

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE  
ÁREA DE FRANCÉS**

Trabajo final de graduación, modalidad  
tesis, para optar por el grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada con  
énfasis en Francés

**LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE MISES EN PLACE PAR LES  
ÉLÈVES DU SECONDAIRE DANS LE BUT D'ACQUÉRIR LES  
COMPÉTENCES D'EXPRESSION ET DE COMPRÉHENSION  
ORALES EN FRANÇAIS ET EN ESPAGNOL, EN TANT QUE  
LANGUES ÉTRANGÈRES, AU COSTA RICA ET EN FRANCE**

Presentado por  
**YOSELIN MARÍN SÁNCHEZ**

CAMPUS OMAR DENGO, HEREDIA  
2022

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE MISES EN PLACE PAR LES ÉLÈVES DU  
SECONDAIRE DANS LE BUT D'ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES D'EXPRESSION ET  
DE COMPRÉHENSION ORALES EN FRANÇAIS ET EN ESPAGNOL, EN TANT QUE  
LANGUES ÉTRANGÈRES, AU COSTA RICA ET EN FRANCE

Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés,  
presentada por Yoselin Marín Sánchez.

Esta tesis fue aprobada el 11 de noviembre de 2022, en el campus Omar Dengo, Heredia, por  
el siguiente tribunal examinador:

M.A. Andrew Smith  
Representante de la decana, Facultad de Filosofía y Letras

M.A. Jorge Barth Arroyo  
Representante de la directora, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Lic. Julio Sánchez Murillo  
Profesor tutor

M.A. Karina Costa Morales  
Lectora

M.FLE. María Gabriela Vargas Murillo  
Lectora

**« Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme »**

Juan Ramon Jiménez, prix Nobel de littérature.

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie énormément mon tuteur et mes lectrices, avec patience et dévouement, m'ont appuyé tout au long de ce processus par le biais de précieux conseils et importantes remarques en vue d'améliorer mon travail.

Je suis notamment reconnaissante envers les professeures qui m'ont accordé un espace pour réaliser l'enquête requise pour mon travail ainsi qu'envers les apprenants qui ont pris le temps de la compléter, grâce à leur collaboration, j'ai pu obtenir le corpus pour mener à bien la recherche.

Enfin, mille mercis à ma famille pour être toujours là, avec votre soutien et votre confiance, il m'a été possible de mener à bien cette recherche, je tiens à vous remercier pour tout ce que vous faites pour m'aider à accomplir mes objectifs.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire aborde les stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves du secondaire dans le but d'acquérir les compétences d'expression et de compréhension orales en français et en espagnol, en tant que langues étrangères, au Costa Rica et en France, dans l'intention de connaître et d'analyser les stratégies qu'il faudrait identifier, renforcer, éliminer ou enseigner en vue d'assurer l'apprentissage des langues étrangères. C'est ainsi que les diverses bases théoriques mettent en évidence l'intérêt autant d'utiliser que de développer les stratégies cognitives, métacognitives et socio affectives pour rendre plus efficace l'acquisition langagière chez les lycéens. Suivant une méthodologie mixte et transversale pour offrir une notion intégrale du sujet, le corpus de la recherche a été recueilli à l'aide d'une enquête identique, formulée en espagnol et en français pour respecter la langue maternelle des deux populations concernées, des lycées costariciens Samuel Saénz Flores, Manuel Benavides et la Candelaria ; et des cités scolaires françaises Camille Vernet, Emile Loubet et le lycée français Algoud-Laffemas. Grâce à cet instrument, il a été possible d'identifier les préférences, la fréquence et l'usage des stratégies employées, ce qui nous a permis de réaliser une comparaison entre les deux groupes dans le dessein d'accomplir les objectifs fixés tout au long du travail. Enfin, les questions guides de la recherche ont été traitées et même des découvertes intéressantes ont vu le jour.

**Mots-clés :** Stratégies d'apprentissage, langues étrangères, secondaire.

## RESUMEN

Esta tesis aborda las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de secundaria para adquirir las competencias de expresión y comprensión oral en francés y español, como lenguas extranjeras, en Costa Rica y Francia, con la intención de conocer y analizar las estrategias que deben ser identificadas, reforzadas, eliminadas o enseñadas para asegurar el aprendizaje del idioma extranjero. Así, las diferentes bases teóricas muestran el interés de utilizar y desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para hacer más efectiva la adquisición del idioma en los estudiantes de secundaria. Siguiendo una metodología mixta y transversal para ofrecer una noción integral del tema, el corpus de la investigación se obtuvo con la ayuda de una encuesta idéntica, formulada en español y francés para respetar la lengua materna de las dos poblaciones implicadas, de los liceos costarricenses Samuel Saénz Flores, Manuel Benavides y La Candelaria; y de los complejos escolares franceses Camille Vernet, Emile Loubet y el liceo Algoud-Laffemas. Gracias a este instrumento, fue posible identificar las preferencias, la frecuencia y el uso de las estrategias empleadas, lo que nos permitió hacer una comparación entre los dos grupos para lograr los objetivos planteados a lo largo del trabajo. Por último, se abordaron las preguntas orientadoras de la investigación e incluso se hicieron algunos descubrimientos interesantes.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, idiomas extranjeros, secundaria.

## TABLE DES MATIERES

<b>LISTE DES TABLEAUX, DES FIGURES ET DES GRAPHIQUES.....</b>	<b>x</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS .....</b>	<b>xi</b>
<b>I. INTRODUCTION.....</b>	<b>12</b>
1.2 Objectifs de la recherche .....	14
1. 2. 1 Objectif général.....	14
1. 2. 2 Objectifs spécifiques.....	14
1. 3 Justification .....	15
1.4 Antécédents .....	17
<b>II. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>20</b>
<b>2. 1 L'apprentissage d'une langue étrangère .....</b>	<b>20</b>
<b>2. 2 La place du français dans le système éducatif public au Costa Rica.....</b>	<b>22</b>
<b>2. 3 La place de l'espagnol dans le système éducatif public en France.....</b>	<b>24</b>
<b>2. 4 Définition du terme stratégies d'apprentissage .....</b>	<b>26</b>
2. 4. 1 Les conditions d'apparition des stratégies d'apprentissage.....	27
2. 4.2 La difficulté d'observer les stratégies d'apprentissage .....	28
2. 5 Classification des stratégies d'apprentissage .....	28
2. 6 Définition des stratégies d'apprentissage .....	35
2. 6. 1 Stratégies cognitives.....	35
2. 6. 2 Stratégies métacognitives.....	37
2. 6. 3 Stratégies socio-affectives .....	37
<b>2. 7 La compétence de compréhension orale.....</b>	<b>38</b>
<b>2. 8 La compétence d'expression orale .....</b>	<b>41</b>
<b>III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>44</b>
3. 1 Type de recherche .....	44
3. 2 Profil des participants.....	44
3.2. 1 Participants au Costa Rica .....	45

3. 2. 2 <i>Participants en France</i> .....	45
3. 3 Contexte de réalisation du travail.....	45
3. 3. 1 <i>Contexte de la recherche au Costa Rica</i> .....	45
3. 3. 2 <i>Contexte de la recherche en France</i> .....	47
3. 4. Type d'étude .....	48
3. 4. 1 <i>Instrument</i> .....	48
3. 5. La démarche d'analyse .....	49
<b>IV. ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>50</b>
4.1 Résultats obtenus auprès du public français.....	50
4.1.1 <i>Analyse des stratégies socioaffectives</i> .....	50
4.1.2 <i>Analyse de stratégies cognitives</i> .....	52
4.1.3 <i>Analyse de stratégies métacognitives</i> .....	55
4.1.4 <i>Questions à réponse ouverte</i> .....	57
4.2 Résultats obtenus auprès du public costaricien .....	61
4.2.1 <i>Analyse de stratégies socioaffectives</i> .....	62
4.2.2 <i>Analyse de stratégies cognitives</i> .....	63
4.2.3 <i>Analyse de stratégies métacognitives</i> .....	66
4.2.4 <i>Questions à réponse ouverte</i> .....	68
4.3 Comparaison entre les deux populations enquêtées .....	73
4.3.1 <i>Les stratégies socioaffectives</i> .....	73
4.3.2 <i>Les stratégies métacognitives</i> .....	74
4.3.3 <i>Les stratégies cognitives</i> .....	75
4.3.4 <i>Les questions à réponse ouverte</i> .....	76
4.3.5 <i>Conclusions de l'analyse</i> .....	80
<b>V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>82</b>
5.1 Conclusions .....	82
5.2 Recommandations .....	84
<b>VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>87</b>



<b>VII. ANNEXES.....</b>	<b>93</b>
7. 1 Annexe 1 .....	93
7. 2 Annexe 2 .....	95

## LISTE DES TABLEAUX, DES FIGURES ET DES GRAPHIQUES

<b>Tableau 1</b>	Concept de stratégie d'apprentissage	27
<b>Tableau 2</b>	Taxonomie d'Oxford	29
<b>Tableau 3</b>	Taxonomie d'O'Malley et Chamot	32
<b>Tableau 4</b>	Taxonomie de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier	33
<b>Tableau 5</b>	Taxonomie de Bégin	34
<b>Tableau 6</b>	Comparaison des réponses à la première question	77
<b>Tableau 7</b>	Comparaison des réponses à la deuxième question	78
<b>Tableau 8</b>	Comparaison des réponses à la troisième question	78
<b>Tableau 9</b>	Comparaison des réponses à la quatrième question	79
<b>Tableau 10</b>	Comparaison des réponses à la cinquième question	80
<b>Figure 1</b>	Taxonomie de Rubin	31
<b>Graphique 1</b>	Stratégies socioaffectives	51
<b>Graphique 2</b>	Stratégies cognitives	53
<b>Graphique 3</b>	Stratégies métacognitives	55
<b>Graphique 4</b>	Estrategias socioafectivas	62
<b>Graphique 5</b>	Estrategias cognitivas	64
<b>Graphique 6</b>	Estrategias metacognitivas	66

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

FLE : Français langue étrangère

LE : Langue étrangère

OIF : Organisation internationale de la Francophonie

MEP : Ministère de l'Éducation publique

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

LV : Langues vivantes

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CDI : Centre de documentation et d'information

CPE : Conseiller principal d'éducation

AED : Assistant d'éducation

## I. INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère (LE) comporte une série de bénéfices et d'opportunités de développement autant personnel que professionnel, vu qu' « étudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses, mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses. » (Flora Lewis) De telle sorte que la connaissance d'une autre langue permet d'élargir les horizons et l'esprit analytique des personnes, à tel point qu'elles comprennent mieux les différences de pensée et les diversités socioculturelles existantes entre les individus.

Heureusement, les avantages ne se limitent pas au domaine déjà mentionné, il faut remarquer que les bilingues ou polyglottes sont moins susceptibles à souffrir des symptômes liés à la démence sénile et/ou à l'Alzheimer, puisque le fait de parler diverses langues aide à garder le cerveau agile et en forme, tout en stimulant la créativité et la résolution des problèmes grâce à leur adaptation aux changements (Perrin, 2019). De surcroît, la maîtrise d'une LE procure de meilleures opportunités à obtenir un emploi, étant donné que de plus en plus d'entreprises cherchent des employés qualifiés de bonnes capacités à communiquer en plusieurs langues avec autrui, afin d'entretenir des interactions amicales et professionnelles dans ce monde globalisé où il est nécessaire de rester connecté pour réussir aux échanges autant commerciaux que culturels.

Sous ce contexte mondial, l'espagnol se situe à la seconde place des langues les plus parlées dans le monde avec 585 millions de locuteurs, c'est-à-dire, 7,5% de la population est hispanophone, ce qui explique sa position comme deuxième langue maternelle du monde en vue du nombre de locuteurs, chiffre qui augmentera considérablement en 2050. Dans le domaine de l'éducation, il faut mentionner qu'autour de 22 millions d'individus, en 110 pays, étudient cette langue en tant que LE (Institut de Cervantès, 2020). Ainsi, l'importance portée sur l'apprentissage de cette langue européenne est remarquable au sein de l'Union dans des pays tels que la France, l'Italie et l'Allemagne.

À son tour, le français se place à la cinquième position avec 300 millions de francophones sur les cinq continents, étant la langue officielle de 32 États et gouvernements. Ainsi, plus de 50 millions de personnes apprennent cette langue dans le monde entier, ce qui la rend la deuxième langue la plus apprise dans la planète, après l'anglais (Organisation internationale de la Francophonie [OIF], 2019). De ce point de vue, la connaissance et

l'apprentissage de ces langues constituent une voie d'accessibilité à l'information, à la communication et aux nouvelles opportunités d'études ou de travail pour ceux qui les parlent.

Pour ce faire, l'intérêt est porté sur l'enseignement des langues étrangères vivantes (LV) dans les établissements scolaires par le biais de politiques éducatives adaptées aux formes d'apprentissage de la population concernée. En effet, les deux républiques, la française et la costaricienne, sont conscientes de nombreux avantages d'un peuple maîtrisant une LE pour soutenir l'essor socioéconomique des individus. Ces pays promeuvent l'apprentissage des LV dans tous les niveaux de la formation primaire et secondaire des citoyens. C'est pourquoi, il est essentiel de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage menées à bien par les apprenants, car leur usage régulier et adapté pourrait favoriser l'appropriation des savoirs, grâce au maniement d'une richesse de techniques de récupération et de réutilisation des données langagières ; ou bien, leur manque déclencherait la limitation de l'assimilation des structures linguistiques. En même temps, elles constituent une ressource précieuse pour consolider l'enseignement-apprentissage facilité par le professeur tantôt dedans tantôt en dehors de la salle de classe. Cette particularité optimise l'assimilation des savoirs chez les élèves avec des difficultés à apprendre la langue, une raison de plus pour vulgariser leur emploi.

C'est ainsi que notre proposition, intitulée **Les stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves du secondaire dans le but d'acquérir les compétences d'expression et de compréhension orales en français et en espagnol, en tant que langues étrangères, au Costa Rica et en France**, cherche à connaître et analyser les stratégies qu'il faut identifier, renforcer, éliminer ou enseigner dans le but d'assurer l'apprentissage de ces langues. À cette fin les questions guidant le mémoire sont les suivantes : quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants ? Pourquoi est-il important de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage ? Quel est le bénéfice des stratégies sur l'acquisition de la langue cible ?

Pour approfondir le sujet d'étude, dans le premier chapitre, certaines notions qui nous ont orientés pour l'élaboration de cette proposition sont abordées, en plus des objectifs visés. Dans le deuxième chapitre, une brève compilation des travaux de recherche effectués au niveau national et international par rapport aux stratégies d'apprentissage est exposée. Le troisième chapitre se compose des bases théoriques qui soutiennent la recherche, telles que le concept, les particularités et leur classification ainsi que les caractéristiques des compétences de compréhension et d'expression orales. Dans le quatrième chapitre, les procédés méthodologiques menés à bien pour la réalisation du travail sont abordés, c'est-à-dire, la

description des opérations suivies pour l'application et l'analyse des instruments. Dans le cinquième chapitre, le traitement des résultats obtenus à travers l'application des enquêtes est présenté avec une analyse des données qui mènera aux possibles recommandations et aux conclusions.

Pour conclure, ce mémoire essaiera de vous donner, au cours des chapitres une vision élargie du rôle des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du français et de l'espagnol en tant que langues étrangères en vue d'étayer la pertinence de leur stimulation tout au long de l'acquisition linguistique chez les apprenants, parfois ignorants des procédés à employer pour réussir un objectif langagier. À cette fin, l'intérêt de connaître les stratégies utilisées lors d'une tâche car elles permettraient aux enseignants d'orienter leurs activités et de conseiller la mise en pratique d'autres techniques, ce qui contribuerait au perfectionnement de performance chez les lycéens. Ceci affirmerait que l'épanouissement des stratégies est indispensable pour rendre plus facile l'apprentissage des langues.

## **1.2 Objectifs de la recherche**

### *1. 2. 1 Objectif général*

Analyser les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves du secondaire dans le but d'acquérir les compétences d'expression et de compréhension orales en français et en espagnol en tant que langues étrangères, au Costa Rica dans les lycées Samuel Saéiz Flores, Manuel Benavides et la Candelaria ; et en France dans les cités scolaires Camille Vernet, Emile Loubet et le lycée Algoud-Laffemas.

### *1. 2. 2 Objectifs spécifiques*

1. Déterminer les stratégies d'apprentissage employées par les élèves afin d'acquérir les compétences d'expression et de compréhension orales.

- **Tâches** : Élaborer, appliquer et analyser les résultats du questionnaire.

2. Classifier les stratégies menées à bien par les élèves du secondaire selon la catégorisation de Cyr.

- **Tâches** : Regrouper les stratégies selon la catégorie pertinente (cognitive, métacognitive et socio-affectives).

3. Étudier les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves du secondaire dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

- **Tâches** : Analyser les résultats obtenus.

4. Comparer les stratégies d'apprentissage employées par les élèves costariciens et les apprenants français.

- **Tâches** : Dresser des liens ou des différences entre les stratégies utilisées par les deux populations étudiées.

### 1. 3 Justification

De nos jours, l'importance d'apprendre à parler une ou plusieurs langues étrangères ne cesse pas d'augmenter. Quotidiennement, les personnes sont confrontées à l'exposition des langues étrangères dans leur entourage, elles s'introduisent dans les expressions et le vocabulaire courant par le biais des médias et des mouvements sociaux, ce qui révèle la valeur de les connaître car elles sont devenues une condition requise dans le curriculum vitae des employés ainsi qu'une clé pour accéder aux postes convoités au sein des entreprises, dû au fait qu'elles facilitent les échanges socioculturels, éducatifs et commerciaux entre les individus, ce qui est une priorité dans ce monde globalisé et hyperconnecté dans lequel nous habitons.

En tant qu'enseignant de langues étrangères, il faut être conscient de cette réalité, qui se consolide jour après jour, marquant l'évolution des méthodes d'enseignement-apprentissage des LV vers des approches plus participatives, centrées sur les élèves, dans lesquelles les langues sont présentées en contexte. Cette apogée vise la pratique intégrale des quatre compétences linguistiques (compréhension et expression écrites, compréhension et expression orales) et de la compétence socioculturelle tout au long des cours, afin de permettre aux apprenants d'acquérir la langue d'une manière plus authentique et naturelle, en poursuivant l'objectif de se servir de la langue cible à la fin de leur formation.

Cette finalité justifie l'intérêt porté sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves du secondaire dans le but d'apprendre le français et l'espagnol comme langues étrangères. Étant donné qu'en certaines circonstances, il ne suffit pas de développer des activités participatives, en concordance avec l'approche communicative ou communicative-actionnelle, pour privilégier les acquis. Faute de techniques appropriées pour l'assimilation

des éléments langagiers, les apprenants ne réussissent pas les tâches demandées, ce qui provoque la perte de l'envie d'apprendre. Pour ce faire, il est aussi indispensable de connaître si les apprenants possèdent et/ou emploient les stratégies nécessaires pour acquérir et intégrer les connaissances linguistiques proposées lors des cours, dans l'intention d'assurer l'intégration des savoirs.

À cet effet, ce mémoire souligne l'importance des stratégies d'apprentissage au moment d'acquérir une LE, vu que l'appropriation de la langue cible sera moins ou plus efficace en fonction de l'emploi ou de l'absence de celles-ci. Les professeurs méconnaissant cet aspect ne pourront pas proportionner les conseils et l'appui requis aux élèves qui présentent des difficultés pour apprendre la langue française ou espagnole, même si les facilitateurs mettent en pratique plusieurs méthodes et activités pour assurer un processus d'enseignement-apprentissage significatif, car ils ne comprendront pas les mauvaises habitudes ou procédés entravant l'acquisition.

Ayant conscience de cette réalité, les enseignants et les assistants de langue étrangère en France et au Costa Rica doivent accorder de l'importance à la connaissance ainsi qu'à l'usage des stratégies d'apprentissage chez les apprenants, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe dans l'intention de les guider à fortifier leurs savoirs linguistiques. En effet, l'appréhension de ce type d'information permettra aux professeurs de dresser les méthodes les plus appropriées à suivre, afin de surmonter les difficultés ou de renforcer les habiletés rendant propices les acquis chez les élèves du secondaire.

Ainsi, l'encouragement, de la part des enseignants, à se servir d'astuces efficaces jouera un rôle primordial en ce qui concerne l'épanouissement des stratégies d'apprentissage chez les élèves. Autrement dit, les professeurs peuvent contribuer à affermir l'apprentissage de l'espagnol ou du français chez les lycéens par le biais de la vulgarisation d'outils clés et de l'accroissement d'un éventail de stratégies disponibles à pratiquer dans le but de perfectionner les compétences langagières. Sachant cela, il est essentiel de tenir compte de ce facteur au moment de planifier et donner les cours afin d'assurer l'assimilation de l'enseignement de la langue cible.

À ce propos, l'objectif de cette recherche réside dans l'analyse des stratégies d'apprentissage employées par les apprenants costariciens et français, afin de déterminer les pratiques qui doivent éventuellement être renforcées ou supprimées pour optimiser l'acquisition linguistique. En effet, leur emploi simplifie l'intégration de nouvelles connaissances lorsque les lycéens font fréquemment recours à celles-ci, caractéristique indéniable à tirer profil dedans et dehors les salles de cours, par les professeurs et les



apprenants, du fait qu'elles apportent un soutien non seulement aux élèves ayant des difficultés liées à l'apprentissage de la LE, mais aussi à ceux qui désirent maîtriser la langue.

Partant de cet aperçu, il faudrait remarquer que la plupart des recherches réalisées dans notre pays abordent principalement les stratégies d'apprentissage utilisées par les enseignants de langues étrangères, ce qui met en évidence l'apport de notre proposition à l'enseignement du français au Costa Rica, quant à la mise en valeur de l'exécution de cette ressource par les apprenants dans l'intention d'assimiler les données. Dans le même ordre d'idées, le caractère innovateur de ce mémoire repose sur la comparaison de deux populations complètement différentes, du point de vue du contexte socioculturel et sociolinguistique de celles-ci, ainsi que sur l'appel à la prise de conscience des avantages de l'emploi de diverses stratégies d'apprentissage dans l'appropriation d'une LE, afin de la rendre plus efficace et significative.

#### **1.4 Antécédents**

Dans cette partie du mémoire, on abordera les antécédents relatifs aux stratégies d'apprentissage en langues étrangères au niveau national et international, ce qui permettra de déterminer, à travers des mémoires trouvés sur des bases de données numériques ainsi qu'aux bibliothèques des universités publiques tant en notre pays qu'à l'étranger, les tendances suivies dans ce domaine en ce qui concerne les méthodologies, les instruments et les théories utilisées pour étudier cette thématique.

Actuellement, il convient de signaler qu'il existe un nombre réduit de mémoires traitant les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants costariciens et français, au niveau du secondaire, ce qui soutient la pertinence de notre recherche. À ce propos, les recherches trouvées visent plutôt les stratégies implémentées par les enseignants contrairement à notre proposition ; en plus, elles n'abordent que l'une des populations choisies pour la réalisation de notre travail. Ceci met en évidence le caractère innovateur de nos données.

À titre d'exemple des mémoires trouvés, nous mentionnons le travail intitulé *Análisis del nivel de conocimiento y aplicación de las estrategias del idioma Inglés que fueron implementadas en el nivel de décimo año del Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago durante el segundo período del año 2013*, soutenu par l'étudiante Adriana Morales Hernández (2014), de l'Universidad Estatal a Distancia, abordant la connaissance et l'utilisation des

stratégies d'enseignement-apprentissage, de la part des professeurs, afin d'optimiser l'acquisition de l'anglais chez les lycéens à l'opposé de notre proposition visant à dresser ces aspects précédemment mentionnés du point de vue des élèves.

Le mémoire nommé *Aplicación de las Estrategias Directas de Aprendizaje Cognitivas de Práctica utilizando el Enfoque Académico Cognitivo para el Aprendizaje de Idiomas (CALLA) Cognitive Academic Language Learning Approach para sus siglas en Inglés, en el fortalecimiento de la destreza lingüística del habla durante el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de cuarto grado de la escuela pública Enrique Pinto Fernández de San Rafael de Alajuela, durante el tercer período del 2012* (Castro, 2016) de l'Universidad Estatal a Distancia, met l'accent sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage cognitives à des enfants du primaire à travers un petit atelier basé sur la perspective CALLA, ce qui diffère de notre étude cherchant à analyser les différents types de stratégies utilisées par les élèves du secondaire sans aucune interférence préalable.

De même, le travail *Apport des stratégies socio-affectives dans l'amélioration du processus d'enseignement du FLE et l'optimisation des performances des étudiants dans l'apprentissage et l'acquisition de cette langue cible* est un mémoire soutenu par des étudiants de l'Universidad de Costa Rica (Gamboa, Orozco et Chávez, 2016), présentant l'usage des stratégies socio-affectives, de la part des enseignants et des apprenants du secondaire, pour renforcer leur motivation et leur apprentissage afin de rendre plus efficace l'acquisition des savoirs. C'est ainsi que cette étude possède une vision distincte par rapport à celle de notre recherche remarquant l'importance d'employer divers types de stratégies pour l'appropriation d'une langue.

Le dernier mémoire, appelé *Stratégies d'enseignement-apprentissage pour la compréhension orale du FLE chez les étudiants de la neuvième année de secondaire dans quatre lycées au Costa Rica*, soutenu par des étudiantes de l'Universidad de Costa Rica (Marín, Mena et Soto, 2016), expose les stratégies employées par les professeurs afin d'optimiser la compréhension orale chez les apprenants du secondaire, contrairement à notre étude qui s'intéresse plutôt aux stratégies utilisées par les lycéens.

Les études antérieurement citées dévoilent la carence de recherches dans notre pays portant sur l'importance des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les lycéens car elles traitent ce sujet principalement du point de vue de l'enseignant comme l'étaye les études trouvées. Quant aux travaux effectués à l'étranger, on peut constater qu'ils suivent, dans la

plupart des cas, la même voie de l'analyse et de l'enseignement des stratégies d'apprentissage de la part des enseignants.

Par rapport aux études internationales, il est pertinent de dire qu'elles ont été réalisées dans une réalité socioculturelle très différente de celle de notre pays, tel est le cas du mémoire *Les stratégies d'apprentissage des apprenants du français de deux écoles publiques finlandaises et de l'école franco-finlandaise de Tampere* soutenu par l'étudiante Nina Pirttinokka de l'Université de Tampere (Finlande), en 2008, analysant les méthodes d'apprentissage du français menées à bien par des enfants de différents établissements scolaires.

*Les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants du sud algérien de la 5ème année primaire* est un mémoire soutenu par l'étudiant Douki Boubakeur de l'Université Abou-Bakr Belkaï-Tlemcen (Algérie), en 2015, examinant les stratégies d'enseignement développées par les enseignants dans le but d'étudier ce qu'elles suscitent chez les apprenants de primaire.

Le mémoire intitulé *L'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de Français Langue Étrangère (FLE)* (Nelsson, 2014) de l'Université de Lund (Suède), en Suède, met en relief le travail effectué par les professeurs afin d'enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du lycée, tout au long des cours de français.

Ces études constituent une source d'information précieuse pour notre recherche, car elles nous montrent les perspectives théoriques traitées ainsi que les chemins pris dans le but d'exécuter les mémoires. En même temps, elles soutiennent et mettent en évidence l'intérêt d'étudier les stratégies d'apprentissage chez les apprenants des langues étrangères, spécifiquement du français et de l'espagnol, ce qui nous encourage à mener à bien notre proposition.

## II. CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie du mémoire, les notions théoriques soutenant la recherche seront abordées : tout d'abord la conception de l'apprentissage de LE ainsi que la place du français et de l'espagnol dans le système éducatif public costaricien et français respectivement; ensuite, le terme de stratégies d'apprentissage avec ses possibles classifications et ses définitions ; et puis certaines caractéristiques des compétences de compréhension et d'expression orales constitueront les principaux concepts retenus pour l'élaboration de cette recherche.

### 2. 1 L'apprentissage d'une langue étrangère

Dans le dessein de fournir une vision élargie de la thématique abordée, il est pertinent de traiter certaines caractéristiques de l'apprentissage d'une LE, celui étant défini par Le Pôle de l'Est comme « un processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information nouvelle, modifiant ainsi sa structure cognitive » (p. 57). De cette manière, l'apprentissage est influencé par différents facteurs linguistiques, métacognitifs, psychologiques et sociaux ; ces variables de caractère personnel déterminent le rythme d'assimilation des savoirs chez les individus.

À son tour, chaque variante joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue qui dépend de l'interaction des composantes précédemment mentionnées pour la construction des savoirs langagiers. En effet, il est conseillé du point de vue de la dimension psychologique, de prendre en compte ces éléments facilitateurs ou troubleurs de l'apprentissage lors de l'acquisition de la langue cible. Les élèves, notamment, se construisent ou possèdent déjà des représentations à l'égard de la langue étudiée, c'est-à-dire, des idées ou des critères faits par rapport à certains aspects tels que la prononciation et la grammaire, entre autres. Ceux-ci peuvent renfermer des pensées ou des préjugés autant positifs que négatifs de la LE, en ce qui concerne son niveau de difficulté ou de facilité, son utilité et son statut social (Pendanx, 1998). Pour ce faire, ces conceptions agissent sur le désir, la motivation et le besoin d'apprendre une LE chez les apprenants, ce qui éveille ou diminue l'intérêt pour communiquer et comprendre les messages soit oraux soit écrits exprimés en langue cible dans le but de mener à bien des interactions sociales avec autrui.

De même, l'aspect social influence énormément l'appropriation des structures linguistiques puisque la langue est étroitement liée à la société ainsi qu'à l'identité personnelle de chacun. Grâce aux langues, les êtres humains expriment leurs émotions, sentiments,

pensées et avis, ce qui leur permet de partager leur réalité émotionnelle et socioculturelle avec le reste. En d'autres termes, l'assimilation et la compréhension culturelle des peuples parlant la langue à apprendre deviennent des éléments clés en vue de rendre propice l'apprentissage (Baillet, 1995); dans cette optique, l'acceptation des différences sociolinguistiques conduit les apprenants à assimiler et à donner du sens aux structures langagières acquises car ils commencent à formuler les énoncés en suivant la logique et la manière de penser des locuteurs natifs, ce qui contribue à leur adéquate acquisition.

Ce processus d'intégration linguistique mène à l'analyse détaillée du discours. À chaque acte de communication, les apprenants essaient de comprendre et de décortiquer les productions orales des locuteurs pour construire des énoncés en fonction des phrases comprises. Ils forment des discours avec les structures linguistiques entendues et découvertes auparavant, afin de vérifier les hypothèses structurées par rapport à la compréhension et à l'utilisation des tournures constatées, dans l'intention d'enrichir leur bagage langagier. Parallèlement, les élèves intègrent ces nouvelles connaissances par le biais d'une mise en pratique de celles-ci, en accord avec la situation de communication vécue et puis ils commencent à percevoir, de moins en moins, des différences entre leur niveau et celui la langue cible (Souad, 2016).

En même temps, il faut prendre en compte les procédures métacognitives effectuées par les élèves dans l'intention de saisir la langue cible, elles comportent les efforts à réaliser pour l'organisation, la saisie et la planification des structures grammaticales à employer lors d'une situation de communication, ce qui fait appel aux stratégies d'apprentissage pour gérer les conditions les plus efficaces pour l'appropriation linguistique (Souad, 2016). À cette fin, ces opérations facilitent la mémorisation, la création des énoncés ainsi que l'inférence d'expressions ou de mots inconnus, ce qui représente des outils indispensables pour l'acquisition de la langue visée.

Quoi qu'il en soit lors du processus d'apprentissage de la LE des aires spécifiques du cerveau s'activent : l'aire de Wernicke favorisant la compréhension de la langue cible et l'aire de Broca se chargeant de l'expression orale. Ces zones gèrent l'encodage, le stockage et la récupération de l'information pour produire la parole. Elles s'appuient sur la mémoire à long terme afin de retenir, d'enregistrer et de reconnaître les structures langagières pour longtemps, utilisées dans divers contextes et sous accents variés (Besnerais, 2017).

En définitive, l'apprentissage d'une LE est un processus complexe impliquant la cohésion harmonieuse des facteurs déjà mentionnés auparavant pour la réussite de cette tâche. Sachant ces informations, il est indispensable de promouvoir le plaisir et l'intérêt de

communiquer dans une autre langue à travers des interactions sociales. De cette manière, les apprenants ont la possibilité de réaliser des échanges linguistiques, dans des situations authentiques, dans le but de vérifier leurs hypothèses ou leurs acquis, demandant la réflexion et la concentration afin de mettre en œuvre tout ce qu'ils ont appris.

## **2. 2 La place du français dans le système éducatif public au Costa Rica**

Au Costa Rica, le français s'introduit dans les programmes d'étude à la Casa de Enseñanza Santo Tomás en 1825 (Vladimir de la Cruz de Lemos, 2013). Quelques lustres après cet événement marquant, grâce aux liens d'amitié entre la France et le Costa Rica ; cette langue entre au système éducatif public de l'enseignement secondaire officiellement en 1869 afin de contribuer à l'amélioration des conditions sociales, culturelles et intellectuelles des apprenants. En 1908, cette langue devient une matière obligatoire du programme d'études ce qui favorise son enseignement dans les lycées du pays, et quelques années plus tard, tous les niveaux du secondaire sont concernés. En 1958, elle commence à être optionnelle à la 10<sup>ème</sup> et à la 11<sup>ème</sup> année, c'est-à-dire les élèves ont le choix de suivre un cours soit d'anglais soit de français. À partir de 1970, dû à une modification des programmes éducatifs, le français reste en tant que deuxième LE obligatoire jusqu'à présent, dans plusieurs modalités éducatives<sup>1</sup> (Ministerio de Educación pública, 2016). Malgré les changements de statut soufferts tout au long des années, l'enseignement du français continue à se consolider et à s'épanouir grâce au travail des professeurs qui promeuvent les valeurs ainsi que la richesse sociolinguistique de la francophonie.

Preuve de cela, c'est la mise en place, à partir du 2017, du nouveau programme d'études du français langue étrangère (FLE) pour le III<sup>ème</sup> et IV<sup>ème</sup> cycle de l'éducation diversifiée, mettant l'accent sur l'épanouissement des qualités et des compétences nécessaires chez les apprenants (8 000 élèves au primaire et 385 000 apprenants au secondaire d'après Rodríguez, [2022]) pour affronter les défis du XXI siècle. Celui-ci privilégie autant les quatre compétences linguistiques que la compétence culturelle au moyen d'une gestion de classe plus participative, dynamique et communicative, ce qui répond aux exigences des tendances et des méthodes pédagogiques internationales par rapport à la qualité et à la pertinence des

---

<sup>1</sup> Ce sont de différents modèles d'organisation des programmes d'étude, tels que : *enseñanza primaria : secciones regulares y secciones bilingües y secciones bilingües de preescolar, enseñanza secundaria: tercer ciclo obligatorio en colegios académicos y técnicos y opcional en el IV ciclo, programa francés avanzado, bachillerato por madurez et en algunas modalidades de la educación abierta.*

techniques employées pour l'appropriation de la langue cible dans le milieu éducatif, y compris le passage de l'approche communicative à l'approche communicative-actionnelle.

De cette façon, le programme remarque l'objectif de l'enseignement du français étant l'acquisition des savoirs non seulement linguistiques mais aussi des connaissances culturelles utiles pour la vie quotidienne des individus. À son tour, la langue française devient un moyen d'information, de participation et de compréhension de l'actualité (MEP, 2016), parce que le français offre une vision plus élargie du monde et des personnes qui l'habitent, ce qui encourage la tolérance et même l'acceptation des divergences socioculturelles dans l'intention de procurer une formation académique intégrale et de haute qualité. Pour ce faire, le MEP (2016) se fixe certains buts généraux :

- a. Développer chez l'apprenant la capacité d'utiliser la langue française à l'oral et par écrit dans des situations réelles de communication.
- b. Développer chez l'apprenant la capacité d'acquérir les formes linguistiques de la langue française, nécessaires pour la compréhension et la production dans cette langue.
- c. Encourager l'apprenant à travers l'apprentissage de la langue française, à apprécier les aspects culturels propres des communautés francophones.
- d. Encourager l'apprenant, à travers l'étude de la langue française à développer des compétences et habiletés pour devenir un citoyen du monde, conscient de son rôle dans sa communauté, sa famille et son pays. (p. 59)

Ces objectifs montrent que l'enseignement du français voit la langue française en tant que moyen de communication favorisant l'interaction avec autrui, fait qui encourage la compréhension des diverses expressions culturelles présentes dans le monde entier. En d'autres termes, l'enseignement va strictement au-delà de l'apprentissage des structures grammaticales et du vocabulaire puisqu'il s'intéresse à son caractère social qui influence la manière d'apercevoir tout ce qui nous entoure. À cette fin, les connaissances acquises doivent aider les apprenants dans plusieurs domaines, d'où l'importance d'enseigner les éléments langagiers et sociaux en vue de l'échange sociolinguistique.

En effet, le programme d'études vise l'atteinte des niveaux A1.1, A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) chez les élèves, à l'aboutissement

de leur formation académique. À cette fin, ils reçoivent de manière hebdomadaire 3 leçons de 40 minutes chacune à la septième, à la huitième et à la neuvième année, dans lesquelles les cinq compétences langagières et culturelle sont abordées. En dixième et onzième année, les apprenants choisissant le français profitent de 5 leçons par semaine de cette langue, ce qui leur permet de continuer à renforcer et à approfondir leurs savoirs en vue de réaliser l'épreuve de saisie linguistique en cette langue, certification obtenue grâce à la collaboration entre le MEP et le Centre International d'études pédagogiques (CIEP) à travers les « pruebas nacionales de dominio lingüístico ».

### **2. 3 La place de l'espagnol dans le système éducatif public en France**

En France, à partir de 1848, l'enseignement de langues vivantes s'introduit dans le cadre de matières obligatoires depuis la cinquième. Tenant compte de l'utilité et de l'importance des langues vivantes (LV) dans le secondaire, en 1902, le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, dresse une réforme donnant une place égalitaire à l'étude de LV par rapport aux autres disciplines enseignées, ce qui mène à la réalisation d'épreuves linguistiques dans l'examen du baccalauréat et à la mise en place de cinq heures par semaine des leçons de LV (généralement l'allemand ou l'anglais) pendant les 4 premières années et de trois à deux heures les années suivantes, sans compter les heures supplémentaires consacrées à l'apprentissage d'une deuxième langue étant l'italien ou l'espagnol (Veillet-Lavallée, 1921). Cette innovation provient du désir de rendre les apprenants capables de parler et écrire en LE pour leur insertion dans le marché du travail international.

De nos jours, en ce qui concerne l'enseignement de l'espagnol en France, il est indispensable de souligner que cette langue est la 2<sup>ème</sup> LE, après l'anglais qui est la plus enseignée dans les établissements scolaires du système éducatif public (Ambassade de France, 2014). En d'autres mots, de plus en plus des élèves décident d'apprendre la langue espagnole. Ce choix se voit renforcé avec le développement sections des Bachibac instaurées en 2008. Elles donnent aux apprenants l'opportunité d'acquérir un diplôme, à savoir le Bachillerato espagnol et le Baccalauréat français, dans l'intention d'élargir leurs opportunités d'étude, de travail, de mobilité et de coopération à l'étranger.

En vue de fournir une formation de qualité dans les diverses langues proposées au sein des établissements scolaires, les nouveaux programmes de la rentrée 2019 mettent l'accent sur le développement de la communication orale, tout en suivant le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Parallèlement, l'utilisation des technologies numériques



est fortement recommandée dans l'intention de faire progresser les apprenants aussi bien dans la classe qu'en dehors de celle-ci avec l'aide des enseignants, facilitateurs de la saisie des savoirs langagiers. Ces procédés visent à l'accomplissement de l'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères insistant sur la connaissance de la culture et de l'histoire des peuples par le biais de la langue étudiée, tel que le souligne le bulletin officiel de l'éducation nationale (2019) :

L'apprentissage des langues étrangères a pour objectif premier d'assurer la communication entre des locuteurs de différentes cultures. Au-delà de cette fonction purement utilitaire, au demeurant indispensable, la communication interlinguistique vise une dimension plus profonde : la connaissance de la culture et de l'histoire que véhiculent les langues étudiées.

À cette fin, la langue devient un moyen pour s'approcher d'une manière différente de vivre et de percevoir le monde car chacune est étroitement liée à l'identité culturelle d'une société, en engendrant le renforcement d'un sentiment de pertinence sociale entre les membres d'une communauté se reconnaissant en tant que des semblables grâce à la langue partagée. Cette situation conduit les élèves à prendre en compte la place que joue la langue dans les interactions humaines et à s'interroger par rapport aux cohésions ou aux dissemblances socioculturelles faisant partie des populations qui parlent la langue cible apprise afin d'enrichir leurs horizons et leur esprit.

Pour atteindre ce résultat, l'enseignement d'une LE comme l'anglais commence à l'école élémentaire, enseignée une heure et demie par semaine, dans le but d'acquérir les connaissances de base pour s'approcher du niveau A1, ce qui constitue, pour certains apprenants, le premier contact formel ou encadré avec une LE. Au collège, l'apprentissage de cette langue se poursuit en sixième, alors qu'à partir de la classe de cinquième, l'offre linguistique s'enrichit avec l'enseignement d'une deuxième langue vivante étant généralement l'espagnol. Cette seconde langue s'enseigne deux heures par semaine afin de parvenir au niveau A2. C'est ainsi qu'au lycée, de manière hebdomadaire, les lycéens consacrent deux heures et demie à l'acquisition de l'espagnol en vue de promouvoir le bilinguisme, au point que les apprenants soient capables de communiquer dans les deux langues acquises.

## 2. 4 Définition du terme stratégies d'apprentissage

Le terme stratégie étant originaire du domaine militaire, a progressivement évolué afin que sa définition puisse s'adapter aux divers champs de la vie quotidienne. Ce mot s'est rapidement répandu dans la plupart des disciplines pour faire allusion à l'ensemble d'actions menées à bien par les êtres humains dans le but d'accomplir une tâche déterminée. À partir des années 1970, l'intérêt porté sur ce sujet ne fait qu'augmenter, dû à l'apogée de la psychologie cognitive et aux mouvements visant l'apprenant en tant qu'auteur principal de l'enseignement.

Ainsi, en didactique de langues étrangères, plusieurs auteurs ont donné la signification des stratégies d'apprentissage dans cette spécialité, par exemple Cyr (1998) les désigne comme « des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes » (p.4). Cet auteur remarque le possible degré de conscience ou d'inconscience des processus cognitifs au moment d'acquérir les savoirs linguistiques par les apprenants ; ceci pousse à croire que les individus mettent en pratique des stratégies même sans s'en rendre compte.

Cartier (2000) considère les stratégies d'apprentissage en tant qu'un « ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et ajustés en fonction des variables d'une situation » (p.1). En d'autres mots, cette auteure aborde le caractère perceptible et imperceptible de celles-là, car certaines d'entre elles se développent de façon métacognitive et d'autres ne peuvent pas s'apprécier lors des cours.

Pour Perreault (2006, cité dans Mayrand, 2016, p. 69), les stratégies d'apprentissage seraient « des conduites de haut niveau qui nécessitent une coordination de plusieurs procédés réalisés par l'étudiant selon la finalité qu'il recherche ». Cette définition met l'accent sur le haut niveau de complexité requis en vue de parvenir à coordonner ces conduites pour accomplir un objectif déterminé.

Bégin (2008) mentionne que les stratégies sont « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (p. 53). En effet, il remarque que les stratégies sont dirigées à l'accomplissement des tâches concrètes qui conduisent les apprenants au renforcement de leur performance.

Quoi qu'il en soit, ces terminologies reflètent que les stratégies d'apprentissage constituent un ensemble d'opérations complexes étant employées par les apprenants autant de manière consciente qu'inconsciente, afin d'assurer la réussite efficace et rapide d'une tâche spécifique, c'est-à-dire, l'acquisition de la langue cible. Effectivement, il est possible d'apprécier ces tendances dans le suivant tableau récapitulatif (Tableau 1) regroupant les principaux points sur le concept abordé.

**Tableau 1**  
*Concept de stratégie d'apprentissage*

<b>Auteurs</b>	<b>Concept</b>
<b>Cyr (1998)</b>	Opérations mentales conscientes ou inconscientes, cognitives ou fonctionnelles pour la résolution de problèmes.
<b>Cartier (2000)</b>	Actions observables et non observables utilisées avec un but précis, d'après les variables d'un événement.
<b>Perreault (2006)</b>	Conduites d'une certaine complexité requérant la coordination de diverses procédures en fonction de la tâche finale.
<b>Bégin (2008)</b>	Actions métacognitives ou cognitives employées à la réalisation d'une tâche d'apprentissage.

**Source :** élaboration propre

#### *2. 4. 1 Les conditions d'apparition des stratégies d'apprentissage*

Bien que la littérature par rapport à la définition du concept des stratégies d'apprentissage soit assez vaste, il est possible d'apprécier une concordance en ce qui concerne le besoin de certains éléments en vue de mettre en place une stratégie. En effet, quatre conditions doivent s'accomplir, peu importe le type de stratégie à employer : *la conscience de l'adéquation actions-environnement, le facteur déclencheur, l'absence d'empêchement et l'efficacité* (Del Olmo, 2016). Autrement dit, les apprenants doivent prendre conscience de l'existence des stratégies d'apprentissage et du moment approprié à leur usage, ce qui influencera la décision de s'en servir dans l'intention d'atteindre un but ou d'obtenir un résultat attendu. Pour cela, ils ont besoin de ne pas éprouver d'inconvénients au moment de les utiliser, et puis, ils doivent considérer pertinent et efficace leur fonctionnement à plusieurs reprises. Ces caractéristiques constituent les bases fondamentales pour l'apparition des stratégies d'apprentissage avantageuses chez les élèves ; elles vont notamment au-delà des traits tels que le sexe, l'âge, le style d'apprentissage et la personnalité, qui conditionnent plutôt le choix des stratégies.

## *2. 4.2 La difficulté d'observer les stratégies d'apprentissage*

Dans la plupart des cas, le repérage des stratégies d'apprentissage employées par les élèves devient une tâche compliquée pour les enseignants, vu qu'il n'est pas toujours possible d'apprécier certaines d'entre elles au cours des leçons, du fait qu'elles constituent des procédés cognitifs et métacognitifs pas évidents à détecter par le biais de la simple observation sans prendre le risque de faire de fausses appréciations. En même temps, il faut considérer que quelques-unes ne sont que pratiquées à l'extérieur de la salle de classe, hors de la vue de l'enseignant.

Compte tenu de ce qui précède, l'identification des stratégies utilisées n'est pas vraiment une tâche faisable de manière objective car une action ou un comportement donnés peuvent renfermer divers types de stratégies. Ceci dépend des procédés mentaux menés à bien au moment de saisir l'information ainsi que de l'objectif que les apprenants cherchent à accomplir lors de la réalisation d'un exercice déterminé, de sorte que Jun (2011) propose que « la façon la plus directe et la plus efficace d'identifier la stratégie utilisée par l'apprenant est de le lui demander » (p.31), afin d'éviter les interprétations erronées et d'assurer la connaissance des démarches utilisées pour maîtriser la langue cible.

## **2. 5 Classification des stratégies d'apprentissage**

Au fil des années à venir, les recherches effectuées par les différents chercheurs vis-à-vis les stratégies d'apprentissage ouvrent la voie aux diverses classifications, telles que la typologie d'Oxford (1985-1990, cité dans Cyr, 1998), subdivisant les stratégies en deux grands groupes : directes et indirectes. La première catégorie fait référence à la mise en pratique des processus mentaux afin d'utiliser la LE (l'analyse, la création des liens, l'inférence). Quant à la deuxième, elle implique les actions réalisées par les apprenants dans le but de soutenir, gérer et guider leur acquisition de la langue (le contrôle des émotions, la coopération).

Continuant la classification, Oxford organise les stratégies directes en mnémoniques, cognitives et compensatoires alors que les indirectes sont divisées en métacognitives, affectives et sociales. Pour approfondir l'orientation de cette auteure, il faut connaître un peu plus de détails par rapport aux sous-catégories proposées : les stratégies directes du niveau mnémorique sont celles qui contribuent à la formation des liens mentaux dans l'intention d'associer les nouveaux savoirs à ceux appris auparavant, à l'aide de techniques mécaniques. Les cognitives permettent d'analyser et de raisonner, à travers la mise en œuvre de la langue,

les éléments langagiers et ainsi comprendre ou émettre les messages. Les compensatoires contribuent à surmonter les difficultés éprouvées à l'oral ou à l'écrit grâce à l'inférence des significations, à l'invention des mots et aux connaissances linguistiques et non-linguistiques.

Quant aux stratégies indirectes métacognitives, elles favorisent l'évaluation et la planification des apprentissages effectués chez les apprenants. Les affectives évoquent le contrôle sur les émotions et les sensations dans le but de s'auto-encourager à apprendre la LE. Les sociales font allusion à la coopération avec les autres afin d'établir une ambiance amicale, pleine de tolérance et compréhension envers autrui.

Certes, chaque groupe se ramifie en sous-catégories composées d'une série de stratégies plus spécifiques, ce qui rend son inventaire d'un peu plus de 62 stratégies, l'un des plus extensifs jamais conçus. Cependant, il arrive que celles-ci partagent plusieurs sous-classes à la fois, ce qui rend difficile d'en dresser les plus avantageuses pour l'acquisition langagière. Ceci implique qu'elles soient jugées superflues et peu adaptées, vu que cette proposition ne possède aucun fondement théorique de l'apprentissage (Thameur, 2012). En somme, il est possible de voir dans le Tableau 2, intitulé « Taxonomie d'Oxford », l'organisation des stratégies d'apprentissage précédemment détaillées.

**Tableau 2 : Taxonomie d'Oxford (1990)**

<b>Stratégies directes</b>	<i>Stratégies de mémorisation</i>	Créer des liens mentaux Appliquer des images aux sons Réviser Agir pour apprendre
	<i>Stratégies cognitives</i>	Pratiquer la langue Recevoir et envoyer des messages Analyser et raisonner Créer des structures
	<i>Stratégies de compensation</i>	Deviner intelligemment Compenser ses limites à l'oral et à l'écrit
<b>Stratégies indirectes</b>	<i>Stratégies métacognitives</i>	Focaliser des actions d'apprentissage Planifier et aménager ses apprentissages Auto-évaluation/opérer un contrôle
	<i>Stratégies affectives</i>	Contrôler son anxiété Anxiété S'encourager Prendre son pouls émotionnel Émotion
	<i>Stratégies sociales</i>	Poser des questions

**Source** : pris de Rebecca Oxford (1990b : 18-21, traduit par Marie-Josée Barbot et Giovanni Camatarri 1999 : 91)

En outre, Rubin (1989, cité dans Cyr, 1998) propose une classification suivant les trois types d'opérations menées à bien pour la construction du savoir : le processus de compréhension ou de saisie des données, la démarche d'entreposage ou de mémorisation ainsi que le procédé de récupération et de réutilisation. La particularité de cette catégorie, c'est qu'elle ne lui donne pas d'importance à la division des stratégies par niveaux, étant donné qu'elle s'oriente plutôt vers les opérations employées pour acquérir les savoirs langagiers.

Il est pertinent d'indiquer que, d'après Rubin, le premier processus est un moment où l'apprenant sollicite des clarifications et des vérifications par rapport aux doutes sur la compréhension et la production orales. Lors de ce processus, il cherche à utiliser tous ses savoirs linguistiques ou non-linguistiques pour réussir la saisie de l'information langagière de sorte qu'il s'appuie sur ces connaissances pour déterminer et synthétiser les règles et les exceptions de la langue cible, à travers le raisonnement déductif.

La deuxième procédure englobe les opérations développées par les étudiants afin d'emmagasiner l'information. L'apprenant se voit engagé à utiliser différentes techniques de mémorisation telles que des mots-clés, des listes, des cartes sémantiques et entre autres pour aider son cerveau à réaliser des liens durables entre les mots et leur signification, ce qui contribue à les mettre en contexte. Toutefois, il doit constamment pratiquer la langue pour soi-même s'il désire vraiment intégrer ces notions.

Le troisième procédé aborde les pratiques de répétition et de réutilisation des mots et des structures langagières employées par les apprenants, durant les situations de communication dans la LE telles que les interactions avec des locuteurs natifs et des amis, le fait de se parler à soi-même pour s'exposer à la langue cible ainsi que répondre silencieusement aux questions dirigées aux autres. Tous ces moments d'interaction linguistique sont profités pour la mise en œuvre de l'autorégulation des problèmes, l'autocorrection et la réception des rétroactions afin d'améliorer la performance.

En fait, cet auteur présente les stratégies sous la forme d'étapes séquentielles qui se répètent tout au long du processus d'acquisition des savoirs. Partant de ce principe, les apprenants devraient franchir chaque phase, intégrant différents niveaux de traitement des acquis, dans le but de réussir leur objectif. C'est-à-dire, les individus doivent déployer, au fil

de leur vie, des techniques adaptées en fonction des circonstances dans le dessein de comprendre, saisir et réutiliser les connaissances apprises. Pour tout dire, l'auteur conçoit l'acquisition d'une langue étrangère en tant qu'un processus circulaire recommençant constamment comme le met en évidence la Figure 1 nommée « Taxonomie de Rubin » (1989).

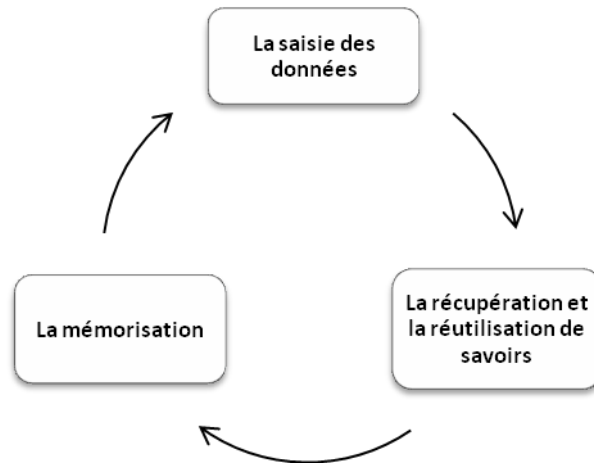


Figure 1. Taxonomie de Rubin (1989). **Source** : élaboration propre

De plus, O'Malley et Chamot (1990, cité dans Cyr, 1998) dressent une classification plus synthétique qui regroupe les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives. De cette façon, ces auteurs expliquent que les métacognitives supposent la réflexion, le contrôle et l'auto-évaluation sur l'apprentissage réalisé. Par la suite, les cognitives sont décrites comme la manipulation soit mentale, soit physique de la langue cible, en utilisant des techniques spécifiques pour mener à bien l'acquisition de celle-ci. Enfin, les socio-affectives impliqueraient l'interaction avec d'autres personnes pour contribuer à l'apprentissage ainsi qu'au contrôle de ses propres émotions.

Ainsi, cette classification propose une catégorisation en fonction des interactions sociales et des processus mentaux menés à bien en vue de parler la langue cible. À cet égard, des stratégies clairement définies constituent chaque sous-division, ceci éclaircit les domaines à travailler dans l'intention de progresser avec l'aisance sociolinguistique au moment de la prise de parole. Compte rendu de ce qui précède, le tableau récapitulatif (Tableau 3) ci-joint montre les piliers de cette rubrique.

**Tableau 3**  
*Taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990)*

<b>Catégorie</b>	<b>Définition</b>
<b>Métacognitives</b>	La réflexion et l'auto-évaluation sur l'apprentissage
<b>Cognitives</b>	La manipulation de la langue pour son acquisition
<b>Socio-affectives</b>	Les relations sociales et le contrôle des émotions.

Source : élaboration propre

Par ailleurs, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) divisent les stratégies en quatre catégories distinctes : les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources. À leur tour, elles sont segmentées en sous-catégorisations en fonction des rôles et des objectifs à accomplir. Concernant les stratégies cognitives, ces auteurs considèrent qu'elles contribuent directement au traitement de l'information car elles constituent une série de composantes dirigées spécifiquement pour atteindre la réussite d'une tâche. Toujours à l'intérieur de cette partie, ces chercheurs divisent les stratégies cognitives en connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales, chacune ramifiée dans une série de stratégies qui peuvent s'employer de manière machinale ou significative d'après l'intention des apprenants.

Par rapport aux métacognitives, elles abordent la connaissance de ses propres processus cognitifs, divisées en planification des buts à atteindre, en contrôle du progrès réalisé et en régulation de la notion de l'habileté à exécuter un exercice. Puis, les affectives sont les moyens utilisés par les apprenants afin de gérer leurs émotions en vue de créer une ambiance d'apprentissage favorable, ce qui implique la réduction des distractions, la gestion de l'anxiété au moment de s'exprimer ainsi que l'amélioration de la performance. Pour conclure cette taxonomie, les stratégies de gestion des ressources permettent aux étudiants de s'adapter à l'environnement social et matériel, afin de mieux gérer les horaires d'études, la demande d'éclaircissements et l'identification des ressources indispensables pour encourager l'apprentissage.

À ce sujet, il est nécessaire de remarquer que les stratégies de ce dernier groupe pourraient être organisées dans les autres classements de cette théorie, dû à leur lien avec la saisie de la partie sociale. Voilà pourquoi cette sous-division n'est pas considérée en tant qu'une catégorie à part pour la structuration de ce travail. À tout reprendre, le Tableau 4 regroupe notamment la totalité de la classification décrite.



**Tableau 4**  
*Taxonomie de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996)*

<b>Stratégies cognitives</b>	<i>Apprentissage de connaissances déclaratives</i>	Stratégies de répétition
		Stratégies d'élaboration
		Stratégies d'organisation
	<i>Apprentissage de connaissances conditionnelles</i>	Stratégies de généralisation
		Stratégies de discrimination
	<i>Apprentissage de connaissances procédurales</i>	Stratégies de compilation de connaissances
<b>Stratégies métacognitives</b>	Stratégies de planification	
	Stratégies de contrôle	
	Stratégies de régulation	
<b>Stratégies affectives</b>	Stratégies de motivation	
	Stratégies de concentration	
	Stratégies de contrôle de l'anxiété	
<b>Stratégies de gestion des Ressources</b>	Stratégies de gestion des ressources temporelles	
	Stratégies de gestion des ressources humaines	
	Stratégies de gestion des ressources matérielles	

**Source :** pris de la catégorisation des stratégies d'apprentissage selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996)

Même Bégin (2008) propose une taxonomie en deux catégories : les stratégies métacognitives et les cognitives. Pour cela, les métacognitives sont divisées en l'anticipation et l'autorégulation alors que les cognitives se trouvent séparées en deux grands groupes, ceux de traitement et d'exécution ; chacun est composé de plusieurs sous-classes mises en pratique pour l'apprentissage de la langue cible. Ainsi, il faut mentionner que cette catégorisation ne tient pas compte de la division des stratégies socio-affectives et de la gestion des ressources, proposée par divers chercheurs.

Pour Bégin, la stratégie métacognitive de l'anticipation aborde la prévision des savoirs, des ressources et des procédures nécessaires pour faire face à la réalisation d'une tâche déterminée. Quant à la deuxième stratégie, celle de l'autorégulation, elle fait allusion à la connaissance de ses caractéristiques personnelles afin de les adapter aux situations d'apprentissage ainsi qu'à l'utilisation efficace des moyens disponibles dans le but d'améliorer la performance des individus.

En ce qui concerne la stratégie cognitive de traitement, l'auteur signale qu'elle comprend l'identification de l'information pertinente pour sa réutilisation et sa reproduction,

la séparation des énoncés en éléments, la création de liens entre les connaissances acquises et celles apprises auparavant, la transformation des savoirs pour s'exprimer et le regroupement des données afin d'augmenter sa valeur sémantique. Par la suite, les stratégies d'exécution font appel au développement de l'esprit critique sur les savoirs à apprendre afin de déterminer leur cohérence et leur véracité, à l'expression concrète des pensées ainsi qu'à la transformation de l'information, selon les besoins de communication.

À cet égard, il faut souligner que le côté socioaffectif, c'est-à-dire les émotions, les sentiments et les interactions avec autrui, fait partie des actions vécues lors du processus d'apprentissage. Ceci suscite l'intégration de ce domaine dans la réalisation de notre recherche. Pour ce faire, le choix d'une théorie incluant cet aspect a été mené à bien dans le but de connaître son influence sur l'acquisition langagière. Dans l'ensemble, la récapitulation de cette classification est reprise ci-dessous sous forme de tableau succinct.

**Tableau 5**  
*Taxonomie de Bégin (2008)*

<b>Stratégies métacognitives</b>	<i>Anticiper</i>	Planifier
		Émettre des hypothèses
		Identifier les connaissances
	<i>S'autoréguler</i>	S'auto-observer
		Juger
		S'ajuster
<b>Stratégies cognitives</b>	<i>Stratégies de traitement</i>	Sélectionner
		Répéter
		Décomposer
		Élaborer
	<i>Stratégies d'exclusion</i>	Évaluer
		Vérifier
		Produire
		Vulgariser

**Source :** adapté des stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié de Christian Bégin (2008).

Suite à l'analyse des diverses propositions sur les classifications des stratégies d'apprentissage et en tenant compte les objectifs à accomplir avec cette recherche, certains

éléments de la catégorisation faite par Cyr et O'Malley et Chamot seront empruntés autant pour la création que pour l'analyse des instruments en vue d'avoir à notre disposition des bases solides pour soutenir la fiabilité des résultats obtenus avec l'application des enquêtes. En effet, ces deux théories constituent les piliers de ce mémoire suivant le classement des stratégies en : cognitives, métacognitives et socio-affectives afin de mieux connaître l'emploi et les avantages des celles-ci sur l'acquisition linguistique.

## **2. 6 Définition des stratégies d'apprentissage**

Au cours de leur apprentissage, les apprenants, de manière consciente ou inconsciente, emploient d'un éventail des stratégies d'apprentissage, parfois étendu ou restreint, dans l'unique but de s'approprier de la langue cible. Celles-ci peuvent changer, évoluer ou disparaître au bout du processus d'apprentissage, incitées par les besoins ou les objectifs des élèves. Pour cela, ce mémoire privilégie l'organisation des stratégies en cognitives, métacognitives et sociales telle que le proposent les auteurs consultés, ce qui permettra de discerner la fréquence avec laquelle les individus s'en servent ainsi que le domaine le plus utilisé pour optimiser l'acquisition linguistique. Pour cela, au fil de cette partie, des détails concrets par rapport aux stratégies et aux actions englobées à l'intérieur de chaque classification seront minutieusement traités.

### *2. 6. 1 Stratégies cognitives*

D'après Cyr (1998) les stratégies cognitives « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (p. 46-47). C'est-à-dire, elles occupent une place centrale car elles favorisent le processus d'acquisition de la LE chez les apprenants, étant donné qu'elles contribuent à consolider, à transformer et à traiter les savoirs linguistiques et sociolinguistiques, par le biais des processus de raisonnement mental (Chacón et Montero, 2016). À titre d'exemple, Cyr (1998) présente les stratégies suivantes étant très concrètes et assez faciles à observer :

- Pratiquer la langue : profiter de toutes les occasions pour communiquer en langue cible afin d'utiliser les structures grammaticales, les expressions ou les mots étudiés en classe. À l'égard de cette action, l'assimilation et l'aisance dans la langue cible sont petit à petit atteintes.

- Mémoriser : l'emploi de diverses techniques mnémoniques (des cartes mentales, des schémas, des classements sémantiques, des acronymes) dans le but d'acquérir la LE et d'assurer l'intégration significative des savoirs.
- Prendre des notes : écrire les mots, les expressions et les concepts, entre autres, contribuant au processus d'apprentissage ainsi qu'à la communication fluide entre les individus. Ceci accroît les tournures et la richesse lexicale disponibles au fil des actes communicatifs.
- Grouper : organiser la matière étudiée tout au long des cours, en fonction des caractéristiques partagées entre elles, afin de rendre plus facile sa récupération et sa réutilisation dont l'apprenant aura besoin.
- Réviser : réaliser une vérification assidue des éléments appris dans le but de se familiariser avec le contenu jusqu'au point que sa reprise devienne automatique lors des échanges oraux et écrits.
- L'inférence : deviner le sens d'une phrase, à partir du contexte langagier ou extralinguistique, des connaissances préalables et de l'intuition, pour surmonter l'incompréhension et le manque de mots.
- La déduction : utiliser une règle réelle ou hypothétique en vue de comprendre la langue cible.
- La recherche documentaire : employer toutes les ressources disponibles, telles que les dictionnaires et l'Internet, pour obtenir des renseignements de la LE.
- Traduire et comparer : réaliser de la traduction ou des comparaisons entre une langue déjà apprise et la langue visée pour comprendre ses fonctions et avantager l'appropriation des savoirs.
- Paraphraser : faire appel au choix d'autres mots ou à la circonlocution, lors d'un oubli ou d'un manque d'éléments linguistiques, afin de réussir l'acte communicatif, au lieu d'abandonner le désir de partager ses idées.
- Élaborer : établir des liens entre les nouveaux savoirs et les connaissances précédentes dans l'intention de faire des associations intra linguales pour comprendre les phrases et pouvoir s'exprimer dans une situation de communication.
- Résumer : effectuer un résumé de la matière, soit mental, soit écrit, pour intégrer les savoirs travaillés et ainsi repérer les points clés de chaque séance.

### 2. 6. 2 *Stratégies métacognitives*

Cyr (1998) souligne que 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'autocorriger » (p. 42). Effectivement, elles favorisent la prise de conscience sur les compétences nécessaires et les processus d'apprentissage menés à bien lors du déroulement d'une tâche, ce qui stimule l'évaluation et la connaissance autant de soi-même que des savoir-faire requis pour aboutir l'action ; cette capacité de supervision augmente l'efficacité et par conséquent la réussite des élèves (Mayrand, 2016). À cet égard, Cyr (1998) met en valeur les stratégies suivantes :

- L'anticipation ou la planification : établir des objectifs linguistiques à suivre de telle sorte que pour les atteindre, la prévision et l'étude d'éléments langagiers par soi-même seront menées à bien par les apprenants ; ceux-ci s'investissent dans le but de se renseigner sur de nouveaux aspects qui pourront leur être utiles.
- L'attention : être attentif aux composantes qui puissent favoriser l'apprentissage ainsi que rester concentré tout au long de la réalisation d'une tâche.
- L'autogestion : comprendre et chercher à accomplir les conditions avantageant l'apprentissage, à travers l'exposition et la pratique volontaire de la langue; ceci implique la prise en charge de sa responsabilité dans l'acquisition de la langue.
- L'autorégulation : contrôler sa performance lors de réalisation d'une tâche langagière, au moyen de l'autocorrection.
- L'identification d'un problème : connaître l'objectif de l'exercice réalisé pour établir une solution, si nécessaire.
- L'autoévaluation : être capable d'évaluer sa performance, ses habiletés et ses apprentissages pendant le processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, développer un sens critique visé au perfectionnement linguistique.

### 2. 6. 3 *Stratégies socio-affectives*

Pour Cyr (1998), les stratégies socio-affectives « impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage » (p. 55). Leur emploi favorise la création d'une ambiance confortable pour

apprendre et s'exprimer en langue cible, étant donné qu'elles diminuent la tension liée à l'apprentissage de la langue, qui bloque l'appropriation des structures langagières (Pirttinokka, 2008). De surcroît, les émotions jouent un rôle essentiel dans l'appropriation de la langue visée puisqu'elles stimulent ou entravent la motivation des apprenants, ce qui influence leur attitude envers l'apprentissage. Pour ce faire, Cyr (1998) expose les stratégies ci-dessous :

- La clarification/vérification : poser des questions ou demander des clarifications au professeur, aux camarades ou aux locuteurs natifs afin d'éclairer des hypothèses ou des doutes pouvant nuire à l'apprentissage.
- La coopération : travailler avec ses camarades afin de résoudre et de surmonter une tâche ou un problème déterminés et ainsi créer une ambiance d'aide réciproque.
- Le contrôle des émotions : recourir à diverses techniques utiles (de respiration, d'encouragement) pour le renforcement de la motivation et de la confiance en soi.

## **2. 7 La compétence de compréhension orale**

L'appropriation d'une LE débute avec la perception auditive qui est définie par Arabadi (2011) comme « la découverte de la signification à travers une suite de sons » (p. 23), et elle symbolise le premier contact avec la langue cible. Tout au long de cette étape, les apprenants commencent à repérer et à identifier les phonèmes dans le but de délimiter les mots entendus dans les discours, procédés clés pour l'assimilation linguistique. Ensuite, ils développent, au bout d'un moment, la compréhension orale proprement dite, grâce aux liens syntaxiques et sémantiques réalisés entre les mots afin de décoder le sens du message transmis (Leroy, 2016). C'est une compétence indispensable de privilégier dès le premier jour d'apprentissage car elle permet aux apprenants d'intégrer les bases phonétiques nécessaires et diverses composantes langagières par le biais du contact avec les actes de communications existants. Cependant, elle ne se limite pas à cette unique fonction, d'après Arabadi

la compréhension orale n'est pas seulement une simple activité de réception d'un message à décoder et le développement de cette compétence réside dans l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis. La bonne compréhension

exige la reconnaissance de la signification d'un discours ou d'une phrase et l'identification de leur fonction communicative. (2011, p.22)

Effectivement, cette compétence demande la connaissance étendue d'un bagage tantôt des éléments linguistiques, tantôt des aspects extralinguistiques pour réussir le décodage et la compréhension du discours diffusé, du fait que la signification des mots ou des expressions change selon l'intention et le contexte dans lesquels ils soient exprimés. Cette caractéristique pose des problèmes aux apprenants qui doivent faire face à l'interprétation des phonèmes, des mots et des enchaînements inconnus afin de leur donner un sens, d'où la complexité de cette compétence.

Ceci est constaté dans le modèle créé par Naglet et Sanders (1986, cité dans Leroy, 2016), qui met en lumière la laborieuse démarche suivie lors de la compréhension orale d'une LE. Ces auteurs expliquent que la nouvelle information est premièrement perçue en tant que des images sonores qui sont ensuite transmises à la mémoire à court terme dans laquelle elles se transforment en unités significatives à partir des données stockées dans la mémoire à long terme (Leroy, 2016). C'est ainsi qu'au moment d'entendre un mot inconnu, l'auditeur ne parvient pas à dresser des liens pour comprendre sa signification, il fait appel aux informations emmagasinées dans sa mémoire à long terme englobant les savoirs linguistiques afin de surmonter la difficulté.

De ce point de vue, l'acquisition et la maîtrise de cette habileté est fondamentale pour l'appropriation d'une LE, car sa carence déclenche des problèmes de mauvaise imitation phonétique et d'incompréhension chez les apprenants, ce qui engendre l'insécurité de prendre la parole et de s'exprimer tranquillement pendant un acte communicatif. Pour ce fait, les apprenants doivent se renseigner par rapport aux fonctions de la langue d'après le contexte et la situation des échanges linguistiques afin de restreindre les malentendus et de maximiser la compréhension lors des conversations.

Pour parvenir à cette fin, les apprenants ont besoin de travailler constamment leur perception auditive, ce qui représente une tâche difficile pour eux, considérant qu'ils sont conditionnés au système phonologique de leur propre langue maternelle, condition indispensable à franchir dans le but de surmonter les difficultés liées à la compréhension orale. Heureusement, cette habileté devient de plus en plus facile avec l'exposition et la maîtrise de la phonétique de la langue cible (Cuq et Gruca, 2005), ce qui rend possible d'imiter ou se rapprocher de l'accent et la façon de s'exprimer des natifs.

À cet égard, les apprenants doivent s'appuyer sur leurs connaissances antérieures avec des stratégies d'apprentissage appropriées en vue de surpasser les inconvénients liés à l'écoute tels que l'intonation changeant le sens de l'énoncé, le débit, le registre de langue (familier, soutenu, standard) et les bruits toujours présents dans les discussions. De même, ils sont obligés à affronter tous ces éléments, y compris la fugacité de l'oral, spécificité qui rend les apprenants dans certaines circonstances anxieux ou nerveux ; ceci complique la saisie de cette compétence lorsqu'elle n'est pas fréquemment mise en œuvre avec des méthodes rigoureuses.

Parallèlement en classe, il est nécessaire que les enseignants donnent des instructions claires et précises avant l'écoute d'un document sonore afin que les élèves possèdent les éléments et l'information à repérer. En même temps, ils doivent développer les différents types d'écoute : l'avant-écoute cherchant à attirer l'attention sur le thème, la globale pour découvrir le sens général du message, la sélective visée au repérage de certains fragments, la détaillée orientée à la reconstruction quasi totale de l'audio et la réactive ayant l'intention de réutiliser l'information comprise pour réaliser une action déterminée (Ferroukhi, 2009). L'usage et la consolidation de ces étapes favorisent la progression de la compréhension orale chez les apprenants qui font, petit à petit, des progrès dans ce domaine.

Dans cet ordre d'idées, ces pratiques suscitent la mise au point des stratégies d'apprentissage variées au fur et à mesure de l'assimilation langagière telles que l'interprétation des gestes pour inférer le sens des mots inconnus et ainsi poursuivre la communication sans se laisser frustrer par l'ambiguïté. De même, la réalisation d'hypothèses par le biais des indices, lors d'un exercice d'écoute, active les connaissances antérieures afin de faciliter le discernement du sujet. Du reste, l'écoute répétée d'émissions télévisées ou radiophoniques aiguise la compréhension et la saisie de l'information, ce qui enchaîne la découverte du sens général du message et contribue à la prise de notes. En ajoutant ces démarches appartenant aux nombreuses stratégies d'apprentissage, la possibilité de dépasser les problèmes et d'optimiser la performance linguistique ne fait qu'accroître chez les apprenants, et ceux-ci deviennent plus autonomes grâce à leur usage approprié.

C'est ainsi que les élèves peuvent faire appel aux stratégies afin d'affronter le degré de difficulté de la compréhension orale perçue dans les deux types de discours décrits par Cuq et Gruca (2005) : les situations face à face et les documents sonores. De cette façon, le premier fait référence aux circonstances dans lesquelles l'auditeur possède une corrélation étroite avec le locuteur, et ainsi, il peut regarder la dimension non verbale et intervenir pour demander des précisions. Ces aspects extralinguistiques et des échanges mutuels facilitent l'entendement.



Le second type implique les enregistrements et les émissions offrant un éventail de différents genres du discours, dans lesquels les interactions sont limitées, voire nulles. Ceci restreint la clarification des points restant flous au cours de l'écoute.

## **2. 8 La compétence d'expression orale**

L'appropriation et le développement de cette compétence constituent une priorité de l'enseignement des langues étrangères du fait que le sens d'apprendre une deuxième ou troisième langue retombe sur la capacité de s'en servir pour communiquer avec autrui. À ce sujet, Khiari (2016) mentionne que l'expression orale « consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses [...]. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre » (p. 18), de sorte qu'elle constitue une tâche laborieuse à maîtriser par les apprenants, confrontés au décodage de la compréhension orale ainsi qu'à la formulation des réponses au cours de la communication. Parfois, cette composante représente tout un défi pour certains élèves ayant du mal à gérer l'immédiateté des échanges, ce qui les rend peu sûrs d'eux-mêmes et mal à l'aise lors de la prise de parole.

En effet, dans une situation de communication orale, chaque personne prend simultanément le rôle de locuteur et d'auditeur à travers un consensus entre les individus (Namarig, 2018), ce qui exige le discernement autant des éléments linguistiques que non-linguistiques pour savoir comment réagir au fil de la conversation. Pendant cet échange, d'après Levelt (1999, cité dans Hilton, 2011) deux systèmes cognitifs sont mis en œuvre pour la production orale : *le rhétorique*, menant à bien le repérage conceptuel et grammatical du message préverbale, et puis *le phonologique*, chargé de préparer les phonèmes et l'articulation pour exprimer les idées. C'est ainsi que le cerveau coordonne le processus de la production de la parole en s'appuyant de la mémoire à long terme, responsable de la création de liens entre les savoirs par le biais de l'encodage, le stockage et la restitution des représentations mentales (Hares, 2016). Cette démarche montre la complexité de l'expression orale, car elle englobe plusieurs caractéristiques spécifiques nécessitant d'être estimées par les locuteurs.

Compte tenu de ce qui précède, les composantes liées à l'expression verbale telles que le volume de la voix adapté à la distance, l'articulation des syllabes, le débit ou la vitesse de la parole, les pauses ou les silences étant une sorte de ponctuation orale et l'intonation des énoncés constituent un passage essentiel du discours articulé à intégrer par les apprenants afin de faciliter la compréhension du message exprimé (Charif, 2014-2015). Dans le même ordre

d'idées, il faut considérer que l'expression non verbale ou corporelle est une source précieuse d'informations tout au long de la production orale, vu qu'elle complémente le récit de l'individu au moyen du regard, des gestes et des attitudes, qui réaffirment les émotions du locuteur (Dehiliss, 2016-2017).

À cet égard, la formulation d'une phrase à l'oral en langue cible commence par le raisonnement des idées. Autrement dit, les opinions que l'individu veut exprimer, sont élaborées à partir de la structuration logique des mots avec des enchaînements bien choisis entre ceux-ci. Ensuite, le locuteur adapte son langage selon le contexte sociolinguistique du moment, tout en tenant compte de ses intentions communicatives et les personnes à qui il s'adresse (Khiari, 2016). Ce sont les bases fondamentales des langues qu'il faut cultiver en harmonie avec les autres facteurs mentionnés auparavant dans l'intention d'intégrer cette habileté le plus naturellement possible. Considérant qu'elles constituent, tel que l'explique Hares (2016), *le fond* (le message, les idées, le sens...) et *la forme* étant le raisonnement expressif de l'expression orale qui englobe cinq composantes :

- l'exécutive : le processus d'analyse des données linguistiques
- la linguistique : le respect de règles grammaticales
- la référentielle : les savoirs sur les échanges interpersonnels
- la socioculturelle : les représentations socioculturelles partagées entre les locuteurs
- la discursive : l'adaptation du discours à la situation communicative

C'est ainsi que la production orale se structure au sein du cerveau humain afin de construire des énoncés pertinents, tout en respectant les éléments linguistiques et extralinguistiques de la langue cible dans le but de comprendre l'intention du message transmis au moyen des informations repérées lors de l'acte de communication.

Sur ce point, il faut également prendre en compte que les facteurs psychologiques comme la timidité d'être jugé ou de souffrir des moqueries, la peur de ne pas savoir répondre et l'anxiété de commettre des erreurs sont une source fréquente des blocages chez les locuteurs. Ces émotions, généralement associées à la méconnaissance de règles, à la personnalité et à la gestion des sentiments, engendrent des doutes entravant le plaisir de parler, ce qui limite la production orale et la prise de risques à tel point que les élèves perdent la motivation pour apprendre et communiquer dans la langue étudiée (Charif, 2014-2015). Pour diminuer cet inconvénient, il faut promouvoir l'usage des stratégies d'apprentissage socio-affectives telles que l'encouragement à surmonter les défis, la demande d'aide ou de soutien aux personnes de confiance et la pratique d'exercices de relaxation et de contrôle des

émotions afin que les apprenants puissent réduire le stress de l'expression orale et en partant de cette base, avantager leur épanouissement personnel et linguistique.

Par ailleurs, il faut remarquer que l'expression orale des apprenants se voit influencée par une série de cinq facteurs : l'envie de donner un avis sur le sujet traité, la faculté de savoir comment formuler leur pensée en LE, la considération d'avoir quelque chose à partager avec les autres, le fait de trouver l'occasion et le droit de s'exprimer (Djeraba, 2014-2015). Une fois qu'une ou plusieurs de ces conditions sont réunies, les probabilités de participation de la part des apprenants à la conversation augmentent considérablement. Tout bien considéré, la régulation de ces différents facteurs montre la complexité de la production orale exigeant la mise en place d'un travail rigoureux dans l'intention d'affronter l'immédiateté de la langue parlée.

En définitive, il semble que la mise en pratique des stratégies d'apprentissage peut bénéficier l'acquisition de la langue cible, car elles permettent aux élèves de surmonter, petit à petit, les difficultés propres des compétences d'expression et de compréhension orales, d'où l'intérêt de leur étude de la part des apprenants, vu que leur emploi fréquent et adapté aux tâches linguistiques peut rendre plus efficace l'appropriation de la LE, voire, il aiderait les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage.

### **III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Dans cette partie du travail, les aspects soutenant le mémoire du point de vue méthodologique seront présentés, tels que le type de la recherche, le profil des participants, le contexte dans lequel s'est effectuée la collecte d'information, le type d'étude ainsi que les démarches et les instruments appliqués dans le but d'obtenir les données nécessaires pour analyser les stratégies d'apprentissage mises en pratique par les élèves de LE du secondaire au Costa Rica et en France.

#### **3. 1 Type de recherche**

Pour la réalisation de cette recherche de caractère appliqué, on a fait appel à l'emploi d'une méthodologie mixte dans l'intention d'avoir une vision plus élargie du thème traité. En effet, l'approche quantitative permet de chiffrer les données collectées par rapport au niveau du maniement des stratégies. Quant à l'approche qualitative, elle rend possible une interprétation plus complète des démarches mises en place pour l'appropriation de la langue.

Ce travail cherche à laisser un apport dans le domaine des stratégies d'apprentissage employées par les élèves costariciens et français du secondaire. Partant de ce but, certaines visées sont établies telles que la classification, l'explication, la description conjointement avec l'analyse comparative et interprétative du sujet d'étude, en vue de déterminer les stratégies les plus répandues chez les apprenants.

À cette fin, l'orientation classificatrice contribue à la mise en ordre des stratégies, en fonction des catégories dûment expliquées préalablement ; la descriptive permet de représenter en détail les compétences et les stratégies abordées au cours du travail ; l'explicative met en relief la complexité et la richesse de la thématique étudiée ; et la contractive rend possible la comparaison entre les résultats obtenus des deux populations concernées (Université de Grenoble, 2016). En effet, ces choix favorisent la réalisation d'une recherche riche en information et en points de référence variés.

#### **3. 2 Profil des participants**

Concernant le profil des participants, il faut mentionner les caractéristiques propres de chaque population enquêtée avec ses réalités socioculturelles et sociolinguistiques

particulièrement différentes. Voilà pourquoi, leurs spécificités seront détaillées dans les paragraphes suivants.

### *3.2. 1 Participants au Costa Rica*

D'un côté, le groupe d'élèves costariciens du secondaire, constitué de 32 femmes et 31 hommes âgés de 14 à 17 ans, reçoivent trois de leçons de quarante minutes par semaine pour apprendre le français. Ces élèves, des lycées Candelaria de Naranjo, Ing. Manuel Benavides Rodríguez et Samuel Sáenz Flores, habitant principalement les zones d'Heredia centre-ville et Naranjo, la plupart a reçu entre 3 à 6 ans des cours de français tout au long de leur formation. Certains participants indiquent également parler anglais, japonais et coréen.

### *3. 2. 2 Participants en France*

De l'autre côté, l'ensemble de lycéens français de second degré est composé de 64 filles et 33 garçons âgés de 14 à 17 ans, dont 60% a 15 ans. Les participants demeurent dans divers départements de la région Auvergne-Rhône-Alpes, principalement la Drôme et l'Ardèche. Quant aux établissements éducatifs, ce sont des élèves de la Cité scolaire Emile Loubet, Cité scolaire Camille Vernet et Lycée polyvalent Algoud-Laffemas, ils suivent deux heures et demie par semaine de cours dans le but de s'approprier de l'espagnol en tant que LE. La plupart d'entre eux ont reçu autour de 3 à 4 ans d'espagnol auparavant dans le collège ou le lycée. Du reste, il faut mentionner qu'ils affirment parler une autre langue à part l'espagnol, telles que : l'arabe, le portugais, le japonais, le russe, l'italien, entre autres, mais à priori c'est surtout l'anglais.

## **3. 3 Contexte de réalisation du travail**

Ce travail a été mené à bien dans deux pays différents, le Costa Rica et la France, chacun avec ses particularités qui enrichissent le corpus de la recherche, obtenu dans les six établissements éducatifs sélectionnés, d'où l'importance d'en connaître davantage leur contexte.

### *3. 3. 1 Contexte de la recherche au Costa Rica*

À propos du contexte social, la recherche a été effectuée au Costa Rica, dans trois établissements scolaires publics des provinces d'Heredia et d'Alajuela : plus précisément,

dans la zone centrale et l'arrondissement de Mercedes d'Heredia caractérisés pour leur économie consacrée au commerce et à l'industrie, pour cela, la plupart des habitants travaillent dans le secteur secondaire et tertiaire (Municipalidad de Heredia, 2021). À son tour, la zone de Naranjo d'Alajuela possède une économie basée sur l'agriculture à priori du café, l'élevage de bétail et le commerce (Municipalidad de Naranjo, 2019).

En ce qui concerne les établissements choisis, il faut mentionner que c'est grâce à l'organisation des voisins de la région de Naranjo et à leur désir d'avoir un centre éducatif qui puisse accueillir les élèves d'autres villages limitrophes, le lycée Candelaria de Naranjo a vu le jour à la fin de l'année 2003. En 2007, la construction de la première étape du chantier a commencé et a pris fin la même année. Ensuite, de nouveaux travaux ont été entrepris, en vue de développer l'infrastructure, en 2010 avec un laboratoire d'informatique, en 2012 avec la deuxième étape du projet de construction et puis en 2016 avec le pavillon de *Plan Nacional (III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional)* (Alfaro, 2020). En ce moment, ce lycée compte avec 21 salles de classes, 3 équipements sanitaires, une cantine et un gymnase.

Sous ce rapport, le lycée Ing. Manuel Benavides Rodríguez, ce nom élu dans le dessein de rendre hommage à un *herediano* ayant une grande trajectoire personnelle et professionnelle, a été conçu afin de répondre au besoin de la population d'une nouvelle institution éducative, car celles déjà présentes à Heredia n'étaient plus suffisantes. De cette manière, les cours ont commencé en 1973, en partageant le bâtiment de l'école Braulio Morales. C'est ainsi que sous l'administration de Daniel Oduber, le comité administratif a obtenu le terrain pour la construction du lycée et puis en 1978, la rentrée scolaire a eu lieu dans le nouvel immeuble avec le proviseur et le fondateur de ce centre William Arias Barrantes (BiblioCRA MABER, 2020). De nos jours, le lycée accueille plus de 1300 élèves dans son immeuble respectant la loi 7600 et ayant plusieurs zones vertes, un gymnase, un terrain de football, des laboratoires d'informatique et de sciences, une bibliothèque et une cantine.

Pour ce qui est du lycée Samuel Sáenz Flores, le 1<sup>er</sup> avril 1964 avec 460 élèves, ce lycée a commencé les cours dans l'ancienne école Rafael Moya, grâce à l'engagement du professeur Viriato Camacho et du Ministre de l'Éducation Ismael Vargas en vue de créer un nouveau centre d'études. En 1968, les premières salles de classe ont été construites et au fil des années à venir le lycée a amélioré son infrastructure avec l'inauguration des terrains de football, d'un gymnase, des laboratoires et des salles informatiques ; en offrant plusieurs espaces pour le développement des étudiants (CRA Liceo Samuel Sáenz Flores, 2018). De cette façon, cette institution possède 28 salles de classe, 12 bureaux, 5 laboratoires, 4 salles

de classe de matières spéciales, un auditorium, plusieurs zones vertes, des terrains de football et de basket-ball pour la récréation des étudiants, tout en respectant la loi 7600.

### *3. 3. 2 Contexte de la recherche en France*

En France, au sein de la Région académique Auvergne-Rhône-Alpes, l'application des enquêtes a lieu à l'académie de Grenoble composée de cinq départements (Ardèche 07, Drôme 26, Isère 38, Savoie 73, Haute Savoie 74), comportant des conditions de vie très variées (Ministère de l'Éducation nationale, 2019). Les établissements scolaires choisis se trouvent spécifiquement à la ville de Valence, située au département de la Drôme, cette commune possède une superficie de 36,7 km<sup>2</sup> et une population de 62 477 habitants. Elle est dotée d'une économie dynamique et diversifiée aux domaines de l'aéronautique, des automatismes, de l'agro-alimentation, de la sous-traitance industrielle, des biotechnologies et de la logistique contribue à l'essor socioéconomique.

Au centre-ville se trouve la Cité scolaire Emile Loubet qui accueille 770 élèves ; cet établissement a été inauguré le 13 août 1905 par le président de la République Emile LOUBET. Au fil des années à venir, des constructions et des aménagements sont menés à bien jusqu'à en 2006 pour parvenir au bâtiment actuel (Cité scolaire Emile Loubet, 2019, paragr. 1). Celui-ci se compose des trois édifices avec les salles de classe et un autre pour les bureaux, ce qui forme un carré enfermant une cour intérieure, un restaurant scolaire, une infirmerie et d'un centre de documentation et d'information (CDI). En ce qui regarde le personnel éducatif, il est composé par 65 enseignants, 1 documentaliste, 1 conseiller principal d'éducation (CPE), 4 assistants d'éducation (AED), 1 infirmière scolaire et 1 assistante sociale.

À propos de la Cité scolaire Camille Vernet, localisée dans un quartier résidentiel de Valence, elle reçoit 1014 élèves dans ses bâtiments placés entre 5 hectares de terrain arboré. Inaugurée le 25 juin 1966 par le maire Jean Perdrix, elle était dédiée à la formation de filles jusqu'en 1967 quand s'intègrent les premiers garçons (Sánchez, 2016). De nos jours, ce complexe possède en plus de ces trois immeubles visés aux cours, une infirmerie, un gymnase, un mur d'escalade, un terrain de sports, une salle de gym, un CDI, un internat et un self participatif. Au sein de cette institution travaillent 140 professeurs.

Quant au lycée polyvalent Algoud-Laffemas, il est fondé en 1880 sous le nom d'École Primaire Supérieur, petit à petit, il gagne du prestige jusqu'à devenir le Lycée Nationalisé par un Arrêté ministériel ce qui lui vaut des changements de statut par la suite à lycée technique,

des réorganisations, des regroupements avec d'autres établissements ainsi que des déplacements de bâtiments afin de pouvoir accueillir les apprenants de plus en plus nombreux (Lycée polyvalent Algoud-Laffemas, 2017, paragr. 1-7). À cette fin, à la rentrée 2014-2015, la fusion des lycées « Jules Algoud » et « Laffemas » crée l'actuel lycée qui accueille 2248 élèves avec le soutien du personnel éducatif composé de 237 professeurs, 1 proviseur, 2 proviseurs adjointes et 4 CPE. Au niveau de l'infrastructure, le lycée est agencé d'un bâtiment principal avec les bureaux, de deux édifices pour les salles de classe, d'un gymnase, d'une infirmerie, d'un CDI et d'un internat. Du reste, il faut remarquer que dans les trois lycées où la recherche s'est menée à bien, chacune des salles de classe possède un ordinateur, un vidéoprojecteur et de l'internet à la disposition du professeur.

### **3. 4. Type d'étude**

Pour atteindre les objectifs dressés dans cette proposition, c'est-à-dire, l'analyse des stratégies d'apprentissage les plus couramment ou difficilement utilisées par les participants afin d'acquérir les compétences d'expression et compréhension orales, la mise en œuvre d'une étude transversale a été menée à bien à la fin de la période scolaire 2019-2020. Les données ont été recueillies à l'aide d'une enquête numérique ou en papier, en français et en espagnol, d'après la langue officielle du pays des participants, avec des questions ouvertes et fermées.

#### *3. 4. 1 Instrument*

L'instrument est une enquête écrite, identique pour les deux publics (voir l'annexe 7.1 en français et l'annexe 7.2 en espagnol), d'une durée de dix minutes comme maximum, à compléter de manière individuelle soit en format physique soit en format numérique. Dans la plupart des cas, l'application des enquêtes s'est faite sans la présence de la chercheuse car les mesures sanitaires prises dans les établissements scolaires ont privilégié la passation du format numérique. Par ailleurs, l'enquête est composée de trois parties dans lesquelles une série d'énoncés sont proposés : à la première, des questions par rapport à l'information personnelle contribuent à l'obtention des caractéristiques sur les participants, à la deuxième section un ensemble de dix-sept stratégies, rédigé à la première personne du singulier, est présenté afin que les enquêtés indiquent la fréquence d'utilisation de celles-ci, par le biais de l'échelle de Likert et à la troisième, cinq interrogations de format ouvert font référence à la démarche employée dans une situation d'expression ou de compréhension orale.



### **3. 5. La démarche d'analyse**

En premier temps, le choix des participants a été réalisé en fonction de la possibilité d'avoir les autorisations nécessaires de la part des établissements éducatifs, des professeurs et des élèves pour mener à bien la recherche, pour passer l'enquête requise et pour collecter de l'information par rapport aux lycées. En d'autres termes, les élèves enquêtés ont été choisis par convenance de localisation et d'accessibilité.

En deuxième temps, le processus de préparation et de création des instruments basés sur des principes théoriques constitue un pilier de ce mémoire. Pour ce fait, deux enquêtes ont été conçues avec les mêmes questions, mais chacune respecte les langues maternelles parlées par les apprenants de la langue cible en vue d'éviter des problèmes de compréhension des questions.

En troisième temps, la coordination avec les professeurs et les établissements scolaires a été établie afin d'accorder un espace pour l'application des enquêtes aux apprenants, de manière physique ou numérique, dans l'intention de connaître les stratégies prédominantes, même s'il y a eu de problèmes au moment de recueillir les réponses des lycéens costariciens dû aux restrictions sanitaires et à leur désir de participer. Étant donné le caractère transversal de la recherche, une fois les instruments avaient été remplis, ils ont été ramassés ou envoyés afin de commencer à les analyser.

Pour l'interprétation des résultats, la mise en compte de certaines variables a été menée à bien, parmi celles-ci, on trouve l'âge, le niveau scolaire, le sexe et la localisation géographique. Ces caractéristiques propres de chaque élève peuvent influencer le choix des stratégies de sorte qu'elles constituent un point essentiel à considérer. De même, la fréquence d'emploi de chaque stratégie ainsi que les démarches suivies en vue de comprendre et d'exprimer un discours à l'oral ont été analysées dans l'intention d'accomplir l'objectif général de notre recherche.

Finalement, la comparaison faite entre les données obtenues auprès des deux populations enquêtées, à travers des instruments utilisés, favorise l'appréciation des différences ou les similitudes parmi les stratégies implémentées dans les différents groupes. En même temps, elle permet d'identifier les mesures à prendre pour améliorer l'acquisition de l'espagnol et du français.

## IV. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre du mémoire, les données recueillies, à travers les instruments appliqués, seront analysées en vue de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, tels que : déterminer, classifier, étudier et comparer les stratégies d'apprentissage employées par les élèves costariciens et les apprenants français afin d'acquérir les compétences d'expression et de compréhension orales en langue étrangère. C'est pourquoi, on a premièrement décortiqué et regroupé les réponses enregistrées en deux grandes catégories, centrées sur les publics choisis dans le dessein d'optimiser leur étude.

À cet effet, la présentation des résultats est divisée en cinq grandes parties : l'analyse de chaque groupe des stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives d'après le choix et la fréquence de celles-ci de la part des participants ainsi que l'étude des réponses obtenues dans la section de questions ouvertes. Cette procédure est premièrement menée à bien avec le public français, puis, il en va de même pour le public costaricien en vue d'obtenir les données nécessaires pour la réalisation de la dernière étape qui consiste à dresser une comparaison entre les deux populations enquêtées.

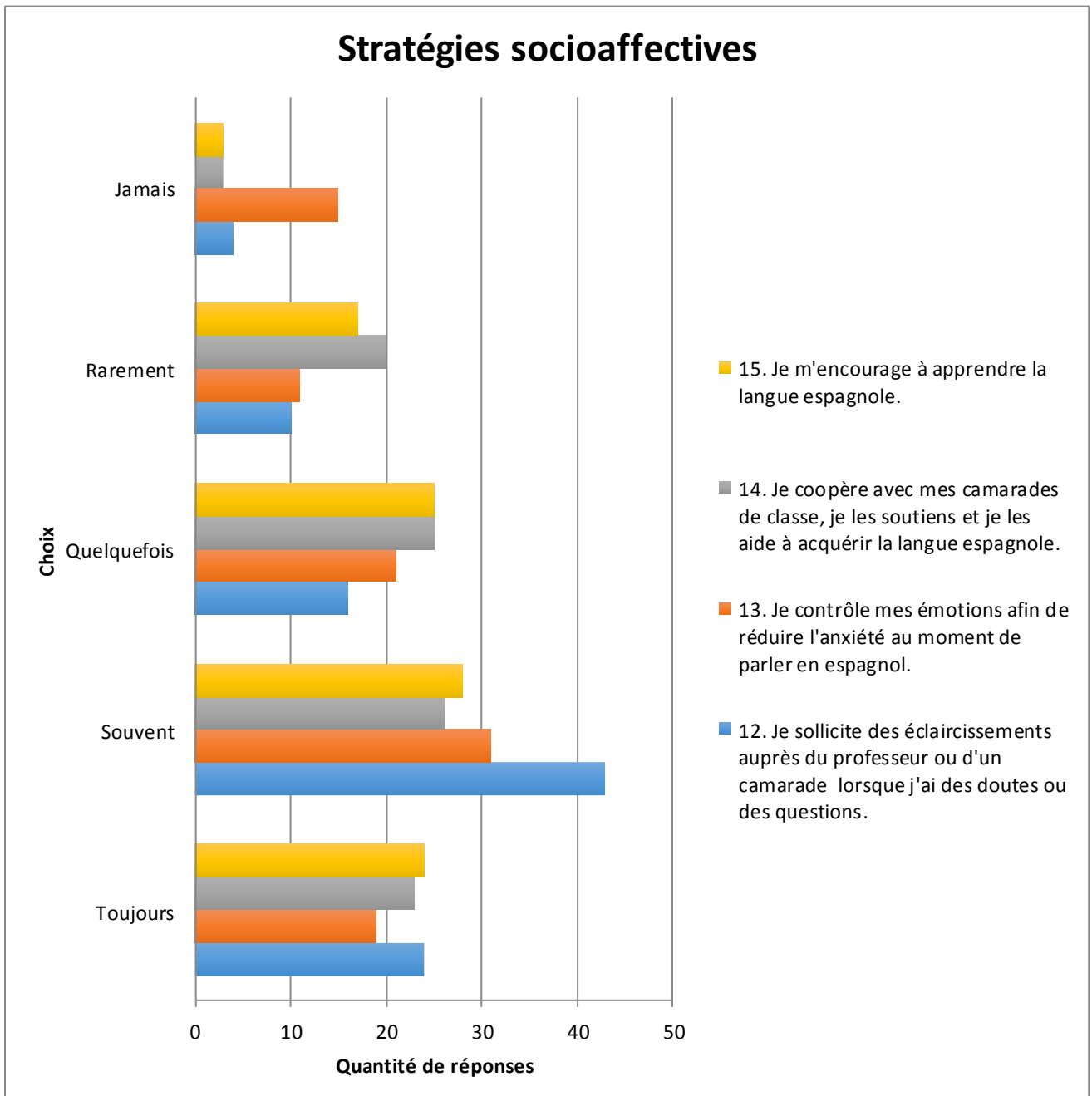
### **4.1 Résultats obtenus auprès du public français**

L'analyse suivante repose sur l'étude réalisée à l'instrument, soigneusement sectionné en accord aux stratégies et objectifs visés dans le but de faciliter le traitement des données. C'est ainsi que des graphiques accompagnés d'interprétations sont proposés tout au long de cette partie en vue de connaître les tendances suivies au niveau de l'emploi des stratégies.

#### *4.1.1 Analyse des stratégies socioaffectives*

Sur ce point, le graphique 1 intitulé « stratégies socioaffectives » montre toutes les propositions suggérées à cette catégorie dans l'instrument utilisé, ce qui nous permet d'en étudier la fréquence d'emploi et d'établir des liens grâce aux réponses recueillies. Pour cela, chaque sélection faite par les participants a été analysée de manière individuelle dans l'intention d'obtenir des normes d'usage.

**Graphique 1.**  
Stratégies socioaffectives



Source : élaboration propre

En ce qui concerne les stratégies socio affectives, on constate qu'elles sont les plus appliquées par les lycéens français, parmi les trois catégories étudiées. Ainsi, dans la douzième notion 44% des participants demandent fréquemment des éclaircissements auprès du professeur ou d'un camarade afin de résoudre les doutes ou les questions floues pour eux. Cet échange contribue à l'enrichissement des connaissances, car ils s'entraident et s'encouragent mutuellement à apprendre les expressions ou les mots inconnus, ce qui favorise

l'essor et la mémorisation du bagage langagier. L'usage de cette notion serait dû à la confiance établie au cours des séances et à l'envie d'apprendre la langue cible, avec un minimum de doutes par rapport à son emploi.

En outre, le treizième énoncé fait référence à l'impossibilité, d'un quart des apprenants, à contrôler leurs émotions en vue de réduire l'anxiété au moment de parler en espagnol, sentiment entravant l'aisance en LE. Cette situation pourrait être liée au stress de prendre la parole devant la classe, à la peur de se tromper, à la timidité, entre autres. Contrairement au 19% le maîtrisant tout le temps. Ces pourcentages se comprennent lorsque l'on considère tous les pas à suivre pour formuler une phrase, allant de l'envie au droit d'exprimer sa pensée.

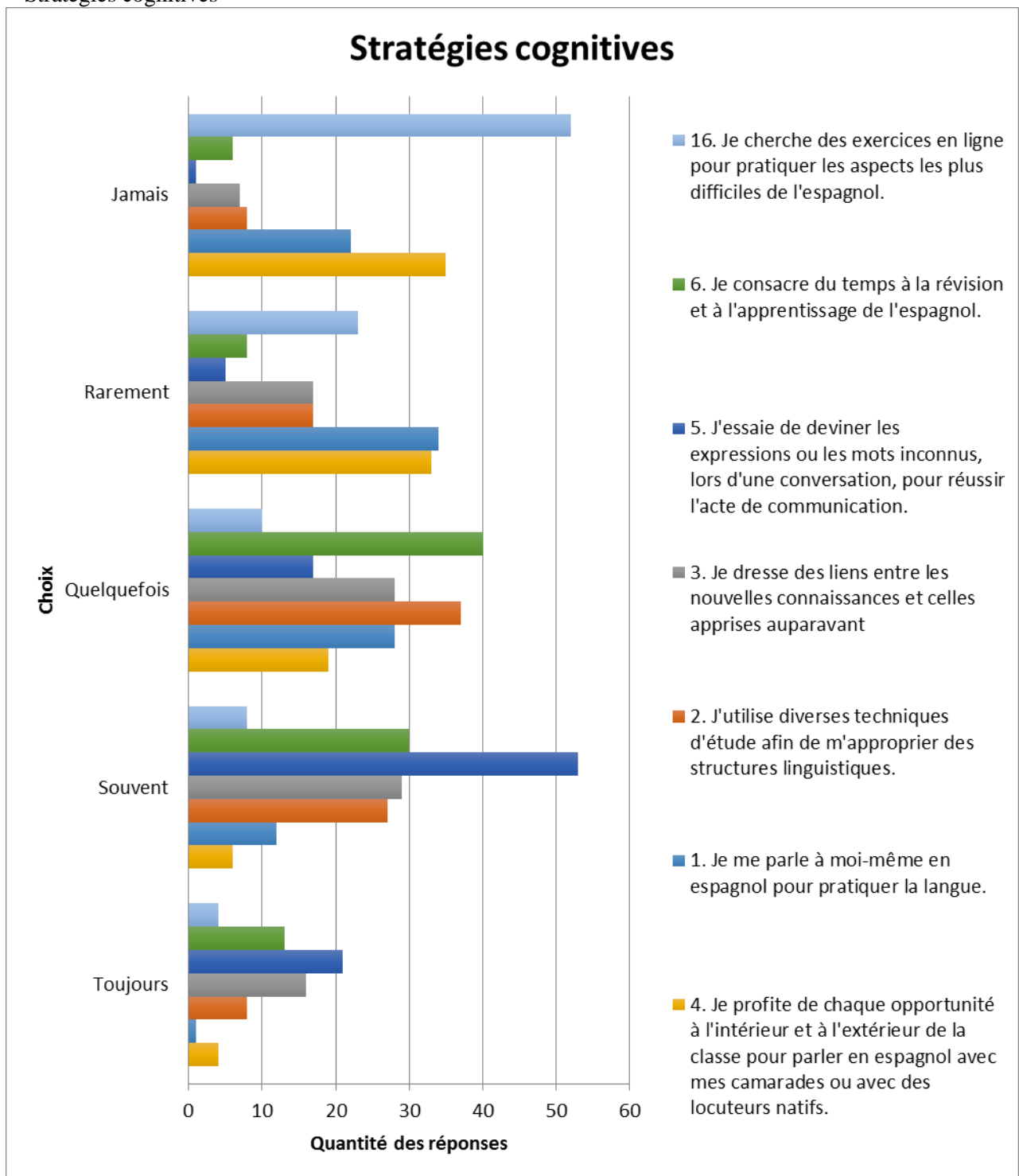
À cette fin, dans le quatorzième énoncé, les pourcentages des trois derniers critères d'emploi signalent un certain équilibre entre les choix, ce qui fait allusion à une coopération, un soutien et une entraide au sein de la salle de classe, promouvant une ambiance de confiance et de respect au moment de la prise de parole. Cela voudrait dire que les collaborateurs comprennent la valeur de la camaraderie lors de ce processus d'apprentissage si émotif et complexe pour quelques individus.

Ainsi, presque le même schéma de réponses s'observe dans la quinzième proposition, c'est-à-dire, les données obtenues dans les choix : *toujours*, *souvent* et *quelquefois* ne présentent qu'une légère distanciation entre eux. Ces résultats mettraient en évidence l'intérêt et la motivation des apprenants pour apprendre le français, voire une compréhension consciente ou inconsciente du besoin d'une révision et une pratique constante de la langue cible dans le but de faire des progrès.

#### 4.1.2 Analyse de stratégies cognitives

Ce deuxième graphique appelé « stratégies cognitives » fait allusion aux énoncés de caractère cognitif proposées dans l'instrument appliqué aux lycéens français, ceux-ci ont été regroupées afin de favoriser leur étude et présentation. Cette démarche permet d'apprécier à travers les différentes barres à couleur, la fréquence et l'utilisation que les apprenants en font.

**Graphique 2.**  
Stratégies cognitives



Source : élaboration propre

Quant au premier énoncé, il étaye que 53% des apprenants ne se parlent jamais à eux-mêmes en espagnol pour le pratiquer et/ou réviser les leçons, ce qui limite l'appropriation verbale de cette LE. Ce fait est lié à la quatrième proposition, car les résultats indiquent que 70% des enquêtés ne profitent guère de chaque opportunité autant à l'intérieur qu'à l'extérieur

de la salle de classe pour établir des conversations en espagnol avec leurs camarades ou avec des natifs, de telle sorte que l'expression orale reste au strictement minimum. Sachant cela, on suppose que les participants manquent d'initiative, de volonté ou de soutien pour mettre en place la pratique de l'oral, dû à la méconnaissance des bénéfices obtenus en exerçant le dialogue avec soi-même ainsi qu'à la possible absence des locuteurs natifs et des camarades de classe prêts à discuter.

Par ailleurs, une particularité remarquable dans la deuxième stratégie c'est que 65% des lycéens se servent régulièrement de diverses techniques pour apprendre les contenus linguistiques, moyen permettant de retenir et de comprendre les savoirs étudiés, ce qui faciliterait leur usage lors des exercices oraux ou écrits. Compte tenu de ce qui précède, les données de la troisième formulation montrent que 58% des élèves établissent constamment des liens entre les nouvelles connaissances et celles apprises auparavant en vue de mieux assimiler les acquis. De plus, 54% emploie souvent l'inférence, c'est-à-dire, le sens de deviner un mot ou une expression au cours d'un échange langagier afin de comprendre la plupart du discours, ce qui encourage la communication spontanée de la part des apprenants.

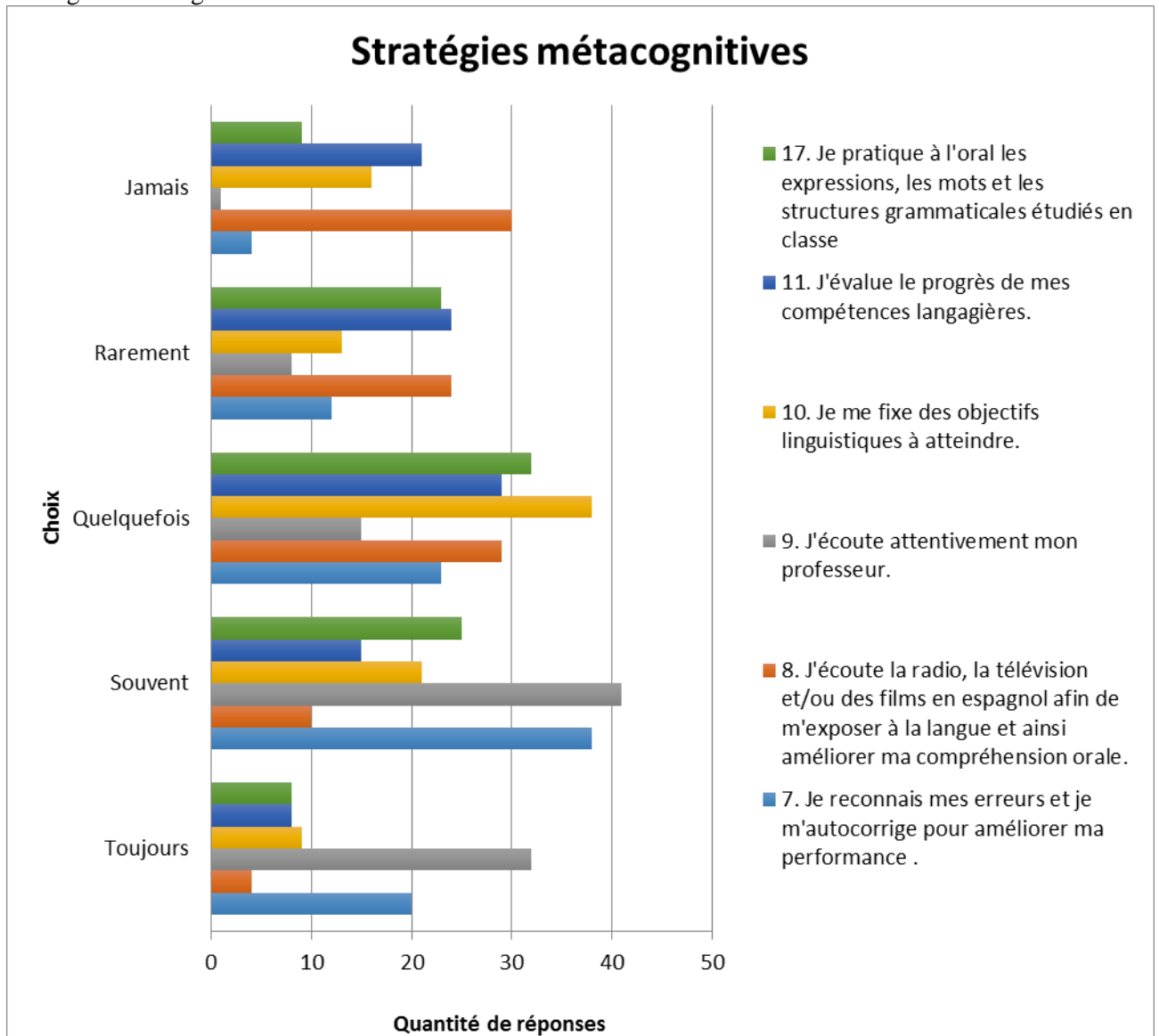
De même, 72% consacre de manière assez régulière du temps à la révision et à l'apprentissage de LE, ce qui renforce les savoirs et les savoir-faire acquis pendant les séances jusqu'à ce qu'ils deviennent automatiques. Néanmoins, la plupart des participants (53%) ne cherchent jamais d'exercices en ligne pour s'entraîner aux aspects les plus difficiles de l'espagnol, comportement qui pourrait être pris comme un manque d'autonomie, d'intérêt ou d'accès aux ressources technologiques.

Conformément à ce qui précède, il est envisageable de mentionner que les apprenants se servent le plus souvent de la cinquième stratégie (la déduction des mots ou des expressions), suivie de près par la troisième (la création des liens avec les savoirs déjà acquis), la sixième (la révision des contenus) et la deuxième (l'emploi de diverses techniques d'étude). Ces choix montrent la priorité accordée à la gestion et à l'assimilation de l'apprentissage ainsi qu'à l'inférence des mots, des pratiques utilisées surtout pour l'acquisition intégrale de toutes les compétences. Néanmoins, les techniques les moins appliquées, telles que : la seizième (la recherche d'exercices en ligne), la quatrième (saisir toutes les occasions pour parler en LE) et la première (se parler à soi-même) mettent en évidence la faible prise de la parole, ce qui entraverait la spontanéité et l'aisance à l'oral car les apprenants n'ont pas à leur disposition assez d'opportunités pour s'exprimer largement lors des séances.

### 4.1.3 Analyse de stratégies métacognitives

À son tour, les stratégies métacognitives ont été classées dans le graphique 3 nommé « stratégies métacognitives », dans le dessein de continuer l'ordre logique de la présentation des résultats. C'est ainsi qu'il dispose des mêmes caractéristiques de ceux qui le précèdent, telles que : la précision sur le choix et le nombre d'occurrences de leur usage de la part des lycéens.

**Graphique 3.**  
Stratégies métacognitives



Source : élaboration propre

Par rapport à la distribution des réponses du neuvième énoncé, il précise un haut degré d'écoute aux informations dites pour le professeur (75%). Cette disposition privilégie la concentration et l'attention aux détails phonologiques, syntaxiques et sociolinguistiques,

aspects indispensables à retenir en vue de maîtriser la LE. D'ailleurs, la septième stratégie met en évidence la fréquente identification et autocorrection des erreurs en langue cible de la part de 59% des apprenants dans le dessein d'améliorer leur performance.

À cet égard, la onzième stratégie révèle que seulement 23% des lycéens évaluent constamment le progrès de leurs compétences en langue cible, faute de cette qualité, le repérage de possibles points faibles à travailler devient plus compliqué. Ensuite, la dixième proposition met en évidence que 38% des apprenants se fixent de temps en temps des objectifs linguistiques à atteindre. Cette dernière donnée pourrait être liée au manque d'autonomie ou de repères précis à suivre en vue d'améliorer leur performance.

Le dix-septième énoncé était une distribution pyramidale des résultats, au sommet on trouve que 32% des élèves pratiquent parfois les expressions, les mots et les structures langagières vus en classe, 25% et 23% le font de manière fréquente et exceptionnelle selon correspond, et puis l'on voit les deux extrêmes avec 8% (toujours) et 9% (jamais). Cette disposition rend évident le manque d'une pratique habituelle de l'expression orale, de la part des apprenants français.

En effet, la huitième notion faisant référence à l'écoute de la radio, de la télévision et des films en espagnol dévoile des pourcentages semblables dans les deux choix d'usage suivants : *quelquefois* (29%) et *jamais* (30%). Ceci montre une faible exposition à la langue cible, en dehors du contexte de classe, donc une compréhension orale restreinte. Les préférences des informateurs et le désir inhabituel de regarder ou entendre des programmes en LE pourraient expliquer ces données.

En raison de ce qui précède, il est constatable que les propositions les plus utilisées pour les lycéens sont la septième (reconnaître les erreurs et s'autocorriger) et la neuvième (écouter attentivement l'enseignant), celles-ci constituent des qualités essentielles afin d'être conscient du niveau à atteindre et des éléments à renforcer dans le but d'arriver à maîtriser la langue cible. Toutefois, les stratégies les moins appliquées : la huitième (écouter des enregistrements sonores) et la onzième (évaluer son progrès), elles révèlent certains obstacles au moment de s'approprier de la LE. D'une part, l'évaluation des progrès accomplis détermine les aspects à travailler, donc, sans ce guidage la progression serait inefficace et maladroite. D'autre part, l'absence d'écoute de l'espagnol met en danger l'acquisition du vocabulaire et le développement de l'expression orale en vue d'atteindre un niveau proche des natifs.

Après avoir interprété les informations fournies, certaines contradictions au niveau des réponses ont attiré notre attention, car la plupart des participants affirment ne jamais saisir les occasions pour parler espagnol tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe



ou pour se parler à soi-même. Malgré ces faits, ils indiquent pratiquer à l'oral, de temps à l'autre, les contenus vus en cours et même s'encourager pour s'approprier de la langue cible, ce qui entraîne des doutes par rapport à la fréquence avec laquelle ils mettent en pratique l'oral. À ce sujet, les informateurs assurent fréquemment consacrer du temps à l'apprentissage et à la révision des contenus. Néanmoins, un grand pourcentage des informateurs ne cherche jamais d'exercices en ligne pour renforcer ces savoirs, à cela il faut ajouter une faible évaluation du progrès réalisé avec un manque de la mise en place d'objectifs linguistiques propres.

#### 4.1.4 Questions à réponse ouverte

Cette partie de l'instrument vise à dévoiler plus précisément les stratégies appliquées pour les participants dans le but de développer leurs compétences de compréhension et d'expression orales, tous les axes des réponses sont organisés en tant que liste en ordre de décroissance. C'est ainsi que dans la première question : *pourriez-vous décrire la démarche ou les techniques que vous employez lors d'un exercice de compréhension orale ?* Les réponses se concentrent sur des actions, telles que :

- la prise des notes avec les informations clés ;
- le repérage des mots connus pour les noter ;
- l'écoute attentivement de l'enregistrement ;
- la compréhension du sens global ;
- l'élaboration d'un brouillon ;
- la déduction du sujet de l'audio ;
- la traduction des phrases.

Ces techniques cognitives semblent efficaces pour affronter les difficultés de la CO et le repérage des informations lors de différents types d'écoute, même si elles sont plutôt classiques, elles promeuvent la compréhension globale et détaillée de l'enregistrement.

En effet, les apprenants arrivent à structurer des procédés assez adaptés à l'exercice : « essayer de comprendre des mots clés, lire les questions attentivement pour avoir en tête ce que je recherche, si je ne comprends pas j'essaye de trouver le contexte » ou encore « je prends des notes sur un brouillon puis j'organise mes idées ». Ceci fait allusion à une préparation avant le début de l'audio et pendant la réalisation de la tâche proposée, conditions améliorant la saisie des informations.

La compréhension globale et des mots clés représente, notamment, une compétence indispensable dans ce type d'activités. C'est pourquoi les participants mentionnent déployer plusieurs méthodes pour y parvenir, tels que « j'essaie de comprendre le contexte et le sujet puis je relève les mots que je comprends en espagnol et après des situations en français que j'ai comprises », « j'écoute attentivement et j'essaie d'écrire le plus de choses possibles au fur et à mesure des écoutes » et « je repère les mots clés et les concepts puis j'établis des liens entre chaque mot repéré ». Au-delà de l'appréhension des données, ils mettent en pratique la création des liens, ce qui permet de repérer un maximum d'information.

Quant aux réponses correspondantes à la deuxième question *avez-vous des stratégies pour comprendre les interactions orales en espagnol ? Lesquelles ?* Elles se regroupent, en ordre décroissant de mention, surtout autour des aspects suivants :

- la compréhension des mots connus ou transparents ;
- le repérage du contexte ou du sujet du dialogue ;
- la déduction du sens de la phrase ou du mot incompris grâce au contexte ;
- la carence des stratégies spécifiques ;
- la sollicitation ou la création des références ;
- la compréhension de l'idée générale et la légère prise en compte des gestes.

Ces informations étayent l'appel au contexte de la discussion et aux connaissances préalables, dans le but d'identifier et comprendre les mots et/ou les structures utilisées dans les dialogues pour faciliter les échanges.

À cet égard, certains lycéens affirment ne pas du tout utiliser des stratégies : « non, j'écoute simplement » ou « non pas vraiment », cependant dans quelques occasions, ils en décrivent : « je n'ai pas de stratégie, mais quand je ne comprends pas un mot par exemple, je réfléchis et cherche une sorte de synonyme ou un mot qui ressemble pour comprendre » et « pas vraiment, j'essaie d'identifier les 2 personnes et de comprendre un maximum ce qui est dit pour reconstituer ce que je n'ai pas compris ». Ceci voudrait dire qu'ils ne sont pas conscients des astuces qui les conduisent à réussir les interactions orales.

Puis, on constate le soutien sur les similitudes et l'intérêt des savoirs acquis : « je m'appuie sur les mots transparents ou les mots que je comprends dans l'échange avec mon interlocuteur afin d'en déduire la phrase et son sens » ou « j'essaie de comprendre au mieux les mots qui peuvent m'aider ». Enfin, il n'y a que deux participants qui ont mentionné prendre en compte la gestualité des locuteurs : « regarder les expressions du visage ou les

gestes que la personne emploie qui peuvent avoir un rapport avec ce qu'elle dit » atout à privilégier dans le dessein d'avoir un soutien visuel, source des données complémentaires.

En ce qui concerne la troisième question *que faites-vous lorsque vous ne comprenez pas la signification des mots ?* Les réponses font référence à trois axes :

- l'application de diverses techniques (la déduction, la recherche de synonymes ou du sens global et décortiquer le mot) pour comprendre la signification ;
- la demande au professeur ou aux camarades de la signification ;
- la recherche sur l'Internet ou dans un dictionnaire la définition.

Ces habitudes présentes chez les élèves montreraient un haut degré de motivation, de curiosité et de confiance dans leur entourage, conditions idéales dans le dessein de tirer profit des stratégies socioaffectives et cognitives.

À cet effet, les échanges établis, lors de ces moments de doute ou d'hésitation, renforceraient les connaissances, la camaraderie et le désir de continuer à apprendre, tel que l'on peut apprécier dans les réponses : « je demande au professeur ou je cherche les liens qu'ils pourraient avoir avec le français », « je cherche dans un dictionnaire ou des traducteurs ou j'essaie de comprendre la phrase en général » ou « je demande à mes camarades ou à mon professeur ».

Partant de ces faits, il faut mentionner que les participants se servent de la déduction, en utilisant d'autres langues en tant que supports, telles que l'anglais en vue de créer des liens et ainsi deviner la signification d'une structure ou d'un mot : « je demande de répéter ou alors de me l'expliquer en espagnol et si je ne comprends pas je demande de me le dire en anglais » ou bien ils se servent des mots connus ou des connaissances de leurs camarades dans l'intention de trouver le sens des mots incompris : « j'essaie de regarder autour des mots pour voir si j'arrive à comprendre, sinon je demande au professeur », « je cherche des mots qui lui ressemblent ou je demande à un camarade ou professeur » et même ils décomposent les mots pour en connaître le terme « j'essaie de le décortiquer pour voire (*sic*) si (*sic*) il a le radical d'un mot que je connais ou s'il me fait penser à un mot que je connais ou qui ressemble en français ».

Ensuite, à la quatrième question *comment pratiquez-vous l'espagnol à l'oral en dehors de la salle de classe ? Que faites-vous ?* Les collaborateurs expliquent mettre en œuvre diverses méthodes associées :

- à la révision des leçons généralement à haute voix ;
- aux conversations avec un membre de la famille ;

- aux échanges avec des amis ou des correspondants ;
- au manque de pratique ;
- à l'écoute des séries et de la musique et puis au fait de se parler à soi-même.

Ces initiatives promeuvent l'automatisation et l'acquisition des structures linguistiques, pour ce faire, il faudrait inciter les apprenants à s'en servir le plus régulièrement possible.

Ainsi, les collaborateurs décident de parler tous seuls, en faisant des monologues suivis : « j'essaie de réciter mes cours chez moi pour améliorer mon accent », « je le pratique en me parlant à moi même parfois » ou bien, ils s'engagent aux dialogues : « je parle un peu avec mes proches qui parlent également espagnol ainsi qu'à des correspondants espagnols ». Ceci n'exclut pas l'appel aux enregistrements sonores et/ou visuels ainsi que l'absence de pratique : « j'écoute de la musique et je regarde quelquefois des films » et puis « je ne pratique pas vraiment l'espagnol en dehors de la salle de classe ».

De même, à la cinquième question *comment vous sentez-vous quand vous parlez espagnol dans la classe et en-dehors de la salle de classe ?* Les données recueillies traitent les suivants domaines :

- se sentir à l'aise à l'oral ;
- le sentiment d'insécurité ;
- se sentir mal à l'aise ou stressé au moment de parler.

Ceux-ci influeraient la manière d'agir des lycéens, chaque fois qu'ils se voient confrontés à l'emploi de la LE, car leur confiance ou sécurité en eux-mêmes entraveraient ou promouvraient la prise de risque à l'oral.

Dans ces conditions, ils arrivent à douter d'eux-mêmes « je ne me sens pas très à l'aise avec le fait de parler une autre langue », ceci pourrait varier selon l'ambiance dans laquelle ils se trouvent « dans la classe, j'ai un petit stress mais hors de la salle aucun souci » contrairement à certains participants qui éprouvent l'opposé « dans la classe, je me sens plus à l'aise en espagnol qu'en dehors, je ne pense pas être très fluide bien compréhensible ». Ces perceptions illustrent le tas d'émotions ressentis lors de l'apprentissage de la langue cible, telles que : « je suis à l'aise à l'oral », « normal, même si je ne maîtrise pas bien la langue » et « je sens que je dois m'améliorer et évoluer ». À vrai dire, l'acte de sentir ces sentiments fait partie du processus d'apprentissage qui nous pousse à dépasser nos limites et à surmonter nos peurs, voilà pourquoi les enseignants devraient être attentifs afin d'aider les apprenants à bien gérer leur état d'esprit au cours de la pratique de la LE.

En outre, en effectuant une analyse du choix et de la fréquence des stratégies selon le sexe des participants, deux différences ont été constatées : les garçons ont rarement tendance à employer diverses techniques d'étude tandis que les filles s'en servent plus souvent ; de plus, les filles évaluent fréquemment le progrès réalisé en LE contrairement aux garçons qui le font de temps à l'autre. En définitive, les réponses fournies par les participants des deux sexes se rapprochent, excepté les cas mentionnés, ce qui reflète un partage des stratégies mises en œuvre pour apprendre l'espagnol sans être déterminées par ce facteur.

Dans cet ordre d'idées, il faudrait aussi remarquer les divergences entre les réponses obtenues d'après l'établissement scolaire dans lequel les apprenants suivent leur apprentissage. Tel est le cas dans la troisième (l'établissement des liens), dixième (se fixer des objectifs linguistiques), treizième (le contrôle des émotions), quatorzième (l'entraide entre camarades) et dix-septième (la pratique à l'oral) proposition, car les critères de choix varient particulièrement en accord au lycée des collaborateurs, ceci indiquerait que l'approche d'appropriation de langue cible et de la dynamique de la classe se développe différemment d'une institution à l'autre. Parallèlement, ils partagent les mêmes paramètres de sélection dans la quatrième (la saisie de chaque opportunité pour parler), cinquième (deviner les expressions), onzième (l'évaluation du progrès), douzième (la demande d'éclaircissements) et seizième (la recherche d'exercices en ligne) stratégie proposée. Ceci voudrait dire qu'ils doivent compléter ces pratiques afin de consolider leur apprentissage.

Quoi qu'il en soit, il faut souligner que le recours à une stratégie varie notamment de la tâche à accomplir et de la connaissance des stratégies à utiliser. Ainsi, les stratégies socioaffectives sont les plus utilisées par les apprenants français enquêtés. Ceux-ci possèdent également un contrôle des techniques d'étude, de l'autocorrection à l'oral, de la déduction d'expressions, soutenu par une écoute attentive, ce qui leur permettrait de faire des progrès en LE grâce à l'usage diversifié de stratégies, telles que la demande fréquente d'éclaircissements, la traduction d'énoncés, l'élaboration d'un brouillon lors d'une compréhension orale, et celles-ci mentionnées précédemment. Néanmoins, d'après les analyses faites, il faudrait renforcer l'expression orale, très peu exploitée par les apprenants ainsi que la recherche d'exercices en ligne en vue d'améliorer leurs compétences.

#### **4.2 Résultats obtenus auprès du public costaricien**

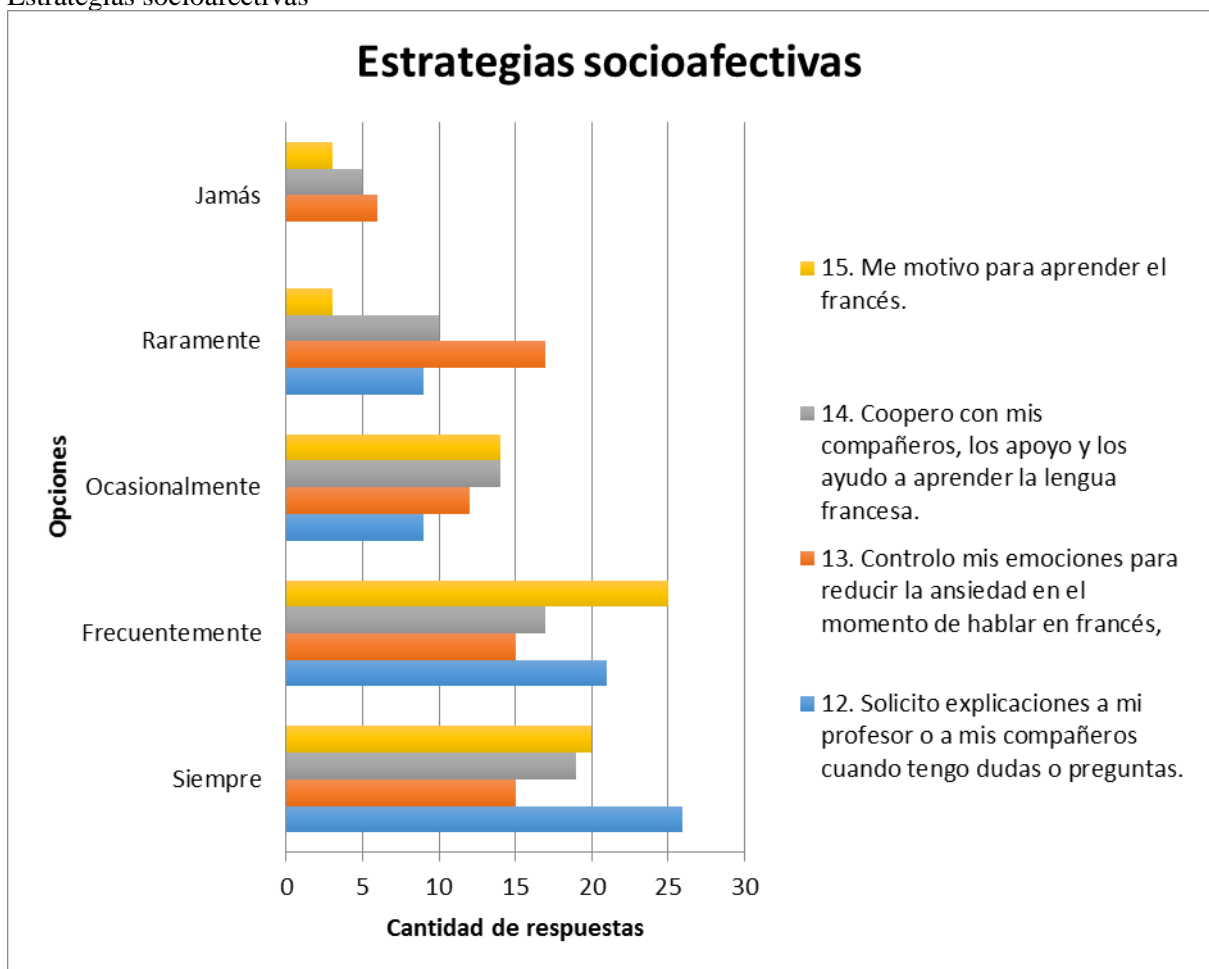
À son tour, l'échantillon de réponses recueillies, de la part des apprenants costariciens, suit les mêmes critères d'organisation et d'interprétation que la population

précédente afin d'établir les prédispositions sur l'usage des stratégies pour procéder à la comparaison des réponses entre les deux publics, ce qui correspond à la dernière étape de l'analyse des résultats.

#### 4.2.1 Analyse de stratégies socioaffectives

Le graphique 4 intitulé « Estrategias socioaffectivas » met en relief les résultats obtenus dans le domaine socioaffectif lors de l'application de l'instrument aux apprenants costariciens. Il montre notamment les stratégies ainsi que leur emploi d'après le choix fait par ces lycéens, comme dans les graphiques précédents.

**Graphique 4.**  
Estrategias socioaffectivas



Source : élaboration propre

Quant aux réponses recueillies dans ce classement, elles dévoilent que les stratégies socioaffectives sont les plus fréquemment utilisées parmi les trois catégories confondues. C'est ainsi que dans la quinzième proposition faisant référence à la motivation ressentie pour

la pratique de la langue cible, 69% des apprenants disent s'encourager constamment à acquérir le français, contrairement à 6% qui ne le font presque jamais. Ces données désigneraient le désir de mieux connaître cette langue, ce qui conduirait les apprenants à aller au-delà des apprentissages faits en classe dans l'intention d'acquérir de nouvelles connaissances utiles à améliorer leur performance.

En effet, il existe un certain lien entre la proposition précédente et la douzième stratégie indiquant que 72% des participants demandent tout de temps des éclaircissements aux formateurs pour vérifier leurs hypothèses et ainsi éviter des malentendus lors des explications ou des échanges oraux, ceci reflèterait leur intérêt et leur enthousiasme pour comprendre le fonctionnement de la LE, tout en s'appropriant des détails syntaxiques, phonétique, entre autres.

Par ailleurs, le quatorzième énoncé étayant la coopération entre camarades montre un léger intervalle de différence entre les critères confondus, ainsi, *toujours* est le plus choisi avec 29% et *jamais* est le moins élu avec 7%. Ces informations mettent en évidence une constante entraide dans l'intention de soutenir les camarades en difficulté, ce qui les pousserait à progresser tous ensemble, car ils ont la possibilité d'apprendre entre eux à élargir leur bagage linguistique par le biais des conseils, des exercices ou des recommandations, ce qui les motiverait davantage de se sentir identifiés et accompagnés.

De même, la treizième notion traitant le contrôle des émotions au cours de la prise de la parole reflète un équilibre entre les critères *toujours* et *souvent* avec 23%, suivis d'un léger écart de l'option la plus sélectionnée : *rarement* avec 26%. Sachant cela, il semblerait que plus d'un quart des apprenants ne réussit pas à maîtriser leurs sentiments, peut-être à cause de la personnalité des participants, de la méconnaissance du sujet ou de la situation, ce qui pourrait engendrer des insécurités et affecter le plaisir de parler une LE.

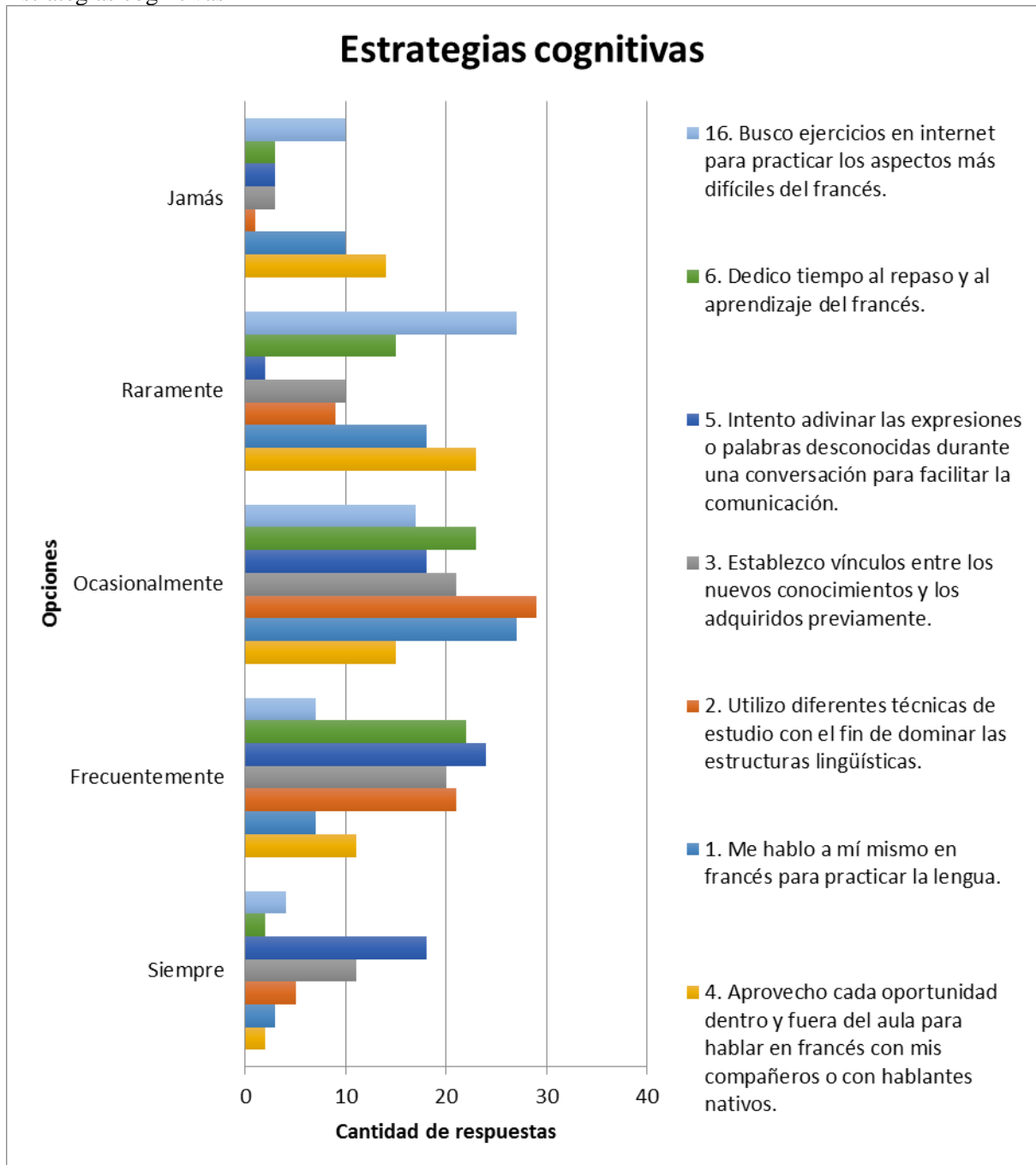
Dans l'ensemble, il est envisageable de mentionner que la demande d'éclaircissements fait partie des stratégies les plus utilisées dans le but de bien comprendre et mieux saisir les contenus linguistiques, alors que le contrôle des émotions représenterait une entrave au progrès langagier dû à son faible emploi.

#### 4.2.2 Analyse de stratégies cognitives

Les stratégies cognitives ont été regroupées dans le graphique 5, appelé « Estrategias cognitivas » tout en suivant les procédés utilisés dans les schémas précédents en vue de

posséder une vision générale de l'usage, de la part des participants, de chaque stratégie proposée dans l'instrument dans le but d'établir la préférence ou la méconnaissance des propositions suggérées.

**Graphique 5.**  
Estrategias cognitivas



Source : élaboration propre

De cette manière, les réponses de la seizième proposition montrent que 56% des apprenants n'ont pas l'habitude de chercher des exercices ou des activités sur Internet, c'est-



à-dire qu'ils font rarement appel à cette démarche, ceci voudrait dire qu'ils ne se renseignent pas sur les exercices complémentaires à réaliser pour améliorer leur performance ou pour pratiquer les contenus étudiés. Cette caractéristique ferait qu'ils restent uniquement avec les matériels fournis par l'enseignant tout au long des séances, limitant leur découverte de la langue cible.

De même, la révision des contenus et le fait de dédier du temps à l'apprentissage sont abordés dans la sixième stratégie qui reflète une distribution semblable entre les extrêmes *toujours* (3%) et *jamais* (4%) ainsi qu'entre *souvent* (33%) et *quelquefois* (35%), cette stratégie permettrait aux apprenants de mieux s'approprier de la nouvelle information dans l'intention de promouvoir la réutilisation et l'automatisation des savoirs. Malheureusement, la première notion met en lumière que 41% des apprenants se parlent à soi-même de temps à autre pour pratiquer la langue cible, et en général les choix se penchent sur l'extrême du non-usage sur les fréquences d'emploi *rarement* (27%) et *jamais* (15%), en fonction de ces informations, ils auraient tendance à laisser de côté la pratique de l'expression orale pour se concentrer sur les autres compétences, ce qui pourrait générer un décalage défavorable entre celles-ci.

Dans cet ordre d'idées, le cinquième énoncé faisant allusion à la déduction des mots ou des expressions, lors d'une conversation, signale une égalité entre les choix faits dans les catégories *souvent* et *quelquefois* de 27% tandis que *toujours* regroupe la majorité des sélections. Autrement dit, les participants profiteraient du contexte général de la discussion pour comprendre le sens de mots inconnus et de cette manière ils seraient capables de développer la spontanéité et la tolérance envers l'inconnu. Nonobstant, la quatrième proposition étayant la saisie d'opportunités pour parler en français avec des natifs ou des camarades, celle-ci laisse voir que les apprenants en profitent rarement, ce qui limite leur expression et compréhension orales aux échanges réalisés en classe.

En ce qui touche la troisième notion, elle indique la fréquente création des liens entre les connaissances précédentes et celles en cours d'appropriation chez 47% des participants, ce qui faciliterait l'inférence et la gestion des informations au moment de les récupérer pour leur utilisation. Sur ce point, les choix de la deuxième stratégie révèlent l'usage régulier et occasionnel (76%) de différentes techniques pour apprendre la langue cible, ainsi cette démarche pourrait contribuer à l'élaboration de liens et à l'apprentissage significatif des contenus étudiés.

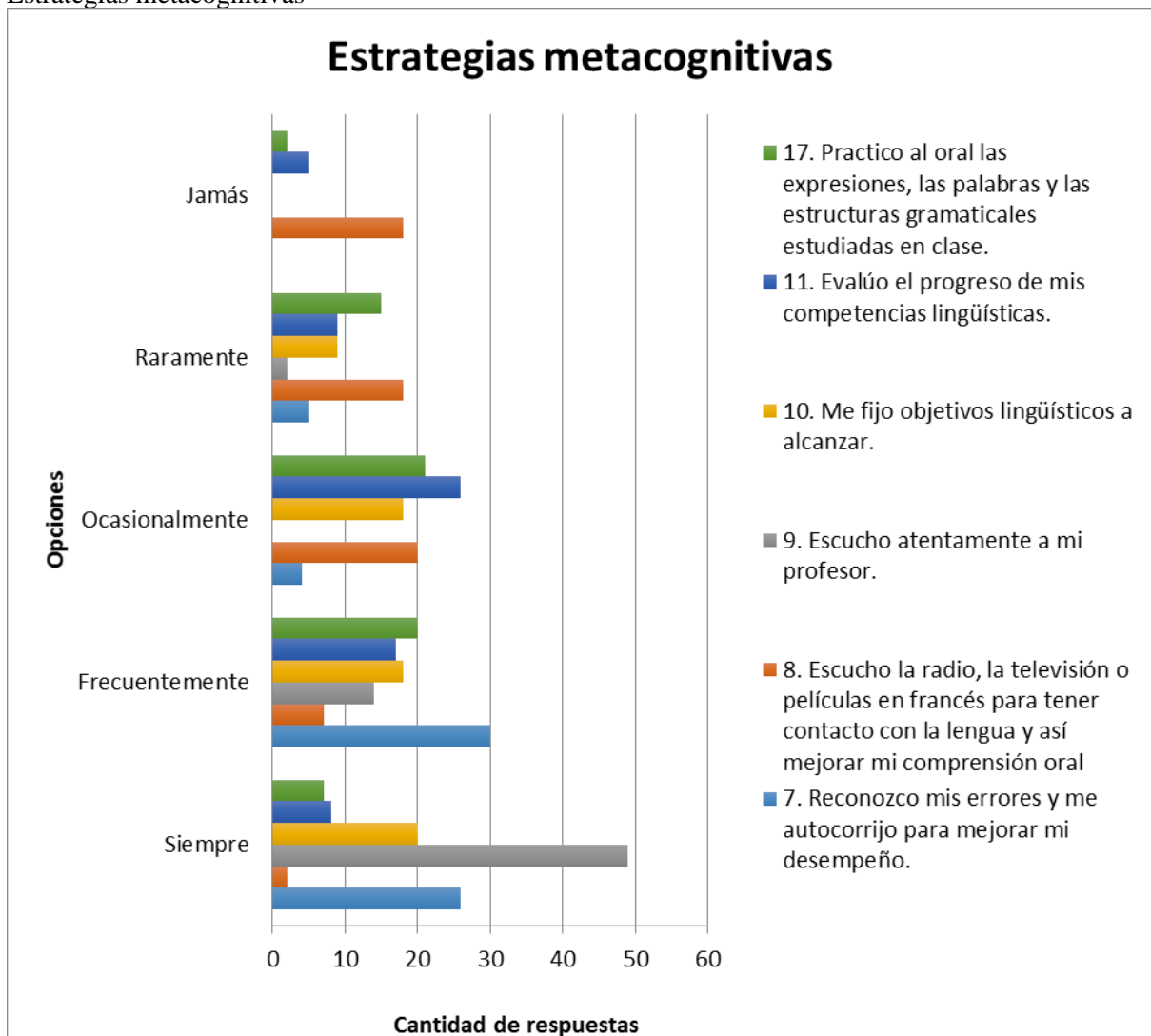
En somme, les stratégies les plus utilisées sont la déduction des mots ou des expressions ainsi que la création des liens entre les connaissances. Parallèlement, les moins

employées sont se parler à soi-même, chercher des exercices sur Internet et profiter de chaque occasion pour parler en français. Ces informations laisseraient voir une faiblesse en ce qui concerne la pratique et révision de l'expression orale.

#### 4.2.3 Analyse de stratégies métacognitives

Le graphique 6 nommé « estrategias metacognitivas » permet d'interpréter l'usage des stratégies métacognitives pour atteindre l'objectif de parler le français de telle sorte que dans les paragraphes suivants, chaque stratégie évoquée sera étudiée en vue de relever le manque ou les préférences d'emploi que les participants en font.

**Graphique 6.**  
Estrategias metacognitivas



Source : élaboration propre

En ce qui concerne la dix-septième notion, elle dévoile un intérêt pour la révision à haute voix des structures ou des mots étudiés au cours des séances, car une distribution uniforme est présente dans les classements *quelquefois* et *souvent* de 30%. Ces inclinations contribueraient à la maîtrise de la prononciation, de l'intonation et du débit, habiletés nécessaires pour atteindre l'aisance en LE.

Ensuite, la septième proposition met en avant un haut degré d'autocorrection et d'identification des erreurs, de la part de 86% des apprenants, cette particularité est indispensable à la progression de l'expression orale car ils seraient capables d'identifier les erreurs commises et d'en chercher une solution en vue de faire de moins en moins des fautes et ainsi s'approcher du niveau des natifs. Néanmoins, les participants n'évaluent pas fréquemment leur progrès, tel que les données de l'onzième proposition le rendent visible, il n'y a que 12% des participants qui le font tout le temps, cette situation pourrait générer des hésitations par rapport au niveau de langue acquis et aux exercices ou corrections à entreprendre pour s'améliorer.

Sous ce rapport, le dixième énoncé accentue un certain équilibre dans les trois premiers critères, ce qui indique que les apprenants se fixent des objectifs à atteindre dans la plupart des cas, cela guiderait leur apprentissage et leur appropriation des savoirs, tout en ayant la motivation complémentaire de se rapprocher ou d'accomplir le but défini.

La neuvième proposition montre que 75% des apprenants font toujours attention aux explications du professeur, qualité promouvant la compréhension orale ainsi que l'acquisition des connaissances. La mise en place de cette stratégie pourrait être due à la motivation et à l'intérêt portés à la LE, renforcés grâce aux pratiques pédagogiques des formateurs, ce qui encouragerait l'imitation et l'identification même des éléments linguistiques et extralinguistiques utilisés par les francophones.

Par ailleurs, le huitième énoncé étaye le manque de pratique de la compréhension orale, car les participants indiquent rarement ou jamais écouter la radio ou des films pour améliorer cette compétence ou tout simplement pour écouter la LE. Faute d'exposition à la langue cible dans son milieu authentique, le développement de la démarche de compréhension orale serait limité, ce qui retarderait l'apprentissage du français, car l'appropriation de la langue commence avec l'acquisition de cette compétence.

En effet, il y a deux critères qui attirent notre attention dû à leur usage : l'écoute attentive des formateurs qui constitue la stratégie la plus sélectionnée contrairement à l'écoute de la radio, des films ou des chansons se trouvant dans le classement de démarches

les moins utilisées. Ceci indique que les apprenants se servent de la compréhension orale au cours des situations particulières, d'une manière plutôt inconstante.

Après avoir analysé les réponses fournies dans cette partie de l'instrument, il faudrait mentionner qu'il n'y a que quelques contradictions entre les données, telles que la déclaration faite par les participants d'être motivés pour l'acquisition de la LE, ce qui les conduirait à sa pratique. Cependant, ils réalisent rarement des exercices en ligne et ils n'écoutent ni la radio ni des séries pour renforcer leurs savoirs ou pour s'exposer à la langue. En outre, il existe l'opposition entre le fait qu'ils ne profitent pas de chaque opportunité pour parler en français tandis qu'ils affirment souvent pratiquer les expressions et les mots à l'oral, ceci impliquerait que les participants les étudient de façon aléatoire sans les utiliser dans un dialogue.

#### 4.2.4 Questions à réponse ouverte

Grâce à cette partie de réponses ouvertes, il est possible de connaître plus précisément les stratégies d'apprentissage utilisées couramment par les participants en vue d'apprendre la langue cible, tout en résolvant les difficultés trouvées à l'orale lors de l'appropriation langagière. Pour ce faire, les axes principaux de chaque question sont mentionnés d'après l'ordre de décroissance, la première question : *¿Podría describir el proceso o las técnicas utilizadas durante un ejercicio de comprensión oral?* porte sur les techniques à employer pour réussir un exercice de compréhension orale. Ainsi les réponses se concentrent sur :

- l'identification des mots clés ;
- l'écoute attentive ;
- le procédé de lire, écouter et répondre.

Ces démarches constitueraient les bases à mettre en œuvre au cours d'une compréhension orale dans l'intention de saisir le sujet et les informations générales de l'enregistrement. Nonobstant, il est nécessaire de compléter avec d'autres techniques, telles que la prise des notes, l'identification de sujet de l'exercice, la déduction des mots, entre autres afin d'avoir une compréhension minutieuse et d'être préparé face aux possibles inconvénients.

À cet égard, les apprenants indiquent suivre certains pas au moment de réaliser ce type d'activité, tels que : « Primero leo el ejercicio, escucho el audio y respondo », « en el primer (sic) escucha suelo poner mucha atención y en la segunda respondo » et « primero leer las preguntas después escuchar el audio e ir marcando ». Ces procédés aideraient les apprenants à

avoir une idée du sujet de l'audio avant de l'écouter et de ce qu'ils doivent repérer lors de l'écoute, ce qui les prépare à la compréhension et faciliterait le repérage des informations demandées.

De même, l'identification d'expressions ou de mots clés fait partie de l'éventail de méthodes utilisées : « buscar palabras claves y escuchar las expresiones » et « utilizo lo aprendido en clases. Saco las palabras claves para entender la conversación », ce qui constituerait un avantage durant la compréhension générale de l'enregistrement en leur permettant d'interpréter les grandes lignes de l'audio. Même, certains participants iraient au-delà, en établissant des liens entre les mots connus afin de deviner le reste : « presto atención, identifico las palabras que sé el significado e intentó descifrarlo las que no sé » ou « si entiendo algunas palabras y expresiones las relaciono y le saco el sentido ». À son tour, les lycéens remarquent l'intérêt de bien écouter et d'utiliser tout ce qu'ils connaissent en vue d'optimiser l'entendement des données : « trato de recordar, analizar y luego comprender los que me dicen » ou encore « escuchar atentamente y asociar las palabras ».

En ce qui concerne la deuxième question *¿Cuáles estrategias utiliza para comprender las interacciones orales en francés?* Les réponses tournent autour de :

- la recherche des mots connus ou similaires à l'espagnol ;
- la traduction ;
- la demande d'éclaircissements ;
- l'écoute d'audios.

Ces choix font appel aux savoirs acquis ainsi qu'aux questionnements en vue de faciliter les échanges et d'éviter des malentendus, ce processus permet aux apprenants de se sentir rassurés par rapport à ce qu'ils comprennent. À cet égard, l'usage de la traduction lié à leur niveau débutant devrait progressivement être changé pour le développement de la formulation des énoncés directement en langue cible dans l'intention d'améliorer leur performance.

Sous ce rapport, les participants indiquent se servir de la traduction pour fournir une réponse précise : « suelo darme un tiempo no muy prolongado para traducirlo y una vez pase eso digo la respuesta que me parezca más segura o buena » cela leur donne de l'assurance et leur permet de réaliser des comparaisons et des relations entre les langues. La recherche de mots clés ou rapprochés à l'espagnol fait notamment partie des stratégies utilisées en vue de rendre plus facile la saisie de l'enregistrement au niveau général ou partiel : « buscar similitudes con el español, intentar descifrar otras palabras y buscar lo que no comprendo » ou

« buscar palabras claves, prestar mucha atención a las expresiones y gestos » cela leur permettrait de contourner le problème de l'incompréhension. Par ailleurs, ils font attention aux éléments extralinguistique : « miro el movimiento de la boca, las expresiones que hace la persona y trato de buscar una pronunciación parecida al español en algunas palabras » ce qui leur procure des informations complémentaires dans le but d'appuyer leur compréhension orale.

Ainsi, la troisième question *¿Qué hace cuando no comprende el significado de una o varias palabras?* laisse voir les astuces utilisées en vue de ne pas entraver la compréhension du message, telles que :

- poser des questions ;
- chercher les mots dans le dictionnaire ou sur Internet ;
- pratiquer les mots ;
- utiliser les autres mots pour les comprendre.

Ce sont des pratiques très courantes qui aideront à renforcer l'acquisition du vocabulaire, la création de liens ainsi que la vérification d'hypothèses, car il faudrait éviter de tomber dans la généralisation pour éluder les malentendus et les faux amis. Pour ce faire, il serait conseillé de combiner les stratégies afin d'obtenir meilleurs résultats.

À cet égard, les participants se montrent autonomes et intéressés au cours de l'apprentissage du lexique : « si puedo consultar con alguien lo hago o investigo por mi propia cuenta » ou « Investigó o le pregunto al profesor ». Grâce à cette envie de connaissance, ils entretiennent des rapports bénéficiaux qui les motivent à élargir leur bagage langagier : « usualmente busco su significado o le pregunto a mi profesora » et aussi « busco ayuda en familiares, compañeros o Internet ». En outre, ils se servent du contexte ou d'autres mots pour deviner le sens du mot inconnu, ceci impliquerait un niveau de compréhension et d'intégration linguistique permettant de mener à bien de déductions « usar todas las demás para entender la palabra » ou bien « buscarlo o intentar comprenderlo ».

Quant à la quatrième question *¿De qué manera practica el francés al oral fuera del aula? ¿Qué hace?* les lycéens mentionnent :

- Parler tout seul ;
- Parler avec des amis ;
- Répéter des mots ou des dialogues ;
- Lire des livres et regarder des vidéos.

L'emploi de ces pratiques consoliderait, à travers leur mise en place régulière, l'aisance à l'orale, car l'exposition à l'usage de la langue cible permet de gagner en assurance, diversifier les réponses ou encore pratiquer la prononciation. Voilà pourquoi, les stratégies mises en relief par les apprenants sont si importantes dans le but de se préparer et d'affronter les interactions authentiques.

C'est ainsi que la pratique la plus courante de l'oral retombe sur des monologues ou des discussions soit authentiques soit fictives : « hablo conmigo misma », « hablo conmigo misma, o le hablo a mis familiares », « hablar con mis amigos el idioma » ou encore « tener conversaciones imaginarias en diferentes idiomas » de cette façon les participants peuvent réemployer les connaissances étudiées pendant les séances et même ils pourraient évaluer ce qui leur pose des problèmes. Ensuite, il y a une pratique plus technique utilisée par les participants, orientée à l'apprentissage ou à l'étude de la phonétique des mots : « suelo ver videos de profesoras francesas y suelo repetir las palabras las anota y sigo practicando y así hasta aprenderla » et « con canciones. Trato de memorizarlas y cantarlas en karaoke ». Ces méthodes rendraient plus facile la reconnaissance et la reproduction des sons, car l'oreille s'habitue aux phonèmes ce qui faciliterait leur identification et réalisation de telle sorte qu'ils exerceraient la compréhension et l'expression orales.

Par rapport à la cinquième question *¿Cómo se siente cuando habla en francés dentro y fuera del aula?* les réponses abordent certaines sensations, telle que :

- se sentir bien ;
- être nerveux ;
- ressentir de l'anxiété.

En effet, le fait d'éprouver ce type d'émotions est complètement normal, car la langue est un moyen pour exprimer nos pensées et nos sensations, ce qui fait qu'elle soit si émotive d'essayer de parler une autre langue non maîtrisée devant ou avec autrui. C'est pourquoi, il est indispensable de connaître l'état d'esprit des apprenants lors d'une présentation ou d'une interaction en vue de pouvoir les aider à surmonter leurs difficultés.

À cet égard, les participants disent se sentir bien et aimer la LE, cependant ils souffrent de l'anxiété ou de la timidité lors des échanges : « me gusta mucho, pero me da ansiedad cuando voy a hablar con otra persona » et « me siento bien un poco nerviosa y tímida pero bien me siento feliz » ces hésitations pourraient occasionner des erreurs autant de prononciation que de morphosyntaxe, car ils ne se sentiraient pas en mesure d'affronter les interactions orales. En revanche, certains lycéens sont fiers d'être capables de communiquer

en français, même si les discussions se limitent juste dans la salle de classe : « me siento bien y muy feliz », « feliz de poder hablar un idioma distinto » et « bien aunque solo lo hablo en clases ». Par ailleurs, les facteurs temps, espace, tâche et maîtrise peuvent entraîner des doutes chez les apprenants : « tranquilo y si es muy largo lo que tengo que decir me pongo un poco nervioso » ou encore ils réussissent à surmonter les défis, tout en sachant qu'ils font des erreurs « bien, aunque pronuncie algunas palabras mal ».

Après avoir décortiqué les réponses obtenues selon le sexe des collaborateurs, certaines dissemblances ont été constatées dans l'emploi de quelques stratégies, entre les filles et les garçons. C'est ainsi que l'on remarque une écoute habituelle de la radio ou des films, de la part des filles, action faite rarement par les garçons. En revanche, ils ont tendance à évaluer leur progrès *toujours* ou *jamais* tandis que les filles le font de manière régulière et en plus ceux-ci pratiquent rarement les expressions à l'oral alors que les filles s'en servent plus souvent. Sachant cela, il semblerait que les filles utilisent plus fréquemment des propositions décrites dans ce paragraphe.

À savoir, certains résultats varient selon la région dans laquelle les collaborateurs demeurent, pour exemplifier cet énoncé, il est possible de souligner les différences plus remarquables, telles que les élèves de Naranjo se parlent moins à soi-même et reconnaissent rarement leurs erreurs pour s'autocorriger alors que les apprenants d'Heredia le font plus souvent, ce qui indiquerait que les lycéens d'Heredia ont plus tendance à employer d'une manière plus constante les diverses stratégies. De même, ces populations partagent les mêmes critères de choix dans la deuxième (utiliser diverses techniques d'étude), troisième (dresser des liens), sixième (consacrer du temps à la révision), neuvième (écouter attentivement), dixième (se fixer des objectifs) et seizième (chercher des exercices en ligne) proposition. Ces choix montreraient l'intérêt porté à l'acquisition de la langue par le biais de l'usage de techniques variées, tout en ajoutant la partie à renforcer, c'est-à-dire, la recherche d'activités en ligne pour réviser les leçons.

Quoi qu'il en soit, il faut remarquer les points forts de cet échantillon qui emploie constamment les stratégies, telles que s'encourager à apprendre la langue, faire attention aux explications du professeur, mettre en œuvre différentes techniques ainsi que s'autocorriger et d'identifier leurs erreurs dans le but de comprendre et s'approprier de la langue cible le plus efficacement possible. Parallèlement, ces lycéens costariciens devraient renforcer la maîtrise de leurs sentiments, la recherche d'exercices ou d'activités, la pratique de l'expression orale, l'écoute des chansons ou des podcasts et l'évaluation de leur progrès, car ces propositions constituent les stratégies les moins fréquemment utilisées, voilà pourquoi il est important



d'encourager les apprenants à l'emploi de diverses stratégies dans l'intention de mettre en pratique autant les compétences écrites qu'orales.

### ***4.3 Comparaison entre les deux populations enquêtées***

Dans cette partie, on s'apprête à étudier les réponses obtenues auprès des deux populations choisies dans le but de réaliser une analyse comparative sur les possibles points en commun ou les différences trouvées dans les échantillons et ainsi établir une possible liste avec les stratégies les plus utilisées par les collaborateurs. Pour ce faire, l'analyse se focalise dans un premier temps sur les données quantitatives puis, dans un deuxième temps sur les informations qualitatives, ce qui rendrait possible l'interprétation des tendances.

#### ***4.3.1 Les stratégies socioaffectives***

D'après les résultats, il semble avoir plusieurs dissemblances entre les deux publics au niveau de la fréquence d'emploi des stratégies socioaffectives, même si elles restent les plus utilisées au sein de chaque public. C'est ainsi qu'il est possible d'identifier une légère différence en ce qui concerne la coopération avec les camarades pour se soutenir mutuellement à apprendre la langue cible, car les Costariciens ont une tendance à s'en servir tout le temps alors que les Français l'utilisent fréquemment. En effet, ces choix pourraient être dus à la gestion du cours, à la culture des apprenants, aux liens de confiance ou d'amitié, entre autres. Ces facteurs diminueraient ou augmenteraient l'entraide et la cohésion du groupe pour surmonter les difficultés et rendre possible l'apprentissage collaboratif.

Le contrôle des émotions diffère également d'une population à l'autre, les lycéens costariciens réussissent rarement à maîtriser leurs sentiments contrairement aux apprenants français qui restent souvent maîtres de soi-même. Étant donné que ces résultats indiquent la fréquence la plus utilisée, cela laisse voir que les informateurs costariciens ne se sentiraient pas à l'aise lors de la prise de la parole ou bien que les conditions de la tâche ou du moment ne seraient pas favorables, voire cela serait lié à leur personnalité introvertie ou discrète.

De même, la demande d'éclaircissements présente un succinct écart dans la fréquence avec laquelle les apprenants mettent en pratique cette stratégie. Dans le cas des collaborateurs costariciens, les choix se penchent sur le critère *siempre*, alors que les réponses des participants français s'inclinent sur l'option *souvent*. Ce principe suggère que les lycéens se trouvent assez attentifs, intéressés et motivés pour l'appropriation de la LE, voilà pourquoi ils

poseraient des questions dans le but d'éviter les malentendus, d'affirmer les savoirs ou de connaître des informations complémentaires.

En outre, les deux publics partagent les mêmes choix de fréquence quand il s'agit de s'encourager à apprendre la langue cible. Ceci impliquerait un engagement de la part des apprenants à réviser et à pratiquer les contenus abordés en classe afin de renforcer le progrès au cours des séances, ce qui les conduirait à la prise de risques et à l'élargissement de leurs savoirs, aidant à la l'intégration des connaissances indispensables en vue d'améliorer leurs compétences.

#### 4.3.2 *Les stratégies métacognitives*

Quant à l'étude réalisée sur les stratégies métacognitives, elle révèle plusieurs différences au niveau de la sélection du premier critère d'occurrence. À cet effet, il existe un certain écart entre les deux populations au moment de se fixer des objectifs à atteindre, car les collaborateurs costariciens le font tout le temps tandis que les participants français le mettent quelquefois en œuvre. Ces inclinations pourraient désigner le degré d'autonomie des apprenants, les intentions d'apprentissage avec lesquelles les participants étudient la langue ou encore la connaissance de leurs faiblesses ou qualité en vue de concentrer leurs efforts sur des buts précis.

Une petite dissemblance est également présente au niveau de l'écoute attentive du professeur. À vrai dire, les Costariciens mettent toujours en pratique cette stratégie alors que les Français s'en servent souvent. Sachant cela, la nécessité du guidage du professeur, l'intérêt et/ou la déconcentration des lycéens seraient des composantes qui jouent en faveur ou en contre de l'usage courant de cette technique.

Ensuite, le recours à l'écoute de la radio ou au visionnage des programmes télévisés met en relief un intervalle entre les deux publics en ce qui concerne le premier choix de fréquence. D'un côté le public costaricien la pratique parfois ; de l'autre côté le public français ne l'emploie jamais. Cela représenterait une exposition irrégulière à la langue cible dû aux goûts ou préférences, à l'accès aux contenus en LE ou à la méconnaissance de l'importance d'écouter la langue cible dans le but de perfectionner petit à petit la compréhension orale.

Ainsi, les données obtenues par rapport à l'évaluation du progrès de ses compétences partent du même point de départ, c'est-à-dire du critère *ocasionalement/quelquefois*. Cependant le public français s'oriente sur les choix d'un usage inconstant à l'opposé du

public costaricien se tournant vers un emploi plus régulier. Cette distinction ferait allusion aux apprenants étant conscients des avantages liés à cette démarche, tels que l'identification des points langagiers à travailler, ainsi qu'aux participants méconnaissant ce procédé ou encore manquant d'habitude ou d'intérêt.

La reconnaissance des erreurs et l'autocorrection font notamment partie des stratégies qui partagent le même point de départ vis-à-vis la fréquence *souvent*. Toutefois, le deuxième choix d'usage varie selon l'échantillon : les Costariciens préfèrent le critère *siempre* et les Français *quelquefois*. Cette distribution pourrait être marquée par l'intérêt porté aux erreurs, le niveau de maîtrise acquise et la dynamique de correction en classe.

À propos de la pratique à l'oral d'expressions ou/et de mots, il semble avoir une concordance entre les choix menés à bien par les deux publics. En d'autres termes, les lycéens accordent la même fréquence et importance, ce qui montrerait que l'oral constitue une bonne technique pour améliorer l'aisance, le débit et la prononciation.

#### 4.3.3 *Les stratégies cognitives*

Plusieurs similitudes ont été constatées dans cette catégorie, à cet égard, les deux publics partagent le même emploi et la même fréquence lorsqu'il s'agit de consacrer du temps à l'apprentissage, de deviner les expressions ou mots inconnus, d'établir des liens et d'utiliser diverses techniques d'étude. Ces résultats mettraient en évidence une possible adaptation aux tâches proposées par le biais du recours à différentes stratégies qui se relient entre elles, ainsi, les participants auraient une compréhension plus élargie et complète du sujet abordé

Les réponses des deux publics montrent également une faible utilisation de la recherche d'exercices en ligne pour pratiquer ou réviser la LE. C'est ainsi que les lycéens français ne s'en servent jamais et les apprenants costariciens l'emploient rarement, ces choix s'inversent d'après les résultats obtenus dans le classement de la deuxième réponse d'emploi. Ceci impliquerait la carence d'initiative en vue d'exploiter les ressources technologiques, soutenue pour la dépendance de la part des lycéens du guidage ou des consignes du formateur, ce qui limiterait l'appropriation du lexique et des expressions.

D'ailleurs, l'acte de se parler à soi-même en langue cible reflète une dissemblance entre les deux populations au niveau des deux premiers choix d'usage. Autrement dit, les apprenants français se parlent rarement à eux-mêmes contrairement aux lycéens costariciens qui se parlent de temps à autre et puis, ce fait s'inverse dans le second ordre de sélection. Ce

qui voudrait dire que ce serait une pratique inhabituelle, plutôt utilisée pour la révision à voix haute des savoirs au lieu de s'employer pour la simulation de discussions.

À ce sujet, les apprenants français ne profitent jamais de chaque opportunité pour parler en langue cible, ainsi une légère différence est indiquée chez les lycéens costariciens qui le font rarement. De même, en ce qui concerne le deuxième choix d'emploi, les Français s'en servent rarement alors que les Costariciens le pratiquent de temps à autre. L'emploi irrégulier de cette stratégie pourrait être dû au manque des partenaires ou à la croyance qu'il n'est pas nécessaire d'établir des échanges en dehors de la salle de classe.

Dans l'ensemble, c'est dans les stratégies socioaffectives et métacognitives que l'on constate le plus de légers décalages entre les réponses choisies, ce qui pourrait être dû aux interactions entre élève-élève ou élève-professeur ainsi qu'aux personnalités de chacun, en tant que facteurs du domaine socioaffectif. Quant aux dissemblances au niveau métacognitif, celles-ci seraient liées à l'engagement et à l'autonomie des apprenants pour guider et gérer leur propre apprentissage. Ainsi, les résultats montrent un partage de stratégies cognitives tant utilisées que non-utilisées régulièrement pour s'approprier de la langue cible, affirmant l'idée qu'il faudrait élargir l'éventail de techniques employées.

#### *4.3.4 Les questions à réponse ouverte*

Dans cette partie, une analyse est établie entre les données recueillies auprès des deux publics dans l'intention d'estimer les similitudes ou les différences ; voilà pourquoi nous nous centrons sur les axes abordés fréquemment par les participants en vue de faire ressortir les possibles liens ou répétitions au sein du corpus, et ainsi mettre en évidence certaines réponses représentatives.

À cet égard, l'étude de la première question *Pourriez-vous décrire la démarche ou les techniques que vous employez lors d'un exercice de compréhension orale ?* laisse voir une similitude entre l'identification des mots clés, l'écoute attentive et la mise en place d'un procédé pour répondre aux questions. Ces résultats mettent en évidence une combinaison de techniques visées à la compréhension générale de l'audio, ce qui impliquerait l'usage et la reconnaissance des connaissances préalables liées à la concentration nécessaire pour traiter les informations, fait mentionné dans la description de la démarche suivie lors de l'exercice , tel qu'il est exposé par les lycéens : « leemos un texto y luego escuchamos los audios y después marcamos todo » ou bien « première écoute, je me concentre sur ce qui est dit puis pour les prochaines écoutes je note tous ce que je comprends et je finis par classer mes idées (en

répondant: qui, quand, comment) ». Toutefois, ces spécifications ne sont pas souvent décrites par les collaborateurs, ce qui signifierait que certains ne suivent pas cette approche si utile pour la réussite de ces activités.

De plus, les apprenants français utiliseraient à différence des apprenants costariciens la traduction, la réalisation d'un brouillon et la déduction du sujet. À savoir, ce public accorderait beaucoup d'importance à la réalisation d'un brouillon, peut-être dû aux habitudes de réalisation et remise des documents scolaires. En effet, le tableau 7 montre certaines réponses obtenues qui permettent d'observer les liens entre elles.

**Tableau 6**  
*Comparaison des réponses à la première question*

<b>Réponses des lycéens français</b>	<b>Réponses des lycéens costariciens</b>
« Essayer de comprendre des mots clés »	« Buscar palabras claves y escuchar las expresiones »
« J'écoute attentivement la compréhension et après je note ce que j'ai entendu »	« Poner mucha atención al audio y no escribir hasta que termine todo el audio y así poder entender »
« J'écoute d'abord une première fois, puis j'écris tous les mots clés, et enfin je fais plein de petits morceaux de phrases avec ces mots clés pour essayer de retranscrire au mieux cette C.O »	« Primero leer las preguntas después escuchar el audio e ir marcando »

**Source :** élaboration propre

En ce qui concerne l'analyse de la deuxième question *Avez-vous des stratégies pour comprendre les interactions orales en langue cible ? Lesquelles ?* elle fait allusion à la proximité entre l'emploi de la stratégie : la recherche de mots connus ou similaires par les deux populations. Cela représenterait une approche d'identification en vue d'assurer la communication et la compréhension.

Par ailleurs, les Français emploieraient la compréhension de l'idée générale, le repérage du contexte, la demande d'informations et ils manqueraient aussi de stratégies, alors que les Costariciens utiliseraient la traduction et l'écoute attentive. Ces choix montreraient deux visions divergentes d'atteindre l'objectif fixé, d'un côté l'intérêt est porté sur le contexte et de l'autre côté sur l'interprétation, ce qui conduirait les participants à compléter ces stratégies de base avec celles qui marchent le mieux pour eux. Le tableau 8 fait voir les rapports aux justifications fournies.

**Tableau 7***Comparaison des réponses à la deuxième question*

Réponses des lycéens français	Réponses des lycéens costariciens
« Essayer de voir le mot qui ressemble en français »	« Buscar palabras similares en español »
« J'essaie de savoir quels mots sont dans mon vocabulaire et je cherche les mots qui sont proche de français pour comprendre les phrases »	« Buscar similitudes con el español, intentar descifrar otras palabras y buscar lo que no comprendo »

**Source :** élaboration propre

Quant aux informations de la troisième question *Que faites-vous lorsque vous ne comprenez pas la signification des mots ?* Elles rendent visible les liens d'utilisation dressés entre les stratégies : poser des questions, utiliser les autres mots pour comprendre la signification et chercher dans le dictionnaire. Cela voudrait dire que les collaborateurs auraient tendance à éclaircir leurs doutes dans le but de bien comprendre, d'éviter de mauvaises interprétations ou bien d'assurer leurs hypothèses.

De même, il y aurait certaines techniques qui diffèrent entre les publics ; par exemple : les lycéens français cherchent des synonymes, décortiquent le mot et déduisent le sens, pratiques qui se centrent sur la structure et les relations entre le lexique ; tandis que les apprenants costariciens emploient la pratique des mots, ce qui évoquerait la révision du nouveau vocabulaire dans l'intention d'élargir le bagage langagier. Ainsi, le tableau 9 manifeste les points en commun entre les réponses données.

**Tableau 8***Comparaison des réponses à la troisième question*

Réponses des lycéens français	Réponses des lycéens costariciens
« Je demande à mes camarades ou à mon professeur »	« Investigó ( <i>sic</i> ) o le pregunto al profesor »
« Je m'aide du reste de la phrase »	« Usar todas las demás para entender la palabra »
« Je cherche dans le dictionnaire »	« Buscarlo o intentar comprenderlo »

**Source :** élaboration propre

La quatrième question *Comment pratiquez-vous l'espagnol à l'oral en dehors de la salle de classe ? Que faites-vous ?* met en évidence un emploi similaire au niveau des stratégies : parler tout seul et discuter avec des amis, de la part des deux publics. Ces procédés aideraient à consolider la pratique de l'orale travaillée lors des cours, de deux façons avantageuses promouvant l'aisance et la réactivité.

À ce sujet, les collaborateurs costariciens répètent également des mots ou des dialogues, lisent des livres et regardent des vidéos en tant que stratégies complémentaires pour pratiquer la compréhension et l'expression orales. En même temps, les Français écoutent des séries ou de la musique, révisent les leçons et manquent de pratique. Sachant cela, il est important d'indiquer que les lycéens français, dû à la proximité géographique entre la France et l'Espagne, mentionnent passer leurs vacances dans ce pays et avoir des membres de la famille ou des amis natifs avec qui communiquer en langue cible. Contrairement aux Costariciens ne désignant que la pratique avec leurs camarades ou avec soi-même. Le tableau 10 reflète les coïncidences entre les explications.

**Tableau 9**  
*Comparaison des réponses à la quatrième question*

<b>Réponses des lycéens français</b>	<b>Réponses des lycéens costariciens</b>
« Je parle toute seule »	« Me habla mí mismo y hago una pequeña conversación »
« Je le parle avec ma mère ou avec certains amis »	« Hablar con mis amigos el idioma »

**Source :** élaboration propre

À propos de la cinquième question *Comment vous sentez-vous quand vous parlez espagnol dans la classe et en-dehors de la salle de classe ?* Les réponses données font référence à un partage d'émotions ressenties lors des échanges langagiers par les deux publics : se sentir bien et mal à l'aise. Sentiments opposés, engendrés par des situations externes ou internes influant la prise de parole.

À cet effet, les Français donnent plus de précisions par rapport à leur état d'esprit quand ils prennent la parole dans et en-dehors de la salle de classe, ce qui nous permet de comprendre ce que les apprenants devraient affronter à chaque activité. Par contre, les Costariciens ne fournissent pas de précisions, ils se limitent à décrire leurs émotions, ceci

nous laisse apprécier une notion des sentiments partagés. Le tableau 11 dévoile les similitudes entre les deux corpus de réponses.

**Tableau 10**  
*Comparaison des réponses à la cinquième question*

Réponses des lycéens français	Réponses des lycéens costariciens
« Je me sens à l'aise »	« Me siento bastante bien »
« Je ne me sens pas très à l'aise avec le fait de parler une autre langue »	« Me siento nerviosa al saber que no estoy preparada para tener una conversación fluida »

**Source :** élaboration propre

En somme, les axes des réponses obtenues, dans cette partie, sont assez similaires entre les deux populations concernées, avec plus ou moins de détails ou de clarté, le corpus montre des concordances en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage de base à utiliser dans les diverses situations exposées, même si les collaborateurs emploient d'autres techniques complémentaires pour réaliser les tâches demandées en accord aux caractéristiques de leur entourage et contexte. Cette particularité est spécialement appréciée dans la pratique de l'espagnol avec des natifs ou des connaissances bilingues chez les lycéens français dû à la mobilité européenne, ce qui favoriserait la rencontre avec des hispanophones, avantage lié à leur environnement.

#### 4.3.5 Conclusions de l'analyse

Les diverses démarches suivies avec les données analysées mettent en évidence que les apprenants manquent de stratégies suffisantes pour pratiquer la compréhension et la production orale en dehors de la salle de classe, cela se voit renforcé par une faible pratique de l'oral et de la recherche d'exercices en ligne pour élargir ou appuyer l'apprentissage fait en classe, ce qui contribue à la restreinte exposition de la langue cible en dehors de la salle de classe.

Une forte prédisposition à l'écoute attentive du professeur est également mise en évidence dans les réponses obtenues avec un intérêt pour l'autocorrection des erreurs.



Malheureusement, l'évaluation des progrès réalisés reste floue, empêchant l'identification des aspects à travailler ainsi que la reconnaissance des progrès faits.

De même, l'analyse montre qu'une concordance semble régner entre les réponses ouvertes, ce qui réaffirmerait l'usage de stratégies similaires de la part des deux populations enquêtées, sauf certaines exceptions, cela voudrait dire que les méthodes de base servant à l'acquisition de la langue étrangère seraient récurrentes chez les apprenants, y compris les points en commun partagés entre les garçons et les filles des deux pays qui ne diffèrent pas du tout les uns des autres.

## V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Suite à la recherche effectuée, des réflexions et des conseils sont formulés, dans cette partie du mémoire, pour faire un bilan général des faits constatés à travers les analyses mises en œuvre, visant à accomplir les objectifs et les interrogations posés au début de l'étude, afin de visualiser la portée de ce travail.

### 5.1 Conclusions

En définitive, ce mémoire met en évidence tant les points forts que les faibles au niveau de l'emploi régulier en contexte d'acquisition guidée d'une langue étrangère des stratégies d'apprentissage à travailler avec les lycéens afin de les aider à identifier les meilleures techniques pour faciliter des compétences langagières. À cet effet, l'étude réalisée met en relief que :

- les stratégies employées par les apprenants de LE pourraient constituer pour les enseignants de ces langues une source précieuse de renseignements pour réorienter le processus d'enseignement avec des données précises pour s'adapter aux difficultés et aux besoins des lycéens et ainsi travailler les stratégies à renforcer ou à découvrir.
- les moyens technologiques, comme supports pour aborder les compétences langagières à partir de quelques stratégies d'apprentissage, dûment orientées par l'enseignant, encouragent l'étude indépendante à travers la pratique de la langue à tout moment.
- les ressources audiovisuelles et sonores sont essentielles pour développer les compétences de compréhension et expression orales à partir des stratégies d'apprentissage précises, car ces ressources pourraient faciliter la saisie d'information.
- les apprenants devraient être encouragés à la pratique de la LE entre camarades ou avec d'autres locuteurs en dehors de la salle de classe en vue de développer la compréhension et la production orales, tout en travaillant leur spontanéité.
- la prise en considération des caractéristiques socioaffectives et cognitives des apprenants sert à mieux définir les stratégies d'apprentissage à mettre en pratique dans un cours de LE en vue de privilégier une ambiance de confiance, d'échanges et d'apprentissage.

- le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'apprentissage d'une LE, conditionne l'efficacité de l'acquisition langagière et établit les faiblesses et les atouts des apprenants.
- l'importance de la vulgarisation de l'ensemble succinct de notions théoriques relatif aux stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement de LE dans le but de promouvoir sa connaissance et son usage chez les enseignants et les apprenants pour qu'ils puissent en tirer un maximum de profit.
- l'analyse du corpus a permis de déterminer que, concernant l'emploi de stratégies d'apprentissage en classe de LE, il y a, surtout, des similitudes entre la fréquence d'usage des stratégies socioaffectives et les points à renforcer, même si le processus d'apprentissage du public étudié se déroule dans des contextes différents, les participants ont tendances à partager les difficultés et facilités liées à étude de la langue cible.

Ces réflexions nous conduisent au cœur même de notre mémoire désirant de montrer l'intérêt des stratégies d'apprentissage, étant donné que dans le domaine de l'enseignement du français en contexte costaricien, le nombre de travaux abordant ce sujet est excessivement limité, même s'il s'agit d'une question ayant acquis une grande pertinence dans les dernières années avec les méthodes centrées sur les apprenants, dû au travail conscient et autonome que les stratégies d'apprentissage encouragent. Pour ce faire, il faudrait clarifier certaines questions qui ont orienté la réalisation de cette recherche afin de contribuer à l'amélioration de l'enseignement de LE.

C'est ainsi que la première question guide *quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants ?* a été éclaircie grâce aux réponses obtenues. À cet effet, la deuxième question *Pourquoi est-il important de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage ?* est traitée tout au long de la recherche, car celles-ci contribueraient à l'appropriation plus efficace de la langue cible. Parallèlement, la troisième question *Quel est le bénéfice des stratégies sur l'acquisition de la langue cible ?* est étroitement liée aux difficultés vécues par les apprenants lorsqu'ils manquent de celles-ci, vu qu'elles privilégient le stockage, la récupération et la compréhension des éléments langagiers.

Puis, cette recherche a développé les objectifs visés, tels que : déterminer, classifier, étudier et comparer les stratégies d'apprentissage employées par les élèves costariciens et les apprenants français afin d'acquérir les compétences d'expression et de compréhension orales. Cela nous concède l'opportunité d'analyser si les apprenants utilisent des techniques effectives pour acquérir la langue cible.

Grâce au procédé réalisé, des traits caractéristiques propres à chaque public ont été identifiés, même si ces deux populations partagent une bonne quantité de similitudes : les Costariciens privilégient l'utilisation des stratégies métacognitives, utilisent souvent la coopération entre camarades et la demande d'éclaircissements ; les Français maîtrisent le contrôle des émotions, s'intéressent à la traduction et à la réalisation d'un brouillon.

Quoi qu'il en soit, il est évident que la méconnaissance et le non-emploi de certaines stratégies, pour s'approprier principalement des compétences de production et compréhension orales, contribuent à agrandir les difficultés ressenties liées à ces domaines. Voilà pourquoi, il serait essentiel de connaître les stratégies d'apprentissage employées pour les apprenants dans le but de mieux les orienter et les accompagner dans ce processus d'acquisition de la langue cible, ce qui privilégierait une approche centrée sur les aspects à réaliser ou à éviter afin d'optimiser leurs habiletés et ainsi perfectionner leur performance pour atteindre l'objectif de parler sans beaucoup d'effort la langue cible. Alors, pourquoi ne pas promouvoir la connaissance des stratégies d'apprentissage en tant qu'habileté de base chez les apprenants ? dans le dessein de leur donner des outils nécessaires pour encourager leur autonomie et leur apprentissage.

## **5.2 Recommandations**

À l'issue de ce mémoire, des recommandations surgissent autant pour les professeurs que pour les entités éducatives en vue de soutenir leurs efforts et leur travail réalisés lors du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, car l'usage de stratégies d'apprentissage adaptées aux tâches effectuées pourrait rendre plus efficace et significatif l'acquisition de la LE. Voilà pourquoi, il est conseillé au MEP et aux universités chargées de la formation académique des enseignants FLE de :

- Proposer un atelier théorique-pratique aux formateurs sur l'importance de promouvoir les stratégies d'apprentissage cognitives, métacognitives et socioaffectives chez les apprenants dans l'intention de les aider à atteindre leurs objectifs, en se servant de techniques appropriées et adaptées à l'acquisition de la langue cible, plus efficacement.

Ainsi, il est recommandé aux formateurs de :

- Suggérer des stratégies à employer lors des tâches proposées afin que les apprenants trouvent celles qui leur conviennent le plus, et ainsi les lycéens pourraient élargir leurs méthodes d'apprentissage, en connaissant d'autres stratégies ou en ayant une idée des stratégies recommandées dans les différentes activités d'apprentissage.
- Encourager et expliquer aux apprenants l'intérêt de travailler la compréhension et l'expression orale en tant qu'activité complémentaire ou projet, en dehors de la salle de classe, afin de s'exposer davantage à la langue cible, d'améliorer leur performance et d'approfondir leurs connaissances lexicales, syntaxiques, phonétiques et culturelles.
- Faire passer aux apprenants un petit test afin de déterminer les stratégies déjà utilisées et celles qu'il faudrait renforcer ou commencer à s'en servir, de cette manière les formateurs auraient une vision générale des moyens déployés pour s'approprier des savoirs langagiers.
- Favoriser une ambiance agréable à l'essor des stratégies d'apprentissage à l'intérieur de la salle de classe, à l'aide de consignes précises et des espaces collaboratifs et d'écoute entre les apprenants et les formateurs, cela privilégierait le développement et l'usage des trois catégories de stratégies.
- Proposer aux publics impliqués l'usage ou la prise de conscience de cette liste de stratégies dans le but de les aider à s'approprier efficacement de la langue cible :
  - chercher des exercices en ligne pour pratiquer la compréhension orale,
  - mettre en place la correspondance avec des locuteurs natifs,
  - écouter des documents sonores (chansons, podcasts, extraits des émissions de radio, etc.) en langue cible,
  - visionner des documents audiovisuels dans la langue à apprendre: des films, des séries, des extraits de documentaires, etc.
  - mener à bien des discussions imaginaires ou des monologues suivis à haute voix,
  - engager des discussions en dehors de la classe avec des camarades ou des amis,
  - utiliser des exercices de respiration ou de concentration en vue de combattre la gêne de parler autre langue,

- coopérer avec ses camarades dans l'intention de s'aider et progresser ensemble,
- demander des éclaircissements des contenus linguistiques et socioculturels abordés dans le cours de LE,
- se fixer des objectifs linguistiques clairs, précis et atteignables,
- employer l'identification des erreurs et l'autocorrection,

En somme, ces recommandations pourraient être mises en œuvre dans les deux contextes traités afin de travailler les faiblesses ou les compétences laissées de côté par les apprenants, tâche essentielle pour atteindre un développement équilibré des habiletés linguistiques tout au long de leur apprentissage, ce qui leur permet de se débrouiller lors des échanges avec les locuteurs de la langue cible sans beaucoup s'inquiéter pour leur compréhension ou production autant à l'oral qu'à l'écrit.

## VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36308](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308)
- Alfaro., M. (2020). *Propuesta de abordaje de los apoyos educativos para estudiantes con alta dotación, talento y creatividad en el colegio candelaria de naranjo, de la dirección regional de educación de occidente, a la luz del ordenamiento jurídico*. [Thèse de doctorat. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/81866/TFIA%20FINAL%20MILDRED.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baillet, D. (1995). Ce que c'est qu'apprendre une langue et ce qui facilite cet apprentissage. *Le Nouvel Édicateur*, 8, 21- 24. <http://www.icemfreinet.fr/archives/ne/ne/74/recherche74-pdf.pdf>
- Besnerais, I. (2017, 14 juin). *Apprentissage d'une langue étrangère – comment le cerveau fonctionne-t-il ?* Les mots pour le dire. <http://www.les-mots-pour-le-dire.org/?p=676>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- BiblioCRA MABER (2020). Reseña histórica. <https://bibliocramaber.wixsite.com/website/sobre>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. [https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=4u2NS-5fGDoC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Boulet,+SavoieZajc+et+Chevrier+\(1996\)+th%C3%A9orie+des+strat%C3%A9gies+d%C2%B4apprentissage&ots=fzDTXNCLp3&sig=AbPx2lb6RorLTV4yDPuoDYGbBI#v=onepage&q=Boulet%20SavoieZajc%20et%20Chevrier%20\(1996\)%20th%C3%A9orie%20des%20strat%C3%A9gies%20d%C2%B4apprentissage&f=false](https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=4u2NS-5fGDoC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Boulet,+SavoieZajc+et+Chevrier+(1996)+th%C3%A9orie+des+strat%C3%A9gies+d%C2%B4apprentissage&ots=fzDTXNCLp3&sig=AbPx2lb6RorLTV4yDPuoDYGbBI#v=onepage&q=Boulet%20SavoieZajc%20et%20Chevrier%20(1996)%20th%C3%A9orie%20des%20strat%C3%A9gies%20d%C2%B4apprentissage&f=false)
- Boubakeur, D. (2015). *Les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants du sud algérien de la 5ème année*

*primaire*. [Mémoire de maîtrise. Université Abou-Bakr Belkaïd - Tlemcen, République algérienne démocratique et populaire].

Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)*, 5 (3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/enseigner-les-strategies-dapprentissage-aux-eleves-du-collegial-pour-que-leur-francais-se-porte-mieux/>

Castro, L. (2016.). *Aplicación de las Estrategias Directas de Aprendizaje Cognitivas de Práctica utilizando el Enfoque Académico Cognitivo para el Aprendizaje de Idiomas (CALLA) Cognitive Academic Language Learning Approach para sus siglas en Inglés, en el fortalecimiento de la destreza lingüística del habla durante el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de cuarto grado de la escuela pública Enrique Pinto Fernández de San Rafael de Alajuela, durante el tercer período del 2012*. [Mémoire de maîtrise, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica].

Chacón, M. et Montero, E. (2016). Analyse des stratégies d'apprentissage appliquées à la compréhension audiovisuelle niveau débutant en français du Programme de Cours de Conversation de l'Université de Costa Rica. *Lenguas Modernas*, 25, 275-292. DOI 10.15517/rlm.v0i25.27740

Charif, H. (2014-2015). *Développer la compétence de l'expression orale par la pratique théâtrale. Cas de 2 Année moyenne, CEM EL-Arbi Ben Mehidi. El-Mekhadma, Ouargla*. [Mémoire de Master, université hamma lakhdar – el-oued]. <http://dspace.univguelma.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2137/M841.254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cité scolaire Emile Loubet. (2019). *Présentation de la cité scolaire*. <https://emile-loubet.ent.auvergnerhonealpes.fr/cite-scolaire/presentation/>

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, France : CLE International.

CRA Liceo Samuel Sáenz Flores (2018). Historia del liceo. <http://craliceosamuelsaenzflores.blogspot.com/p/historia-liceo.html>



- Cuq, J. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- De la Cruz de Lemos, V. (2013). *Historia de la educación costarricense*. San José: EUNED.
- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35 (1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
- Dehiliss, T. (2016-2017). *L'image comme médiateur dans l'enseignement de l'expression orale en classe de FLE Cas des élèves de 3ème année primaire 2016/2017 de l'école Khamkham Ahmed Ain Oussera*. [Mémoire de Master, université ZIANE ACHOUR - DJELFA]. <http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/1084>
- Djeraba, R. (2014-2015). *L'enseignement de l'expression orale en langue française au centre de langue cas : New School de Constantine*. [Mémoire de Master, Université Oum El Bouaghi]. <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/5035>
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280. <https://www.gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>
- Gamboa, O., Orozco, M., Chévez, R. (2016) *Apport des stratégies socio-affectives dans l'amélioration du processus d'enseignement du FLE et l'optimisation des performances des étudiants dans l'apprentissage et l'acquisition de cette langue cible*. [Mémoire de maîtrise, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica].
- Hares, B. (2016). *Développer les sous-habilités d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum"*. [Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne, France]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01539154>
- Hilton, H. (2011). Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluenza en L2. *L'Harmattan*, 75-96. [http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton\\_Rives\\_proof.pdf](http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton_Rives_proof.pdf)
- Institut de Cervantès (2020). *El español: una lengua viva*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf)

- Jun, W. (2011). *Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel - Second Life*. [Mémoire de master 2 recherche, Université de Grenoble]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00599059>
- Khiari, I. (2016). *L'impact de l'intégration des TICE sur le développement de la compétence de communication chez les apprenants*. [Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'Hidi. République Algérienne Démocratique et Populaire]
- Leroy, C. (2016). *La compréhension orale en français langue étrangère*. [Mémoire de Master, Université de Gent]. [https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/271/928/RUG01-002271928\\_2016\\_0001\\_AC.pdf](https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/271/928/RUG01-002271928_2016_0001_AC.pdf)
- Le Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. <https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/recherche-et-innovation/subvention-de-recherche-et-dinnovation/archives-des-projets/par-auteur/pole-de-lest/>
- Lycée polyvalent Algoud-Laffemas. (2017). *Historique du lycée*. <https://algoud-laffemas.ent.auvergnerhonealpes.fr/le-lycee/presentation/historique-du-lycee/>
- Mayrand, J. (2016). *Utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants universitaires suite à une formation en efficacité cognitive*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19018/Mayrand\\_Julie\\_2016\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19018/Mayrand_Julie_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Marín, E., Mena, K. et Soto, V. (2016). *Stratégies d'enseignement-apprentissage pour la compréhension orale du FLE chez les étudiants de la neuvième année de secondaire dans quatre lycées au Costa Rica*. [Mémoire de maîtrise, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica]
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019) [https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/interlanguespedagogie.web.acgrenoble.fr/files/a3\\_2019\\_premier\\_degre.pdf](https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/interlanguespedagogie.web.acgrenoble.fr/files/a3_2019_premier_degre.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programa de estudio de francés tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada*.

- Morales, A. (2014). *Análisis del nivel de conocimiento y aplicación de las estrategias del idioma Inglés que fueron implementadas en el nivel de décimo año del Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago durante el segundo período del año 2013*. [Mémoire de maîtrise, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica]
- Municipalidad de Naranjo (2019). Cantón de Naranjo: información general del cantón de Naranjo. <https://www.naranjo.go.cr/nuestro-canton/>
- Namarig, M. (2018). *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE (cas des Etudiants de la Troisième Année du Français à l'Université du Soudan)*. [Mémoire de Master, Université de Soudan]. <http://repository.sustech.edu/handle/123456789/24392>
- Nelsson, R. (2014). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de Français Langue Étrangère (FLE)*. [Mémoire de maîtrise, Université de Lund, Suède].
- Sanchez, J. (2016, 26 septembre). La cité scolaire Camille Vernet a 50 ans. *Grand Valence*. <http://camille-vernet.elycee.rhonealpes.fr>
- Souad, K. (2016). Chapitre 3 : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? *Linguistique et didactique*. <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-3-qu-est-ce-qu-apprendre-une-langue-etrangere>
- Organisation internationale de la Francophonie. (2019). *La langue française dans le monde*. Gallimard. [http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde\\_VF-2020-.pdf](http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf)
- Perrin, E. (2019). *Pour préserver votre cerveau contre la démence soyez bilingüe*. *Maxisciences*. [https://www.maxisciences.com/langage/pour-preserver-votre-cerveau-contre-la-demence-soyez-bilingue\\_art12690.html](https://www.maxisciences.com/langage/pour-preserver-votre-cerveau-contre-la-demence-soyez-bilingue_art12690.html)
- Pirttinokka, N. (2008). *Les stratégies d'apprentissage des apprenants du français de deux écoles publiques finlandaises et de l'école franco-finlandaise de Tampere*. [Mémoire de maîtrise, Université de Tampere]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/79377/gradu02918.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, E. (2022, 11 octobre). Enseñanza del francés [exposé]. Réunion de professeurs du département de francés, Universidad Nacional, Heredia.

Thameur, S. (2012). *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit*. [Mémoire de Magistère, Université Ferhat Abbas - Setif]. <http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/122>

Université de Grenoble. (2016). *Les différents types de recherche et outils méthodologiques*. <https://docplayer.fr/21581141-1-les-differents-types-de-recherche.html>

Veillet-Lavallée, CH. (1921). L'Enseignement des Langues Vivantes en France. *The Modern Language Journal*, 5 (6), 295-308. <https://www.jstor.org/stable/313774>

## VII. ANNEXES

### 7.1 Annexe 1

## Recherche sur les stratégies d'apprentissage

On vous prie de compléter ce questionnaire par rapport aux stratégies que vous utilisez afin d'apprendre une langue étrangère. L'information obtenue, à l'aide de cet instrument, sera utilisée de manière confidentielle et anonyme, uniquement pour effectuer une analyse portée sur l'emploi des stratégies d'apprentissage mises en pratique.

**I Partie : Veuillez compléter l'information suivante en répondant aux questions proposées.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Votre sexe: <input type="checkbox"/> Féminin      <input type="checkbox"/> Masculin</li> <li>• Votre âge: _____</li> <li>• Région d'habitation: _____</li> <li>• Avez-vous reçu des cours d'espagnol auparavant?      Oui      Non      Combien de temps _____</li> <li>• Parlez-vous d'autres langues?              Oui      Lesquelles? _____              Non</li> </ul>
--

**II Partie : Répondez aux énoncés suivants. Cochez la fréquence avec laquelle vous faites appel de chaque action.**

Stratégies d'apprentissage	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
1. Je me parle à moi-même en espagnol pour pratiquer la langue.					
2. J'utilise diverses techniques d'étude afin de m'approprier des structures linguistiques.					
3. Je dresse des liens entre les nouvelles connaissances et celles apprises auparavant.					
4. Je profite de chaque opportunité à l'intérieur et à l'extérieur de la classe pour parler en espagnol avec mes camarades ou avec des locuteurs natifs.					
5. J'essaie de deviner les expressions ou les mots inconnus, lors d'une					

conversation, pour réussir l'acte de communication.					
6. Je consacre du temps à la révision et à l'apprentissage de l'espagnol.					
7. Je reconnais mes erreurs et je m'autocorrige pour améliorer ma performance.					
8. J'écoute la radio, la télévision et/ou des films en espagnol afin de m'exposer à la langue et ainsi améliorer ma compréhension orale.					
9. J'écoute attentivement mon professeur.					
10. Je me fixe des objectifs linguistiques à atteindre.					
11. J'évalue le progrès de mes compétences langagières.					
12. Je sollicite des éclaircissements auprès du professeur ou d'un camarade lorsque j'ai des doutes ou des questions.					
13. Je contrôle mes émotions afin de réduire l'anxiété au moment de parler en espagnol.					
14. Je coopère avec mes camarades de classe, je les soutiens et je les aide à acquérir la langue espagnole.					
15. Je m'encourage à apprendre la langue espagnole.					
16. Je cherche des exercices en ligne pour pratiquer les aspects les plus difficiles de l'espagnol.					
17. Je pratique à l'oral les expressions, les mots et les structures grammaticales étudiés en classe.					

**III Partie. Veuillez répondre de façon claire et précise aux questions suivantes.**

1. Pourriez-vous décrire la démarche ou les techniques que vous employez lors d'un exercice de compréhension orale?

---



---



---

2. Avez-vous des stratégies pour comprendre les interactions orales en espagnol? Lesquelles?

---



---



---

3. Que faites-vous lorsque vous ne comprenez pas la signification des mots?

---

---

---

4. Comment pratiquez-vous l'espagnol à l'oral en dehors de la salle de classe? Que faites-vous?

---

---

---

5. Comment vous sentez-vous quand vous parlez espagnol dans la classe et en-dehors de la salle de classe?

---

---

---

6. Est-ce que vous utilisez les mêmes stratégies pour apprendre l'espagnol et les autres langues étudiées?

Oui ( )

Non ( )

*Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre aux questions*

## 7. 2 Annexe 2

### Investigación sobre las estrategias de aprendizaje

Le solicito amablemente completar esta encuesta con respecto a las estrategias que utiliza para aprender un idioma extranjero. La información obtenida será utilizada de manera confidencial y anónima, únicamente para realizar la investigación. Está usted de acuerdo con la realización de la encuesta: si \_\_ no \_\_

**I Parte: Completa la siguiente información con los datos solicitados.**

- Sexo:  Femenino  Masculino
- Edad : \_\_\_\_\_
- Provincia de residencia: \_\_\_\_\_
- ¿Ha recibido clases de francés anteriormente? Sí No ¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_
- ¿Habla otros idiomas?  
Sí ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
No

**II Parte: Responda los siguientes enunciados. Seleccione con una equis la frecuencia con la cual recurre a cada acción.**

Estrategias de aprendizaje	Jamás	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre
	1. Me hablo a mi mismo en francés para practicar la lengua.				
2. Utilizo diferentes técnicas de estudio con el fin de dominar las estructuras lingüísticas.					
3. Establezco vínculos entre los nuevos conocimientos y los adquiridos previamente.					
4. Aprovecho cada oportunidad dentro y fuera del aula para hablar en francés con mis compañeros o con hablantes nativos.					
5. Intento adivinar las expresiones o palabras desconocidas durante una conversación para facilitar la comunicación.					
6. Dedico tiempo al repaso y al aprendizaje del francés.					
7. Reconozco mis errores et me autocorrijo para mejorar mi desempeño.					
8. Escucho la radio, la televisión o películas en francés para tener contacto con la lengua y así mejorar mi comprensión oral.					
9. Escucho atentamente mi profesor.					
10. Me fijo objetivos lingüísticos a alcanzar.					
11. Evalúo el progreso de mis competencias lingüísticas.					
12. Solicito explicaciones a mi profesor o a mis compañeros cuando tengo dudas o preguntas.					
13. Controlo mis emociones para reducir la ansiedad en el momento de hablar en francés.					
14. Coopero con mis compañeros, los apoyo y los ayudo a aprender la lengua francesa.					
15. Me motivo para aprender el francés.					
16. Busco ejercicios en internet para practicar los aspectos más difíciles del francés.					
17. Practico al oral las expresiones, las palabras y las estructuras gramaticales estudiadas en clase. Je pratique à l'oral les expressions					



**III Parte. Responda de forma clara y precisa las siguientes preguntas.**

1. ¿Podría describir el proceso o las técnicas utilizadas durante un ejercicio de comprensión oral?

---

---

---

2. ¿Posee estrategias para comprender las interacciones orales en francés? ¿Cuáles? ¿Cuáles estrategias utiliza para comprender las interacciones orales en francés?

---

---

---

3. ¿Qué hace cuando no comprende el significado de una o varias palabras?

---

---

---

4. ¿De qué manera practica el francés al oral fuera del aula? ¿Qué hace?

---

---

---

5. ¿Cómo se siente cuando habla en francés dentro y fuera del aula?

---

---

---

6. ¿Utiliza las mismas estrategias para aprender el francés y las otras lenguas estudiadas?

Si ( )

No ( )

*Muchas gracias por responder todas las preguntas*