2011). On va consacrer le temps à ce sujet dans l'un des chapitres suivants.

A vrai dire les enseignants quittent un avis qu'il n'y a qu'une seule méthode pour enseigner et étudier des langues. *Cent personnes, cent envies*. Chaque personne est l'individu et d'après ce slogan il faut chercher le mode d'enseignement pour chacun, il faut essayer plusieurs types d'apprentissage pour trouver une stratégie qui convient à la majorité quand nous n'avons pas une possibilité d'enseigner des individus.

2. 2 Les définitions

Nous pouvons trouver certaines définitions concernant ce sujet. Les sources qui disposent des termes des mots différents ce sont les dictionnaires, qui prennent les stratégies comme « *un art de diriger certaines opérations dans un but précis* ». Elles sont également définies en tant « *qu'ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employé par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information* » (2) Dans son livre de 1990 Oxford décrit-elle les définitions en tant que « *mesures prises par des apprenants*

d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage » (2)
 O'Malley et Chamot expliquent les définitions dans leur livre en tant que « *manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations » (2)*
 Dans le livre essentiel pour notre sujet P. Cyr définit les stratégies comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998, p. 5)*. La désignation des stratégies de J.-P. Cuq/l. Gruca dit que ce sont « *des façons d'apprendre qui sont régulièrement préférées par un individu » (Cuq, 2002, p. 114)*.

Les stratégies nous accompagnent pendant tout le temps de gagner des informations. Il s'agit de n'importe quelle stratégie utilisée par des élèves. Ces méthodes de gagner des nouvelles informations influencent elles-mêmes et aussi l'accès d'un élève aux autres apprentissages.

Les stratégies d'apprentissage viennent d'un style cognitif. Et comme nous pouvons voir dans le graphique au-dessous, les stratégies, les techniques et les résultats d'apprentissage des élèves sont influencés par tout un style cognitif et par la personnalité des enseignants.

la personnalité	un style	les stratégies	les techniques	les résultats
un style cognitif	---) d'appren.	----) d'appren.	-----) d'appren.	-----) d'appren.
la motivation				
des stades évolutifs				

(Lojová et Vlčková, 2011, p. 123)

Certaines stratégies sont faites par les élèves, certaines par les professeurs. « *Člověk může své strategie diagnostikovat, měnit a vědomě se učit nové. Učitel může vytvářet podmínky pro volbu adekvátních, efektivních, ale i jím preferovaných strategií, může navozovat funkční situace motivující*

žáky a studenty k nácviku potřebných strategií. »⁴ (Lojová et Vlčková, 2011, p. 123).

Nous confondons souvent le terme de stratégies et de techniques d'apprentissage. Il faut distinguer ces deux opérations parce que les stratégies sont prises comme un terme paronymique, elles comportent des techniques (Lojová et Vlčková, 2011).

Dans un dictionnaire de pédagogie nous pouvons trouver une définition des stratégies d'apprentissage qui les indique par des mots suivants : « *Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije* »⁵ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, p. 287). Jiří Mareš s'intéresse beaucoup à cette thématique. Dans son livre consacré aux styles d'apprentissages des élèves et des étudiants il mentionne qu'à l'aide des stratégies des élèves veulent gagner ou éviter quelque chose. Les stratégies ont plusieurs aspects et l'auteur les divise à un aspect à la tâche, perceptif, de réalisation, avec une possibilité de choix, un aspect de contrôle et dirigeant (Mareš, 1998). Chaque vue cache certains éléments positifs pour profiter de nouvelles informations.

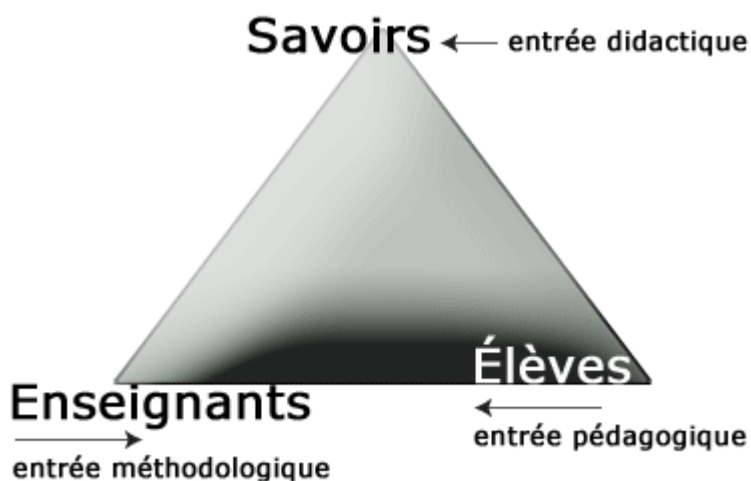
2.3 Français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde

La didactique est, de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique notamment la linguistique appliquée dans le cas de la didactique des langues (Robert, p.

⁴ L'homme peut diagnostiquer, changer des stratégies et il peut consciemment apprendre des nouvelles stratégies. L'enseignant peut former des conditions pour le choix des stratégies adéquates, efficaces, mais aussi des stratégies préférées pour lui-même, il peut faire des situations fonctionnelles qui motivent des élèves et des étudiants pour s'exercer aux stratégies nécessaires. (přeložila M. Waasová)

⁵ Une succession des opérations pendant le procès d'apprentissage, qui sont placées au rang méthodiquement pour gagner le but d'enseignement. A l'aide de cette succession un élève décide quelles habiletés et à quel ordre il les utilise.

54). Elle s'intéresse à ce qui se passe entre l'enseignant, l'élève et les savoirs.



(le fameux triangle didactique) (3)

La didactique fait la base de processus d'enseignement. Elle devient une pointe du triangle où se rencontrent les enseignants et aussi les élèves. Beaucoup de recherches sont faites en vertu de FLS parce qu'il y a des pays, où nous rencontrons le français qui est étudié pour la plupart par des immigrants, par exemple en Amérique à Québec. Et dans ce cas le français est pris comme langue seconde à la différence des élèves qui viennent dans le pays francophone seulement pour le temps court – pour ces gens c'est une langue étrangère.

Chaque type de langue est distingué par des activités et par un mode d'apprendre. La différence entre apprendre la langue seconde et langue étrangère est pour la plupart à l'occasion de l'utiliser. La communication quotidienne signe un grand avantage à l'apprentissage. Et nous utilisons une stratégie différente pour étudier le français comme langue seconde (FLS) et langue étrangère (FLE).

Nous distinguons la didactique du français langue maternelle, langue étrangère ou langue seconde. Le français langue maternelle est une langue de parole, la première langue d'une personne qui l'utilise sans problème, naturellement. La différence entre FLS et FLE nous voyons dans le tableau suivant.

	FLS	FLE
Langue maternelle	non	non
Langue parlée dans un pays où l'homme vit	oui	non
L'accession à un niveau social plus élevé	oui	non
Langue de scolarisation	oui	non
Langue enseignée à des non francophones	non	oui

« On peut appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique. » (4)

« Langue seconde désigne Cuj le français parlé notamment dans les régions du monde (l'Afrique), où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaire ou sociale. Le français y est donc une langue de scolarisation. » (4) Nous pouvons marquer FLS comme la langue de la scolarisation. Il s'agit d'une langue qui apparaît dans les pays francophones. FLS est utilisée *aux élèves français ou locaux solarisés dans les établissements français à l'étranger.* (5) Les enseignants l'utilisent pendant le processus d'apprentissage alors qu'elle est plus concentrée sur l'écrit que la langue étrangère. Il faut saisir le contexte parce que cette langue apparaît dans toutes les disciplines et les enseignants doivent se concentrer aussi sur la conscience métalinguistique. (5)

La langue étrangère fait une fonction différente. « *Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation.* » (5)

Dans l'enseignement du FLE, l'accent est mis à l'oral. Il faut noter la phonétique qui est très difficile pour le public tchèque et dans les cours de la langue il est nécessaire d'automatiser les structures phonétiques. L'enseignement est adapté aux élèves et les enseignants font les efforts pour rapprocher la langue française aux étrangères. Les thèmes de cours se concentrent pour la plupart sur les situations quotidiennes, par exemple voyager, faire des achats, les situations au restaurant. Les élèves arrivent au cours de français (FLE) avec un désir – ils veulent comprendre des gens dans le pays où ils vont passer leurs vacances ou ils ont besoin de connaître la langue étrangère pour l'utiliser au travail. FLE et ses enseignants adaptent les cours et l'enseignement à ces désirs des gens, des élèves.

2.4 Le but des stratégies d'apprentissage

Tous les mécanismes ou tous les éléments qui figurent dans le processus d'apprendre une langue ou les nouvelles informations en général sont importants pour nous, pour les personnes qui apprennent. Leur but repose sur l'avantage en savoir faire bien utiliser la langue et avec la facilité. Les stratégies nous donnent une instruction comment travailler avec la langue.

L'utilisation des stratégies d'apprentissage est considérée comme le temps perdu de point de vue des apprenants. Ils s'inscrivent souvent au cours de FLE pour le but d'acquérir très vite des connaissances de langue sans intérêt des méthodes qui les aident. Mais quand un élève sait bien utiliser les

stratégies, il est capable de terminer le travail dans le temps plus court et aussi plus facilement.

Alors pourquoi il est bon d'utiliser les stratégies, quel est leur but ? Les stratégies appuient l'apprentissage, soit directement, soit indirectement. Cela dépend des stratégies directes (de mémoire, cognitives, compensatoire) ou indirectes (métacognitives, affectives, sociales) (Lojová et Vičková, 2011). Ces stratégies s'interpénètrent. En utilisation des stratégies directes ou indirectes nous pouvons arriver au but apprécié.

Le rôle important dans ce processus joue un personnage de professeur. C'est lui qui guide un élève. L'enseignant s'efforce de donner un plan aux élèves. Un plan comment utiliser les stratégies. Étant donné que l'homme ne passe qu'un court temps à l'école ou au cours de langue où l'enseignement est intensif et l'homme a toujours un contact avec la langue étrangère. Le but des stratégies, dans ce cas le but des enseignements c'est apprendre les élèves comment apprendre, comment gagner les informations par la forme la plus facile. Le but est en général la transition de diriger l'apprentissage par un enseignant à diriger le procès d'apprendre par un élève lui-même. Un élève ne peut pas être toujours dépendant d'enseignant. Dans la vie l'homme passe beaucoup de situation lesquelles il doit résoudre tout seul. Et il n'est pas possible d'apprendre toutes les choses par coeur. Et c'est un but principal des enseignants – apprendre leurs élèves l'autorégulation (Lojová, p. 135) cela veut dire comment dominer la situation tout seul.

3 Les classifications des stratégies

Il existe plusieurs types de classifications des stratégies d'apprentissage. Pour ce chapitre nous allons prendre des informations d'une oeuvre de Paul Cyr qui présente la division des stratégies de trois chercheurs. Tout d'abord nous allons nommer la classification d'Oxford, après nous allons nous présenter celle de Rubin et nous allons finir notre liste des classifications par celle de O'Malley et Chamot. Chaque chercheur mentionne sa classification. Alors nous allons les énumérer et après nous allons diagnostiquer chaque classification.

3.1 La typologie d'Oxford

Oxford définit les stratégies d'apprentissage comme « *des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage* », et plus loin « *des outils pour une implication active et autonome* » (Cyr, 1998, p. 31).

La classification principale d'après Oxford divise deux grandes catégories – les stratégies directes et indirectes. Chacune de ces catégories cache encore le triage à trois types de stratégies. Les stratégies directes nous pouvons diviser en les stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires. Les stratégies indirectes distinguent les stratégies métacognitives, affectives et sociales. « *L'inventaire de stratégies d'apprentissage des langues réalisé par Oxford sépare les stratégies dans deux grandes orientations et six groupes de stratégies* » (1) que nous pouvons voir dans le tableau ordonné au-dessous. Et nous allons nous concentrer sur les définitions de ces stratégies dans l'un des chapitres suivants.

Orientation	Groupe	Stratégie
Stratégies directes	Stratégies mnémoriques	Créer des liens mentaux
		Utiliser des images et des sons
		Bien réviser
		Utiliser des actions
	Stratégies cognitives	Pratiquer la langue
		Recevoir et émettre des messages
		Analyser et raisonner
		Créer des structures
	Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment
		Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages
		Planifier et aménager ses apprentissages
		Évaluer ses apprentissages
	Stratégies affectives	Diminuer son anxiété
		S'auto-encourager
		Prendre son pouls émotif
	Stratégies sociales	Poser des questions
		Coopérer avec les autres
		Cultiver l'empathie

(Cyr, 1998, p. 32-33)

Après la formulation de cette division par Oxford, il apparaît des doutes de la bouche de O'Malley et Chamot. Ils voient le problème dans un fait, « qu'Oxford n'appuyait sa recherche et sa segmentation sur aucune théorie de l'apprentissage. Ensuite ils commentaient aussi qu'elle ne distinguait pas

parmi ces stratégies celles, qui sont les plus important ou les plus productives » (Cyr, 1998, p. 34).

3.1.1 La classification des stratégies directes dans la division d'Oxford

Nous avons déjà montré la classification principale de L. R. Oxford personne dans notre travail qui s'intéresse sur les stratégies d'apprentissage. Oxford distingue deux grands groupes de stratégies. Le premier comporte les stratégies directes qui cachent d'autre division aux stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires.

3.1.1.1 Les stratégies mnémoniques

Les stratégies mnémoniques nous pouvons encore diviser en stratégies particulières. Le premier fait que nous devrions tenir est de créer des liens mentaux. Cela veut dire regrouper et classer les nouveaux mots, les nouvelles informations. Dans ce cas nous pouvons nous aider par le champ thématique. Dans cette partie nous travaillons par exemple avec l'hyperonyme et l'hyponyme. D'autre fait utilisable c'est associer et élaborer. Cela exige d'utilisation du champ sémantique. Nous trouvons les associations entre les mots qui ont la même base. Ce qui est aussi important c'est un travail avec un contexte. Dans le processus d'apprendre la langue étrangère, les élèves ne doivent pas comprendre tous les mots pour comprendre le texte complètement. Il faut chercher le sens du texte et à l'aide de contexte les enseignants devraient comprendre la pensée principale. Ce mode de travail avec un texte économise beaucoup de temps.

Les stratégies mnémoniques nous recommandent aussi utiliser des images et des sons pendant le procès de l'apprentissage des langues. Nous

déterminons le champ sémantique et nous utilisons des mots clés pour meilleure orientation dans un texte.

La base de ce type de stratégies consiste aussi à la bonne révision des nouvelles informations et à l'utilisation des actions. La révision exige des intervalles réguliers. Certains élèves veulent savoir tout dans le temps très court, mais le cerveau n'est pas capable d'absorber autant d'informations tout de suite. À l'autre côté, quand des étudiants ne révisent pas le vocabulaire et la grammaire de la langue étrangère régulièrement, cela veut dire quand il y a un grand retard dans leur processus d'apprendre, il est plus difficile de retenir toutes les informations gagnées dans la mémoire. Il faut travailler avec les informations, chercher les possibilités pour les utiliser et pour pratiquer la langue. Ce qui nous mène au deuxième type des stratégies directes – les stratégies cognitives.

3.1.1.2 Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives appartiennent aux stratégies les plus importantes parce qu'elles sont fondées sur la cognition. La chose principale et la plus importante c'est pratiquer la langue. Et c'est pour cela que la personne d'enseignant dans la classe est importante. En fait dans les cours de langues ou aussi à l'école, dans les classes des langues étrangères, les enseignants posent l'accent sur l'utilisation de la langue. Tout d'abord, il faut savoir le vocabulaire, la grammaire, mais sans utilisation un étudiant ne peut dire qu'il sait parler dans la langue étrangère. Par la répétition nous prenons des connaissances par coeur, par la recombinaison des mots, des situations nous mémorisons la langue. Nous pratiquons la langue en situation authentique avec certaines formules. Et après le temps, cette situation ou des formules spécifiques nous viennent à l'esprit facilement. Nous ne pouvons pas oublier à la forme graphique. Il faut s'entraîner l'écoute – les sons, mais aussi les graphies pour la compréhension au texte écrit.

Pour la conversation dans la langue, il est important de savoir recevoir et émettre des messages. La conversation passe en ligne, pour la plupart en parole. Il faut alors comprendre rapidement. Pour répondre ou poser des questions nous devons savoir le vocabulaire, le contexte. Pendant la conversation face à face, nous pouvons nous aider par des gestes ou par la mimique, mais par exemple pendant la conversation au téléphone, il n'y a pas le temps pour réfléchir longtemps, nous devons réagir tout de suite.

En cadre des stratégies cognitives il faut savoir analyser et raisonner les informations dans la langue étrangère. Ce type des stratégies comporte beaucoup d'activités qui sont connectées. Nous devons déduire, trouver le sens caché dans le texte ou dans la parole, analyser des expressions – dans le français autant que dans les autres langues étrangères, il existe des idiotismes⁶ et pour la plupart dans ce cas nous devons bien analyser et traduire les mots. À l'aide nous utilisons la comparaison avec les langues connues. Nous transférons des expressions à la langue maternelle ou à la langue proche pour meilleure compréhension.

Nous nous approchons plutôt la parole de la langue, dans la théorie au-dessus. Par rapport à la forme écrite, il faut penser à créer des structures du texte. Pendant le processus de lire le texte ou aussi par exemple en téléphone, ce sont des notes qui nous servent à notre aide. Le travail avec un texte consiste aussi de souligner des informations importantes et de résumer le texte en tout. Et c'est la base du travail avec un texte écrit – faire le résumé. Il ne faut pas comprendre tous, il s'agit de trouver et gagner les informations pour comprendre le message d'un autre locuteur.

⁶ les locutions figées; nous ne pouvons pas les traduire mot à mot

3.1.1.3 Les stratégies compensatoires

Ce type de stratégies exige non seulement la compréhension de la langue exigée, mais aussi une capacité pour diriger intelligemment la communication. Supposons que chaque personne, qui étudie la langue étrangère, a besoin de temps en temps l'aide par exemple en forme du dictionnaire. Les stratégies compensatoires nous viennent à surmonter nos lacunes à l'oral et à l'écrit (Cyr, 1998).

Il est très difficile de s'améliorer dans cette partie – cela exige beaucoup de travail. Dans le cas où l'élève connaît ses lacunes, il a une possibilité de commencer à leurs surmonter. Mais parfois, les gens ne savent pas leurs défauts. Puis il est très compliqué de trouver la direction de cette situation.

Nous pouvons éliminer nos lacunes à l'aide d'utiliser la langue maternelle. Elle nous compense une espace inconnue, la peur d'une nouvelle langue. La communication directe nous rencontre partout et souvent. Si nous ne sommes pas forts dans le vocabulaire ou dans cette langue étrangère en tout, nous nous aidons par des gestes ou par la mimique. Dans la communication, il faut choisir le sujet connu, s'il est possible. Au minimum pour le début. L'élève gagne de l'assurance dans la parole ou dans la langue en général (Cyr, 1998).

Les stratégies compensatoires nous recommandent aussi d'ajuster ou modifier le message, d'utiliser les paraphrases. C'est un mode, comment nous pouvons être sûrs que nous comprenons le message de notre locuteur et nous essayons le nouveau vocabulaire. Les paraphrases sont importantes dans plusieurs parties de la vie. Au cours de langue à l'école, les enseignants imposent aux élèves de faire les paraphrases pour s'entraîner les nouveaux expressions de la langue. Et par exemple au travail, dans une entreprise étrangère ou au minimum dans une entreprise où le directeur est un locuteur natif, les patrons exigent la compréhension absolue. Et paraphraser, c'est le meilleur mode de savoir que tout est bien compris par tous les deux (Cyr, 1998).

3.1.2 La classification des stratégies indirectes dans la division d'Oxford

Les stratégies indirectes se concentrent dans ce cas plutôt sur l'apprentissage comme un ensemble. Elles nous incitent comment travailler avec la structure des stratégies d'apprentissage.

Ici nous différencions aussi trois grands groupes des stratégies – les stratégies métacognitives, affectives et sociales (Cyr, 1998).

3.1.2.1 Les stratégies métacognitives

Nous pouvons identifier les stratégies métacognitives comme « *des opérations utilisées par l'apprenant pour organiser, focaliser et évaluer son propre apprentissage.* » (2)

La métacognition ne signifie tout simplement que l'auto-diagnostique, l'auto-réflexion, le contrôle de ses avantages et ses inconvénients cognitifs et l'auto-cognition en général.

Ce type des stratégies se concentre sur « l'auto-amélioration » et en vertu de ce fait, des activités recommandées par ces stratégies sont pour la plupart centrer nos apprentissages sur les domaines spécifiques.

Nous centrons nos apprentissages pour la plupart à la compréhension et à la conversation. Le débutant n'est pas capable habituellement de maîtriser toutes ces deux parties de la communication avec virtuosité et aussi sans être stressé. Comme l'aide peut être profitable dans ce cas du retard de la production afin de se concentrer sur la compréhension.

En planifiant et aménageant nos apprentissages nous pouvons atteindre le meilleur résultat dans la langue. Tout repose sur une bonne organisation, il faut découvrir comment une langue s'apprend, trouver le meilleur mode. Et seulement en ayant le but dans l'apprentissage des langues, en ayant un plan et en recherchant des occasions de la pratiquer il est possible de s'améliorer (Cyr, 1998).

Et parce que tous les stratégies métacognitives sont liées sur l'auto-cognition, la chose importante dans cette partie d'apprendre la langue est aussi l'évaluation notre apprentissage. Les stratégies métacognitives sont basées sur le fait que nous sommes capables de se contrôler et de s'évaluer (Cyr, 1998).

3.1.2.2 Les stratégies affectives

Un autre groupe en cadre des stratégies indirectes font des stratégies affectives. Ici le grand rôle jouent les sentiments qui influencent considérablement le procès d'apprentissage. A l'école en général et pour la plupart pendant le cours de langue étrangère nous devons se sentir bien pour gagner le meilleur résultat. Nous ne sommes pas capables d'apprendre des mots nouveaux ou une grammaire nouvelle et encore moins pratiques les choses nouvelles quand nous ne sommes pas dans notre assiette. Si nous avons peur, ce n'est pas une bonne situation. Il faut alors diminuer l'anxiété, par exemple à l'aide de la musique, d'humour, respirer profondément et aussi utiliser la relaxation ou la méditation. Le but dans ce moment c'est rester tranquille.

Nous ne devons pas oublier la recompensation. Il faut se motiver, s'auto-encourager. Il y a des situations où nous ne sommes pas sûrs de notre réponse, mais sans prendre des risques, nous ne pouvons pas se bouger et s'améliorer. Et si notre réponse est correcte, il faut se féliciter parce que la joie d'un succès, c'est la meilleure motivation.

Les stratégies affectives prennent un pouls émotif en considération. Pour se sentir bien, nous devons écouter notre corps parce que dans certaines situations nous sommes capables de réussir, mais de temps en temps cela ne va pas. Et surestimer nos propres forces cela ne signifie que la peur dans les prochaines situations (Cyr, 1998).

3.1.2.3 Les stratégies sociales

Le troisième type des stratégies dans l'orientation des stratégies indirectes – les stratégies sociales – fixent leur regard à la coopération avec les autres. Seulement à l'aide de dialogue nous pouvons s'entraîner nos connaissances et nous pouvons vérifier nos réponses. La base dans cette phase d'apprentissage d'une langue étrangère consiste à poser des questions. Ici nous pouvons pratiquer des paraphrases et l'autre côté, qui est fait dans ce cas, c'est la correction. De nous ou de nos collègues en dialogue.

La coopération avec les autres exigent de travailler avec les pairs ou avec des locuteurs natifs. En tout cas cela est une meilleure occasion d'utiliser les connaissances, de trouver nos lacunes, de pratiquer la langue et il faut profiter de cette situation.

Les stratégies sociales sont orientées vers les sentiments, alors il faut aussi cultiver l'empathie dans les dialogues. Toujours nous devons essayer de se sensibiliser aux sentiment et aux pensées d'autrui. Seulement par cet accès nous pouvons faire un dialogue avec un apport pas seulement pour nous, mais aussi pour notre partner (Cyr, 1998).

3.2 Les stratégies d'apprentissage selon Joan Rubin

La deuxième classification concernant les stratégies d'apprentissage que nous pouvons trouver dans la publication de P. Cyr est celle de Joan Rubin. Bien qu'elle ne divise pas les stratégies en trois types utilisé dans la classification d'Oxford même que O'Malley et Chamot, il faut mentionner Rubin parce que sa conception des stratégies « *a l'avantage d'être analytique et descriptive et de fournir au praticien une illustration additionnelle et facilement compréhensible de ce que sont les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde* » (Cyr, 1998, p. 35).

Les stratégies d'apprentissage	
Les processus de compréhension ou de saisie des données	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les stratégies de clarification et de vérification 2. Les stratégies de devinement ou d'inférence 3. Les stratégies de raisonnement déductif 4. Les stratégies de ressourcement
Les processus d'entreposage ou de mémorisation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les stratégies de mémorisation
Les processus de récupération et de réutilisation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les stratégies de pratique 2. Les stratégies d'autorégulation 3. Les stratégies sociales indirectes

3.2.1 Les processus de compréhension ou de saisie des données

Comme le titre déjà sous-entend, dans ce type des stratégies nous nous concentrons sur la compréhension. Sans comprendre la langue et les phrases d'un locuteur, nous ne pouvons pas répondre et travailler avec la langue.

Pour cela il faut tout d'abord clarifier et vérifier la parole. Il y a beaucoup de modes pour la clarifications – nous pouvons solliciter la confirmation de notre compréhension de la grammaire ou la phonologie d'une langue. Le meilleur moyen pour cela sont des paraphrases, des répétitions ou des explications et des exemples.

Nous devons connaître la grammaire et aussi des règles de langue, alors il est aussi important de bien comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence. La compréhension fait la base d'utilisation de langue. Nous pouvons l'apprendre tout seul à la maison, à l'aide d'un livre et des enregistrements, mais ce qui est plus productif c'est la visite d'un cours avec un enseignant. Par rapport à la compréhension et aussi la prononciation qui fait une partie très importante dans la langue française, nous pouvons observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler notre prononciation.

Il y a des cas quand nous ne sommes pas sûrs de la compréhension. Rubin classifie parmi ses stratégies celle qui est basée sur le devinement ou l'inférence. Nous pouvons deviner le sens d'après le contexte, d'après la situation ou par exemple d'après les gestes qui sont faits par les locuteurs. Il faut connecter des informations dans la tête – la culture de langue, les connaissances antérieures du monde ou de processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication.

Toujours il faut garder les règles de la langue en général, les règles de grammaire ou de formation des mots. Dans chaque langue existe des exceptions. Alors il faut déduire et compter avec ce cas par exemple à l'aide de résumer ou synthétiser notre compréhension du système de la langue. Et si nous avons encore le problème avec la compréhension, Rubin mentionne des stratégies de ressourcement qui nous donnent à recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des manuels.

3.2.2 Les processus d'entreposage ou de mémorisation

Ce type Rubin mentionne parce que la mémorisation est l'une des autres parties importantes dans le processus d'apprentissage la langue étrangère. Mémoriser des mots c'est une base de connaître la langue. Mais nous devons penser aussi aux groupes des mots qui peuvent avoir des sens différents juste en groupe.

Nous avons plusieurs possibilités de mémoriser des nouveaux mots et de nouvelle grammaire de la langue étrangère. Pour beaucoup de personnes une grande aide signifie des images. Il faut aussi centrer une attention sur un détail spécifique qui peut après nous aider pour se remémorer des mots inconnus. Il est bon de prendre en mémoire des nouveaux mots en contexte. Dans le cas du processus de mémorisation nous pouvons utiliser des mots clés et des cartes sémantiques. Dans la tête nous devons faire ordre dans les nouvelles informations concernant la langue étrangère et pratiquer la langue en silence et différer la production pour bien mémoriser la langue en complexe.

3.2.3 Les processus de récupération et de réutilisation

Ce type de stratégies Rubin nous offre comme la dernière partie de sa classification. Dans cette phase nous utilisons des nouvelles choses en pratique. Les actions faites dans cette partie nous répétons, nous réutilisons des mots ou des expressions dans des phrases, nous imitons. Il faut aussi avoir un système dans le processus d'apprentissage. Nous faisons des exercices structuraux.

Aussi ici nous rencontrons les stratégies d'autorégulation. Il faut contrôler son processus d'apprentissage, déterminer les solutions et définir le problème pour avoir une possibilité de travailler avec lui.

Une partie intégrante du processus d'apprentissage par rapport aux stratégies sociales fait la communication avec un groupe pour essayer de comprendre la langue seconde. Le travail avec des amis nous assure une possibilité de pratiquer la langue, à travers tous les domaines de la langue. Il est bien de visiter aussi des groupes avec des locuteurs natifs pour faire la conversation ou partager des informations de la langue en général, des événements socioculturels etc (Cyr, 1998).

3.3 Les stratégies d'apprentissage identifiées par O'Malley et Chamot

La troisième typologie des stratégies d'apprentissage publiée dans le livre de P. Cyr et représentée par O'Malley et Chamot nous propose un regard beaucoup plus synthétique que les précédentes. Il faut dire que la distinction des stratégies d'un point de vue de ces deux chercheurs est « *plus opérationnel et utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde* » (Cyr, 1998, p. 38).

O'Malley et Chamot distinguent trois grandes catégories :

- Les stratégies métacognitives
- Les stratégies cognitives
- Les stratégies socio-affectives

Chaque catégorie distingue encore des activités qui sont typiques juste pour ce type de stratégies et qui nous sous-entendent comment s'approcher du processus d'apprentissage à l'aide de ces stratégies.

Classification des stratégies : Aperçu général

Les stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none">L'anticipation ou la planificationL'attention généraleL'attention sélectiveL'autogestionL'autorégulationL'identification d'un problèmeL'autoévaluation
Les stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none">La répétitionL'utilisation de ressourcesLe classement ou le regroupementLa prise de notesLa déduction ou l'inductionLa substitutionL'élaborationLe résuméLa traductionLe transfert des connaissancesL'inférence
Les stratégies socio-affectives	<ul style="list-style-type: none">La clarification ou la vérificationLa coopérationLe contrôle des émotionsL'autorenforcement

(Cyr, 1998, p. 39)

3.3.1 Les stratégies métacognitives

« Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'auto corriger » (Cyr, 1998, p. 42).

Il faut dire que les stratégies métacognitives se concentrent sur les élèves qui ont le niveau avancé de la langue que ceux qui commencent à l'étudier, alors les débutants. Nous allons nous approcher les stratégies métacognitives avec leurs signes :

1. L'anticipation ou la planification : il faut se fixer des buts à court ou à long terme. (Cyr, 1998) Quand nous avons un plan pour travailler avec la langue et avec les exercices, nous pouvons bien formuler nos désirs. Celles stratégies nous mènent à l'indépendance. L'enseignant fait ses efforts pour nous « *aider à prendre conscience par nous-même de la raison d'être des activités d'apprentissage qui nous sont proposées.* » (Cyr, 1998, p. 43) Le rôle principal d'enseignant consiste à encourager ses élèves à apprendre la langue, à trouver la bonne solution.
2. L'attention : O'Malley et Chamot distinguent deux types d'attention – dirigée et sélective. L'attention dirigée est typique pour les élèves qui se concentrent tout d'abord sur la tâche d'apprentissage de façon globale ou générale et qui ignorent tout ce qui pourrait les en distraire (Cyr, 1998). Au contraire l'attention sélective regarde des aspects spécifiques de la tâche. Et c'est un devoir pour les enseignants – ils travaillent avec le deuxième type d'attention. Pendant le cours de la langue, les élèves écoutent des enregistrements et font les efforts de mentionner les informations, cherchent le bon temps dans le texte ou d'autre règle grammatical, ils s'entraînent la compréhension.
3. L'autogestion : « comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions » (Cyr, 1998, p. 44).

Ce type des stratégies vient d'un fait que les enseignants sont responsables de leur comportement en cadre du processus d'apprentissage. Des élèves sont capables de travailler indépendamment. Le rôle d'enseignant consiste à diriger ses élèves à une bonne réponse ou un bon mode pour faciliter l'acquisition des nouvelles informations de la langue étrangère.

Par l'intermédiaire de l'autogestion les élèves utilisent et combinent plusieurs activités pour étudier et réviser leurs connaissances. Un bon mode se révèle juste enregistrer l'émission et puis la réécouter pour vérifier la compréhension (Cyr, 1998).

4. L'autorégulation – « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* » (Cyr, 1998, p. 45).

Les élèves se contrôlent et vérifient leur compréhension, leur production, leur style d'apprentissage. Ils corrigent eux-mêmes (Cyr, 1998).

5. L'identification du problème – « *cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante* » (Cyr, 1998, p. 46).

Les enseignants sont capables de trouver et de comprendre le problème qui apparaît dans l'apprentissage. Ils comprennent rapidement et ils savent l'expliquer.

6. L'autoévaluation – « *évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication, évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages* » (Cyr, 1998, p. 46).

A l'aide de ce type des stratégies, l'apprenant peut évaluer sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral ou à l'écrit (Cyr, 1998).

3.3.2 Les stratégies cognitives

Le nom de ce type des stratégies vient de la cognition. Il s'agit « *d'une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude* » (Cyr, 1998, p. 46). Les stratégies cognitives s'appuient sur quelques points spécifiques pour elles. Ces spécificités nous aident à atteindre le résultat souhaitable dans le domaine d'apprentissage des langues. En général « *les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables* » (Cyr, 1998, p. 47).

1. Pratiquer la langue : « *saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue ; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en salle de classe* » (Cyr, 1998, p. 47).

Certains auteurs nous offrent des points de vue différents.

Le verbe principal de cette partie – pratiquer la langue – signifie « *pratiquer les sons et les graphies en situation formelle et pratiquer en situation naturelle* » (Cyr, 1998, p. 47). Autrement dire, cette partie des stratégies cognitives exige des apprenants de parler, répondre et discuter.

2. Mémoriser : « *appliquer diverses techniques mnémoniques* » (Cyr, 1998, p. 48).

Dans ce processus d'apprentissage il faut chercher les techniques pour donner des informations dans l'esprit. Ce qui contribue pour gagner le meilleur résultat, c'est par exemple répéter, grouper ou se ressourcer des informations, des nouveaux mots. A l'aide nous pouvons utiliser des images, des mots clés ou faire des champs sémantiques (Cyr, 1998).

3. Prendre des notes : « *noter dans un cahier les mots nouveaux, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la*

réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication » (Cyr, 1998, p. 48).

Avoir un petit aide sous la main nous encourage dans la communication ou dans les autres activités d'apprendre la langue étrangère.

4. Grouper : « *ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération » (Cyr, 1998, p. 49).*

Dans ce cas il faut trouver un sujet commun ou le domaine parce que pour la plupart pour des élèves plus jeunes cette possibilité fait une partie importante de se remémorer des nouveaux mots.

5. Réviser : cela veut dire une activité indispensable dans le processus des langues. Chaque chapitre ou chaque partie donnée dans l'esprit doit avoir un ordre pour devenir utilisable au futur. La révision nous donne une possibilité de savoir quelle partie de la langue il faut encore s'entraîner et laquelle est connue avec certitude.

6. L'inférence : « *utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication » (Cyr, 1998, p. 50).*

L'inférence peut venir des pensées d'un apprenant ou d'un enseignant aussi. Il faut grouper les informations pour les besoins d'accueillir les nouvelles et pour avoir une capacité de savoir faire les classer pour d'autres utilisations.

7. La déduction : « *appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la langue seconde » (Cyr, 1998, p. 51).*

Il s'agit d'un processus de génération des règles sur le fonctionnement de la langue. Nous nous appuyons sur les informations et les règles

gagnées d'une langue maternelle. Nous pouvons comparer, mais il faut toujours compter avec le fait qu'ils existent toujours des exceptions et il n'est pas possible de transmettre tous les verbes ou tous les mots d'après une seule règle.

8. La recherche documentaire : « *utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible* » (Cyr, 1998, p. 52).

Beaucoup de règles et des informations nécessaires d'utiliser le nouveau vocabulaire ou la langue étrangère en général nous pouvons trouver dans les documents, dans les livres. Mais cette technique a aussi ses limites. L'utilisation d'un vocabulaire nous facilite le travail pendant le processus d'apprentissage, pour gagner des nouveaux mots, mais par exemple dans le cas des verbes, nous ne pouvons pas se fier à l'exactitude une façon, cela veut dire d'une façon convenable pour cette phrase, pour cette parole.

Les stratégies mentionnées au-dessus sont complétées encore des activités comme traduire et comparer avec la langue maternelle ou avec une autre langue connue, paraphraser, élaborer ou résumer (Cyr, 1998). Mais ces opérations ne sont pas considérées comme les stratégies d'apprentissage, plutôt comme une stratégie de communication. Bien qu'elles nous aident, elles ne font pas un complexe des règles comme les stratégies précédentes.

3.3.3 Les stratégies socio – affectives

Ce type des stratégies est basé sur une interaction avec les autres. Avec des locuteurs natifs ou avec des collègues en classe. Il s'agit de vérifier et clarifier des questions, des nouvelles informations gagnées pendant le

processus d'apprentissage. Il faut demander la répétition des expressions qui ne sont pas claires.

Les moments où des apprenants exigent une explication de la grammaire, du sujet ou des règles apparaissantes dans la langue étrangère signifient pour les enseignants un fait qu'ils font bien son travail, qu'ils sont capable de captiver l'attention chez leurs élèves. Ils sont heureux de répondre aux questions pour approfondir des connaissances des apprenants.

En cadre d'interaction avec les autres étudiants, la coopération prend une place très importante. Cette activité nous fournit une occasion de pratiquer la langue en classe. Les apprenants deviennent plus encouragés et ils gagnent des attitudes appropriées dans la conversation. Il faut dire « *qu'en travaillant ainsi avec d'autres, les élèves risquent d'apprendre des erreurs* » (Cyr, 1998, p. 57). Certains auteurs (comme Rubin et Thompson) s'opposent à cette opinion. Il est clair qu'il existe un risque en forme d'apprendre des erreurs en communication avec les autres, mais la coopération et la communication avec les pairs apportent pour la plupart un bénéfice pour les participants de la parole (Cyr, 1998).

Pendant tout le processus d'apprentissage les apprenants sont accompagnés par leurs émotions, soit positives, soit négatives. Il faut prendre conscience de la mesure de ces sentiments et se concentrer sur leur gestion. En exprimant les sentiments nous pouvons atteindre meilleur résultat, c'est un mode de s'encourager, de se récompenser (Cyr, 1998).

3.4 L'apport de la pédagogie au processus d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage font une partie de la pédagogie et c'est pour cela que nous devons la prendre en conscience comme en ensemble et toute son influence au processus d'apprendre les stratégies. Nous allons nous

baser principalement sur l'un des chapitres du livre *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků* de Lojová et Vlčková (2011) pour ce sujet.

Le rôle principal des enseignants consiste à apprendre leurs élèves comment gagner les nouvelles informations et ensuite comment les utiliser à la pratique. Cela veut dire développer des stratégies efficaces chez les apprenants (Lojová et Vlčková, 2011).

Une citation bien trouvée pour cette situation est aussi mentionnée dans le livre de Lojová et Vlčková (*Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*). Elle vient de la parole d'un philosophe chinois Konfucius qui dit : « Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson. » Il faut diriger les apprenants à s'auto-réflexion de leur propre processus d'apprentissage (Lojová et Vlčková, 2011, p. 175).

Et dans cet esprit évolue les stratégies d'apprentissage. Les chercheurs jettent des regards rapides dans la recherche d'application les stratégies d'apprentissage depuis longtemps et dans les années trente de 20^{ème} siècle ils offrent deux formes des accès à l'apprentissage en nous aidant – un formalisme didactique et un matérialisme didactique. La question principale qui se pose de cette méthode de l'infiltration des deux formes consiste à la transmission des stratégies – directement ou indirectement (Lojová et Vlčková, 2011).

Le point de vue indirecte parle d'une préférence catégorique d'un contenu des stratégies d'apprentissage. Cet accès apporte aussi malheureusement des désavantages, à savoir le lien des stratégies acquises aux cas concrets. Tandis que l'accès direct apprend aux apprenants à l'optimisation des stratégies qui sont après plus réalisables dans plusieurs cas. L'inconvénient de ce type de mode didactique peut être un conflit entre des stratégies déjà connues et celles qui sont nouvelles (Lojová et Vlčková, 2011).

L'acquisition et l'utilisation des stratégies vient d'un bon mode d'enseigner les stratégies aux élèves. Il faut respecter des groupes des apprenants, des buts dans le processus d'apprentissage. Chacun perçoit

l'interprétation des stratégies et leur contexte différemment. Entre les élèves apparaissent les différences et c'est pourquoi l'enseignant doit les respecter et travailler avec elles. Mais l'accès d'un apprenant au processus d'apprentissage joue aussi un rôle indispensable. Ici nous voyons l'influence de la conception d'apprentissage (la motivation, le niveau des connaissances, etc.). L'enseignant expliquerait et présenterait les règles pour utiliser des stratégies pour la plupart aux élèves avec des déficit dans le domaine d'apprentissage. Et une méthode qui semble la plus éprouvée est de travailler avec de petits groupes ou individuellement avec des élèves (Lojová et Vlčková, 2011).

Il faut faire attention au problème qui peut apparaître de cette situation d'enseigner les stratégies. De temps en temps l'enseignement des stratégies n'a pas du tout des résultats ou même des résultats négatifs, par exemple le changement des stratégies chez les apprenants qui ont déjà leur méthode pour les utiliser et l'enseignant apporte un nouveau mode de travail. Au début, la situation peut avoir l'air positif, mais elle peut avoir une influence négative (par exemple quand un apprenant ne communique pas longtemps dans le cours de la langue tandis que ses collègues sont capables d'utiliser toutes les nouvelles informations avec l'utilisation des stratégies gagnées récemment). L'individualisme entre des élèves se montre aussi au cas d'utilisation des stratégies – bien que les apprenants moins fortes utilisent les mêmes stratégies comme leurs collègues, ils ne peuvent pas atteindre le même résultat (Lojová et Vlčková, 2011).

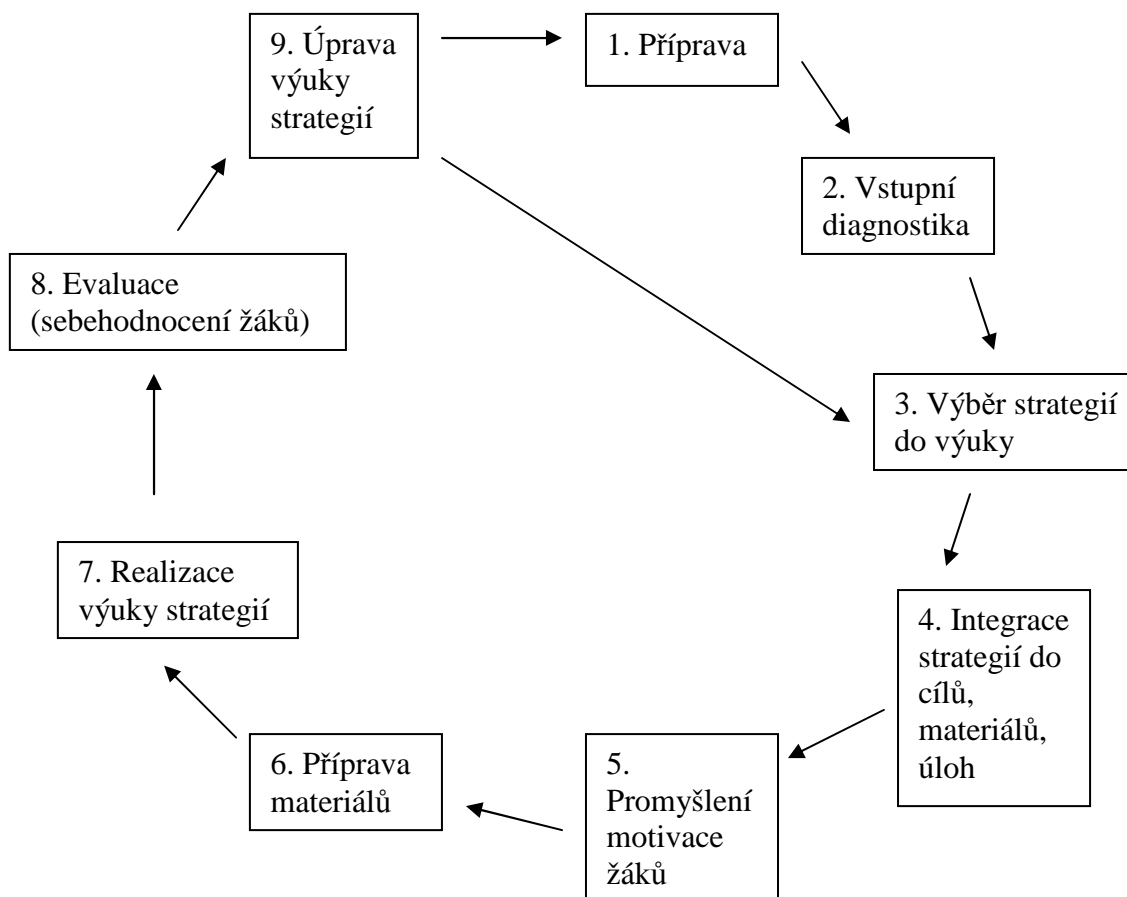
3.4.1 L'apprentissage des stratégies à l'école

Ce qui nous intéresse dans ce chapitre c'est une réalisation des stratégies à l'école, pendant le cours de la langue. Il est important de donner aux élèves une information essentielle qu'il s'agit de l'enseignement des

stratégies et que l'enseignant fait des efforts pour expliquer un mode, comment travailler avec la langue étrangère plus efficacement. L'enseignant peut choisir une forme d'apprentissage non récurrente pour enseigner les stratégies. Les apprenants gagnent des informations de l'utilisation, du sens des stratégies et ils peuvent les essayer. Mais dans ce moment ils ne connaissent que des tâches langagières où il est possible d'utiliser exactement ce type de stratégies.

Le regard d'apprentissage des stratégies dans la langue est diffusé pour les élèves beaucoup plus par l'enseignement de longue durée des stratégies. Les apprenants peuvent acquérir non seulement toutes les informations nécessaires pour utiliser et pratiquer la langue étrangère, mais aussi ils choisissent le transfert des stratégies et des règles aux autres situations (Vičková et Lojová, 2011).

Nous pouvons travailler avec le sectionnement de R.L. Oxford qui offre son modèle d'apprentissage des stratégies pendant le processus d'apprentissage (Lojová et Vičková, 2011).



Des stages d'apprentissage identifiés par R. L. Oxford ⁷ (Lojová et Vlčková, 2011)

Ce modèle formé par cette femme nous bien montre la liaison entre les phases dans le processus d'apprentissage. La première partie – la préparation – est une partie clé. Il faut prendre en conscience tous les facteurs qui apparaissent dans la classe pendant le processus d'apprentissage. L'enseignant doit se concentrer beaucoup sur cette partie. Il ne suffit pas de recommander ses modes de travail, mais il faut aussi réagir à plusieurs besoins des élèves, entre autre leur attitude et leur motivation. À cette phase du processus d'apprentissage, l'enseignant doit réfléchir toutes les parties, il

⁷ 1. La préparation; 2. La diagnostique d'introduction; 3. Le choix des stratégies pour le processus d'apprentissage; 4. L'intégration des stratégies aux buts, à la documentation, aux tâches; 5. Réfléchir mûrement à la motivation des apprenants; 6. La préparation des matériaux; 7. La réalisation d'apprentissage des stratégies; 8. L'évaluation (la s'auto-évaluation des élèves); 9. L'adaptation d'apprentissage des stratégies (traduction de M. Waasová)

doit prévoir et chercher le rapport entre ces parties. Il faut faire un plan pour l'apprentissage optimal, alors non seulement la théorie, mais aussi donner un espace aux élèves pour la pratiquer (Lojová et Vlčková, 2011).

Après la détermination d'entrée qui nous aide à choisir les stratégies d'après les besoins des apprenants arrive la partie d'un choix directe des stratégies. Oxford recommande de choisir plusieurs types de stratégies qui se complètent mutuellement. Elle se penche pour des stratégies utilisables généralement pour la majorité des élèves et lesquelles ils peuvent successivement appliquer dans les autres situations (Lojová et Vlčková, 2011). Par l'utilisation des stratégies convenables à la majorité, les apprenants peuvent faire les liaisons et la continuité des stratégies.

Les stratégies orientées vers la première sélection des gens permettent d'épargner le temps et leur apprentissage peut être fait à long terme. Il est possible de combiner les deux modes, mais il faut commencer par l'enseignement des stratégies utilisables pour la majorité et de les tenir jusqu'au moment où l'enseignant connaît bien ses élèves et il est capable de choisir l'une ou plusieurs stratégies convenables à leurs besoins pour gagner le meilleur résultat et rendre efficace le processus d'apprentissage.

D'autre question concernant des phases d'apprentissage des stratégies apparaît à leur intégration dans le processus d'apprentissage. Prendre les stratégies comme une partie d'apprentissage a une forme plus effective qu'enseigner les stratégies séparément (Lojová et Vlčková, 2011). L'enseignement des stratégies, comme les autres parties dans le processus d'apprentissage ne doit pas manquer la motivation. Et pour la raffermir, il est bon d'inclure dans le processus d'apprentissage l'évaluation des informations acquises. La motivation des apprenants peut être renforcée aussi par la préparation des matériaux pour le cours de la langue. À l'aide de leur enseignant, ils choisissent tous seuls les documents ou les moyens d'apprentissage. Les élèves forment des stratégies inconsciemment et le rôle d'enseignant consiste ici à décrire, analyser et évaluer leur fonction (Lojová et Vlčková, 2011).

Par l'apprentissage des stratégies l'enseignant démontrerait l'utilisation et aussi le transfert des stratégies entre les situations. Les apprenants doivent être informés des fonctions des stratégies, par exemple à l'aide des exercices. Ils essaieraient de trouver le sens et les liaisons des stratégies de la présentation d'enseignant, mais aussi des tâches qui sont faites en couple, avec leurs collègues et chercher là un effet en retour qui peut arriver successivement à l'adaptation d'enseignement des stratégies (Lojová et Vlčková, 2011).

3.5 Les styles d'apprentissage

Pendant le processus d'apprentissage nous pouvons constater la présence de beaucoup d'opérations. Nous avons déjà mentionné les stratégies d'apprentissage et nous les avons présentées d'après les typologies de plusieurs auteurs. Avec le sujet des stratégies, il faut aussi mentionner les styles d'apprentissage qui influencent l'enseignement des langues étrangères.

Qu'est-ce le style d'apprentissage? Quelle est la différence entre les styles et les stratégies d'apprentissage? Il n'y a pas beaucoup de livres français qui offrent la description d'un style d'apprentissage. Alors nous allons utiliser les définitions du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003) et un livre d'un auteur tchèque, Jiří Mareš, nommé *Styly učení žáků a studentů* (Mareš, 1998).

Pendant le processus d'apprentissage il faut « adopter des techniques, des stratégies, des comportements variables d'un individu à l'autre, ce qui constitue pour chacun son style d'apprentissage » (Cuq, 2003). Nous pouvons dire que les styles d'apprentissage se tiennent au fond des activités des apprenants – qu'est-ce qu'ils font pendant le processus d'apprendre la langue étrangère, de quoi ils s'efforcent etc. (Mareš, 1998).

Nous distinguons certains types de style d'apprentissage. Nous pouvons mentionner la distinction entre sérialistes et holistes en relation des styles d'apprentissage. Tandis que « *les sérialistes adoptent une démarche pas à pas, analytique, en s'arrêtant aux détails, les holistes prennent plutôt connaissance de l'ensemble de la tâche à effectuer avant de traiter des détails* » (Cuq, 2003).

Les apprenants dans la classe n'utilisent pas les mêmes styles d'apprentissage et chacun réagit par un mode différent au style et à la stratégie choisie par l'enseignant pour le cours. La différence principale apparaît pour la plupart l'intelligence, l'appartenance ethnique et culturelle, la motivation, les connaissances préalables etc. [6] Cela exige un grand effort de la part de l'enseignant qui ne peut pas être passif et qui doit réagir aux besoins de ses élèves.

Dans la division principale des styles d'apprentissage nous pouvons inclure un style auditif, visuel et tactile. Le style auditif se distingue par la préférence d'écoute, de la conversation ou par exemple des chansons. Par contre le style visuel est préféré par les apprenants qui apprennent à voir le texte, les dessins, les plans etc. Et le style tactile est aimé par les élèves pour la possibilité de toucher les matériaux, les sujets utilisés dans le processus d'apprentissage [6].

J. P. Das mentionne dans son livre *Learning strategies and learning styles* la différence entre les styles et les stratégies d'apprentissage (Mareš, 1998). Il compare le style au terme « dessin » et la stratégie au terme « plan ». Tandis que le style reflète le personnage d'homme, ses connaissances et ses habitudes de soi-même, la stratégie exprime l'exécution d'un courant des actions. Tous les deux influencent la résolution d'un problème dans le processus d'apprentissage parce que ce qui est très important c'est une bonne compréhension d'un dessin du problème et aussi d'un bon plan de l'activité de la part des apprenants.

A la différence des styles, les stratégies d'apprentissage sont des actions de l'extension plus grande, par lesquelles les apprenants veulent atteindre les

meilleurs résultats ou au contraire ils veulent éviter quelque chose (Mareš, 1998). Nous avons déjà mentionné les fonctions des stratégies dans la partie théorique et il faut ajouter que c'est un enseignant qui transmet les stratégies aux élèves et qui choisit un style d'apprentissage. Les apprenants les utilisent (Mareš, 1998).

Il existe plusieurs méthodes comment trier les styles d'apprentissage. Nous pouvons mentionner celle de L. Curry qui trie les styles d'après les relations mutuelles. La première composante exprime les facteurs personnels, ensuite un mode typique que l'enseignant utilise pour le traitement des informations et finalement les préférences des apprenants dans le processus d'apprentissage (Mareš, 1998).

En conclusion nous pouvons dire qu'il existe plusieurs types de styles et de stratégies. Les enseignants doivent respecter les besoins de ses apprenants et faire des efforts pour choisir les meilleurs styles et stratégies dans le cours de la langue qui conviennent à la majorité des étudiants.

4 Les facteurs qui influencent les stratégies d'apprentissage

Dans ce chapitre nous trouverons les facteurs s'interposant au processus d'apprentissage. Il y en a plusieurs et chacun d'eux influence l'acquisition des nouvelles informations en mesure différentes. Il existe aussi plusieurs publications qui nous offrent les classifications des facteurs. Nous allons partir pour la plupart d'un livre de Paul Bogaards⁸. D'ailleurs nous distinguons des facteurs concernant l'apprenant et des facteurs liés avec le personnage d'enseignant. Et nous ne devons pas oublier les caractéristiques de la situation d'apprentissage qui s'interposent aussi considérablement au processus d'apprentissage.

4.1 Caractéristiques de l'apprenant

Dans le processus d'apprentissage figurent sinon des personnages d'apprenant et d'enseignement. Tous les deux font les efforts pour créer le milieu optimal pour apprendre la langue étrangère. Mais ce milieu, cette ambiance peut être dérangée par les facteurs différents que nous allons mentionner dans la classification suivante et nous allons nous concentrer sur leur influence et éventuellement leur élimination.

4.1.1 Aptitude

En cas d'aptitude nous distinguons trois périodes importantes dans son développement. Premièrement il s'agit des années 1920 jusqu'à 1930, la

⁸ Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères

deuxième étape dure de 1945 à 1965 et la dernière période s'évolue de 1970 jusqu'à maintenant.

Les chercheurs se concentrent tout d'abord pour la plupart sur un test d'aptitude d'après lequel ils mesurent l'aptitude générale. Ce test est essayé par le latin et il porte sur les analogies linguistiques et sur les connaissances des mots venants de la langue maternelle. Le test devrait « *prédire les réussites et les échecs des élèves qui seront confrontés à une méthodologie fixe et bien déterminée.* » (Bogaards, 1991, p. 34) La première génération marquent ces tests comme des *tests pronostiques* (Bogaards, 1991, p. 35). Cela veut dire d'après les connaissances prépondérantes dans la langue maternelle ils déterminent le succès dans la langue étrangère.

Les chercheurs commencent à examiner les succès non seulement au latin, mais aussi aux langues modernes comme par exemple l'anglais. Il apparaît des opinions qu'il faut connaître plusieurs facteurs influençant un succès des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères et qu'il ne suffit plus la comparaison avec la langue maternelle.

La deuxième période est en signe de développer des tests d'aptitude. « *C'est à cause de l'insuffisance des tests disponibles, mais plus encore en raison des changements dans l'orientation des objectifs de l'enseignement des langues, que de nouveaux tests d'aptitude étaient devenus nécessaires.* » (Bogaards, 1991, p. 35) L'aptitude est une caractéristique souhaitable dans l'apprentissage des langues. Mais qu'est-ce que l'aptitude ? Nous pouvons utiliser la définition de mot « aptitude » selon Carroll qui dit « *qu'il s'agit d'une caractéristique relativement stable de l'individu, non sujette à des modifications faciles sous l'influence d'un apprentissage* » (Bogaards, 1991, p. 36). Les chercheurs regardent la corrélation entre l'aptitude et l'intelligence laquelle est marquée comme d'autre facteur qui influence le processus d'apprentissage. L'intelligence devient toujours plus demandée.

A partir des années 70, la critique se concentre sur la validité des tests d'aptitude. Les chercheurs comparent toujours la corrélation entre l'aptitude, l'intelligence et les autres dons. La réflexion systématique apparaît surtout en

Allemagne où Mierke distingue des dons spéciaux, comme par exemple des dons mathématiques, techniques, pratiques etc. Il mentionne aussi des dons linguistiques, mais il faut dire qu'il ne s'agit qu'au cas de la langue maternelle (Bogaards, 1991). En général nous pouvons récapituler que « *la notion d'aptitude est vague et scientifiquement inutilisable. L'aptitude à l'apprentissage des langues est une notion opérationnelle, développées empiriquement, qui prédit dans quelle mesure et à quel rythme un individu apprend une langue dans un cadre scolaire, en comparaison avec d'autres individus* » (Bogaards, 1991, p. 41).

4.1.2 Intelligence

Il est difficile de déterminer un terme d'intelligence. Nous utilisons plutôt qu'explication la mesure de ce facteur. Le plus souvent l'intelligence est mesurée par des tests d'intelligence. Mais il n'est pas possible de résumer toute la problématique d'intelligence aux tests.

Nous devons nous concentrer sur la notion d'intelligence. Nous distinguons trois niveaux d'intelligence : « *l'intelligence qu'on possède, qu'on montre dans son comportement et telle qu'elle est mesurée au moyen d'un test d'intelligence* » (Bogaards, 1991, p. 42). Les chercheurs se posent beaucoup de questions comment l'intelligence se forme et quels facteurs l'influence. Ils mentionnent souvent la corrélation de ces niveaux d'intelligence. Les recherches s'occupent beaucoup de tests d'intelligence, mais ce qui se concentrent pour la plupart sur les éléments mathématiques, géométriques ou sur les signes des connaissances générales. Il n'y a aucun test dirigeant vers la grammaire, la prononciation et les choses concernant l'apprentissage des langues. « *Ils mesurent plutôt l'intelligence théorique ou abstraite que l'intelligence pratique ou concrète* » (Bogaards, 1991, p. 43).

Alors quelle est la liaison entre l'intelligence et l'apprentissage des langues étrangères ? Est-ce que l'intelligence influence beaucoup le

processus d'apprentissage et est-elle nécessaire d'apprendre des langues ? Tous les facteurs figurants au processus d'apprentissage influencent son développement. Comme nous avons déjà mentionné, les chercheurs comparent beaucoup l'apprentissage des langues étrangères avec le processus d'apprendre la langue maternelle et sa maîtrise. Mais pendant la recherche de l'intelligence, il apparaît des faits que si l'élève ne connaît pas sa langue maternelle à cent pour cent, il n'est pas capable de maîtriser sûrement des connaissances d'une langue étrangère.

De ce point de vue il est mieux de commencer à apprendre tout d'abord la langue maternelle et après nous pouvons ajouter d'autre langue. Cette succession est plus facile pour l'apprenant et elle a plus grand succès. Mais il faut aussi noter que dans le cas des enfants bilingues la situation change. Ces enfants sont habitués à écouter plusieurs langues dans un moment, ils ont des connaissances de ces langues plus tôt et grâce à ce fait ils gagnent une avance. Nous pouvons dire qu'« *aux résultats d'autres études qui suggèrent l'existence d'une flexibilité cognitive plus grande chez les bilingues comparés aux unilingues. En fin de compte, il est permis de conclure que l'apprentissage précoce d'une L2 ne nuit pas au développement cognitif des enfants mais que, très probablement, cet apprentissage favorise justement l'épanouissement intellectuel* » (Bogaards, 1991, p. 44).

D'autre question concernant la liaison de l'intelligence et l'apprentissage des langues parle de la nécessité d'intelligence dans le processus d'apprentissage. Il existe beaucoup d'opinions de plusieurs chercheurs. Par exemple *Morgan affirme qu'« une base intellectuelle est indispensable à l'apprentissage des langues. On n'a pas besoin de nous rappeler cela* » (Bogaards, 1991, p. 45). Le point de vue de Selinker et Lamendella dit que « *tout individu ayant réussi à maîtriser sa langue maternelle a l'équipement intellectuel nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde* » (Bogaards, 1991, p. 45).

Il existe beaucoup d'opinions sur le rapport de QI, mais la plus témoinante paraît celle-ci : « *Il y a en effet une corrélation positive entre*

l'intelligence et l'apprentissage des langues secondes, mais l'importance de cette relation est plutôt faible et sujette à des variations » (Bogaards, 1991, p. 45). Les chercheurs essaient de pratiquer des méthodes différentes qui n'arrivent pas de résultats pareils, mais il n'est pas possible d'utiliser toujours les mêmes méthodes dans tous les cas, nous ne pouvons pas appliquer toujours un simple calcul de corrélations, parce que chaque individu réagit différemment et les méthodes satisfaisantes chez les premiers apprenants ne doivent pas être convenables pour les autres. *Jakobovits considère justement lien entre l'intelligence des élèves et leurs résultats comme un indice de la qualité de l'instruction* (Bogaards, 1991, p. 46). Autrement dit ce n'est pas toujours la faute d'une partie d'un apprenant qu'il n'est pas capable de répondre aux questions posées par des enseignants. Il y a plusieurs facteurs qui influencent tout le processus d'apprentissage et des efforts doivent être développer non seulement d'une partie des élèves, mais aussi des enseignants. Les apprenants montrent leur intelligence différemment dans la vie quotidienne que pendant les tâches scolaires. Des recherches et des tests peuvent constater que l'intelligence influence le processus d'apprentissage, parfois positivement, parfois négativement, mais il faut mentionner qu'il s'agit toujours d'un point de vue regardant d'une partie de la chose partielle parce que, comme nous avons déjà dit, il y a plusieurs facteurs influençants l'apprentissage des langues et il faut les prendre en considération.

4.1.3 Attitude et motivation

Il existe plusieurs définitions de ces deux termes. D'après les psychologues ces termes doivent être pris séparément et il faut distinguer les différences. D'un cadre de vue pédagogique nous pouvons dire que ces expressions sont plus ou moins synonyme. Tout d'abord nous allons regarder les signes de chaque terme séparément et après nous allons nous concentrer sur la liaison entre ces deux éléments en commun de l'apprentissage.

Fishbein et Ajzen, des chercheurs examinant l'attitude des élèves, présentent leur théorie où figurent *les croyances, les attitudes, les intentions et les conduites*. Ils nous montrent que tous ces facteurs s'interpénètrent et se complètent. L'unité principale, à laquelle nous mettons la confiance, peut être *un objet concret, une personne, un groupe de personnes, un phénomène naturel, une idée abstraite ou un comportement spécifique* (Bogaards, 1991).

L'attitude des apprenant est influencée par plusieurs facteurs, comme par exemple le sexe, la profession, l'éducation etc. Il s'agit aussi de la situation. Nous croyons aux personnes, aux idées, à notre attitude. Et il faut toujours compter à un effet en retour. Les conséquences de nos attitudes rentrent. L'attitude des gens se projet non seulement dans les situations scolaires, mais aussi dans la vie naturelle, quotidienne. L'attitude positive arrive toujours plus de joie et du contentement entre les gens et avec ce facteur il est plus facile de travailler. Bien que nous n'engageons pas directement aux affaires mondiales, notre l'attitude positive assure la meilleure résolution des problèmes dans le monde et éveille la motivation et la croyance de nouveau.

Concernant la motivation, ce n'est pas *uniquement un phénomène interne ou personnel, ni même statique* (Cyr, 1998, p. 95). Elle est influencée par plusieurs facteurs externes comme *les approches pédagogiques, les pratiques d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution* (Cyr, 1998, p. 95).

Les forces de propulsion de la motivation sont des besoins non satisfaits. Il s'agit des besoins « primaires » ou physiologiques et des besoins « supérieurs » ou psychologiques. Tous les deux types des besoins s'interpénètrent et par exemple Nuttin, un tenant d'accès behavioriste dans l'apprentissage, refuse de faire une distinction nette entre ces deux besoins. Tous les deux sont également inhérents à l'individu (Bogaards, 1991, p. 50).

La motivation est liée avec plusieurs choses, plusieurs facteurs non négligeables non seulement dans le processus d'apprentissage, mais dans tous les cas où la motivation est souhaitable. L'un des facteurs est par

exemple la conduite. Et concernant la relation entre la motivation et les conduites, Nuttin souligne que « *la compréhension ou l'explication d'un comportement en termes de motivation est très partielle. La motivation ne fournit pas « la réponse au « pourquoi » d'un comportement (...). D'autres facteurs situationnels et personnels, physiques et psychologiques, jouent leur rôle, non seulement dans le « comment » du processus, mais aussi dans sa détermination et ses modalités* » (Bogaards, 1991, p. 51).

L'attitude et la motivation se manifestent pendant toute la vie des gens. Mais comment apparaît la liaison entre l'attitude, la motivation et l'apprentissage des langues ? La réponse vient des recherches de la théorie de Gardner et Lambert qui se concentrent tout d'abord à la langue maternelle. L'enfant apprend sa première langue par l'identification de ses parents. Il les imite et par cela il gagne des connaissances de base de la langue. Pour les enfants, « *il s'agit de la satisfaction de besoins physiques, tandis que dans le cas de l'apprentissage des langues il est plutôt question de besoins sociaux* » (Bogaards, 1991, p. 53). Nous distinguons la motivation d'intégration et la motivation instrumentale. Gardner et Lambert les définissent par des mots suivants : « *L'orientation est dite instrumentale si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand celle-ci doit servir à faire carrière. Par contre, l'orientation est intégrative si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe* » (Bogaards, 1991, p. 53-54).

Toutes les composantes se complètent et se montrent pendant l'apprentissage. Mais nous pouvons former tant la motivation que l'attitude parce que les avis et les comportements positifs ou négatifs ce sont des faits acquis, non innés. Alors le but principal reste de créer l'ambiance optimale et former positivement les facteurs figurants dans le processus d'apprentissage.

4.1.4 Personnalité

Il faut dire que la personnalité dirige le processus d'apprentissage et sa mesure. C'est un phénomène large qui relie sinon « *le style d'apprentissage, la tolérance à l'ambiguïté, la réflexion et l'impulsivité, l'extraversion et l'introversión* » (Cyr, 1998, p. 83).-

Le style d'apprentissage nous pouvons désigner comme « *un concept très vaste qui peut englober de nombreux facteurs cognitifs ou socio-affectifs* » (Cyr, 1998, p. 83). L'un de ces styles est un style cognitif. Ce style apparaît dans beaucoup de travaux et il est testé par Witkins. Les résultats des tests divisent des individus en deux groupes – « *indépendants du champ* » ou « *dépendants du champ* ». Les indépendants du champ sont plus habiles à départager l'essentiel de l'accessoire et à identifier, analyser du problème donné. Les dépendants excellent dans les qualités d'être plus grégaires, plus ouverts, plus sensibles et plus intéressés par les autres (Cyr, 1998). L'avis de Willing nous dit que ces distinctions ne sont pas absolues et qu'il existe des mixtes de ces deux groupes (Cyr, 1998).

Nous pouvons dire que les individus indépendants du champ gagnent de meilleurs résultats en compétence linguistique ou grammaticale, par contre la personnalité des dépendants leur rend possible d'avoir un avantage en compétence de communication (Cyr, 1998). Mais comme Willing mentionne, dans chaque individu se fait le mixte de ces qualités.

Concernant la personnalité des apprenants, il faut aussi noter la typologie très connue d'Hippokrat qui divise les gens en introvertis et extravertis, stable et instable et quatre groupes de la caractéristique des gens – sanguin, flegmatique, mélancolique, personne colérique. De ces caractéristiques des gens, la meilleure combinaison pour apprendre des langues étrangères apparaît extraverti – stable – sanguin. Au contraire l'ensemble des caractéristiques les moins favorables est dans ce cas introverti – instable – mélancolique. Nous pouvons marquer le premier type comme une personnalité communicative, le deuxième peut être signé comme non

communicatif (Choděra et Ries, 1999). De plus ici nous pouvons trouver des gens qui disposent des traits de plusieurs groupes caractéristiques et puis, c'est à eux, comment ils sont capables de profiter de la situation.

4.1.5 Âge

Habituellement nous écoutons des avis que les plus jeunes apprennent plus facilement grâce à leur cerveau jeune. Est-ce que c'est vrai ? Et quand l'homme est plus âgé, il n'a pas de la chance d'étudier et de gagner beaucoup de nouvelles connaissances ? Pour trouver les réponses nous allons regarder une publication de P. Bogaards qui parle des recherches de neurophysiologies et aussi didactiques par rapport l'influence de l'âge au processus d'apprentissage.

La recherche faite par Penfield et Robert et plus tard par Lenneberg montre que de l'âge de dix ans les parties concernant les aires langagières dans le cerveau sont capables de se complètent dans le cas de difficulté l'une d'elles. Il y passe la plasticité du cerveau. Chez les enfants plus âgés et les adultes, cette action ne transfère pas et si oui, cela dure plus lent. Dans le cerveau se déroule le processus de « *latéralisation* », un état *que l'un des deux hémisphères cérébraux devient dominant. Par suite de la latéralisation, le cerveau devient rigide* (Bogaards, 1991, p. 72). Nous apercevons ici aussi la différence entre les droitiers et les gauchers parce que chez les premiers, « *c'est pratiquement toujours l'hémisphère gauche qui domine, tandis que 40% seulement des gauchers ont l'hémisphère droit dominant* » (Bogaards, 1991, p. 72).

Les chercheurs tombent d'accord sur un espace de la conclusion de gagner les informations très facilement et c'est de 9 à 12 ans. « *La plupart des individus d'intelligence normale sont capables d'apprendre une langue seconde après le début de leur deuxième décennie, bien que l'influence de « blocages » croisse rapidement après la puberté. L'acquisition automatique,*

provoquée par le seul contact avec une langue donnée semble disparaître après cet âge et les langues étrangères doivent être enseignées et apprises dans un processus conscient et laborieux » (Bogaards, 1991, p. 72).

Il y a beaucoup de chercheurs qui expriment leur avis. Et nous ne pouvons pas donner une réponse claire parce que chaque opinion est regardée d'un point de vue différent et alors les recherches n'apportent pas les résultats identiques. Pour meilleure orientation voilà le schéma suivant qui marque des moments plus ou moins propices à l'apprentissage des langues secondes et qui nous approche un peu l'évolution des parties dans la langue transformante à l'âge différent.

	0 - 6	7 - 11	12 - 16	17 et plus
Prononciation	-	++	diminuant	-
Grammaire	-	+	++	+
Vocabulaire	- ?	+ ?	+ ?	+ ?
Skills	?	?	?	?

(Bogaards, 1991, p. 77)

4.1.6 Sexe

Il est difficile à dire si le sexe influence la capacité du processus d'apprentissage des langues étrangères. Les différences nous pouvons voir aux catégories des apprenants – les enfants, les adolescents et les adultes. Concernant le premier groupe il y a des avis, que les filles sont plus adroites que les garçons, mais certains chercheurs parlent du contraire. La situation la plus claire apparaît au deuxième groupe. Les recherches marque catégoriquement qu'entre les adolescents ce sont les filles qui maîtrisent d'apprendre les langues. Cela dépend aussi de la langue, par exemple aux

États-Unis il y a plusieurs enseignantes qu'enseignants, au contraire qu'Allemagne, où la situation est opposée (Bogaards, 1991).

Les adultes nous pouvons classer par le fait que « *les différences dans les résultats obtenus en langue seconde ne se manifestent pas encore dans l'enseignement primaire, elles sont nettement en faveur des filles dans l'enseignement secondaire et elles disparaissent au niveau supérieur* » (Bogaards, 1991, p. 82).

Il faut comparer toutes les différences entre les femmes et les hommes par l'âge des apprenants, parce que les adultes sont capables de prendre conscience les avantages de leurs efforts prêtants à l'apprentissage des langues à la différence des enfants et des adolescents.

Les chercheurs sont en désaccord en fait, qui utilise plus de langues dans la vie, d'après les uns ce sont les femmes qui ont besoin des langues étrangères pour leur travail et ailleurs elles apprennent plus que les garçons. Les autres chercheurs affirment le contraire. Généralement nous pouvons dire que « *les filles ont une attitude positive parce qu'elles ont plus ou moins vaguement l'idée que les langues secondes leur seront utiles, même si elles ne pensent pas à des carrières typiquement féminines ; les garçons n'ont une attitude positive que s'ils voient l'utilité directe et pratique de l'apprentissage des langues secondes* » (Bogaards, 1991, p. 83).

4.1.7 Milieu

L'un des facteurs influençant l'apprentissage est le milieu. Nous distinguons le milieu socio-culturel et socio-économique (Bogaards, 1991). La société culturelle, de laquelle l'apprenant se trouve, dirige le processus d'apprentissage personnel des gens. Certaines cultures permettent d'étudier sans restriction, mais il existe aussi des cultures, comme par exemple la culture arabe qui ajuste les conditions concernant le sexe dans la classe

etc. Le milieu socio-économique est lié avec la profession future des apprenants. Les élèves créent la vie juste par leur éducation et cette idée leur va gagner les bons résultats. La situation différence apparaît chez les enfants qui suivent leurs parents. Dans ce cas il n'est pas possible de prendre la mesure des résultats objectivement parce que le milieu est déjà prêt pour les meilleurs résultats. Les parents peuvent devenir la motivation pour leurs enfants, ils les influencent, mais la maîtrise de la situation doit aller subjectivement des sentiments des apprenants.

Il faut noter que « *dans le cadre d'une étude des facteurs psychologiques exerçant une influence sur l'apprentissage des langues secondes, le milieu social des apprenants ne doit entrer en ligne de compte que dans la mesure où ceux-ci ont assumé ce milieu. Il faut donc examiner ce facteur en étudiant le milieu tel qu'il est vécu par les apprenants* » (Bogaards, 1991, p. 88).

4.1.8 Angoisse

Concernant les facteurs influençant l'apprentissage des langues, nous ne pouvons pas oublier les sentiments des apprenants, dans ce cas l'angoisse. La peur de la langue étrangère arrive au moment de la nécessité de parler ou d'utiliser la langue en général pour ceux, qui ne sont pas sûrs de leurs connaissances. L'angoisse cause l'évitement de ces situations. Normalement elle recule avec l'acquisition des mots de la langue, de la grammaire et de sentiment d'amélioration de langue. Mais il existe aussi des situations qui forcent les apprenants à s'enfermer totalement et puis, il est très difficile de changer leur attitude à la langue étrangère (Vlčková et Lojová, 2011).

4.2 Le rôle d'enseignant

Cette partie de notre travail se consacre à l'importance d'enseignant dans le processus d'apprentissage. Nous allons utiliser la classification de P. Bogaards qui définit les rôles d'enseignant dans l'apprentissage en liaison aux élèves. Bogaards mentionne qu'un personnage d'enseignant occupe la deuxième place. Mais tout de suite il ajoute que cela ne dégrade pas dans le rôle non important dans le processus d'apprentissage. Cette information nous dit que la grande responsabilité, le goût d'apprendre et l'accès à la problématique d'apprentissage sont posés pour la plupart sur l'apprenant (Bogaards, 1991). « *L'apprenant est le mieux à même d'adapter, de régler et d'abord d'organiser son apprentissage. Ils ne sont pas capables pour la bonne et claire raison que nul ne saurait raisonnablement avoir son mot à dire dans ce à quoi il ne connaît rien* » (Bogaards, 1991, p. 101).

L'apprentissage est dirigé par un plan qui doit être respecté par des enseignants. Comme si un aspect pédagogique et didactique n'est pas déterminé, le problème arrive. L'apprentissage devient chaotique, incohérent, de temps en temps incompréhensible et pour la plupart ce type d'apprentissage perd l'efficacité. Le style d'apprentissage des enseignants reflète une attitude des apprenants dans le processus d'apprentissage. Beaucoup de professeurs ayant des expériences avec l'apprentissage sont d'accord à la conclusion « *qu'il n'y a guère de relation entre la maîtrise linguistique de l'enseignant et celle de ses apprenants. La seule corrélation significative avait trait aux connaissances grammaticales et était négative : les professeurs avec les meilleures connaissances en grammaire avaient des élèves avec des résultats plutôt pauvres* » (Bogaards, 1991, p. 102).

Le système de scolarisation et aussi la société posent de grandes exigences au personnage d'enseignant – il faut avoir des connaissances immenses pour être capable de bien enseigner, de répondre aux questions des apprenants, de les inspirer et motiver, avoir de bonnes idées et aussi le personnage d'enseignant doit captiver l'attention de ses élèves.

L'enseignant s'appuie à ses méthodes d'apprentissage qui renferme par exemple l'utilisation d'un manuel, l'usage des matériaux correspondants au sujet actuel dans l'apprentissage, des activités didactiques, des approches didactiques, des options pédagogiques etc. Les chercheurs discutent toujours quelle méthode est la plus effective (un accès béhavioriste ou cognitif, une méthode directe ou indirecte, une théorie ou une pratique). Il existe des avis qui se penche pour les premiers types de méthodes, les autres sont contre. Alors quelle méthode est la meilleure et comment s'adapter à elles ? « *C'est au niveau de l'apprenant et, plus précisément, au niveau de son fonctionnement cognitif, que la méthode pourrait s'avérer constituer une notion utile* » (Bogaards, 1991, p. 111).

L'enseignant en tenant la structure de cours contribue à la stabilité d'apprentissage. Les apprenants savent ce qu'ils peuvent attendre et ils sont capables de bien préparer pour travailler avec la langue. Ce qui est important c'est la même structure, mais l'enseignant doit éviter au stéréotype. Il faut motiver et captiver l'attention aux élèves.

Il existe plusieurs rôles appartenant aux enseignants dans le processus d'apprentissage. Chaque rôle cache des activités et des connaissances des enseignants qui les pratiquent pendant l'apprentissage. Le premier rôle remplissant par l'enseignant est un rôle d'un penseur qui exige de grandes connaissances de la langue enseignée, des exigences des tâches. L'enseignant aussi garde la perception des élèves et des objectifs d'un programme (Cyr, 1998, p. 116).

Dans le complexe de l'enseignement stratégique qui nous aide à définir le meilleur apprentissage apparaît le deuxième rôle d'enseignant – un preneur de décision. En exécutant ce rôle l'enseignant fait ses efforts à amener ses élèves à utiliser un raisonnement indépendant, à faire des résolutions de manière auto-suffisante. Dans ce moment, l'enseignement développe un processus de focalisation, cela veut dire il aide, il montre des choses aux apprenants, mais sans prendre des tâches en ses mains (Cyr, 1998, p. 117).

Le rôle non négligeable d'enseignement dans le processus d'apprentissage se distingue par la motivation. Les apprenants voient comment utiliser des connaissances et des habiletés gagnées aussi dans la pratique, ils sont motivés pour leur vie future. L'enseignant amène ses élèves au fait que des fautes apparaissantes pendant apprendre la langue nous servent comme la leçon pour la prochaine fois, il ne tire pas de conséquences de ces erreurs. Bien sûr il faut avertir des apprenants aux fautes, mais dans le cas où le professeur utilise des peines pour punir ses élèves, ils vont avoir peur et cela vient à s'enfermer dans l'apprentissage. Il faut montrer aux élèves un accès positif (Cyr, 1998, p. 117).

L'enseignant a aussi un rôle de médiateur. Le but consiste à offrir aux apprenants des possibilités quelles connaissances utiliser pour quelle tâche et comment éviter des choses venantes aux problèmes dans le processus d'apprentissage. Les apprenants acquièrent les connaissances et les expériences de leur enseignant (Cyr, 1998, p. 119).

Enfin, l'enseignant remplit une fonction d'un entraîneur. Son devoir consiste à arriver des apprenants aux situations, dans lesquelles ils peuvent apprécier leurs connaissances. Par rapport à la langue de départ, l'enseignant utilise la langue maternelle pour montrer le processus de la création des phénomènes grammaticaux etc. Mais tout dépend du personnage d'enseignement, de son attitude et sa motivation (Cyr, 1998, p. 120).

5 La conception des stratégies d'apprentissage d'après les auteurs mentionnés dans notre travail

Ce chapitre traite et récapitule des points de vue essentiels des auteurs intéressés dans les domaines des stratégies d'apprentissage. Nous allons commencer à présenter les idées concernants les méthodes utilisées pour l'apprentissage des stratégies de Paul Cyr. La deuxième partie va revenir à Paul Bogaards et son regard aux aptitudes des apprenants pendant le processus d'apprentissage des langues étrangères. Et la troisième partie de ce travail va nous montrer le point de vue tchèque sur cette problématique. Alors nous allons regarder l'adaptation des stratégies d'apprentissage dans la présentation de Gabriela Lojová et Kateřina Vlčková.

5.1 Le point de vue de Paul Cyr

Paul Cyr est l'un des personnages intéressants de la problématique de stratégies d'apprentissage. Il décrit dans son livre *Les stratégies d'apprentissage* chronologiquement les stratégies de leur origine jusqu'aux facteurs influençants l'apprentissage. Dans cette publication nous trouvons aussi la classification des stratégies et leur utilisation qui sont décrites très concrètement et en détail et c'est pour cela que nous nous appuyons beaucoup sur ce livre dans notre travail.

Au début il se concentre sur l'origine des stratégies d'apprentissage. Dans cette partie il mentionne les premiers oeuvres se rapportants à ce sujet. Alors il nous explique l'importance des stratégies dans le processus d'apprentissage.

D'autre chapitre dans la publication de Cyr s'appelle *Les classifications des stratégies d'apprentissage*. Et c'est un chapitre essentiel pour ce travail, nous partons de ces classifications des chercheurs célèbres comme Oxford, Rubin et O'Malley et Chamot, lesquelles Cyr présente dans les tableaux bien

ordonnés. Il montre explicitement le sectionnement des stratégies d'apprentissage et après il les démonte en détail. Au début, nous apprenons la définition qui donne des types de stratégies l'un à l'autre. Chaque type des stratégies est commenté par des avis des chercheurs – ils se posent des questions élémentaires concernant les seules stratégies, ils parlent de leurs fonctions dans le processus d'apprentissage, de leur évolution et aussi décrivent les avantages et les inconvénients des types de stratégies différentes.

Dans les descriptions des types de stratégies nous pouvons trouver un mode d'application dans l'apprentissage. Ces définitions nous disent pour quelle situation est ce type des stratégies les plus convenable, comment l'utiliser et pour la plupart comment l'enseigner aux élèves.

Ensuite Cyr mentionne les facteurs influençant les stratégies d'apprentissage. Ici nous pouvons trouver le classement par exemple d'après la personnalité, la situation, le mode de la réalisation d'apprentissage etc. Les facteurs sont décrits pour la plupart de point de vue de chercheurs qui traitent ce sujet, mais pour nos besoins dans ce travail nous prenons la publication de Paul Bogaards qui s'occupe ce thème plus concrète.

Les derniers chapitres dans le livre de Cyr se concentrent sur le point de vue pédagogique et psychologique sur cette problématique. Il donne un bon résumé des choses importantes dans le processus d'apprentissage pour gagner les meilleurs résultats parce que la personnalité et en général le processus pédagogique d'apprentissage sont des parties indispensables et essentielles. Il travaille bien avec cette problématique, mais il faut noter qu'il est nécessaire d'observer tous les éléments touchants l'apprentissage pour dire que nous travaillons bien avec les stratégies d'apprentissage.

5.2 La conception d'après Paul Bogaards

Cet auteur concentre son intérêt sur l'aptitude et affectivité dans l'apprentissage. Il commence sa recherche par le chapitre L'apprentissage d'une langue étrangère. Il prend ce sujet en global et tout ce qu'il décrit ici est dans la base la plus théorique. Et dans ce cas pour nos besoins il est meilleur d'utiliser la publication de Paul Cyr ou la publication tchèque de Lojová et Vlčková, où nous pouvons trouver le thème d'un point de vue plus concret et aussi des exemples.

Il continue par le chapitre concernant les caractéristiques de l'apprenant. Et au contraire cette problématique est décrite en détail. Il divise les caractéristiques en aptitude, intelligence, attitude et motivation, personnalité, âge, sexe, milieu et stratégies. Dans cette partie nous trouvons non seulement la théorie, mais aussi les exemples venants de la pratique. Chaque caractéristique est définie par des mots cruciaux du processus d'apprentissage. Dans la partie d'aptitude l'auteur nous guide des temps d'évolution des stratégies, où il nous avertit du changement d'aptitude et il nous montre qu'au début d'évolution des stratégies, tout est évalué d'après les résultats des tests – des tests d'aptitude et après des tests d'intelligence qui sont décrits dans la partie suivante. Ensuite Bogaards se concentre sur la motivation et son influence dans le processus d'apprentissage. Il lie la motivation avec la vie quotidienne et aussi avec l'apprentissage des langues étrangères, il les compare et complète. L'auteur prête grande attention à la personnalité. Il décrit la théorie en général, après la personnalité en liaison avec l'apprentissage des langues étrangères et dans cette partie il mentionne aussi l'empathie et un style cognitif utilisé par l'enseignant qui influencent non négligeablement tout le processus d'apprentissage. Les autres facteurs influençants l'enseignement des langues sont mentionnés plutôt marginalement. Ils s'interposent dans le processus d'apprentissage, mais l'auteur n'en décrit pas si trop comme par exemple la personnalité.

Le chapitre suivant dans cette publication de Paul Bogaards est consacré aux caractéristiques de l'enseignant. Ici l'auteur divise un accès des enseignants aux aspects cognitifs et affectifs. Concernant l'aspect cognitif, il compare les méthodes entre elles, en liaison avec les élèves et il ajoute des activités didactiques. Dans cette partie l'auteur utilise plusieurs tableaux avec les informations des apprenants, où nous pouvons suivre les instruments d'observation. En conclusion de ce chapitre Bogaards mentionne les méthodes, comment travailler avec les élèves et quelle chose exigent notre intérêt.

En général il faut dire qu'un chapitre concernant les caractéristiques de l'apprenant est très utile et très convenable pour notre travail, tandis que les informations portant les caractéristiques des enseignants ont des signes plutôt théoriques et c'est pour cela que nous préférons travailler avec la publication de Paul Cyr dans la partie du travail concernant la problématique des enseignants.

5.3 La recherche tchèque de Lojová et Vlčková

La problématique des stratégies d'apprentissage est traitée par plusieurs auteurs. Nous savons déjà, comment regardent ce sujet des auteurs français comme Cyr et Bogaards et actuellement nous allons prendre le point de vue tchèque sur cette problématique.

Gabriela Lojová et Kateřina Vlčková divisent leur publication en plusieurs chapitres. Elle commence par l'histoire, par l'évolution des stratégies. Les auteurs parlent des périodes d'évolution des stratégies d'apprentissage et elles décrivent comment changent les stratégies et un accès des participants du processus d'apprentissage aux stratégies et leur utilisation.

Le livre continue par les définitions des notions – stratégies, styles d'apprentissage, méthodes etc. Les auteurs utilisent des schémas concernant les stratégies qui sont très bien lisibles pour notre travail. Certaines informations touchantes les stratégies et pour la plupart les styles d'apprentissage nous trouvons aussi dans la publication « *Styly učení žáků a studentů* »⁹ de Jiří Mareš. Mais ces informations ne sont pas très convenables pour notre travail parce qu'il se concentre beaucoup sur les styles d'apprentissage et leur classement et les stratégies sont seulement mentionnées marginalement.

Le chapitre suivant dans le livre de Lojová et Vlčková traite des caractéristiques des stratégies d'apprentissage, où ces auteurs divisent les stratégies d'après les critères ressemblants aux facteurs influençants des stratégies. D'autre partie de ce chapitre s'appelle Le but des stratégies d'apprentissage où nous voyons la base d'utilisation des stratégies. Le livre continue par les facteurs influençants des stratégies. Lojová et Vlčková utilisent les mêmes classifications comme les auteurs français. Mais il faut noter que cette publication *Styly a strategie učení ve výuce*¹⁰ dispose de plusieurs exemples que les adaptations françaises.

Quatrième chapitre de ce livre nous offre la détermination des stratégies d'apprentissage cela veut dire la description des stratégies. Et le dernier chapitre traite d'influence pédagogique. Cela veut dire le point de vue de la pédagogie, comment elle les prend et comment elle participe à elles. Ici nous trouvons les méthodes d'apprentissage, l'analyse des parties particulières de l'apprentissage. Chaque élément est supporté d'un exemple. Ce chapitre traite aussi d'un personnage d'enseignant dans le processus d'apprentissage.

En conclusion il faut dire que le point de vue français est différent qu'un regard des auteurs tchèques. Il est possible que cette situation vient d'un accès de l'apprentissage en général. Les publications tchèques nous mettent dans la problématique d'apprentissage en totalité. Par contre les informations

⁹ Les styles d'apprentissage des élèves et des étudiants (traduction de M. Waasová)

¹⁰ Les styles et les stratégies d'apprentissage (traduction de M. Waasová)

travaillées dans le livre de Paul Cyr sont détaillées, il s'adonne les stratégies de plusieurs points de vue différents. Les connaissances concernant des stratégies d'apprentissage gagnées de la publication de Lojová et Vičková se consacrent plutôt à la classification que leur analyse. En comparaison de Paul Cyr qui se consacre aussi aux caractéristiques des stratégies, ces auteurs tchèques divisent les stratégies d'après les critères ressemblants aux facteurs influençants des stratégies. Tandis que la publication de Cyr nous offre les points de vue des trois chercheurs concernant la problématique des stratégies. La caractéristique des stratégies dans la publication tchèque n'est pas si développée, alors nous préférons le traitement de Paul Cyr pour notre travail. Et la détermination des stratégies d'apprentissage nous donne des informations de cette problématique meilleures ordonnées et plus complexes dans la publication de Paul Cyr. La classification des stratégies mentionnée dans ce livre est pareille que celle de Cyr.

6 La partie pratique

Dans cette partie du travail, nous allons nous concentrer sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage en pratique. Chaque maison d'édition propose beaucoup de matériaux pour apprendre une langue étrangère. Le temps évolue et les méthodes et les livres aussi. Les stratégies d'apprentissage aident les élèves à acquérir un bon niveau de la langue par les méthodes plus concrètes, plus proches qui facilitent le processus d'apprentissage.

L'objectif de la partie pratique est de relever les stratégies qui apparaissent dans le manuel *Alter ego – méthode de français* (Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M., 2006). Nous allons analyser ce manuel et repérer la présence des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Nous allons observer, si et comment sont-elles utilisées dans les chapitres particuliers, leur emploi en tenant compte le niveau langagier des élèves, l'acquisition de la compétence communicative et et d'autres facteurs présents dans le cadre de l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère.

6.1 Les stratégies d'apprentissage employées dans le manuel *Alter ego – méthode de français*

Dans la partie théorique nous avons mentionné trois oeuvres traitant des stratégies d'apprentissage des auteurs français et tchèque (Paul Cyr, Paul Bogaards, Lojová et Vlčková). Le premier de ces auteurs nous offre le point de vue des trois chercheurs sur les stratégies d'apprentissage.

Faisons le point:

La typologie d'Oxford

Stratégies directes	Stratégies indirectes
- mnémoniques	- métacognitives
- cognitives	- affectives
- compensatoires	- sociales

(Cyr, 1998, p. 32 – 33)

La typologie de Rubin

Les processus de compréhension ou de saisie des données	Les processus d'entreposage ou de mémorisation	Les processus de récupération et de réutilisation
- clarification et vérification - devinement ou inférence - raisonnement déductif - ressourcement	- les stratégies de mémorisation	- les stratégies de pratique - les stratégies d'autorégulation - les stratégies sociales indirectes

(Cyr, 1998, p. 36 – 37)

La typologie selon O'Malley et Chamot

Les stratégies métacognitives	Les stratégies cognitives	Les stratégies socio-affectives
- anticipation ou planification - attention générale ou sélective	- répétition - utilisation de ressources - classement ou	- clarification ou vérification - coopération - contrôle des émotions

<ul style="list-style-type: none"> - autogestion - autorégulation - identification d'un problème - autoévaluation 	<ul style="list-style-type: none"> regroupement - prise de notes - déduction ou induction - substitution - élaboration - résumé - traduction - transfert des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - autorenforcement
---	--	--

(Cyr, 1998, p. 39)

Nous avons constaté dans la partie théorique, que les auteurs tchèques Lojová et Vlčková utilisent presque les mêmes classifications des stratégies que les chercheurs dans la publication de Paul Cyr.¹¹ Qui s'éloigne de cette division c'est Paul Bogaards, notre troisième auteur qui se consacre aux stratégies d'apprentissage et dont le point de vue nous avons aussi mentionné dans la partie théorique. Bogaards décrit les stratégies d'apprentissage d'après l'aptitude, l'intelligence, l'attitude et la motivation, la personnalité, l'âge, le sexe, le milieu et l'angoisse.

Le manuel Alter ego – méthode de français est divisé en dossiers et chaque dossier comporte trois leçons. Pour une meilleure orientation dans le livre, chaque leçon est conçue par le même mode. Au premier lieu il y a la compréhension orale avec des questions. Ensuite suivent les exercices concentrés sur la phonétique et la conversation. Dans toutes les deux parties nous voyons déjà la grammaire qui domine dans les leçons. Alors premièrement les apprenants rencontrent la grammaire implicitement et après, presque à la fin de chaque leçon, la grammaire est expliquée encore par un mode explicite qui assure que tous les élèves ont bien compris les règles grammaticales. La fin de chaque leçon comporte des exercices pour résumer toutes les nouvelles informations.

11 Voir p. 35

Nous allons essayer de relever les typologies des stratégies d'apprentissage définies au-dessus et marquer celles qui apparaissent dans ce manuel, dans les conceptions des leçons.

6. 2 Les exemples des stratégies qui apparaissent dans les leçons du manuel Alter ego – méthode de français

Nous avons déjà mentionné que dans ce manuel il y a toujours un dossier qui est divisé en trois chapîtres. Nous allons maintenant analyser les leçons de la première et de la deuxième partie de ce manuel. Les exercices dans les chapîtres ont presque la même structure, alors nous n'allons citer que deux leçons du premier livre, les deux du livre numéro deux et les stratégies représentées dans le cahier d'activités. Nous allons concentrer notre attention sur ces deux parties parce qu'elle comportent le niveau de la langue A1 et A2, alors le niveau que le plan d'apprentissage pour l'école secondaire exige.

Leçon 1 (A1)		
Stratégies directes	mnémoniques	- ex.7 – vrai ou faux (p. 20)
	cognitives	Dialogue 1 – ex.1,2,3 (p.18) - ex.6 – jouer la scène (p.19) - ex.8 – Lisez et répondez (p. 20) - Point langue (p. 20 - 21)

	compensatoires	<ul style="list-style-type: none"> - ex.4, 5- phonétique (p.18-19) - L'usage de tu et de vous ; Aide-mémoire (p. 19) - s'exercer (p. 21)
Stratégies indirectes	métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> - ex.10,11 – retrouvez, répondez (p.21)
	affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex.6 – jouer la scène (p.19)
	sociales	<ul style="list-style-type: none"> - ex.6 – jouer la scène (p.19)
Compréhension ou saisie des données	<ul style="list-style-type: none"> - clarification et vérification - devinement ou inférence - raisonnement déductif 	<ul style="list-style-type: none"> - ex.7 – vrai ou faux (p. 20) - ex.8 – Lisez et répondez (p. 20) - s'exercer (p. 21)
Entreposage ou mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> - mémorisation 	<ul style="list-style-type: none"> - point langue (p. 20 - 21)
Récupération et réutilisation	<ul style="list-style-type: none"> - pratique - autorégulation - sociales indirectes 	<p>Dialogue 1 – ex. 1,2,3,4, 5 (p.18 - 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex.6 – jouer la scène (p.19) - ex.10,11 – retrouvez, répondez (p.21)
Stratégies métacognitives		<p>Dialogue 1 – ex.1, 2, 3 (p.18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex.10,11 – retrouvez, répondez (p.21)
Stratégies cognitives		<ul style="list-style-type: none"> - ex.4, 5 - phonétique (p.18-19) - L'usage de tu et de vous ;

	Aide-mémoire (p. 19) <ul style="list-style-type: none"> - ex.7 – vrai ou faux (p. 20) - ex.8 – Lisez et répondez (p.20) - Point langue (p. 20-21) - s'exercer (p. 21)
Stratégies socio - affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex.6 – jouer la scène (p.19) - s'exercer (p. 21)

Leçon 3 (A1)		
Stratégies directes	mnémoniques	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 3 – réécoutez et associez (p.27)
	cognitives	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations personnelles – l'écoute, ex. 1,2 (p. 26) - Point langue (p. 27,28,29) - La francophonie (p. 27) - ex. 6,7,8 – Lisez, écoutez (p. 28-29) - s'exercer (p. 29)
	compensatoires	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations personnelles – l'écoute, ex. 1,2 (p. 26) - s'exercer (p. 29)
Stratégies indirectes	métacognitives	
	affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 5 – Jeux : C'est où ? (p. 27)
	sociales	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 3 – réécoutez et associez (p.27)

		<ul style="list-style-type: none"> - ex. 5 – Jeux : C’est où ? (p. 27)
Compréhension ou saisie des données	<ul style="list-style-type: none"> - clarification et vérification - devinement ou inférence - raisonnement déductif 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations personnelles – l’écoute, ex. 1,2 (p. 26)
Entreposage ou mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> - mémorisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Point langue (p. 27,28,29) - La francophonie (p. 27) - s’exercer (p. 29)
Récupération et réutilisation	<ul style="list-style-type: none"> - pratique - autorégulation - sociales indirectes 	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 3 – réécoutez et associez (p.27) - ex. 5 – Jeux : C’est où ? (p. 27) - ex. 6,7,8 – Lisez, écoutez (p. 28-29)
Stratégies métacognitives		<ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations personnelles – l’écoute, ex. 1,2 (p. 26) - ex. 3 – réécoutez et associez (p.27) - ex. 6,7,8 – Lisez, écoutez (p. 28-29)
Stratégies cognitives		<ul style="list-style-type: none"> - Point langue (p. 27,28,29) - La francophonie (p. 27) - ex. 6,7,8 – Lisez, écoutez (p. 28-29) - s’exercer (p. 29)

Stratégies socio - affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 3 – réécoutez et associez (p.27) - ex. 5 – Jeux : C'est où ? (p. 27)
--------------------------------------	---

Le premier dossier est terminé par la partie de la civilisation. Ici nous suivons ces stratégies :

Carnet de voyage... La France en Europe (p. 30), Quelques symboles, quelques chiffres (p. 31), Les pays francophones (p. 32)

- les stratégies d'après la typologie d'Oxford : directes - mnémoniques, cognitives
- la typologie de Rubin : les processus de compréhension ou de saisie des données ; d'entreposage ou de mémorisation
- la typologie selon O'Malley et Chamot : métacognitives, cognitives

Nous allons continuer au deuxième livre d'Alter ego – méthode de français.

Leçon 1 (A2)		
Stratégies directes	mnémoniques	- Courrier (p. 14)
	cognitives	<ul style="list-style-type: none"> - Parler d'une relation amicale :le texte avec des questions (p. 12-13) - ex. 1,2,3,4 – écoutez, répondez (p. 12)

		<ul style="list-style-type: none"> - Point langue (p. 13,14,15) - s'exercer (p. 15)
	compensatoires	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 5 phonétique (p. 13) - s'exercer (p. 15)
Stratégies indirectes	métacognitives	
	affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 10 écrivez un mél (p.15)
	sociales	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 10 écrivez un mél (p.15)
Compréhension ou saisie des données	<ul style="list-style-type: none"> - clarification et vérification - devinement ou inférence - raisonnement déductif 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler d'une relation amicale :le texte avec des questions (p. 12-13) - ex. 1,2,3,4 – écoutez, répondez (p. 12) - Courrier (p. 14)
Entreposage ou mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> - mémorisation 	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 5 phonétique (p. 13) - Point langue (p. 13,14,15) - s'exercer (p. 15)
Récupération et réutilisation	<ul style="list-style-type: none"> - pratique - autorégulation - sociales indirectes 	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 10 écrivez un mél (p.15)
Stratégies métacognitives		<ul style="list-style-type: none"> - Parler d'une relation amicale :le texte avec des questions (p. 12-13) - ex. 5 phonétique (p. 13) - ex. 1,2,3,4 – écoutez, répondez (p. 12)

	<ul style="list-style-type: none"> - Courrier (p. 14)
Stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> - Parler d'une relation amicale : le texte avec des questions (p. 12-13) - Point langue (p. 13,14,15) - s'exercer (p. 15)
Stratégies socio - affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 10 écrivez un mél (p.15)

Leçon 3 (A2)		
Stratégies directes	mnémoniques	
	cognitives	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une rencontre : le texte, ex.1,2 (p. 20) - Point langue (p. 21,23) - Raconter les suites d'une rencontre : le texte, ex.5,6 (p. 22) - s'exercer (p. 23)
	compensatoire	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 3 phonétique (p. 21)
Stratégies indirectes	métacognitives	
	affectives	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 4 Imaginez (p. 21) - ex. 8 Jouez la scène (p.23)
	sociales	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 4 Imaginez (p. 21) - ex. 8 Jouez la scène (p.23)

Compréhension ou saisie des données	<ul style="list-style-type: none"> - clarification et vérification - devinement ou inférence - raisonnement déductif 	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une rencontre : le texte, ex.1,2 (p. 20) - Raconter les suites d'une rencontre : le texte, ex.5,6 (p. 22)
Entreposage ou mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> - mémorisation 	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 3 phonétique (p. 21) - Point langue (p. 21,23) - s'exercer (p. 23)
Récupération et réutilisation	<ul style="list-style-type: none"> - pratique - autorégulation - sociales indirectes 	<ul style="list-style-type: none"> - ex. 4 Imaginez (p. 21) - ex. 8 Jouez la scène (p.23)
Stratégies métacognitives		<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une rencontre : le texte, ex.1,2 (p. 20) - ex. 3 phonétique (p. 21) - Raconter les suites d'une rencontre : le texte, ex.5,6 (p. 22)
Stratégies cognitives		<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une rencontre : le texte, ex.1,2 (p. 20) - Point langue (p. 21,23) - s'exercer (p. 23)
Stratégies socio - affectives		<ul style="list-style-type: none"> - ex. 4 Imaginez (p. 21) - ex. 8 Jouez la scène (p.21)

Le dossier 1 dans le deuxième livre d'Alter ego – méthode de français finit par la partie **Carnet de voyage ... Les amis, les amours** et aussi par **le portfolio – comprendre pour agir**. Nous pouvons diviser ces deux parties par un mode suivant :

Carnet de voyage (p. 24 – 25)

- les stratégies d'après la typologie d'Oxford : directes - mnémoriques, cognitives
- la typologie de Rubin : les processus de compréhension ou de saisie des données ; d'entreposage ou de mémorisation
- la typologie selon O'Malley et Chamot : métacognitives, cognitives

Le portfolio – comprendre pour agir (p. 26)

- les stratégies d'après la typologie d'Oxford : indirectes – métacognitives
- la typologie de Rubin : les processus de compréhension, les stratégies d'autorégulation
- **la typologie selon O'Malley et Chamot : métacognitives, cognitives**

6. 3 Résultats de l'analyse : La représentation de la typologie des stratégies d'apprentissage d'après R. L. Oxford dans le manuel Alter ego – méthode de français

Généralement nous pouvons dire que ce manuel contient toutes les stratégies de cette typologie, tant que les stratégies directes aussi que les stratégies indirectes.

Les chapîtres particuliers commencent par l'écoute et des questions venantes d'elle. Ici nous voyons la présence des stratégies cognitives qui obligent les élèves de créer des structures et de pratiquer la langue. Ensuite une partie de la phonétique qui amène les apprenants par l'intermédiaire des

stratégies compensatoires de surmonter nos lacunes à l'oral. Les exercices des dialogues qui accompagnent la phonétique expriment les stratégies affectives. La leçon continue aux informations ou aux exercices concentrées sur la culture ou des questions de la civilisation. Ici nous pouvons suivre les stratégies cognitives, métacognitives et sociales, aussi les stratégies mnémoniques. Dans le cas quand nous travaillons avec des dessins, nous groupons des mots clés, nous contextualisons.

La partie grammaticale qui suit représente les stratégies cognitives, autant que le résumé des informations qui se trouve à la fin de chaque chapitre.

6. 4 Résultats de l'analyse : La représentation de la typologie des stratégies d'apprentissage selon Joan Rubin dans le manuel Alter ego – méthode de français

Dans les chapitres de ce livre pour l'enseignement du français nous pouvons aussi trouver la division des stratégies mentionnées de Joan Rubin. Cet auteur divise les stratégies aux *processus de compréhension ou de saisie des données*. Les stratégies de ce groupe – *devinement ou d'inférence*, sont appliquées à la partie d'écoute et de résumé. D'autre stratégie qui rentre dans ce groupe – *raisonnement déductif et clarification et vérification*, est représentée par la partie grammaticale et la grammaire généralement utilisée dans les dialogues et d'écoute. Il est nécessaire d'accompagner tout le processus d'apprentissage par *les stratégies de mémorisation*, cela veut dire apprendre le vocabulaire et la grammaire par coeur. *Les stratégies de pratique, d'autorégulation et sociales indirectes* sont représentées aussi dans ce manuel par les exercices de jouer des rôles, mais l'enseignant devrait estimer leur utilisation d'après le niveau des apprenants.

6. 5 Résultats de l'analyse : La représentation de la typologie des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot représentées dans le manuel Alter ego – méthode de français

La troisième typologie traitée par O'Malley et Chamot se divise en trois groupes de stratégies – métacognitives, cognitives et socio – affectives. Dans l'exercice d'écoute, qui ouvre chaque leçon dans ce manuel, on exige l'attention générale et sélective, il y a alors la représentation des stratégies métacognitives, autant que dans la partie de l'autoévaluation qui termine chaque dossier. La phonétique et les dialogues qui suivent sont conclus dans les stratégies cognitives et socio – affectives. Le reste des exercices et des tâches dans chaque chapitre est représenté pour la plupart par les stratégies cognitives. La culture et les sujets internationaux se trouvant dans les leçons exigent la déduction, l'inférence, alors les stratégies cognitives, mais nous pouvons aussi mentionner les stratégies socio – affectives, qui amènent les apprenants à la coopération et au contrôle des émotions dans les dialogues. Ensuite la grammaire et le résumé à la fin du chapitre sont représentés par les stratégies cognitives.

En conclusion des typologies représentées dans le manuel Alter ego – méthode de français nous pouvons dire que dans le cas des classifications selon Oxford et Rubin, dans ce manuel toutes les stratégies sont présentées. Au contraire dans la classification des stratégies d'après O'Malley et Chamot, nous pouvons souligner pour la plupart les stratégies cognitives qui sont représentées dans ce livre le plus fréquemment.

6. 6 Les stratégies représentées dans le manuel Alter ego – cahier d'activité

Dans la majorité des cours de langues étrangères, un livre principal pour le cours est utilisé et il est habituellement accompagné par un cahier d'activité. Le cahier d'activité qui appartient au livre de l'édition d'Alter ego est toujours de même ordre de chapitres. Il y a toujours trois parties qui sont divisées en lexique, grammaire et communication.

En suivant les typologies des auteurs mentionnés au-dessus nous pouvons dire que dans le cahier d'activité d'Alter ego sont pour la plupart les stratégies directes représentées de la typologie d'Oxford, plus concrètement les stratégies cognitives et mnémoniques. Concernant la division des stratégies d'après Joan Rubin, dans ce cahier d'activité se trouvent les stratégies des processus d'entreposage ou de mémorisation et de récupération et réutilisation, cela veut dire les stratégies de mémorisation, de pratique, d'autorégulation et sociales indirectes.

Leçon 1 (Cahier d'activité)		
Stratégies directes	mnémoniques	ex. 1, 2, 3, 4 (p. 5-6)
	cognitives	ex. 5, 6, 7, 8 (p. 6-7)
	compensatoires	
Stratégies indirectes	métacognitives	
	affectives	ex. 9, 10, 11 (p. 7-8)
	sociales	ex. 9, 10, 11 (p. 7-8)
Compréhension ou saisie des données	<ul style="list-style-type: none"> - clarification et vérification - devinement ou inférence - raisonnement déductif 	

Entreposage ou mémorisation	- mémorisation	ex. 5, 6, 7, 8 (p. 6-7)
Récupération et réutilisation	- pratique - autorégulation - sociales indirectes	ex. 1, 2, 3, 4 (p. 5-6) ex. 9, 10, 11 (p. 7-8)
Stratégies métacognitives		
Stratégies cognitives		
		ex. 1, 2, 3, 4 (p. 5-6) ex. 5, 6, 7, 8 (p. 6-7)
Stratégies socio - affectives		
		ex. 9, 10, 11 (p. 7-8)

Résultats de l'analyse :

En suivant les typologies des auteurs mentionnés au-dessus nous pouvons dire que le cahier d'activité d'Alter ego contient surtout les stratégies directes de la typologie d'Oxford, plus concrètement les stratégies cognitives et mnémoniques. Concernant la division des stratégies d'après Joan Rubin, dans ce cahier d'activité se trouvent les stratégies des processus d'entreposage ou de mémorisation et de récupération et réutilisation, cela veut dire les stratégies de mémorisation, de pratique, d'autorégulation et sociales indirectes.

Et finalement la typologie selon O'Malley et Chamot qui est représentées dans ce cahier d'activité dans les parties traitant du lexique et de la grammaire par les stratégies cognitives et la partie communicative par les stratégies métacognitives et socio – affectives.

7 Conclusion

Les stratégies d'apprentissage représentent actuellement les éléments indispensables dans l'enseignement des langues étrangères. L'homme éprouve le besoin de connaître des langues étrangères non seulement dans sa vie personnelle, par exemple pour les utiliser aux vacances etc., mais aussi dans la vie professionnelle. Les exigences des employeurs sont toujours plus élevées et c'est une raison pour laquelle toujours plus de gens suivent des cours de langues étrangères.

Dans ce travail nous avons essayé d'expliquer le terme « Stratégies d'apprentissage ». C'est un terme très complexe, mais il faut dire qu'il s'agit d'un meilleur mode d'apprendre. Ce travail comporte plusieurs sectionnements - en commençant par le choix des stratégies de plusieurs classifications (directes, indirectes, cognitives, métacognitives, etc.), en continuant aux facteurs qui influencent tout le processus d'apprentissage et en finissant d'accès des enseignants et de la pédagogie aux apprenants et à l'apprentissage.

Par ce travail nous avons voulu aussi présenter les classifications des stratégies d'apprentissage de point de vue des chercheurs qui s'occupent de ce sujet. Il n'y a pas une stratégie convenable pour tous. Et c'est un rôle très important pour l'enseignant de connaître ses élèves et d'être capable de leur offrir les stratégies appartenantes à leur aptitude, leur niveau de langue, leur accès à l'apprentissage etc. Il n'est pas possible de marquer l'une des stratégies comme la meilleure.

L'utilisation des stratégies dépend de beaucoup de facteurs entrant au processus d'apprentissage. Nous avons mentionné les caractéristiques de l'apprenant, de l'enseignant, la situation etc. En comparaison des sources françaises et tchèques nous avons trouvé des choses conformes, mais aussi des idées, dans lesquelles les chercheurs sont en désaccord. Donc c'est à l'enseignant, quel type de stratégies est plus proche pour lui et pour la plupart pour ses élèves.

Nous avons appliqué la partie théorique en pratique en faisant une analyse d'un manuel Alter ego – méthode de français de point de vue des stratégies d'apprentissage mentionnées au début de ce travail.

Alors comme nous avons déjà dit, la réussite dépend de beaucoup de facteurs, il n'est pas possible de choisir une stratégie pour tous, mais ce qui est très important et aussi indispensable, c'est l'envie et l'accès de tous les participants du processus d'apprentissage. Mais cela ne va pas sans motivation. Donc le bon choix des stratégies qui motive, c'est la base.

8 BIBLIOGRAPHIE :

8.1 Bibliographies

1. Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M. *Alter ego – méthode de français, niveau A1*. Hachette 2006. ISBN 2011554209
2. Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M. *Alter ego – méthode de français, niveau A2*. Hachette 2006. ISBN 978-2-01-155442-0
3. Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M. *Alter ego – méthode de français, cahier d'activité, niveau A1*. Hachette 2006. ISBN 978-2-01-155421-5
4. Bogaards, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Les Éditions Didier, Paris, 1991. ISBN – 2- 278 – 01539 – 7
5. Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. CLE 2003. ISBN 209–033972-1
6. Cyr, P., Germain, C. *Les stratégies d'apprentissage*. Collection dirigée par Robert Galisson, CLE International. Nathan. ISBN : 2-09-033326-X
7. Fenclová, M., Horová, H. *Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères*. ZČU v Plzni, Fakulta filozofická, katedra románských jazyků, 2008. ISBN: 978-80-7043-721-6
8. Choděra, R., Ries, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostravská univerzita Ostrava 1999. ISBN – 8070421576

9. Janíková, V. *Výuka cizích jazyků*. Grada 2011. ISBN 978-80-247-3512-2
10. Janíková, V., Hanušová, S. *Cizí jazyky ve výzkumu*. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. Brno 2010. ISBN 978-80-210-5377-9
11. Janíková, V., Pišová, M., Hanušová, S. *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům*. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. Brno 2012. ISBN 978-80-210-6109-5
12. Janíková, V., Pišová, M., Hanušová, S. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. Brno 2011. ISBN 978-80-210-5718-0
13. Janíková, V., Pišová, M., Hanušová, S. *Výzkum výuky cizích jazyků*. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. Brno 2011. ISBN 978-80-210-5719-7
14. Lojová, G., Vlčková, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Portál, 2011. ISBN : 978-80-7367-876-0
15. Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů*. Portál 1998. ISBN 80-7178-246-7
11. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha. Portál 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

8.2 Sitographies

1. Cuq, J.-P., Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 454 p. disponible sur < <http://www.vlrom.be/pdf/031cuq.pdf> >
2. *Différences entre le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS) ou le français langue scolarisation (FLSco)* disponible sur <http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/ficheFLE-FLS.pdf>
3. ÉDUTIC, M. *Regard sur l'éducation*. disponible sur http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=1690
4. HANACHI-FERHOUNE, N. *Stratégies d'apprentissage développées par les collegiens et le lycées en classe de langue*. Le travail de master. disponible sur < <http://www.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf> >
5. Hong Kong Language Training Center Ltd. *Business English. What the good language Learner can teach us*. disponible sur <http://www.language.com.hk/articles/goodll.html>
6. Kleinová, M. *Styly učení*. disponible sur www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/2stupen/docs/styly_uceni.doc

9 RÉSUMÉS

9.1 Résumé en anglais

The thesis is called The Strategy in education and it occupies with the strategies in the education FLE from the point of view of czech and french authors. The dissertation is divided into two principal parts- the practical and theoretical part.

The theoretical part consists of the introduction, the main part divided into the big four parts and the conclusion. The first part is dedicated to the general term « strategies in teaching » and their definitions. It mentions the necessity of their formation, development and division of strategies from the point of view of the researchers dealing with this topic.

The second part focuses on the classification of particular strategies divided into shorter subchapters. These subchapters are sorted according three authors studying strategies in teaching. The third part gets to the factors influencing strategies in teaching. Finally, the last part of the body deals with strategies in teaching from the point of view of three authors of main books used for his thesis.

The practical part analyses the textbook and the workbook Alter ego-méthode de français which is employed for the education FLE from the point of view of the individual strategies mentioned in the theoretical part.

The whole work concerns with strategy types which are used in teaching. It shows their advantages and disadvantages in various situations and mentions tips of students, that are enriching for them, and shows in which situations it is necessary to choose different strategies.

9. 2 Résumé en tchèque

Tato diplomová práce s názvem « Strategie ve výuce » se zabývá strategiemi ve výuce FLE z pohledu českých i francouzských autorů. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část se skládá z úvodu, stati členěné na čtyři velké části a závěru. První část stati se věnuje všeobecně pojmu « strategií ve výuce » a jejich definicím. Zmiňuje potřebu jejich vzniku, vývoje a členění strategií z pohledu vědců zabývajících se touto tematikou. Druhá část stati se zaměřuje na klasifikaci jednotlivých strategií dále rozdělenou na menší podkapitoly rozčleněné podle tří autorů zkoumajících strategie ve výuce. Třetí částí stati se dostáváme k faktorům ovlivňujícím strategie ve výuce. Poslední část stati se věnuje strategiím ve výuce z pohledu autorů tří hlavních knih, z nichž bylo čerpáno pro tuto práci.

Praktická část analyzuje učebnici a pracovní sešit Alter ego – méthode de français používané pro výuku FLE z hlediska jednotlivých strategií zmíněných v teoretické části.

Celá práce se zabývá typy strategií, které se ve výuce používají. Ukazuje jejich výhody a nevýhody pro různé situace vyučování a zmiňuje typy studujících, pro které jsou dané strategie obohacující a pro které je třeba zvolit jiné.

10 Annexes

ANNEXE I

Exemple des stratégies *directes* – *mnémoriques* d'après la typologie de R. L. Oxford
(Alter ego – méthode de français, A2, p. 14)

9

Lisez les deux méls suivants envoyés pour l'émission « Je suis venu vous parler de... »

Pour chacun, précisez :

1. qui est la personne choisie.
2. quel est le lien entre les deux personnes.
3. quels sont les traits de caractère de la personne choisie.

CANAL « Je suis venu vous parler de... »

COURRIER

ANTOINE

CLAIRE

↓

1

Bonjour,
Moi, il y a une personne que je garde au fond de mon cœur et à qui j'aimerais rendre hommage. C'est une personne qui a illuminé mon enfance. Cette personne, qui s'appelait Juliette, c'est ma grand-mère paternelle. C'était une femme intelligente, généreuse et qui adorait les enfants. Elle est morte l'année dernière et elle me manque beaucoup.

Je voudrais vous parler de Christine.
Nous nous sommes rencontrés dans le train Paris-Madrid et nous avons tout de suite sympathisé. Elle est expansive, brillante et moi, je suis timide et réservée, mais nous nous adorons et nous nous complétons parfaitement. Christine, c'est plus qu'une amie pour moi, au fil du temps elle est devenue mon alter ego. C'est quelqu'un à qui je dois beaucoup et que j'aime infiniment !

Exemple des stratégies *indirectes* – *métacognitives* d'après la typologie de R. L. Oxford
(Alter ego – méthode de français, A1, p. 21)

10

a) Retrouvez dans la liste suivante les matières étudiées par les quatre étudiants.

les sciences politiques - l'architecture - le commerce international - l'économie - les langues - la littérature - la médecine

b) Et vous, quelle(s) matière(s) étudiez-vous ?
Quelles sont vos matières préférées ?

Exemple des stratégies *indirectes – affectives et sociales* d'après la typologie de R. L. Oxford
(Alter ego – méthode de français, A2, p. 15)



10 ✎

**À votre tour, vous participez à l'émission
« Je suis venu vous parler de... »
pour rendre hommage à quelqu'un
qui a marqué votre vie.**

Écrivez un mél à Canal 1.

Présentez cette personne. Précisez quel
est votre lien. Décrivez son caractère.
Donnez des précisions sur votre relation,
votre rencontre.

Exemple des stratégies *des processus d'entreposage ou de mémorisation* d'après la typologie de Rubin et des stratégies *cognitives* selon O'Malley et Chamot

(Alter ego – méthode de français, A2, p. 15)

Point Langue

› RAPPEL : L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

a) Observez ces phrases au passé composé.

- C'est **une personne qui** a illuminé mon enfance
- **Elle** est morte l'année dernière.
- **Nous** nous sommes rencontrés dans un train.
- **Nous** avons tout de suite sympathisé.

b) Observez les participes passés et choisissez les bonnes réponses dans la règle.


Au passé composé,

- on utilise l'auxiliaire être avoir pour tous les verbes pronominaux et les quinze verbes : aller/venir, monter/descendre, arriver/partir, entrer/sortir, naître/mourir, rester, retourner, tomber, devenir, passer.

Le participe passé s'accorde ne s'accorde pas avec le sujet.

- on utilise l'auxiliaire être avoir pour tous les autres verbes.

Le participe passé s'accorde ne s'accorde pas avec le sujet.

S'EXERCER N° 4 

Exemple des stratégies socio – affectives selon O'Malley et Chamot
(Alter ego – méthode de français, A2, p. 21)

4 📌

Imaginez !

À la manière des témoignages p. 20,
racontez une rencontre, un coup
de foudre pour envoyer votre texte
à Radio France.

Indiquez : les circonstances,
la description des personnes, les faits,
la conclusion de l'histoire.

Radio France lance l'opération

*Nos plus belles rencontres,
nos plus belles lettres,
nos plus belles
histoires d'amour*



Vos textes,
vos archives
(photos,
manuscrits,
objets)
donneront
lieu à des
émissions
sur Radio
France, à un
livre et à une
exposition.

Envoyez vos textes et documents
à Radio France. La sortie du livre
est prévue à la fin de l'année.

Répondez nombreux !

RACONTER UNE RENCONTRE

J'AI DES RELATIONS !

DOSSIER

L'amour

coup de foudre

12 % des Français ont connu le coup de foudre une fois dans leur vie. Enquête sur cette décharge électrique...
L'instant magique...

Quelques témoignages :



De pain, d'amour et d'eau fraîche
Ruben, 46 ans
« J'étais dans une boulangerie, je faisais la queue. Elle se dirigeait vers la sortie avec sa baguette à la main, elle avait l'air d'un ange avec ses boucles blondes. Nos regards se sont croisés, j'ai eu le souffle coupé. Je suis sorti du magasin en vitesse. J'ai rattrapé Sandrine... On est mariés depuis plus de vingt ans. »



Terminus : le mariage
Lina, 21 ans
« J'étais dans le couloir d'un TGV, j'avais une très bonne table. Il était assis à côté de moi. Il était vraiment "blaise". Je trouvais ça bizarre. Il s'est précipité pour m'aider et sa main a frôlé la mienne quand il a pris mon bagage. J'ai été émue par ce contact. Nous avons vécu un merveilleux premier voyage. On se marie l'année prochaine. »



Du feu, un cœur incendié
Léo, 38 ans

« J'allais chercher mon frère à l'aéroport, l'aïeun avait du retard. Elle marchait du feu et me suis précipité avec mon bagage. Elle était petite... et portait un jean déchiré et des baskets, alors que je suis plutôt attiré par les femmes grandes et élégantes. J'ai eu un flash et j'ai senti immédiatement que ma vie allait changer. On s'est perdus, retrouvés à la station de gare, et lui m'a demandé son numéro de téléphone. On vit ensemble depuis neuf ans. »

1

Lisez le document.

- Identifiez le type d'article et son thème.
- Dites qui s'exprime.
- Choisissez la bonne définition de l'expression « coup de foudre ».
 - un amour progressif
 - un amour incertain
 - un amour immédiat et très fort

2

Relisez les trois témoignages et retrouvez leur structure. Allez-vous des indications suivantes (données ici dans le désordre).

- la description physique de la personne
- la conclusion de l'histoire
- les circonstances de la rencontre (où, quand, comment...)
- les faits (ce qui s'est passé)

Exemple des stratégies directes – compensatoires d’après la typologie de R. L. Oxford
(Alter ego – méthode de français, A1, p. 26)

1 

Observez les documents et choisissez la réponse correcte.

C'est :

- une publicité pour un voyage ;
- une annonce pour un jeu-concours ;
- une carte d'invitation à une émission de TV5.

2 

Écoutez les cinq finalistes au concours et complétez le tableau.

Prénom	Âge	Ville/Pays	Profession
Céline			
Tom			
Claudine			
Issa			
Hatem			



Exemple des stratégies *directes – cognitives* d'après la typologie de R. L. Oxford
(Alter ego – méthode de français, A2, p. 15)

> Donner une définition

1. a) Associez le mot et sa définition.

- | | |
|------------------|---|
| 1. La peur • | • a) C'est quand on ne montre pas ses qualités. |
| 2. La liberté • | • b) C'est quand on est content en général de sa vie. |
| 3. La modestie • | • c) C'est un sentiment désagréable, quand on trouve le temps long. |
| 4. Le bonheur • | • d) C'est un sentiment qui fait reculer devant un danger. |
| 5. L'ennui • | • e) C'est vivre sans contraintes. |

b) Reformulez chaque définition d'une autre façon, comme dans l'exemple. Choisissez parmi les quatre structures :

- C'est + verbe infinitif
- C'est + nom + adjectif qualificatif
- C'est + nom + qui + proposition
- C'est quand + phrase

Exemple : La peur, c'est quand on recule devant un danger.

> Donner des précisions

2. Complétez avec le pronom relatif *qui*, *que* ou *à qui*.

ITALIE ▶

Vous ... recherchez comme moi des amis, le club *Les copains d'abord* est le club ... il vous faut : vous y rencontrerez des personnes ... souhaitent se faire des amis, des personnes sincères ... vous ouvriront leur cœur et ... vous pourrez tout dire. Le club *Les copains d'abord*, un club ... vous n'oublierez pas !

FRANCOIS ▶

J'avais un ami ... habitait la région et ... j'aimais beaucoup, mais je ne le vois plus depuis son mariage avec une femme ... ne m'apprécie pas du tout. À présent, grâce au club, je ne suis plus seul : j'ai rencontré des gens ... sont dans la même situation que moi, ... cherchent à se faire des amis et ... je peux me confier. Merci !

> Parler de la personnalité

3. Voici une liste d'adjectifs qualificatifs exprimant des traits de caractère.

a) Proposez une définition pour chacun.

b) Trouvez le nom qui correspond.

Exemple : une personne *sincère*, c'est une personne qui dit ce qu'elle pense vraiment → **la sincérité**

généreux – curieux – disponible – discret – franc – jaloux – tolérant – fier – patient – autoritaire – impatient

> L'accord du participe passé

4. Accordez le participe passé quand c'est nécessaire.

José et moi, nous avons toujours vécu... ensemble, nous avons tout partagé... : les joies et les peines, les rires et les larmes. Nous nous sommes souvent disputé... aussi. Puis il a trouvé... un travail à l'étranger et nous avons dû... nous séparer. C'est difficile à vivre car nous avons grandi... dans la même famille, nous nous sommes toujours aidé... et surtout nous sommes né... le même jour. C'est mon frère jumeau !

ANNEXE II

Exemple des exercices du côté du lexique – les stratégies mnémoniques
(Oxford); *de pratique* (Rubin), *cognitives* (O'Malley et Chamot)
(Alter ego – méthode de français, A1, Cahier d'activité, p. 16)

ÉVÉNEMENTS ET LIEUX CÉLÈBRES

1

a) Retrouvez les noms corrects des événements et lieux.

1. Événements :

.....

.....

2. Lieux :

.....

.....

le Tour

du Louvre

la fête

de France

le feu d'artifice

du 14 juillet

la Tour

de la Musique

le musée

d'argent

b) Connaissez-vous d'autres événements et lieux célèbres en France ? Faites la liste.

.....

.....

.....

LES NOMS DE PAYS

2

Regroupez les pays par continent.

le Kenya – le Japon – le Portugal – la Nouvelle-Zélande – l'Italie – le Mexique – la Grèce – l'Espagne – le Canada – le Mali –
l'Autriche – l'Angleterre – l'Argentine – la Chine – l'Australie – la Suède – la Colombie – l'Inde – la Suisse

1. L'Afrique :

2. L'Amérique :

3. L'Asie :

4. L'Europe :

5. L'Océanie :

Exemple des exercices **du côté de la grammaire** – les stratégies *cognitives* (Oxford); *de mémorisation* (Rubin), *cognitives* (O'Malley et Chamot) (Alter ego – méthode de français, A1, Cahier d'activité, p. 11)

LA FORME NÉGATIVE

7

Complétez les phrases pour indiquer les erreurs.

1. Non, non, je Carlos Marquez, je m'appelle Carlos Lopez !
2. Non, non, elle allemande, elle est suédoise !
3. Non, non, ils le mardi après-midi libre, ils ont le mardi matin libre !
4. Non, non, nous étudiants en architecture, nous sommes étudiants en littérature !
5. Non, non, vous un accent français, vous avez un accent belge !
6. Non, non, le jeudi, tu tes cours le matin, tu as tes cours l'après-midi !
7. Non, non, je vingt ans, j'ai vingt-deux ans !

Exemple des exercices **du côté de la communication** – les stratégies *affectives, sociales* (Oxford); *de pratique, sociales indirectes* (Rubin), *socio-affectives* (O'Malley et Chamot) (Alter ego – méthode de français, A1, Cahier d'activité, p. 11)

SALUER

8

Pour chaque situation, cochez les deux phrases correctes.

1. Vous saluez de manière formelle.
 - a. Bonjour, madame, vous allez bien ?
 - b. Bonsoir, monsieur, comment allez-vous ?
 - c. Salut, Marion, ça va ?
2. Vous prenez congé de manière formelle.
 - a. Au revoir, mademoiselle, à lundi !
 - b. Salut, à bientôt !
 - c. Au revoir, monsieur, à demain !
3. Vous saluez de manière informelle.
 - a. Salut ! Ça va ?
 - b. Bonsoir, mademoiselle, comment allez-vous ?
 - c. Bonjour, tu vas bien ?
4. Vous prenez congé de manière informelle.
 - a. Au revoir, madame, bonne soirée !
 - b. Salut ! À demain !
 - c. Ciao !