

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET DE L'INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOTAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
INGINIERING

**TYPOLOGIE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS
L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE EN ALLEMAND ET
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ LES APPRENANTS DE
LA CLASSE DE 2^{NDE}**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences de l'éducation.

Filière : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique de l'Allemand

Option : Ingénieur, Programmeur et Concepteur des matériels didactiques.

Présenté par :

KODA BLAMA

Titulaire d'une licence en études germaniques

Spécialité : Langue

Matricule : **19P3957**

Sous la codirection de :

Pr. Alexis NGATCHA

Dr. Soulemanou PEPOUNA

Année académique : 2022/2023



SOMMAIRE

| | |
|---|-----------------------------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | - 1 - |
| PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE | - 5 - |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE | - 6 - |
| CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE | - 17 - |
| DEUXIEME PARTIE : | - 48 - |
| CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE | - 48 - |
| CHAPITRE III : | - 49 - |
| PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE ET CONSTRUCTION D'OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES | - 49 - |
| CHAPITRE IV : | - 54 - |
| PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | - 54 - |
| CHAPITRE V : | - 89 - |
| INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS | - 89 - |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | Erreur ! Signet non défini. |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | Erreur ! Signet non défini. |

Dédicace

À

Mes parents

Remerciement

Le présent mémoire a été réalisé grâce au soutien de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer ma gratitude. Déjà, je rends d'abord grâce à Dieu pour la santé qu'il m'a accordé et son total contrôle sur moi. Un seul mot merci à mes encadreurs respectivement Pr. NGATCHA Alexis et Dr. PEPOUNA Soulemane pour leurs efforts inestimables qu'ils ont fourni pour la réalisation de ce travail. Malgré leurs multiples occupations, ils n'ont hésité en aucun cas de lire mon travail, de m'envoyer le feedback et de me donner des conseils.

Je tiens à exprimer toutes mes reconnaissances à l'endroit du chef du département de didactique des disciplines le Pr NKECK Bédias René Solange pour son encadrement multiforme. De même qu'à tous les enseignants du département de didactique des disciplines pour leurs enseignements dispensés. J'exprime mes remerciements à l'endroit de Mme Yombot Léontine censeur au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé qui n'a cessé de me donner des conseils depuis ma première année de master jusqu'à la réalisation de ce travail, ainsi qu'à mon encadreur de stage en Master Mme Outekelek. Mes remerciements vont également à l'endroit de M. Baidi Brey qui était toujours disponible lors de la collecte des données.

Bien que la liste ne soit exhaustive, je ne saurai terminer sans adresser mon remerciement à mes camarades notamment Baltard Tchamne Kalné Denis, Assomo Afoubou Jemima, Aissatou Amira, Zra Inock qui n'ont pas hésité de lire ce travail.

RÉSUMÉ

La problématique du développement des compétences et de l'autonomie des apprenants en situation d'apprentissage, amène les chercheurs en général et les didacticiens en particulier à réfléchir sur les moyens pouvant faciliter l'apprentissage chez les élèves. C'est dans ce sens que cette étude s'interroge sur les stratégies d'apprentissage existantes et l'acquisition du vocabulaire en allemand.

Cette étude a été menée sur un effectif de cinquante (50) apprenants de deux établissements scolaires de la ville de Yaoundé. Pour savoir le rapport entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire en Allemand, les élèves ont été soumis à deux tests de vocabulaire.

A l'issue de cette étude, nous sommes arrivés aux résultats selon lesquels les différents types de stratégies d'apprentissage du vocabulaire ont effectivement un rapport avec l'acquisition du vocabulaire, en ce sens que le niveau de l'acquisition du vocabulaire des élèves aux tests est fonction des stratégies mises en œuvre. De manière générale, les stratégies sont employées à une fréquence de 77,66% ayant pour niveau d'acquisition de 59,58%.

Le but de ce travail est non seulement de savoir le rapport entre les deux variables susmentionnées mais aussi de contribuer à la facilitation de l'enseignement-apprentissage de l'Allemand au Cameroun à travers la conception d'un dispositif pédagogique-didactique qui a été réalisé à la fin de ce travail.

Mots clés : compétence, stratégies d'apprentissage, acquisition, didactique, autonomie, dispositif d'apprentissage.

Abstract

The issue of development of skills and autonomy of learners in a learning situation concerning the researchers in general and the didacticians in particular. They ask about the means, which can facilitate the learning by the learners. In this case, our study asks about on the one hand the leaning strategies as a means of language acquisition and on the other hand it shows the relationship between vocabulary acquisition and learning strategies.

This work has been realized with fifty (50) students as sample in two government high schools in Yaounde town. To show the relationship between learning strategies and vocabulary acquisition, two vocabulary tests have been given to the learners.

The results of this work shows that the learning strategies have been using at 77, 66% and the vocabulary acquisition at 59, 58%. We can conclude that these variables effectively have the relationship.

The aim of this work is not only to know the nature of relationship between vocabulary acquisition and learning strategies but also to contribute to the facilitation of teaching and learning processing of German in Cameroon. Therefore we have realized a learning device at the end our work.

Key word: skill, learning strategies, acquisition, didactic, autonomy, learning device.

Zusammenfassung

Die Problematik der Kompetenzentwicklung und der Autonomie von den Lernenden bei der Lernsituation beschäftigt die Bildungsforscher und insbesondere die Didaktiker. Sie denken über die Mittel nach, die das Lehr- und Lernprozess erleichtern können. Daher geht es in dieser Arbeit einerseits um die Lernstrategien und andererseits den Zusammenhang zwischen Wortschatzerwerb und Lernstrategien.

Die vorliegende Studie wurde an einer Gruppe von fünfzig Lernenden von zwei unterschiedlichen Hauptschulen von Jaunde durchgeführt. Daher wurden den zwei Wortschatzübungen gegeben, wodurch wir den bestimmten Zusammenhang zwischen Wortschatzerwerb und Lernstrategien aufgezeigt haben.

Das Ziel dieser Arbeit ist das Lehr- und Lernprozess im kamerunischen Deutschunterricht zu erleichtern. Deshalb haben wir am Ende dieser Arbeit ein Gerät durchgeführt.

Die Ereignisse dieser Arbeit zeigen, dass die Lernstrategien bei 77,66% verwendet werden und das Wortschatzerwerbsniveau bei 59,58%.

Die Frage des Zusammenhangs zwischen Lernstrategien und Wortschatzerwerb im kamerunischen Deutschunterricht hat ein großes Interesse insofern als sie uns die Schwierigkeiten der Lernenden nachvollziehen ermöglicht.

Schlüsselwörter: Kompetenz, Lernstrategie, Erwerb, Didaktik, Autonomie, Lerngerät.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACCRONYMES ET SIGLES

ADDIE: Analysis Development Design Implementation and Evaluation

ALE: Allemand Langue Etrangère

ALL: Allemand

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CUDC : Chaire UNESCO de Développement Curriculaire

C.J.M : Collège Jésus-Marie

DID : Didactique

E/A : Enseignement/ Apprentissage

ESG : Enseignement Secondaire Générale

H.S.1 : Hypothèse Spécifique un

H.S.2 : Hypothèse Spécifique deux

H.S.3 : Hypothèse Spécifique trois

I.B.M : Institut Bilingue Michelann

L.B.A : Lycée Bilingue d'Application

L.B.E : Lycée Bilingue d'Emana

LE : Langue Étrangère

LVII : Langue Vivante deux

ONU : Organisation des Nations Unies

O.S.1 : Objectif Spécifique un

O.S.2 : Objectif Spécifique deux

O.S.3 : Objectif Spécifique trois

Q.S.1 : Question Spécifique un

Q.S.2 : Question Spécifique deux

Q.S.3 : Question Spécifique trois

2nde : Seconde

SDN : Société Des Nations

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La recherche dans le champ éducationnel porte sur des questions liées à l'éducation et à la formation. Comenius l'un des éducateurs tchèques du XVIIe siècle, est le premier à élaborer des manuels de langue ; Johann Friedrich Herbart, pédagogue et philosophe allemand, apparaît quant à lui au début du XIXe siècle, deux siècles après Comenius, avec l'idée d'envisager les conditions de l'éducation, ainsi que son intérêt pratique, en termes de possibilité, de nécessité et de but de l'éducation. Dès le début du XXe siècle, Antoine Augustin Cournot écrit un Essai intitulé : Essai sur les fondements de nos connaissances. Dans lequel il ouvre une perspective nouvelle en inscrivant la pédagogie au rang des disciplines expérimentales¹. Précisons que ces auteurs que nous venons de faire mention sont à titre indicatif parmi ceux qui se sont consacrés à la question d'éducation dès la base. Dans la même mouvance de l'évolution de la recherche dans le champ de l'éducation, Mialaret Gaston (2006 :p.69) définit les sciences de l'éducation comme suit : « les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation ». Il distingue à cet effet quatre domaines d'étude en éducation à savoir :

-l'éducation considérée sous l'angle de ses aspects administratifs et réglementaires : éducation-institution (aspects législatifs) ;

-l'éducation considérée sous l'angle des contenus : programmes, matières (aspects scientifiques, besoin de la société) ;

-l'éducation considérée sous l'angle de ses résultats, des types de formés qui sortent du système scolaire (aspects psychologiques) ;

-l'éducation considérée sous l'angle de la pratique concrète, de l'action exercée en vue d'atteindre les objectifs définis (aspects pédagogiques).

De ces quatre domaines, nous nous intéresserons à celui des contenus et celui de la pratique car ils relèvent de la didactique d'une part et de la pédagogie d'autre part.

Puisque les Sciences de l'éducation, renferme un ensemble de disciplines scientifiques comme le précise Mialaret Gaston, parmi lesquelles la didactique dont l'objet d'étude sont les contenus, les méthodes de l'enseignement et de l'apprentissage, notre étude s'inscrit en droite ligne dans le domaine de cette science dans la mesure où elle se situe précisément dans la nécessaire

¹ MIALARET Gaston (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones.

transposition didactique. Des auteurs à l'instar de Herbrard (1986) définit d'ailleurs la didactique comme : « l'étude des processus d'élaboration et d'acquisition (pour l'élève) et des transmissions (pour l'enseignant) des savoirs et des savoirs faire ». Pour Vergnaud (1992) : « la didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles les sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulèvent le contenu des savoirs faire dont l'acquisition est visée ».

De cette définition, il ressort que l'acquisition des savoirs est au centre des préoccupations. Dès lors, il est important de nous intéresser aux facteurs favorisant ladite acquisition. Schmitt (2000) cité par Marija Kalnié (2021) affirme que « le processus d'apprentissage, ainsi que l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère, est influencé par de nombreux facteurs différents (langue maternelle, âge, motivation, facteurs culturels, degré d'exposition à cette langue, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, ect.) ». Bien que tous ces facteurs jouent un rôle dans l'acquisition d'une langue, nous nous intéresserons aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où elles sont des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage (Oxford 1990). Cyr Paul renchérit en ces termes : les stratégies d'apprentissage sont « des outils pour une implication active et autonome ».

Le terme stratégie est employé dans divers domaines notamment dans le domaine militaire, économique, politique, en marketing etc. Nous nous situons dans le cadre des apprentissages scolaires où la notion de stratégie d'apprentissage révèle son importance lorsqu'on se pose la question « comment l'apprenant apprend-t-il ? » Trouver des réponses à cette question revient à penser aux moyens et actions développés par l'élève dans les apprentissages qui sont désignés sur le vocable stratégies d'apprentissage comme l'affirme Cyr Paul. Apprendre une langue consiste dans ce cas pour l'apprenant à développer des stratégies pour l'acquisition des connaissances dans les différents domaines de cette dernière notamment le vocabulaire. Etant donné que les stratégies d'apprentissage sont l'un des facteurs qui influencent l'acquisition du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le souligne Marija Kalinié (2021 :19) dans son mémoire intitulé : stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE au niveau universitaire, quel rapport entretiennent-elles avec l'acquisition du vocabulaire en allemand ? L'Allemand, ancré dans l'histoire du Cameroun est l'héritage de la colonisation dont son enseignement est jusqu'à nos jours un véritable fait dans le système éducatif camerounais.

L'enseignement-apprentissage de LV2 (langue vivante deux) comme prescrit dans les programmes d'étude de l'allemand au Cameroun a pour objectif de développer chez l'apprenant la compétence de communiquer aussi bien oralement qu'à l'écrit dans une situation donnée.

La recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues étrangères débute dans les années 70 (Rubin 1975 ; Stern 1975). Des chercheurs de renoms ont démontré dans leurs écrits qu'il existe de nombreuses stratégies d'apprentissage. Rubin (1989) fait une classification des stratégies d'apprentissage en trois (03) types (processus de compréhension, stratégies de mémorisation et processus de récupération). Oxford (1990) inventorie quant à elle deux (02) types de stratégies d'apprentissage (stratégies directes et indirectes). O'malley et Chamot (1990) distinguent trois (03) types de stratégies (métacognitives, cognitives et socioaffectives). Notons que ces différents types de stratégies d'apprentissage sont également repartis en sous-types. Cet ensemble de types des stratégies est désigné ici par typologie des stratégies d'apprentissage d'où l'intitulé de notre thème comme suit : « *typologie des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du vocabulaire en allemand et développement des compétences chez les apprenants de classes de 2^{nde}* ».

Pour ce faire, la présente étude s'articule autour de deux parties composées de cinq chapitres. La première partie qui est la partie théorique, comporte deux chapitres dont le premier porte sur la problématique et le second fait l'objet de l'insertion théorique de l'étude. La deuxième partie porte sur le cadre méthodologique et opératoire et comporte trois chapitres. D'abord, nous aborderons la méthode de recherche utilisée et la justification de son choix. Ensuite, le second chapitre de cette partie fera l'objet de la présentation, de l'analyse des résultats et de la vérification des hypothèses. En fin, nous présenterons dans le dernier chapitre de ce travail l'interprétation, la discussion des résultats, ainsi que la proposition didactique.

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

Au cours de cette partie de notre étude constituée de deux chapitres, nous allons présenter dans le premier chapitre la problématique de l'étude et dans le second l'insertion théorique de l'étude qui va consister à présenter la revue de la littérature et les théories de référence.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord le contexte de l'étude, ensuite le problème de recherche. Après quoi nous aborderons les questions et les hypothèses de recherche. Nous préciserons les objectifs et les intérêts de notre étude et enfin la délimitation thématique.

I- CONTEXTE DE L'ETUDE

I-1- Contexte historique de l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun

Pour comprendre le pourquoi de l'enseignement de l'allemand au Cameroun, il faudrait placer l'histoire commune que partagent le Cameroun et l'Allemagne dans son contexte. Un protectorat allemand de 1884-1916, le Cameroun a subi la domination de l'administration coloniale allemande où la langue allemande était imposée comme langue de communication et plus tard enseignée dans les établissements scolaires. VZIGA Tihawa Michel (2018), précise en ces termes : « l'existence de l'enseignement de l'allemand jusqu'aujourd'hui dans le système éducatif camerounais découle de la période de l'administration coloniale allemande au Cameroun de 1884-1916, au cours de laquelle cette langue était imposée dans le Schutzgebiet due au contact avec les allemands (commerçants, missionnaires et administrateurs) et avec la création des écoles dans lesquelles l'allemand était enseigné. » De ce point de vue, l'allemand était la langue officielle du Cameroun car il est considéré comme un médium de la communication entre les indigènes et les colons (allemands) au détriment des langues locales. Dietrich Köster (2004).

En 1891, le gouverneur von Zimmerer tente d'introduire l'allemand pour toutes les matières en classe, afin de gagner peu à peu du personnel administratif parmi les camerounais parlant l'allemand qui sera qualifié de la germanisation du Cameroun.²

Après une longue période de la domination de l'administration allemande au Cameroun, le déclenchement de la première guerre mondiale de 1914 vint mettre un terme au régime colonial allemand sur le territoire camerounais. Sous la pression des troupes anglaises du général Dobell qui entrèrent dans la ville de Yaoundé le 1^{er} Janvier 1916 après la conquête de Douala, les Allemands évacuèrent le Cameroun par le Sud et après de violents combats contre les franco-belges, ils se réfugièrent au Rio Muni (Guinée Equatoriale). Les troupes françaises du général Aymeric rejoignirent les Anglais le 07 Janvier de la même année à Yaoundé.

² Le Cameroun pendant la colonisation allemande et les administrations de tutelle française et britannique (1884-1961)

Le 20 février 1916 est la date qui marque la fin de la grande guerre au Cameroun avec la chute de la forteresse de Mora dans le Nord commandée par Von Robert³.

Face à cette défaite de l'Allemagne, le Cameroun est administré en deux territoires distincts par les deux grandes puissances : la France et la Grande Bretagne à la suite du traité de Versailles de 1919 donnant au Cameroun le statut de territoire sous mandat de la SDN (Société des Nations) et plus tard sous tutelle par les accords de tutelle le 13 Décembre 1946. De ce fait, l'ONU confia l'administration à la France et à la Grande Bretagne. Dès lors, ces dernières ont pour mission d'après l'article 76 de la charte de l'ONU de : « favoriser le progrès politique, économique et social des populations ainsi que le développement de l'instruction et favoriser également leur évolution progressive vers la capacité à s'auto-administer».

C'est en 1951 que les langues vivantes en dehors de l'Anglais et du Français (langues officielles) sont introduites au Cameroun où l'Allemand et l'Espagnol sont enseignés à partir de la classe de quatrième.

Dès lors, l'enseignement de l'allemand dans le système éducatif camerounais va connaître une nette évolution à travers la formation d'enseignants d'allemand à l'Ecole Normale Supérieure du Cameroun qui, suite à la création d'autres écoles normales telles que l'Ecole Normale Supérieure de Maroua, l'Ecole Normale Supérieure de Bertoua, deviendra Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé 1 (ENS UY1). La création des instituts de langues notamment l'institut Goethe de Yaoundé, le Sprachlernzentrum-Douala (SLZ-Douala) pour ne citer que ceux-là ont pour but de promouvoir l'apprentissage de la langue allemande. Malgré l'expansion de l'enseignement de l'allemand dans les collèges et lycées au Cameroun, ce dernier (allemand) apparaît pour les apprenants comme une discipline particulière et ils croient qu'elle appartient à une catégorie d'apprenants. C'est dans cette optique que Floriant Telesport (2019) affirme que : « L'Allemand jusqu'à lors en bonne expansion dans notre système éducatif est en train d'être « divinisé » par les apprenants qui s'exclament souvent en disant « c'est Dieu qui donne l'Allemand » ».

³ Le Cameroun et la première guerre mondiale : l'entrée en guerre du Cameroun Allemand. Pendant que l'Allemagne se soucie de bâtir des colonies en Afrique, la grande guerre qui bouleversa le monde entier vint neutraliser toutes les ambitions de l'Allemagne. Sortie de cette guerre avec une défaite écrasante, elle abandonna le Cameroun au profit de la France et de la Grande Bretagne.

A travers une telle conviction des apprenants, l'on pourrait se demander si les stratégies d'apprentissage sont connues et utilisées adéquatement par les élèves car, celles-ci pourraient favoriser l'acquisition de la langue comme le soulignent Rebecca Oxford et Marthe Nyikos (1989).

I-2-constat de l'étude

Étant donné que l'objectif principal de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer à l'oral comme à l'écrit permettant ainsi l'ouverture au monde à travers la connaissance d'autres cultures, il convient de souligner que l'apprentissage de cette dernière passe par l'acquisition du vocabulaire en dehors des autres aspects de la langue telle que la grammaire. Un échange ou une conversation n'est possible que lorsqu'on a des mots pour exprimer ses idées, donner son point de vue etc. A ce titre, précisons que notre travail ne traite pas d'un problème personnel mais commençons par un témoignage nous concernant. Lors de nos parcours scolaires et même universitaires, nous avons été confrontés à des multiples difficultés pour mener une communication tant à l'oral lors des exposés qu'à l'écrit. Ceci est entre autres dû au fait que notre vocabulaire n'est pas assez riche pour tenir une communication dans une situation donnée. Cette lacune était pour nous un grand défi à relever afin d'améliorer notre niveau en langue allemande. A la suite de ce premier cas, nous avons également constaté chez les apprenants de l'allemand dans leurs productions, les difficultés de tenir une communication (orale ou écrite). C'est le cas d'une observation faite dans une classe de 2^{nde} dans un établissement scolaire de Yaoundé 3^e lors de mon stage d'observation en première année de master. Ces derniers étaient soumis à une évaluation orale où chacun devait présenter les droits et les devoirs d'un citoyen. Malgré la compréhension de la consigne, les apprenants ne parvinrent pas à accomplir la tâche car, il leur manqua de mots allemands (vocabulaire) pour exprimer leurs idées. Le deuxième constat a été fait toujours dans le cadre du stage, en deuxième année de master dans un collège de Yaoundé 6^e. Lors de la correction des copies, il a été constaté que les élèves intègrent autant de mots anglais dans leur production comme le cas rencontré « in unserer societies », « and » ou encore déforment certains mots français pour obtenir de nouveaux mots « allemands » comme : « empechieren » ; « evitieren » ; « die Avantage ». Sont là quelques mots créés par les élèves que nous avons repérés dans leur production. Chez d'autres, l'effort conjugué consiste à recopier les fragments du texte lorsque le sujet donné (Thema) est en rapport avec celui-ci. Un troisième constat est fait à la lumière de la lecture d'un appel à contribution de KUITCHE Talé Gilles, HATOLONG Boho Zacharie et al. Intitulé

Enseignement, Diffusion et Ancrage social des langues étrangères au Cameroun. Les auteurs affirment que :

Nous avons amené les étudiants à se questionner sur leur compétence linguistique en faisant un test sur la connaissance de quelques mots désignant des réalités présentes dans leur environnement immédiat: cube (épice), louche, écumoire, passoire, tamis, taie d'oreiller, siège (d'une voiture), portière, trousse, etc. Le silence absolu qui s'est installé dans cette classe d'une centaine d'élèves-professeurs de LE était fort révélateur d'une difficulté certaine des étudiants à nommer, dans leurs langues de spécialité respectives, le réel qui les entoure.

A ce titre, il y a lieu de comprendre que les élèves en situation d'apprentissage, à nous en tenir à l'affirmation des auteurs suscités éprouvent des difficultés en acquisition d'une langue étrangère. Dès lors, il est important d'évoquer tout d'abord les facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère afin de souligner celui que nous retiendrons dans le cadre de cette étude.

Pour Zouhair Mahjoub (2021), « le contexte institutionnel et le contexte naturel dans l'acquisition de la langue étrangère et seconde peut infléchir le processus de l'ALS/ALE ». Il souligne également que le facteur d'âge est considéré comme un facteur qui peut dévier le processus de l'ALS/l'ALE.

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, Schmitt (2000) dira : « le processus d'apprentissage, ainsi que l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère, est influencé par de nombreux facteurs différents (langue maternelle, âge, motivation, facteurs culturels, degré d'exposition à cette langue, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, ect.) »

De ces facteurs, notre attention sera portée sur les stratégies d'apprentissage car elles sont des moyens auxquels les élèves font recours et également des outils liés aux caractéristiques individuelles des élèves comme l'affirment O'Malley et Chamot (1990).

II- Formulation et positionnement du problème de l'étude

De nombreux auteurs à l'instar de Schmitt (2000), Zouhair Mahjoub (2021), O'Malley et Chamot (1990) comme nous l'avons déjà souligné ci-haut ont démontré que les facteurs du processus d'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère parmi lesquels les stratégies d'apprentissage jouent un rôle dans l'acquisition de celle-ci et qu'elles sont liées aux caractéristiques individuelles des élèves, or il apparaît que le niveau des apprenants en vocabulaire dans l'apprentissage de l'allemand est bas comme le fait constaté chez ces derniers dans leur production (orale et écrite) durant nos stages (d'observation et pédagogique-

didactique), ainsi que chez les élèves-professeurs comme le soulignent Kuitche Talé Gilles, Hatolong Boho Zacharie et al (2017 : 20) lors d'un test de la compétence linguistique.

De là, il se pose le problème du rapport entre les stratégies d'apprentissage en tant que facteurs du processus d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire.

De ce fait, quelques questions méritent d'être posées dans le cadre de cette étude.

III- QUESTIONS DE RECHERCHE

Au regard du problème qui a été présenté précédemment qui est celui du rapport entre les stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire en allemand, une question principale mérite d'être posée dans le cadre de ce travail et qui sera sous-tendue par trois questions spécifiques.

III-1-Question principale de l'étude

Les stratégies d'apprentissage déterminent-elles l'acquisition du vocabulaire par les élèves pendant le cours d'allemand, langue étrangère au Cameroun?

III-1-2-Questions spécifiques de l'étude

Q.S 1 : quelles sont les stratégies d'apprentissage que développent les apprenants dans l'acquisition du vocabulaire en allemand?

Q.S 2 : à quelles fréquences chacune des stratégies d'apprentissage sont-elles utilisées par les élèves ?

Q.S3 : existe-t-il un rapport entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves ?

IV- HYPOTHESES DE L'ETUDE

A la suite des questions qui viennent d'être posées, nous tenterons de proposer des réponses relatives à ces dernières.

IV-1- Hypothèse principale

Les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du vocabulaire par les élèves car elles sont des outils pour une implication active et autonome comme l'affirme Cyr P. (1998).

IV-1-2- Hypothèses spécifiques

H.S 1 : toutes les stratégies d'apprentissage développées par les élèves dans l'acquisition du vocabulaire.

H.S 2 : les stratégies d'apprentissage sont utilisées à des fréquences différentes dans la mesure où elles sont dépendamment utilisées par chaque apprenant.

H.S3 : il existe un rapport de dépendance entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies d'apprentissage mises en œuvre.

V- OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la suite des questions qui vont nous guider à la compréhension du problème posé et des hypothèses y afférentes, il n'est plus à démontrer la précision des objectifs de cette étude, car si l'on ne sait pas ce que l'on cherche, on ne sait pas ce que l'on trouve disait Bachelard.

Dès lors, notre étude poursuit les objectifs suivants :

V-1-Objectif principal

L'objectif principal de notre travail est de savoir si les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du vocabulaire en allemand langue étrangère. En d'autre terme, la présente étude se donne pour objectif principal de savoir le rapport entre les stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire afin de proposer le dispositif d'apprentissage qui pourrait aider les apprenants à surmonter leurs difficultés et à être autonome dans les apprentissages.

V-1-2- Objectifs spécifiques

O.S 1 : Identifier les stratégies d'apprentissage développées par les élèves pendant le cours d'allemand dans le but de mieux proposer les activités d'apprentissage aux apprenants.

O.S 2 : Déterminer les fréquences des stratégies utilisées par les élèves, dans l'optique de connaître celles les plus appropriées dans l'atteinte de l'objectif d'apprentissage.

O.S3 : savoir la nature de rapport entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies mises en œuvre par les apprenants ?

VI- Les intérêts de l'étude

Pour la présente étude, les intérêts se situent sur une triple dimension : scientifique, didactique et pédagogique et personnel.

VI-1- Les intérêts scientifiques

Ce travail pourrait avoir un intérêt scientifique dans le vaste champ de la didactique dans la mesure où il s'appuie sur la nécessaire transposition didactique plus précisément sur la démarche didactique. Aborder une thématique sur l'acquisition des connaissances et des stratégies à mobiliser pourrait servir de boussole pour d'auteurs chercheurs de mener d'autres recherches sur le sujet.

Cette étude pourrait être également intéressante en ce sens qu'elle tente de considérer les stratégies d'apprentissage comme cadre de paramétrage de la pratique de l'apprentissage des langues étrangères.

VI-2- Les intérêts didactiques et pédagogiques

Sur le plan didactique et pédagogique, ce travail serait intéressant dans le choix des méthodes, des moyens et matériels appropriés par les acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Cameroun. Il pourrait également apporter un changement dans la pratique de classe car il préconise le succès dans la production du sujet apprenant comme l'affirme Cyr P. (1998 :12) : « le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises ».

Les ingénieurs concepteurs des matériels didactiques accorderaient peut être de l'importance à cette étude dans la mesure où, la conception d'un dispositif est une forme d'ingénierie pédagogique qui doit prendre en compte les contenus à enseigner, les caractéristiques des apprenants et surtout l'identification du problème que l'on souhaite résoudre comme le soulignent Gustafson et Branch (2007) dans la présentation du modèle ADDIE.

VI-3- Les intérêts personnels

Du point de vue personnel, ce travail serait intéressant, car il pourrait nous aider à connaître mieux les stratégies d'apprentissage à développer afin d'enrichir notre vocabulaire en allemand. Il pourrait nous servir de moyens d'aider dans l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'Allemand. Il nous serait bénéfique également en ce sens que nous souhaiterions concevoir du dispositif qui faciliterait le processus enseignement-apprentissage de l'ALE.

VII- Délimitation du champ de l'étude

La délimitation du champ de recherche peut être entendue comme la circonscription du sujet dans un espace précis. Dès lors, la délimitation de la présente étude se fait sur un triple plan : thématique, théorique et géographique.

VII-1- Délimitation thématique

La notion de stratégies d'apprentissage est utilisée, d'abord dans le contexte militaire selon certains auteurs comme Börsch (1987 :47s). Pour Michael Wendt (1996), elle est issue du domaine de la psychologie, avant de faire son entrée dans le champ de la didactique des langues dans les années 70. Elle est considérée pour autant dire comme démarches pédagogiques Kalivoda, Morain et Elkens (1971) et comme méthodes d'enseignement (Arndt, 1976, Cooper 1977)⁴ cité par Michael Wendt (1996). En nous limitant aux perspectives actuellement dominantes de l'apprenant basées sur le purcentrisme intégral (la pédagogie active et coactive), il y a lieu d'affirmer sans doute la circonscription de cette étude dans le vaste champ de la didactique, en particulier dans la didactique de l'allemand, dans la mesure où nous nous intéressons à l'acquisition du vocabulaire pendant le cours d'allemand. L'Allemand, qui est dans le contexte camerounais un héritage de la colonisation comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre de la présente étude, figure en bonne place depuis son introduction dans le système d'enseignement-apprentissage jusqu'à nos jours. A cet effet, avec la mutation ambiante des approches pédagogiques, qui exigent l'adoption des programmes d'enseignement aux réalités sociales, des nouvelles orientations doivent être faites pour faciliter les apprentissages scolaires.

D'où la limitation de notre étude aux stratégies d'apprentissage dans le cadre d'acquisition du vocabulaire en allemand avec pour champ d'étude la didactique afin de mieux comprendre ce qui se passe chez l'apprenant en situation d'apprentissage de cette langue étrangère en contexte camerounais.

VII-2- Délimitation théorique

La présente étude se fonde sur trois principales théories telles que le constructivisme, le socioconstructivisme et la théorie des champs conceptuels.

⁴ ARNDT, 1976 et COOPER, 1977 : Pour ces auteurs, la notion de stratégie est perçue comme démarches pédagogiques et méthodes d'enseignement. Ces considérations permettent de souligner les rôles des stratégies dans le processus des apprentissages scolaires.

VII-3- Délimitation géographique

Notre étude se déroule au Cameroun, dans la région du centre, département du Mfoundi. Comme site d'investigation du présent travail, nous avons deux établissements d'enseignement secondaire général notamment le Lycée Bilingue d'Emana (LBE) dans l'Arrondissement de Yaoundé 1^{er} et l'Institut Bilingue Michelann (IBM) dans l'Arrondissement de Yaoundé 2. Les classes cibles pour la présente recherche sont les classes de 2ndes A4 Allemand.

Le choix des institutions scolaires comme site d'investigation se justifie par le fait que, l'école est le lieu par excellent où se déroulent les enseignements et les apprentissages. Pour ce faire, mener une recherche qui pourrait avoir pour population cible les enseignants ou les apprenants a pour cadre spatial l'école.

En ce qui concerne le choix porté sur la classe de 2^{nde}, il se justifie par le fait que notre questionnement découle des constats faits dans ces classes. Autrement dit, faut-il le rappeler, lors des stages que nous avons effectués en première et deuxième années de Master comme mentionner dans le premier chapitre de ce travail, des constats ont été faits lors des activités d'apprentissage chez les apprenants de ladite classe dans deux établissements différents de la ville de Yaoundé. C'est en ce sens que nous avons maintenu cette classe comme la classe cible dans le cadre de cette étude.

Parvenu au terme de ce chapitre, il y'a lieu de ressortir les éléments de la problématique de notre étude. Tout d'abord, nous avons présenté le contexte. Ensuite, le problème de recherche. Partant de ce dernier, nous avons dégagé les questions qui vont nous guider durant ce travail. Les hypothèses et les objectifs de l'étude ont été également mentionnés, ainsi que les contributions de cette étude sur un triple plan : scientifique, didactique et pédagogique et personnel et enfin la délimitation du champ de l'étude.

Tableau1 : Tableau synoptique de l'étude

| Thème | Questions de recherche | Hypothèses de recherche | identification des variables | Indicateurs |
|--------------|---|---|---|--|
| | Q.P Les stratégies d'apprentissage déterminent-elles l'acquisition du | H.P Les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du | V.I Les stratégies d'apprentissage de vocabulaire en ALE. | -utiliser un dictionnaire bilingue ; -chercher les synonymes, les |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Typologie des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du vocabulaire en allemand et développement des compétences chez les apprenants des classes de 2 nd e | vocabulaire par les élèves dans le cours d'allemand langue étrangère au Cameroun? | vocabulaire par les élèves de classes de 2 nd e. | | antonymes des mots ; -regarder les films allemands, -suivre les sons -répéter les mots -souligner les nouveaux mots ; -travailler en groupe ; -poser des questions. |
| | Q.S1 : Quelles sont les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves ? | H.S 1 : les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves dans le cours d'allemand sont multiples | V.D L'acquisition du vocabulaire en ALE par les élèves de 2 nd e : développement des compétences | -connaissance de mots ou concepts -Accomplissement de la tâche ; -niveau en expression orale et écrite ; |
| | Q.S 2 : A quelles fréquences chacune des stratégies d'apprentissage sont-elles utilisées ? | H.S 2 : Les stratégies d'apprentissage sont utilisées à des fréquences différentes | | |
| | Q.S3 : existe-t-il un rapport entre l'acquisition du vocabulaire et les stratégies mises en œuvre ? | H.S3 : il existe un rapport de dépendance entre l'acquisition du vocabulaire et les stratégies utilisées | | |

CHAPITRE II

INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre qui porte sur l'insertion théorie de l'étude, il sera question pour nous de présenter dans un premier temps la revue de la littérature et dans un deuxième temps les théories de référence de notre étude.

I-REVUE DE LA LITTERATURE

I-1- Définitions des concepts

I-1-1- Stratégie

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001 :15) définit la stratégie comme suit : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ».

Selon le dictionnaire de français Larousse, le terme stratégie désigne un « ensemble d'actions coordonnées, implicites ou explicites, d'opérations, de ruses, de manœuvres habiles et d'allocation de ressources, afin d'atteindre des objectifs globaux et fondamentaux à plus ou moins long terme ».

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage plus précisément dans le cadre de l'acquisition des langues, des chercheurs comme Cyr Paul ont tenté d'apporter quelques définitions au terme stratégie. Dans son article intitulé : didactique des langues étrangères : les stratégies d'apprentissage, il affirme que : « dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant 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 des problèmes observables chez l'individu en situation d'apprentissage ». Dans la même lignée, Tardif Michel (1992 :23) pense que la stratégie « a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ». À ces définitions du concept de stratégie s'ajoute celle de M. Causa (2002) cité par Rabéa Benamar (s.d) dans son article intitulé : Langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère comme suit : la stratégie est « l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission / à l'appropriation des données en langue cible et, en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace-classe ».

De ce qui précède, la stratégie est entendue comme un ensemble d'actions ou d'opérations qu'adopte l'apprenant en situation d'apprentissage dont le but est d'atteindre un objectif établi en avance.

I-1-2- Apprentissage

Selon le Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition, l'apprentissage est l'action d'apprendre un métier. Dans ce sens, l'acte d'apprendre est lié à l'acquisition d'un savoir-faire, des connaissances ou d'une compétence. Il est également à noter que l'expression « apprendre que » renvoie à un acte d'information. Dans le domaine de la psychologie notamment dans le modèle behavioriste (comportementaliste) développé par des auteurs tels que Pavlov (conditionnement classique), Skinner (conditionnement opérant), l'apprentissage renvoie à un processus par lequel un organisme qui est en face d'une situation à laquelle il veut s'adapter, modifie ou régénère son comportement⁵.

Pour De Landsheere, l'apprentissage est « le processus des faits plus ou moins durables par lesquels les comportements nouveaux sont acquis ; ou les comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ». C'est dans cette optique qu'il faut comprendre l'idée de De Ketele (1989) lorsqu'il définit l'apprentissage comme : « un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir ».

Selon Barnier (2002 :2) cité par Armel Gidas Tchiedieu (2017 :7) dans son mémoire de Master intitulé : De l'approche par objectifs à l'approche par compétences : mutations et enjeux, apprendre c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire des nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser etc. C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu.

Ce que nous pouvons retenir du concept de l'apprentissage, il est un processus permettant l'acquisition des connaissances, des savoirs, créant ainsi un changement des comportements du sujet à travers le contact avec l'environnement.

⁵ Le behaviorisme : modèle d'apprentissage fondé par Watson (1878-1958). Ce paradigme épistémologique de la connaissance insiste sur l'aspect psychomoteur du développement individuel et soutient que le développement de l'individu résulte des stimulations environnementales sous formes d'apprentissage, d'expérience, de renforcement et de conditionnement. A la suite de Watson, vinrent Pavlov, Skinner et Bandura qui donnèrent des nouvelles orientations à la théorie behavioriste en mettant en exergue trois types d'apprentissage tels que l'apprentissage classique (Pavlov), l'apprentissage instrumental ou opérant (Skinner) et l'apprentissage social (Bandura 1987).

I-1-3- Stratégie d'apprentissage

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire Christian Bégin (2008). Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage sont « des moyens que l'apprenant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne ». A ce titre, les stratégies d'apprentissage sont un ensemble des paramètres qui concourent à l'acquisition des connaissances par l'apprenant dans une situation d'apprentissage.

Quant à Mac Intyre (1994) cité par Hanachi-Ferhoune N. (2008) dans son mémoire intitulé : stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue, les stratégies d'apprentissage sont « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication ».

Cornaire (1998 :54) cité par Franck Mollard souligne l'aspect conscient des stratégies d'apprentissage et les définit comme « des démarches conscientes mises en œuvres par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information ».

La notion des stratégies d'apprentissage est de ce fait défini selon les auteurs dans plusieurs écrits de recherche en fonction des objectifs poursuivis et des caractéristiques y afférentes comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Définitions, objectifs et caractéristiques des stratégies d'apprentissage selon les auteurs.

| Auteurs | Définitions | Objectifs | Caractéristiques |
|----------------|---|---|--|
| Bégin (2003) | Catégories d'actions utilisées dans une situation d'apprentissage | Réaliser une tâche ou une activité scolaire Effectuer des opérations sur les connaissances | Conscientes, orientées vers un objectif précis |
| | Activités effectuées par l'apprenant ; | Faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel | Influencent la manière d'apprendre |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Boulet, Savoie Zajc, Chevrier (1996) | Comportements de l'apprenant en train d'apprendre | et l'application de connaissances | |
| Cartier (1997) | Ensemble d'actions ou de moyens utilisés par un individu pour apprendre | Répondre à une intention particulière (tâche à réaliser) | Adaptables en fonction des variables de la situation observables et non observables |
| Fayol, Monteil (1994) | Séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures spécifiques ou générales | Rendre optimale la performance | Disponibilité d'un éventail de procédures Sélection des procédures selon différentes variables (flexibles et adaptables) |
| Frenay, Noël, Parmentier, Romainville (1998) | Procédures mises en œuvre par un étudiant ; Suite ordonnée ou séquence d'actions | Faciliter l'apprentissage | Conscientes, explicables non accidentelles (intentionnelle) |
| Hrimech (2000) | Opérations effectuées par un individu engagé dans un processus de formation qui se présentent comme une séquence intégrée de procédures sélectionnées. | Favoriser l'acquisition de savoirs, d'habiletés ou d'attitudes. | Sélectionnées en fonction d'un but intentionnel spécifique ou général. |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| Ruph (1999) | Activités effectuées par la personne qui apprend | Faciliter la perception, l'encodage, l'organisation, l'intégration, la récupération et l'application des savoirs | Auto-initiées conscientes et intentionnelles, instrumentales (contrôle des processus cognitifs) malléables générales et transférables |
| Weinstein, Hume (1998) | Comportements et pensées mis en œuvre dans l'apprentissage | Agir sur l'acquisition, le stockage en mémoire et l'intégration de nouvelles connaissances et compétences en vue d'un usage ultérieur. | Influencent la manière d'apprendre |

Source : Caroline LARUE et Raymonde COSSETTE (2005). Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problème : description et évolution des stratégies utilisées par les étudiants en soin infirmier au niveau collégial, Cégep du vieux-Montréal.

Cependant, il ressort des définitions de ces différents auteurs que l'on peut identifier quelques caractéristiques principales des stratégies d'apprentissage : elles sont orientées vers un objectif précis (Bégin, 2003; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Ruph, 1999), adaptables en fonction des variables de la situation (Cartier 1997) et flexibles (Cartier, 1997; Fayol et Monteil, 1994; Ruph, 1999). Par cette distinction des caractéristiques des stratégies d'apprentissage, Caroline Larue et Raymonde Cossette (2005 :28) pensent que : «les stratégies doivent être suffisamment *flexibles* pour pouvoir s'adapter au but poursuivi, aux conditions particulières de la tâche et aux capacités de l'apprenant ».

I-1-4- Acquisition

Étymologiquement, le mot acquisition vient du latin vers les années 1283 „*acquisitio*” et veut dire action d'augmenter. Ce terme dérive de même du verbe acquérir qui signifie assimiler, obtenir ...etc. Selon le dictionnaire Larousse, le mot acquisition dans son deuxième sens désigne l'action d'acquérir ou d'arriver à obtenir une qualité, une connaissance, etc., par un

effort personnel, le plus souvent par une recherche, des exercices, etc. Elle est cependant le fait d'acquérir des connaissances ou des savoirs dans un domaine donné.

I-1-5- Vocabulaire

Du latin médiéval „*vocabularium*” et du latin classique „*vocabulum*” qui veut dire « mot », le terme vocabulaire désigne selon le dictionnaire Larousse l'ensemble des mots, des vocables d'une langue. A en croire Treville (2000) cité par Audrey Patenaude (2017) dans son mémoire de maîtrise en didactique des langues, le terme vocabulaire peut être utilisé pour désigner des mots isolés ou un groupe de mots sémantiquement solidaires que connaît un individu. Terme associé au lexique, une différence fondamentale mérite d'être établie entre ces deux concepts. De nombreux chercheurs s'accordent sur les points communs et divergents de vocabulaire et de lexique. Pour Patenaude (2017 :15), le lexique fait référence à l'ensemble des mots d'une langue tandis que le vocabulaire fait référence à l'ensemble des mots connus d'un individu dans une langue⁶. De part cette distinction faite par cet auteur, nous pouvons dire que le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique dans la mesure où il concerne l'ensemble des mots que connaît un individu dans une langue donnée. Selon le linguiste russe N.G. Harlanova le lexique détermine la totalité des mots de n'importe quelle langue, la partie de la langue ou des mots, que connaît telle ou telle personne ou un groupe de personnes.

*L'encyclopédie contributive Larousse en ligne - accueil*⁷ nous donne une telle définition du lexique : c'est « *ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue* ».

Il ressort de toutes ces affirmations que le lexique d'une langue est étendu, englobant alors que le vocabulaire serait spécifique, facilement calculable puisqu'il est possible d'inventorier les connaissances d'un individu comme le précise Audrey Patenaude (2017:15).

Le point commun entre le lexique et le vocabulaire réside dans le fait que les deux désignent les mots dans une langue ou dans un domaine d'étude particulier⁸

⁶ AUDREY PATENAUDE, (2017 :15) : les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en Anglais langue seconde au niveau collégial. Université du Québec à Montréal.

⁷ Encyclopédie contributive Larousse en ligne – Accueil consulté le 06/08/2021 à 21h36.

Disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921>

⁸ <https://fr.sawakinome.com/articles/language/difference-between-lexicon-and-vocabulary.html> Consulté le 31/07/2021 à 14h25.

La présente recherche comme l'indique notre thématique se limite à l'étude de l'acquisition du vocabulaire dans l'enseignement-apprentissage de l'Allemand en nous fondant sur les stratégies d'apprentissage. Dès lors, il convient de distinguer deux types de vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue à savoir :

-le vocabulaire actif : qui désigne l'ensemble des mots qu'un individu utilise fréquemment pour communiquer, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

-le vocabulaire passif : désigne quant à lui un ensemble des mots existant dans le répertoire d'un individu mais ne sont pas utilisés de manière spontanée. Autrement dit, ces mots relevant du vocabulaire dit passif ne viennent pas facilement à l'esprit lors d'une situation de communication donnée bien qu'ils sont stockés dans la mémoire.

Dans un contexte où le développement de compétence est au premier plan, il n'est sans doute de favoriser le vocabulaire actif des apprenants comme l'affirment John Reynolds et Patricia Acres dans (*Guide de révision en anglais de cambridge Checkpoint, 2013*) : « Votre vocabulaire passif est susceptible de contenir plus de mots que le vocabulaire actif. Une façon d'améliorer la gamme du vocabulaire dans votre propre écriture est d'essayer de transférer des mots de votre vocabulaire passif vers le vocabulaire actif ». C'est d'ailleurs dans cette perspective que Craig et Lockhart (1972) affirment que l'apprentissage de vocabulaire demande de stratégies appropriées pour la compréhension d'un texte.

Irene Schwab et Nora Hughes (2010) soulignent l'importance du vocabulaire dans le développement des compétences et affirment que : « bien que les études conviennent que la connaissance du vocabulaire est important pour développer les compétences en lecture, elles montrent également que c'est normalement une lecture extensive qui aide à développer un vocabulaire large ».

Toutefois, le vocabulaire apparaît comme la pierre angulaire de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Akvile R. (2009) souligne d'ailleurs cette importance de l'acquisition du vocabulaire en ces termes :

Le vocabulaire est depuis longtemps considéré comme la "chair de la langue". En effet, il est indispensable d'enseigner le fonctionnement d'une langue qui serait vide de sens, vide de mot. Le mot est le pivot autour duquel s'organisent les syntaxes grammaticales. C'est aussi sur l'unité lexicale que se fonde la cohérence sémantique du discours. Par ailleurs, le mot en cooccurrence avec d'autres mots du discours apporte une information culturelle caractéristique d'une communauté donnée. On voit alors qu'une bonne acquisition du vocabulaire permet d'explorer la langue dans toute sa profondeur, dans

ses aspects pragmatiques aussi bien que linguistiques. Apprendre une langue, c'est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue.

I-1-6-Compétence

Etymologiquement, le mot compétence vient du latin « *competentia* » qui veut dire proportion, juste rapport. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL : 2001), la compétence est l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir. D'après le dictionnaire le Petit Robert, la compétence est: « une connaissance, une expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité de juger ». Dans cette définition, il faut noter que le verbe « juger » employé, renvoie à « évaluer ». Pour Roegiers la compétence apparaît comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ».

Guy le Boterf (1995) propose quant à lui la définition suivante : « la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés ».⁹ Cet auteur (Le Boterf 1997, 2000)¹⁰, identifie par ailleurs plusieurs types de compétences parmi lesquelles nous pouvons citer :

- ❖ Les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- ❖ Les savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- ❖ Les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- ❖ Les savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- ❖ Les savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- ❖ Les savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

En plus des auteurs que nous venons d'évoquer, nous pouvons également faire référence à d'autres afin de mieux comprendre la notion de compétence.

⁹ LE BOTERF. G., (1995). De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations

¹⁰ LE BOTERF. G., (1997). Compétence et navigation professionnelle, Paris, Editions d'organisations. LE BOTERF. G., (2000). Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Edition, d'organisations. Boterf nous fait comprendre qu'il existe plusieurs types de compétence non seulement dans des domaines variés mais aussi dans un domaine particulier. Autrement dit, dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, nous pouvons avoir la compétence orale, écrite, la compétence à mobiliser des matériels appropriés ...etc.

De ce fait, nous jetons un regard sur Marc Romainville qui affirme que : «une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

Dans la même lignée, Philippe PERRENOUD (1999) précise en ces termes : «une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».

Des experts internationaux de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire (CUDC) tels que Jonnaert et Furtuna (2014), nous donnent davantage de clarification sur la notion de compétence et proposent la définition ci-après :

-une compétence se développe en situations et est le résultat du traitement achevé, réussi et socialement accepté de ces situations par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.

- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qui font l'objet d'un traitement.

- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension des situations, des situations elles-mêmes et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances des situations, mais aussi des ressources externes aux personnes et aux situations

- La compétence est l'aboutissement de ce processus complexe, dynamique et dialectique de traitement; elle est spécifique aux situations traitées avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes aux situations actuelles et qui appartiennent à la même famille de situations¹¹.

Suite à cette définition de la notion de compétence, ces experts (Jonnaert et Furtuna, 2014) ont analysé et proposé un certain nombre des caractéristiques d'une compétence parmi lesquelles nous pouvons mentionner :

- Une compétence est toujours associée au minimum à une situation, à une famille de situations ainsi qu'aux champs d'expériences d'une personne, ou d'un collectif de personnes.

- Les champs d'expériences de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le

¹¹ Jonnaert Ph., et Furtuna D. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence, CUDC/ UQAM. Cahier 34. Lu sur le site www.cudc.uqam.ca le 17/08/2021 à 14h38.

traitement de ces situations sont déterminants pour le développement d'une compétence; ces champs d'expériences incluent les connaissances des personnes ainsi que des compétences construites dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qu'ils sont amenés à traiter.

- Le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'un faisceau de ressources (Allal, 1999) : des ressources propres aux personnes, d'autres ressources spécifiques à certaines circonstances des situations et des ressources externes tant aux personnes qu'aux situations.
- Une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé, réussi et socialement acceptables des situations ;
- Une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement des situations : la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement des situations par une personne ou par un collectif de personnes; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents après les traitements des situations.
- Une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie a priori; une compétence est nécessairement inscrite dans la complexité; elle est fonction au minimum d'une situation, d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances et de leurs compétences déjà construites dans des situations semblables, de leur compréhension des situations, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans ces situations, de leurs champs d'expériences, etc.
- Une compétence est évolutive; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence s'adapte aux circonstances des situations, en ce sens, une compétence est rarement achevée.

En dehors de ce que nous venons d'énumérer, Tardif (2006) de son côté dresse les caractéristiques de la compétence dans un tableau comme nous pouvons le voir ci-dessous.

Tableau 3 : caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe (Tardif, 2006 :26)

| Caractéristiques | Perspectives |
|---------------------------|--|
| Un caractère intégrateur | Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée |
| Un caractère combinatoire | Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources |

| | |
|------------------------------|--|
| Un caractère développemental | Chaque compétence se développe tout au long de la vie. La compétence n'est jamais achevée donc les apprentissages pour la maîtrise d'une compétence donnée peuvent s'étaler dans le temps dans une logique de complexification croissante. |
| Un caractère contextuel | Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. Le caractère contextuel permet d'introduire l'idée cruciale des situations à l'intérieur d'une famille. |
| Un caractère évolutif | Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature ne change. |

De ce qui précède, nous pouvons conclure en disant que les différentes définitions proposées à la notion de compétence sont plus convergentes que divergentes, en ce sens qu'elles mettent l'accent sur la mobilisation des ressources par un sujet en situation d'apprentissage en vue de résoudre une famille de situations-problème. Ensuite, il faut souligner qu'une compétence est caractérisée par une situation ou une famille de situations, la mobilisation et la coordination des ressources, un processus dynamique et constructif du traitement des situations. Enfin, elle doit être évolutive dans la mesure où elle s'inscrit dans la complexité des situations dans un contexte donné.

I-2- Facteurs influençant l'acquisition de la langue étrangère

Le développement des compétences linguistiques (la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la pragmatique, le vocabulaire, etc.) dans l'acquisition d'une langue étrangère est influencé par des nombreux facteurs. Schmitt (2000) cité par Marija Kalnié (2021) fait mention de ces facteurs en ces termes : « le processus d'apprentissage, ainsi que l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère, est influencé par de nombreux facteurs différents (langue maternelle, âge, motivation, facteurs culturels, degré d'exposition à cette langue, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, etc. »

S'agissant du facteur âge, Celine Michelot (2018) dans son article intitulé : Apprendre une langue étrangère : y a-t-il un âge idéal ? Souligne le rôle de l'âge en précisant la tranche d'âge idéal pour l'apprentissage d'une langue et dira :

Si les très jeunes enfants sont prédisposés à apprendre facilement et naturellement une langue vivante, les 8-11 ans ont, eux l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère :

- 1- *Possibilité de répéter des séquences plus longues.*
- 2- *Meilleure capacité de concentration et de mémorisation.*
- 3- *Bonne maîtrise de leur langue maternelle.*
- 4- *Mise en place des meilleures stratégies de découverte et d'utilisation des règles.*
- 5- *Capacité d'analyser et de résoudre leurs conflits mentaux internes face à l'incompréhension de mots étrangers, donc ils progressent.*
- 6- *Développement des compétences multilinguistiques avec l'écriture et la lecture, en plus de l'oral.*

A en croire Klein (1989), la combinaison des facteurs (compétence langagière, la motivation, l'exposition à la langue cible) permet de déclencher le processus d'acquisition. Pour Ellis (1984), la motivation est un facteur déterminant dans le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers d'une langue seconde ou étrangère.

Elle peut aussi constituer quelques-uns des paramètres les plus importants pour l'appropriation de la langue sur lesquels reposent certains enjeux cognitifs chez les apprenants, comme la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'intégration de nouvelles stratégies. (O'Malley et Chamot, 1990 ; MacIntyre et Noels, 1996).

A côté de ces facteurs, figure aussi le contexte. Dans le champ des sciences de l'éducation, le contexte est bien souvent défini comme un facteur externe aux apprentissages. Il peut par exemple correspondre aux contraintes institutionnelles pesant sur la relation entre enseignants et élèves. (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012).

De ce qui précède, il ressort que les différents facteurs susmentionnés (la langue maternelle, l'âge, la motivation, le contexte, l'exposition à la langue cible, les stratégies d'apprentissage, etc.) jouent un rôle considérable dans l'acquisition d'une langue. Précisons également que certains de ces facteurs (l'âge, la motivation...) permettent la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage.

De tous ces facteurs, nous nous interrogeons sur les stratégies d'apprentissage dans la mesure où elles sont non seulement un facteur favorisant l'acquisition du vocabulaire mais aussi leur mise en œuvre par les élèves est fonction de certains facteurs à l'instar des facteurs

motivacionnels (O'Malley et Chamot, 1990). Vu ce double intérêt, il est important pour nous de centrer notre étude sur ce facteur (stratégies d'apprentissage) dans l'acquisition du vocabulaire en allemand.

A ce titre, présentons tout d'abord leur origine et leur évolution.

I-3- Genèse et évolution des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition des langues

Terme dont la désignation et les définitions proposées dans les écrits de recherche ne font pas l'unanimité entre les auteurs, nous allons montrer dans cette section les origines des stratégies d'apprentissage et de voir comment elles sont évoluées au fil de temps jusqu'à occuper une place importante dans le domaine de l'éducation plus précisément dans le cadre des apprentissages scolaires.

I-3-1- Genèse

Si aujourd'hui la notion de stratégies d'apprentissage est utilisée dans divers domaines notamment dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, c'est sans doute que c'est à travers les travaux de nombreux chercheurs qui ont été menés sur le sujet. La réflexion de ces derniers notamment Smith (1970) portée sur ce qui se passe dans la salle de classe d'une part et chez l'apprenant d'autre part a donné le jour à des différents courants de recherche qui sont tournés vers l'apprenant afin d'y déceler quelques informations qui seraient utiles à la didactique de L2 (langue seconde) Cyr P. (1998). Dès lors, il n'est pas inutile de s'intéresser aux caractéristiques de l'apprenant, des difficultés qu'il éprouve dans l'apprentissage, de l'autonomie de celui-ci dans ses apprentissages comme le témoigne la publication de *Focus on the learner* (Oller et Richard 1973). De même, dans sa préface à l'ouvrage de Wenden (1991), Candlin a valu la peine de poser la question suivante : comment et pourquoi certains élèves réussissent à apprendre et d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas ?

Cette interrogation amena certains auteurs à l'instar de Stern (1975) à s'interroger sur les comportements et les traits caractéristiques du *bon apprenant* de L2. Rubin (1975) quant à lui dressa une liste des comportements qui caractérisent les apprenants efficaces et poussa un peu plus loin le raisonnement : se pourrait-il, demande-t-elle qu'en observant de près ce qui se passe chez l'apprenant efficace, nous puissions en arriver à élaborer des procédures afin de mieux outiller les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage d'une L2 ? Ces premiers écrits, ces premières observations empiriques donnèrent l'élan à tout un courant de recherche sur ce que l'on vint par la suite à désigner sous le vocable de *stratégies d'apprentissage* d'une L2 Cyr P. (1998).

Dans les paragraphes qui précèdent, nous venons de voir comment la notion de stratégies d'apprentissage est apparue. Des chercheurs qui ont été évoqués, nous laissent comprendre que le vocable de stratégies d'apprentissage est né sous la base de la désignation des comportements, des attitudes, des caractéristiques de l'apprenant ainsi que des procédures qu'il élabore et de son autonomie dans ses apprentissages en mettant toutefois en exergue la distinction entre l'apprenant efficace c'est-à-dire qui réussit et l'apprenant qui éprouve des difficultés dans les apprentissages.

I-3-2- Evolution des stratégies d'apprentissage

La notion de stratégies comme la souligne Börsch (1987 :47s) a été employée tout d'abord dans le domaine militaire. En ce qui nous concerne, nous allons nous intéresser ici au domaine des apprentissages scolaires dans lequel ce vocable est utilisé et évolué jusqu'à occuper une place importante dans le domaine de la didactique des langues. Des auteurs comme Wottawa (1984) cité par Michael Wendt affirment que la notion de stratégie est issue de la psychologie, où elle n'a à la base aucun rapport avec l'apprentissage mais est utilisée pour désigner des méthodes de recherche. C'est dans les travaux des chercheurs comme Kalivoda, Morain et Elkens (1971) cité par le même auteur, que la notion de stratégie a connu une évolution décisive en faisant son entrée dans le domaine de la didactique des langues sous la dénomination de démarches pédagogiques et qu'on y retrouve de même dans la première édition du manuel *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch, Christ, Hüllen, Krumm, 1989).

Partant de l'origine des stratégies telle que présentée par certains auteurs à l'instar de Smith (1970) et de Stern (1975) d'une part et de son évolution comme nous venons de voir chez Wottawa (1984) et Kalivoda, Morain et Elkens (1971) d'autre part, il y'a lieu de nous intéresser par la suite aux travaux des autres chercheurs qui ont consacré leur temps à la classification de ces stratégies dans l'acquisition des langues étrangères.

I-4- CLASSIFICATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE SELON LES AUTEURS.

Dans les points précédents, nous venons de voir comment les chercheurs comme Stern (1975), Rubin (1975) sont parvenus à nommer l'ensemble des comportements observables et non observables, les attitudes de l'apprenant ainsi que les procédures mises en œuvres dans l'acquisition d'une L2 par un terme générique : *stratégies d'apprentissage*. Nous avons également vu comment ces stratégies d'apprentissage sont évoluées au fil du temps. Maintenant, nous allons présenter dans cette section les différentes classifications des stratégies

d'apprentissage selon les auteurs. Tout d'abord, nous présenterons le modèle de classification de Rubin, ensuite celui d'Oxford et enfin le modèle d'O'Malley et Chamot.

I-4-1- Les types de Rubin (1989)

En 1975, Rubin dressa une liste de comportements qui caractérisent les bons apprenants (efficaces). En 1989, il présente une classification des stratégies d'apprentissage en trois catégories telles que présentées respectivement dans les tableaux ci-après :

Tableau 4 : Types des stratégies d'apprentissage selon Rubin : les processus de compréhension ou de saisie des données.

| Processus de compréhension ou de saisie des données | | | |
|---|---|---|---|
| Sous -types de stratégies | | | |
| Stratégies de clarification et de vérification | Stratégies de devinement ou d'inférence | Stratégies de raisonnement déductif | Stratégies de ressource |
| -solliciter la validation de sa production orale, -solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de communication -chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant les ouvrages de référence, -solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples, -observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation. | -utiliser sa L1 afin d'inférer le sens, -relier les informations nouvelles à des actions physiques, -utiliser les mots clés afin de faire des inférences quant au sens, -utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou de processus de communication afin d'inférer le sens. | -inférer par analogie les règles de grammaire et de formation des mots, -rechercher les règles et les exceptions, -utiliser les connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés. | -recourir à des ouvrages de référence comme des dictionnaires, des glossaires, des manuels. |

Source : Rubin (1989), dans Wenden (1991).

Les processus de compréhension ou de saisie des données semble être la catégorie des stratégies d'apprentissage la plus exhaustive dans la classification élaborée par Rubin (1989), dans la mesure où elle se subdivise en quatre catégories et chacune s'éclate en sous-catégories, contrairement aux deux dernières catégories dont nous les présenterons le plus succinctement dans les tableaux 5 et 6.

Tableau 5: Types des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989) : les processus d'entreposage ou de mémorisation.

| Stratégies de mémorisation |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel, -utiliser les mots clés et des cartes sémantiques, -utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information (flashcards, listes, définitions, copies de mots etc) -centrer son attention sur des détails spécifiques, -mettre en contexte les mots nouveaux, -utiliser les images, -pratiquer la langue en silence et différer la production. |

Source : Rubin (1989), dans Wenden (1991).

Tableau 6 : types des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989) : les processus de récupération et de réutilisation.

| Les sous-types de stratégies | | |
|---|--|---|
| Stratégies de pratique | Stratégies d'autorégulation | Stratégies sociales indirectes |
| <ul style="list-style-type: none"> -répéter -réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases, -appliquer consciemment des règles, -imiter, -s'exposer à la langue à l'extérieur de la classe | <ul style="list-style-type: none"> -définir le problème, -déterminer les solutions, -s'auto-corriger, | <ul style="list-style-type: none"> -se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2, -demander de l'aide à des amis, -rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs, assisté à des événements socioculturels, |

| | | |
|---|--|---|
| (radio, télévision, films, revues, journaux. - faire des exercices de mécanisation | | -travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations. |
|---|--|---|

Source : Rubin (1989), dans Wenden (1991).

De ce qui précède, il en ressort que la classification faite par Rubin comporte trois (03) grandes catégories. La première catégorie est subdivisée en quatre (04) sous-catégories. La deuxième catégorie nous présente un tableau en un bloc ce qui laisse apparaître un déséquilibre avec la première. La troisième catégorie quant à elle est subdivisée en trois sous-catégories comme nous pouvons le constater dans le tableau 6 ci-dessus.

La deuxième classification à présenter dans le cadre de la présente étude est celle d'Oxford.

I-4-2- Les types d'Oxford (1990)

Après avoir consacré du temps à la désignation, à la définition ou encore à la clarification de la notion des stratégies d'apprentissage dans ses nombreux écrits qui ont contribué à la recherche et à la diffusion des connaissances sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 comme le souligne Cyr P. (1998), Oxford(1990) parvient à une classification des stratégies d'apprentissage en deux grandes catégories contrairement à celle de Rubin que nous venons de voir précédemment. Dans son ouvrage de (1990 :17) cité par Cyr P. (1998), elle souligne toujours la problématique de ce que l'on peut désigner *stratégies d'apprentissage* et précise en ces termes : « A ce stade de la courte histoire de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, on ne s'entend pas encore complètement sur ce que sont les stratégies ; combien il y en a ; comment elles devraient être définies ; démarquées et organisées ; et s'il est réaliste, même, d'envisager l'élaboration d'une véritable hiérarchie des stratégies, validée de façon scientifique ». Dès lors, Oxford (1990) fait son propre inventaire des stratégies et les classe en deux classes : les stratégies directes, celles qui permettent à l'apprenant de mieux acquérir la LE de façon immédiate et les stratégies indirectes, celles qui n'impliquent pas de manipulation immédiate de la LE. Il faut également préciser que chacune de ces catégories (directes et indirectes) sont subdivisées en trois sous-catégories comme nous pouvons les reprendre dans le tableau 6 ci-dessous. Quant aux tableaux 7 et 8, ils nous présentent la forme détaillée des stratégies inventoriées par Oxford (1990).

Tableau 7 : types de stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990)

| Stratégies directes | Stratégies indirectes |
|---|---|
| 1-Stratégies mnémoniques ; 2-Stratégies cognitives ; 3-Stratégies compensatoires. | 1-Stratégies métacognitives ; 2-Stratégies affectives ; 3-Stratégies sociales |

Source : Oxford (1990 :16-21).

Tableau 8 : Types et sous-types de stratégies directes selon Oxford (1990)

| Stratégies directes | | |
|---|--|---|
| Stratégies mnémoniques | Stratégies cognitives | Stratégies compensatoires |
| -créer des liens mentaux (regrouper, associer...) -utiliser les images et les sons ; - bien réviser ; -utiliser des actions mécaniques | -pratiquer la langue ; -recevoir et émettre des messages ; -analyser et raisonner (traduire, transférer...) -créer des structures (prendre des notes, souligner) | -deviner intelligemment (utiliser les indices linguistiques...) -surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit (utiliser la L1, se faire aider, mimer ou faire des gestes, paraphraser...) |

Source : Oxford (1990 :16-21).

Tableau 9 : Types et sous-types de stratégies indirectes selon Oxford (1990)

| Stratégies indirectes | | |
|---|---|---|
| Stratégies métacognitives | Stratégies affectives | Stratégies sociales |
| -centrer ses apprentissages (prêter attention, retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension...) -planifier et aménager ses apprentissages (découvrir comment une langue | -diminuer son anxiété (utiliser la musique, l'humour) ; -s'auto-encourager (se féliciter, prendre des risques, se récompenser) -prendre son pouls émotif (écouter son corps, utiliser | -poser des questions (vérifier, solliciter des clarifications, solliciter des corrections) -coopérer avec les autres -cultiver l'empathie (s'ouvrir à la culture de l'autre...) |

| | | |
|---|--|--|
| s'apprend, s'organiser, se fixer des buts...) -évaluer ses apprentissages (s'autocontrôler, s'autoévaluer) | une liste de contrôle, tenir un journal intime, partager ses sentiments) | |
|---|--|--|

Source : Oxford (1990 :16-21).

Jusqu'ici, nous avons vu deux modèles de classification des stratégies d'apprentissage notamment le modèle de Rubin (1989) et celui d'Oxford (1990). De prime à bord, il faut noter que la classification faite par Oxford (1990) bien qu'elle a connu une importance capitale dans le domaine de la didactique des Langues, s'est confrontée à des critiques d'autres chercheurs comme O'Malley et Chamot en se référant à la première classification d'Oxford de 1985. Les arguments avancés par ces derniers comme nous pouvons les constater dans ces propos sont entre autres : « En premier lieu, il n'est basé sur aucune théorie de l'apprentissage. Ensuite, il ne réussit pas à faire ressortir, lesquelles, parmi ces stratégies, sont les plus importantes ou les plus productives. Enfin, il engendre des sous-catégories qui empiètent les unes sur les autres » O'Malley et Chamot (1990 : 103) cité par Cyr P. (1998 :34).

A partir de là, O'Malley et Chamot (1990) dressa une nouvelle classification des stratégies en trois grands domaines, que nous verrons plus loin.

I-4-3- Les types d'O'malley et Chamot (1990)

Parmi les classifications des stratégies d'apprentissage existantes, seule celle élaborée par O'Malley et Chamot (1990) semble non seulement la plus synthétique mais surtout la plus facile à exploiter par les enseignant¹². Elle se subdivise en trois grands domaines à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives telles que récapitulées dans le tableau ci-après.

¹² Frank Mollard : introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française. Lu sur le lien <https://core.ac.uk> pdf le 25/08/2021.

Tableau 10: Types des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990)

| Types de stratégies | | |
|--|---|---|
| Stratégies métacognitives | Stratégies cognitives | Stratégies socio-affectives |
| -l'anticipation ; planification -attention générale ; -attention sélective ; -autogestion ; -autorégulation ; -l'identification ; -autoévaluation. | -la répétition ; -utilisation des ressources -le classement ou regroupement ; -la prise de notes ; -le résumé -la traduction ; -le transfert ; -l'inférence ; -la substitution ; -l'élaboration ; -la déduction ou l'induction. | -la clarification/ vérification ; -la coopération ; -le contrôle des émotions; -l'auto-renforcement. |

Source : O'Malley et Chamot (1990 :137-139).

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons dire que, ces trois différentes classifications des stratégies d'apprentissage que nous venons de voir connaissent plus de similitudes que de différences en ce sens que ces auteurs (Rubin, Oxford et O'Malley et Chamot) utilisent presque les mêmes termes. Bien que la nomination des types de stratégies inventoriées par Rubin diffère de celle d'Oxford et O'Malley et Chamot, les sous-catégories des stratégies sont pour la plupart les mêmes. De même que la classification d'Oxford qui catégorise les stratégies en deux (stratégies directes et indirectes) se diversifie en six groupes parmi lesquels nous avons les stratégies métacognitives, cognitives, affectives, sociales qui sont des termes repris par O'Malley et Chamot (1990).

Pour notre étude, nous allons nous limiter à six (06) catégories de stratégies d'apprentissage à savoir : les stratégies métacognitives, cognitives, socio-affectives, de détermination, les stratégies de mémorisation et les processus de récupération. Notre choix porté sur ces stratégies se justifie par la simple raison qu'elles englobent l'ensemble des sous-catégories inventoriées et en plus elles sont reprises par des chercheurs dans chacune des classifications comme nous venons de constater.

I-5- INTERDÉPENDANCE ENTRE STRATÉGIES ET PROFILS D'APPRENTISSAGE

Si nous évoquons la notion de profils d'apprentissage dans le cadre de cette étude, c'est pour comprendre comment les stratégies d'apprentissage pourraient varier d'un apprenant à un autre en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Etant donné qu'il existe une diversité des stratégies comme nous venons de voir, il n'est plus important de préciser les profils d'apprentissage qui peuvent catégoriser les apprenants en fonction des stratégies auxquelles ils font recours. Pour ce faire, il existe différents profils d'apprenants parmi lesquels nous avons : le profil auditif, visuel et kinesthésique.

I-5-1- le profil auditif

Ce type de profil caractérise les élèves qui apprennent grâce à l'écoute, au son. Autrement dit, le principal sens qui favorise l'apprentissage chez les apprenants auditifs est «ouï». A ce titre, ils centrent leur attention sur l'oral et préfèrent les discussions, les débats offrant la possibilité de parler. C'est dans cette perspective que Marie Claire dira : « les enfants à dominance auditive ont avant tout besoin de se concentrer à l'école pour entendre la leçon une première fois de la bouche de leur professeur. Par la suite, ils auront besoin de répétition : certains choisissent par exemple de s'enregistrer en lisant leurs cours, pour pouvoir les réécouter à loisir, et donc prendre le temps de les intégrer ». Cette assertion de Marie Claire sur le profil auditif comporte un certain nombre de stratégies telles que la répétition, l'écoute, la centration de l'attention, ce qui pourrait expliquer l'interdépendance entre les stratégies et les profils d'apprentissage.

I-5-2- le profil visuel

La deuxième catégorie d'apprenants est du type visuel dont le sens responsable est la « vue ». Les élèves à caractère visuel font recours à des graphiques, des schémas, des images, des vidéos, des présentations power point, qui facilitent l'acquisition des nouvelles connaissances. Selon Agnès Perrin-Turenne citée par Marie Claire, spontanément, les enfants sont très visuels et on est dans un monde d'images où la partie auditive est nettement en deçà. A ce titre, Agnès montre la portée du profil visuel dans le cadre des apprentissages lorsqu'elle précise cette différence entre celui-ci et le profil auditif.

I-5-3- le profil kinesthésique ou tactile

Si la vue et l'ouïe sont les sens responsables des profils auditif et visuel, les trois autres (le goût, l'odorat et le toucher) caractérisent le profil kinesthésique ou tactile.

La manipulation d'objets pour apprendre en est le besoin des apprenants kinesthésiques comme l'affirme Agnès Perrin-Turenne : « la raison pour laquelle les enfants ont du mal à rester assis, collés à une table. Ils ont besoin de mimer, de théâtraliser, ou qu'on leur fasse schématiser les choses autrement que visuellement pour qu'ils puissent se repérer ». Les caractéristiques du kinesthésique sont entre autres : habilité dans les activités de manipulation, toucher pour communiquer, apprendre mieux en faisant, en bougeant, et en participant, préférer la méthode essai-erreur à l'écoute d'instruction, ne pas rester assis longtemps.¹³

Comme nous venons de voir, chaque profil d'apprentissage fait appel à un certain nombre de stratégies d'apprentissage spécifique. Pour ce faire, nous pouvons conclure que les stratégies et les profils d'apprentissage sont étroitement liés bien qu'ils varient d'une catégorie d'apprenants à une autre.

Parvenu au terme de cette section qui fait l'objet de la présentation des travaux de nos devanciers, il ressort qu'il existe de nombreux facteurs qui influencent le processus d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire (Schmitt, 2000). De ces facteurs, nous avons retenu le facteur stratégies d'apprentissage dans le cadre de ce travail. la notion de stratégies d'apprentissage renferme plusieurs définitions, tels que nous présente le tableau 2 du présent travail. Par la suite des chercheurs de renoms à l'instar de Smith (1970), de Stern (1975), de Börsch (1987) se sont consacrés à l'étude des origines et de l'évolution des stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des langues. D'autres, notamment Rubin (1989), Oxford Rebecca (1990), O'Malley et Chamot (1990) quant à eux ont mené leurs études sur les classifications des stratégies d'apprentissage par catégories. Il faut noter que les trois différentes classifications faites par ces derniers telles que nous avons vu ci-haut ne font pas l'unanimité dans la catégorisation et la sous-catégorisation des stratégies d'apprentissage. De ces travaux succinctement présentés, il apparaît que les stratégies d'apprentissage occupent une place importante dans le cadre de l'acquisition de la langue.

Cependant, étant donné que les stratégies d'apprentissage sont l'un des facteurs d'acquisition du vocabulaire comme le démontrent (O'Malley et Chamot, 1990) ;

¹³ Styles d'apprentissage et stratégies associées : le kinesthésique lu sur le lien <https://www.pedagonet.com/other/Styles.html> le 11/09/2012. le 17/09/2021 à 22h52.

(Schmitt, 2000) et qu'il existe plusieurs types de stratégies d'apprentissage du vocabulaire selon (Rubin, 1989) ; (Oxford, 1990) et (O'Malley et Chamot, 1990), nous ne savons pas encore le rapport entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère à l'instar de l'allemand. Dès lors, nous envisageons poursuivre notre recherche dans le but de savoir le rapport entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire dans le domaine de la didactique de l'allemand langue étrangère.

II- THÉORIES DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE

Les paradigmes épistémologiques de la connaissance que nous allons exposer ici, sont des théories de base de cette étude. Elles sont dites de théories de référence en ce sens qu'elles nous permettent de positionner, d'expliquer et d'envisager la résolution du problème de la présente recherche. Pour ce faire, nous allons présenter respectivement trois (03) théories qui constituent la référence de ce travail.

II-1- le constructivisme

Le modèle constructiviste est une théorie d'apprentissage qui a été développée par le biologiste russe Jean Piaget (1896-1981). Le behaviorisme fondé par John Watson en 1910 fut critiqué par Jean Piaget qui selon lui réduit l'apprentissage à l'association « stimulus-réponse » et par ricochet à la passivité de l'apprenant. Face à ces arguments contre le modèle comportementaliste, l'approche constructiviste occupe une place importante dans le processus de l'apprentissage qui stipule que : l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. De ce postulat, il ressort que le paradigme constructiviste met en avance l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure.¹⁴ A ce titre, il convient de nous interroger sur les questions suivantes : quels sont les processus favorisant l'apprentissage du sujet ? Quels sont les principes de base du constructivisme pédagogique ? Quels rôles jouent l'enseignant et l'apprenant en tant que sujets didactiques dans ce modèle ? Pour mieux comprendre la visée de cette approche et de voir dans quelle mesure elle s'inscrit en droite ligne dans le cadre cette étude, nous tentons d'apporter quelques esquisses de réponses à ces interrogations.

¹⁴Piaget et le constructivisme : bases psychopédagogiques des technologies éducatives. Lu sur le lien <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Piaget-et-le-constructivisme>. Consulté le 17/09/2021 à 15h43mn.

II-1-1- Les processus de l'apprentissage du point de vue constructiviste

Pour J. Piaget, l'apprentissage passe par deux processus tels que l'assimilation et l'accommodation.

-l'assimilation : consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants. En d'autre terme, elle désigne une forme d'adaptation qui se fait par incorporation des objets nouveaux dans un organisme (l'agit de l'individu sur le milieu).

-l'accommodation : est le processus inverse de l'assimilation c'est-à-dire un processus d'adaptation par lequel le sujet peut supporter sans danger la modification de son milieu. Selon cet auteur (Piaget), ces deux méthodes sont complémentaires dans la dynamique de l'apprentissage puis qu'elles convergent vers un but commun faisant appel à un troisième concept clé qui est l'équilibration¹⁵.

II-1-2- Principes de base du constructivisme pédagogique :

Le modèle constructiviste se base sur un certain nombre de principes tels que :

- ❖ Apprendre est une recherche de sens. Par conséquent, apprendre doit commencer par les questions autour desquelles les apprenants essaient activement de construire le sens ;
- ❖ Comprendre le sens exige de comprendre le tout comme ses parties. Parties qui doivent être comprises dans le contexte du tout.
- ❖ Pour enseigner correctement, il faut comprendre les modèles mentaux que les apprenants utilisent pour percevoir le monde et les hypothèses qu'ils font pour soutenir ces modèles.
- ❖ Le but de l'apprentissage est, pour un individu, de construire sa propre signification, et pas simplement d'apprendre par cœur les « bonnes » réponses pour en recracher le sens à d'autres. La seule manière valable de mesurer l'apprentissage est de l'évaluer, et de fournir de cette manière aux apprenants de l'information sur la qualité de leur apprentissage.

¹⁵ Pour Piaget, l'apprentissage est un processus dynamique qui survient à cause d'un déséquilibre entre l'apprenant et son environnement. Ce déséquilibre engendre un besoin d'adaptation et donc un apprentissage qui s'opère soit par l'une ou l'autre des formes d'adaptations telles que l'assimilation et l'accommodation.

Ces principes de base du constructivisme font intervenir comme nous venons de voir les deux acteurs (enseignant et apprenant) du processus enseignement-apprentissage qui jouent respectivement leur rôle dans ce paradigme.

II-1-3- Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

La vision du constructivisme est de faire de l'apprenant un acteur de son propre apprentissage à travers ses interactions avec son environnement. Mais, il faut noter que cette responsabilité confiée à l'apprenant n'exclue pas l'intervention de l'enseignant comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-après récapitulant les rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans ce modèle.

Tableau 11 : le modèle constructiviste : rôles de l'apprenant et de l'enseignant.

| Le modèle constructiviste | |
|--|---|
| Rôles de l'apprenant | Rôles de l'enseignant |
| -apprendre par la découverte, -par l'expérience personnelle ; -actif dans la recherche du sens (participe à la construction de sa propre connaissance) ; -problématise les connaissances construites | -développer les pistes de travail ; -construire des situations favorables -être à la fois étudiant et chercheur ; -s'ajuster constamment aux actions des élèves -exige des compétences élevées pour concevoir et gérer les leçons (situations pédagogiques appropriées aux centres d'intérêts des apprenants) |

Sources : -[http : edutechwiki.unige.ch/fr/Piaget-et-le-constructivisme](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Piaget-et-le-constructivisme)

-<http://www.irem.ups-tise.fr/spip/IMG/pdf-comment-apprend-on-pdf>

-Fleury B., 2010, enseigner autrement. Pourquoi et comment ?, Educagri éditions consulté le 28/08/2021 à 9h25mn.

II-1-4-les limites de l'approche constructiviste

L'approche constructiviste est une théorie de l'apprentissage comme nous l'avons souligné au départ, qui place l'apprenant dans le feu de l'action construisant ainsi sa personne et son univers. Malgré la pertinence et le rôle primordial que joue cette théorie dans le cadre des apprentissages et de la recherche, elle a connue des limites telles que reléguées par d'autres chercheurs à l'instar de Vygotski. Pour cet auteur, cette théorie ne prend pas en compte la dimension sociale, la phase de stabilisation délicate chez les élèves en difficultés. Bastien (1997) de son côté pense que l'évolution des connaissances dans la théorie constructiviste est essentiellement envisagée à travers l'établissement de structures logico-mathématiques de plus en plus complexes.

Le dépassement de ce dernier a donné lieu à un nouveau paradigme qui est le socioconstructivisme.

II-2- le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme tout comme le modèle constructiviste que nous venons d'exposer est aussi une théorie d'apprentissage qui s'inscrit dans la même perspective que celui-ci mais en diffère fondamentalement dans la mesure où il aborde la dimension sociale dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Cet aspect social qui vient se greffer au constructivisme découle des travaux de Vygotski qui trouve dans l'approche constructiviste piagétienne l'absence de cette dimension sociale et affirme pour montrer le rôle primordial du « socio » dans la construction des connaissances que : «le social précède l'individuel, dans la mesure où la personne ne construit pas indépendamment de son immersion dans le social ». De prime à bord, par socioconstructivisme, nous entendons un modèle d'apprentissage dans lequel le sujet construit ses connaissances en insistant sur des interactions avec son environnement.

Des auteurs comme Jonnaert et Masciotra s'accordent sur l'idée selon laquelle, « le socioconstructivisme renvoie à la construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte socialement déterminé ». Ils poursuivent en disant que « l'apprentissage en action, en situation et en contexte permet à l'apprenant de construire lui-même ses propres connaissances, tout en interagissant avec les autres et en adaptant ce qu'il connaît déjà aux exigences de la situation ».

En effet, Vygotski, fondateur de la conception historico-culturelle, postule le modèle ternaire faisant la résultante du développement des interactions entre *apprenant, l'objet (savoir) et le contexte social*. Dans le même sillage, il développe deux concepts clés qui permettent une clarification du courant socioconstructiviste : l'imitation et la zone proximale du développement.

II-2-1-L'imitation dans le socioconstructivisme vygotkien

À en croire Vygotski (1997), l'imitation est un moyen pour apprendre. A ce titre, elle ne se réduit donc pas à une activité purement mécanique où le sujet reproduit n'importe quelle action, n'importe quel geste. L'imitation dont Vygotski parle dans le cadre d'acquisition des connaissances est celle qui consiste pour l'élève à réutiliser dans un nouveau contexte des

stratégies qu'il a apprises d'un autre élève avec qui il a travaillé en collaboration¹⁶. C'est dans cette optique qu'il affirme : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». De cette affirmation, nous pouvons retenir deux types de connaissances identifiées par Vygotski : les connaissances interindividuelles qui correspondent aux connaissances apprises en groupe et partagées par le groupe et les connaissances intra-individuelles qui renvoient à celles que l'élève assimile seul par la suite et dira à cet effet que : « l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul ».

II-2-2- la zone proximale de développement

Le deuxième concept clé développé par Vygotski est celui de la zone proximale de développement. Il se définit comme « la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesure par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement antérieur, mesure par la capacité qu'a un enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un ». En d'autres termes, elle renvoie selon cet auteur à ce que « l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul ». Il ajoute en disant que la détermination de la zone proximale de développement est fonction de la disparité entre le niveau présent de développement et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes en collaboration.

L'approche socioconstructiviste se base sur trois grands principes qui découlent de ses fondements théoriques tels que :

- ❖ L'apprenant construit ses apprentissages : selon l'approche socioconstructiviste, l'apprenant construit ses connaissances en se fondant sur ses protopensées (connaissances antérieures). Il parvient à des nouvelles connaissances, lorsqu'il vit un état de déséquilibre créé par la discordance entre ses connaissances préalables et des éléments nouveaux.

¹⁶ Vygotski, (1997) et le concept d'imitation. Dans le processus d'acquisition des nouvelles connaissances, il convient pour l'apprenant de mettre en œuvre les connaissances apprises dans le groupe qui sont des connaissances interindividuelles pour parler comme Vygotski afin de construire des connaissances nouvelles (connaissances intra-individuelles) dans des contextes nouveaux. C'est en ce sens que l'imitation revêt tout son importance dans l'apprentissage car elle est un moyen pour apprendre et non une activité mécanique.

- ❖ L'apprenant est actif dans son apprentissage : ce deuxième principe met l'emphasis sur le rôle de l'apprenant dans la construction de ses connaissances. Piaget tout comme Vygotski soulignent cet aspect de participation active de l'élève dans l'apprentissage où il observe, se questionne, discute, expérimente, manipule, collabore, réfléchit, recherche...etc. C'est dans ce sens que plusieurs auteurs à l'instar de Tardif (1998), parle d'une approche centrée sur l'élève car il est un acteur essentiel du modèle SOMA (sujet-objet-milieu-agent)¹⁷.
- ❖ L'apprenant apprend en interaction avec les autres et son environnement : faut-il la rappeler cette dimension sociale abordée par Vygotski pour montrer l'importance des interactions sociales entre le sujets et son environnement dans le processus d'acquisition des connaissances. Pour Jonnaert et Vander Borgh, « les interactions sociales constituent une composante essentielle de l'apprentissage ». Autrement dit, l'apprentissage résulte des interactions entre l'apprenant- l'objet du savoir et le milieu formant ainsi le modèle ternaire tel que nous avons évoqué précédemment.

Les deux théories d'apprentissage qui viennent d'être exposées, présentent plus de similitudes que de différences dans la mesure où elles postulent la construction des connaissances par l'apprenant lui-même. Cette responsabilité de l'élève exigerait de lui la mobilisation d'un ensemble des moyens, des actions que nous désignons ici par: stratégies d'apprentissage dans l'acquisition des connaissances. D'où la présentation de la troisième théorie qui est celle des champs conceptuels.

II-3-La théorie des champs conceptuels

Elle est l'une des théories didactiques dont l'initiateur est Gerard Vergnaud. Pour cet auteur, la théorie des champs conceptuels est une : « théorie cognitive, qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude de développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment celles qui relèvent des sciences et des techniques ». Vergnaud (1996 :197). Gerard Vergnaud défend dans sa théorie le rôle que jouent les schèmes dans le développement cognitif. Pour ce faire, il définit le schème comme : «une organisation invariante d'activités pour une classe de situation donnée ».

¹⁷ L'approche pédagogique fondée sur le constructivisme et le socioconstructivisme place l'apprenant au centre de ses apprentissages et joue un rôle actif dans la situation pédagogique. Lu à travers le lien

Il ajoute en disant qu'un schème est universel et peut donner origine à différentes séquences d'action, de recueil d'informations et de contrôle, selon les caractéristiques de chaque situation (Vergnaud, 1998 :172). Pour mieux cerner la notion de la théorie des champs conceptuels, Vergnaud part de la définition des champs conceptuels qui selon lui désignent : « à la fois un ensemble de situations et un ensemble de concepts ; un ensemble de situations dont la maîtrise progressive appelle une variété de concepts, de schèmes et de représentations symboliques en étroite connexion ; ensemble de concepts qui contribuent à la maîtrise de ces situations » (Vergnaud, 2007 :9). Il précise par ailleurs qu'un champ conceptuel est un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter. Nous retenons de cette définition quelques éléments fondamentaux tels que : schème, concept, théorème et représentation qui viennent signifier ou encore clarifier la notion de champ conceptuel.

Il est également à noter que la théorie des champs conceptuels se fonde sur le postulat selon lequel que :

C'est au travers de situations et de problèmes à résoudre, qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant. Son apprentissage prend appui sur cette dernière notion qui est la résultante d'un triplé d'éléments à savoir :

-un ensemble de représentations symboliques qui sont socialement utilisées pour véhiculer des idées sur le concept (signifiant). L'invariance du signifiant aide à l'identification du signifié et sa transformation en objet de pensée ;

-un ensemble d'invariants opérationnels ou de propriétés du concept (signifié), et

-un ensemble de situations qui donnent du sens aux concepts (référence)¹⁸.

Au regard de ce qui précède, nous venons de présenter trois théories différentes mais complémentaires dans la mesure où la première dite constructiviste développée par Piaget se fonde sur le processus d'assimilation et d'accommodation comme mode d'adaptation du sujet à ses apprentissages d'où il en est l'auteur. La deuxième qui est le socioconstructivisme issue des travaux de Vygotski n'est que la continuation du constructivisme piagétien bien qu'il aborde un aspect fondamental qui est la dimension sociale mettant par ailleurs l'accent sur les

¹⁸La théorie des champs conceptuels par Gerard Vergnaud, elle est à la fois une théorie psychologique et didactique mettant l'accent sur un ensemble d'éléments fondamentaux tels que le schème, le concept, la représentation langagière et symbolique.

interactions sociales dans le processus de l'apprentissage. Ces deux premières théories insistent sur le rôle de l'apprenant dans la construction de ses connaissances.

Quant à la théorie des champs conceptuels de Gerard Vergnaud, elle se fonde sur le postulat mettant en exergue l'acquisition des concepts par l'apprenant en s'appuyant sur un triplé d'éléments dont nous avons fait mention ci-haut.

Pendant que l'approche constructiviste et socioconstructiviste nous servent des références pour traiter la question relative aux stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'apprentissage des élèves en tant qu'acteurs comme le soulignent les postulats de ces modèles que nous avons évoqué dans les points précédents, celle des champs conceptuels nous renseigne sur l'acquisition des concepts qui va en droite ligne avec l'acquisition de vocabulaire dont il est question dans ce travail. C'est dans cette logique qu'il faut comprendre la complémentarité de ces théories dans le cadre de cette recherche et constituent pour ce faire la référence de la présente étude.

Parvenu au terme de cette première partie, il était question de présenter le cadre théorique qui est axé sur deux chapitres dont le premier porte sur la problématique de l'étude et le second sur l'insertion théorie au cours duquel nous avons abordé deux aspects fondamentaux à savoir : la revue de la littérature qui a consisté à recenser les travaux de nos devanciers sur le sujet et les théories de référence.

DEUXIEME PARTIE

CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

La deuxième partie de la présente étude est consacrée à la méthodologie. Elle est axée sur trois chapitres dont le premier chapitre porte sur la méthode de l'étude, le deuxième fera l'objet de la présentation, de l'analyse des résultats et vérification des hypothèses et le dernier portera sur l'interprétation, de discussion des résultats et de la proposition didactique.

CHAPITRE III

PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE ET CONSTRUCTION D'OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES

Nous allons présenter dans ce chapitre la méthode sur laquelle s'appuiera notre étude, ensuite présenter la population cible. En fin la conception d'outil de collecte de données.

I-METHODE DE RECHERCHE

Dans cette section, il est question de préciser la méthode sur laquelle se fonde notre étude.

I-1- Choix et justification de la méthode de recherche

Pour répondre à la question que nous nous sommes posés dans cette recherche, il convient ici de préciser la méthode sur laquelle se fonde cette étude. De ce fait, nous utiliserons la méthode quantitative pour des raisons suivantes :

-étant donné que l'objectif principal de cette étude est de savoir le rapport entre les types des stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire par les élèves pendant le cours d'allemand, il sera question pour nous de mesurer le degré d'utilisation des stratégies de même que les moyennes obtenues aux tests du vocabulaire afin de vérifier notre hypothèse. Toutes ces données relèvent de la méthode quantitative ;

-l'instrument de collecte des données est le questionnaire : il est un outil spécifique à la méthode quantitative ;

-la réalisation des tableaux statistiques, des figures, des graphiques, des diagrammes lors de la présentation et de l'analyse des résultats sont caractéristiques de la méthode quantitative.

-la formulation des hypothèses à priori dans cette étude, nous amène à une démarche hypothético-déductive relevant de la méthode dite quantitative comme l'affirme Yves Livian (2015) que dans une méthode quantitative, la posture du chercheur est plutôt objectivante (il cherche à mesurer et à expliquer, de l'extérieur un phénomène). Sa démarche épistémologique est souvent hypothético-déductive : il a formulé des hypothèses et cherche à les valider sur les données qu'il va recueillir à cet effet¹⁹.

Tout compte fait, vu ces différentes raisons qui ont été avancées, nous comprenons que le choix de la méthode quantitative ici est fonction du problème de notre recherche et de l'objectif poursuivi. L'option pour la méthode mixte (quantitative et qualitative) n'étant pas faite, pourrait constituer quelques limites à cette étude dans la mesure où le recours à une méthode mixte dans une recherche permet de comprendre le phénomène étudié dans toutes ses dimensions.

I-2- PRESENTATION DE LA POPULATION DE L'ETUDE

¹⁹ Yves Livian (2015). INITIATION A LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE EN SHS : réussir son mémoire ou thèse. halshs-01102083.

Ici, il s'agit pour nous de présenter notre population cible et aborder la notion des variables.

I-2-1- caractéristiques de la population cible

Les apprenants des classes de 2nde qui constituent notre population cible sont formés en deux groupes distincts. Le premier groupe est constitué des élèves de l'Institut Bilingue Michelann et le deuxième groupe est constitué des apprenants du Lycée bilingue d'Emana. Les caractéristiques de ces derniers qui nous intéressent dans ce travail sont : le sexe ; l'âge en fait partir également des caractéristiques de cette population. La question de l'âge pourrait être primordiale ici dans la mesure où le recours à telle ou telle stratégie d'apprentissage pourrait être fonction de développement mental de l'élève car certaines stratégies comme les stratégies métacognitives relèvent des processus mentaux. Nous avons aussi la langue parlée qui est l'un des éléments caractéristiques des apprenants. La maîtrise ou la connaissance d'une langue première ou maternelle peut contribuer à l'apprentissage d'une nouvelle langue comme inventorié par Rubin (1989) comme type de stratégies d'apprentissage dans sa classification.

I-2-2- Notion de variables et leur opérationnalisation

Comme nous avons signifié dans le tableau synoptique (voir tableau 2) ci-dessus, notre étude comporte deux types de variables à savoir : la variable indépendante et la variable dépendante. De ce fait, les stratégies d'apprentissage sont la variable indépendante.

La variable dépendante est l'acquisition du vocabulaire. Elle est donc notre variable à expliquer dans le cadre de cette étude.

I-2-3- Opérationnalisation des variables de l'étude

L'opérationnalisation des différentes variables de notre étude nous permet de les rendre non seulement mesurables mais aussi concrètes et précises. A ce titre, nous retenons de notre variable indépendante (stratégies d'apprentissage) les indicateurs suivants :

- les stratégies métacognitives : anticipation, attention générale etc ;
- les stratégies cognitives : la répétition, la traduction etc ;
- les stratégies socio-affectives : le travail collaboratif (travail de groupe), l'exposé etc ;
- les stratégies mnémoniques (mémorisation) : utiliser les images, écouter les sons etc ;
- les stratégies de pratique (récupération) : imiter, regarder la télévision, regarder les films etc ;
- les stratégies de détermination (de ressource) : utiliser le dictionnaire, les manuels etc.

En ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire, les indicateurs sont :

- la qualité de la production orale chez l'élève ;
- son aptitude en production écrite ;

-les notes obtenues aux tests.

De part ces indicateurs, il est susceptible de mesurer le niveau de vocabulaire des élèves au cours de leur apprentissage dans la mesure où il est possible d'identifier les difficultés des élèves qui peuvent être liées au vocabulaire comme le fait constaté par Kuitche Talé, Hatolong B. et al (2017) chez les élèves-professeurs lors d'un test en compétence langagière.

II- ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE

Par échantillonnage, nous entendons un moyen de sélectionner un sous-ensemble d'unités d'une population cible dans le but de recueillir des renseignements qui sont utilisés pour tirer des conclusions au sujet de la population en général (Statistique Canada, 2008).

Il est à préciser qu'il existe plusieurs types d'échantillonnage parmi lesquels : l'échantillonnage aléatoire simple, stratifié, systématique, en grappes, à plusieurs degrés...

Pour la présente étude, nous retenons l'échantillonnage systématique pour des raisons suivantes :

- L'existence d'une liste de la population où un code est attribué à chaque individu ;
- Elle nous permet de repartir l'échantillon dans l'ensemble de la liste

II-1- Echantillon de l'étude

Notre échantillon est constitué de tous les élèves de 2^{nde} A4 All de deux établissements pour la simple raison que les effectifs desdites classes sont raisonnables dont nous pouvons récapituler comme suit :

-nombre d'établissement pour l'enquête : 02

-nombre de classes retenues pour l'enquête : 02

-nombre d'élèves interrogés : 08 à l'Institut Bilingue Michelann et 42 au Lycée Bilingue d'Emana pour un effectif total de 50 élèves.

II-2-Conception d'outil de collecte de données et déroulement de l'enquête

L'outil conçu pour la collecte des informations dans le cadre de cette recherche est le questionnaire. Il est constitué de trois sections à savoir :

-la section I : qui est consacrée à l'identification des répondants c'est-à-dire des questions relatives au genre, à l'âge et à la langue maternelle.

-la section II quant à elle fait l'objet des questions relatives aux stratégies d'apprentissage.

-la section III : porte sur deux tests de vocabulaire en allemand.

Il faut préciser que la deuxième section de notre questionnaire a été conçue sur la base de l'échelle de Likert, qui est un outil psychométrique permettant d'interroger les individus sur leur degré de satisfaction vis-à-vis d'une affirmation.

Elle a été développée par le psychologue américain Rensis Likert au début des années 1930. Cette échelle est constituée en général de 3 à 7 degrés laissant ainsi la possibilité à l'individu interrogé de faire sa proposition ou d'exprimer son degré de satisfaction face à une question donnée.²⁰

Nous avons opté pour cette échelle dans le cadre cette étude, car elle permet aux répondants de faire le choix parmi les réponses proposées. De ce fait, cette section du questionnaire est élaborée sur une échelle à quatre degrés qui permet à nos répondants de cocher les réponses selon leur choix.

II-3- Déroulement de l'enquête

Après les entretiens respectivement avec les chefs des différents établissements, une note d'autorisation de collecte des données nous a été décernée dont nous avons joint en annexes 2 et 3.

Dans les deux sites d'investigation, nous avons effectué deux passages dans chaque site dont le premier a consisté à prendre le contact avec les responsables d'établissements, l'enseignant qui tient la classe concernée par notre étude et les élèves également. Le deuxième passage, dans chacun des sites à consister à collecter les données proprement dit. Ce passage a connu deux moments. Le premier consiste à passer le questionnaire aux élèves. Après avoir rempli le questionnaire, le deuxième moment était consacré aux tests de vocabulaire. Les résultats de ces tests nous permettront de comprendre les difficultés qu'éprouvent les élèves en vocabulaire pendant le cours d'allemand ou mieux encore de comprendre la question du rapport entre l'acquisition du vocabulaire en allemand et les stratégies d'apprentissage mises en œuvre.

Parvenu au terme de ce chapitre portant sur la présentation de la méthode de l'étude et la conception d'outil de collecte des données, il y'a lieu de présenter et d'analyser les données collectées. D'où l'objet du chapitre intitulé : présentation et analyse des résultats.

²⁰ Stephane Contrefois (2018). Echelle de Likert :nos conseils pour bien l'utiliser dans vos questionnaires. Lu sur le site <https://www.myfeedback.com> le 20/10/2021 à 23h34



CHAPITRE IV
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objectif, d'analyser les résultats des données collectées à la lumière de la méthode que nous avons adoptée dans le chapitre précédent. Précisons que le type d'analyse qui sera mise en exergue ici est l'analyse statistique puisque notre étude est quantitative.

I- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Avant d'aborder l'analyse des résultats de cette étude, présentons tout d'abord les différentes variables mises en exergue dans le questionnaire et la codification de celui-ci.

I-1- Variables et codification du questionnaire

Dans la conception du questionnaire, nous retenons les variables suivantes : le sexe de l'enquêté, l'âge, la langue maternelle, les stratégies développées par les élèves.

Dès lors, codifions les différentes questions posées aux enquêtés comme suit :

Désignons par M (masculin) et par F (féminin) pour la variable sexe ; et par un code alphanumérique les différentes stratégies d'apprentissage : T1 (type 1 qui renvoie aux stratégies de détermination) et A1, A2, A3, A4 ses différents sous-types. T2 (type 2 constituée des stratégies de mémorisation dont les codes de ses sous-types sont B1, B2, B3, B4. T3 (type 3 : processus de récupération) avec respectivement C1, C2, C3 et C4 comme codes des sous-types. Les stratégies métacognitives sont désignées par T4 et les sous-types par D1, D2, D3 et D4. Par T5 (les stratégies cognitives) et les sous-types sont codé par E1, E2, E3 et E4. Nous désignons par T6 (les stratégies socio-affectives) dont les sous-types sont désignés par F1, F2, F3 et F4.

II-ANALYSE DES RÉSULTATS

Comme nous avons souligné dans le chapitre précédent, nous avons fait notre investigation dans deux établissements : le Lycée Bilingue d'Emana (L.B.E) et l'Institut Bilingue Michelann (I.B.M).

II-1- Analyse des résultats de la section 1 : identification des répondants

A la **question 1**: quel est votre sexe ? Nous récapitulons les réponses des enquêtés dans le tableau ci-après :

| Etablissements | | | | | | | |
|------------------------|----------|---------|--------|-----------------------------|----------|---------|-------|
| Lycée Bilingue d'Emana | | | | Institut Bilingue Michelann | | | |
| Sexe | masculin | Féminin | Total | Sexe | masculin | féminin | Total |
| Effectif | 12 | 30 | 42 | Effectif | 04 | 04 | 08 |
| pourcentage | 28,57% | 71,42% | 99,99% | pourcentage | 50% | 50% | 100% |

Tableau 12 : répartition des élèves par établissement et par sexe.

Les résultats de ce tableau nous montrent que, l'effectif total des garçons des deux établissements est 16. Pour celui des filles, nous enregistrons 34 filles soit deux fois le nombre des garçons.

Question 2 : quel est votre âge ?

Enregistrons dans le tableau ci-dessous les effectifs des répondants selon leur d'âge.

| Age | Garçons | Filles | Total |
|-------|---------|--------|-------|
| 13 | 0 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 5 | 6 |
| 15 | 7 | 7 | 14 |
| 16 | 3 | 12 | 15 |
| 17 | 3 | 6 | 9 |
| 18 | 2 | 3 | 5 |
| Total | 16 | 34 | 50 |

Tableau 13 : répartition des élèves selon leur sexe et leur âge.

Ici, nous constatons que les élèves de la classe de 2^{nde} sont majoritairement situés entre 15 et 16 ans. Ceci se justifie par le fait que nous avons enregistré 14 élèves âgés de 15 ans et 15 apprenants âgés de 16ans soit un total de 29 élèves.

Regroupons les données du tableau précédant sous forme d'intervalle.

| Modalité | [10 - 15[| [15 – 20 [| Total |
|--------------------|-----------|------------|-------|
| Fréquence absolue | 18 | 32 | 50 |
| Fréquence relative | 36% | 64% | 100% |

Tableau 14 : répartition des élèves par tranche d'âge.

De ce tableau, il ressort qu'il y'a 32 élèves dont l'âge est compris entre 15 et 20 soit 64% et 36% représente le pourcentage d'élèves dont l'âge est compris entre 10 et 15 comme nous pouvons le représenter dans le diagramme ci-contre.

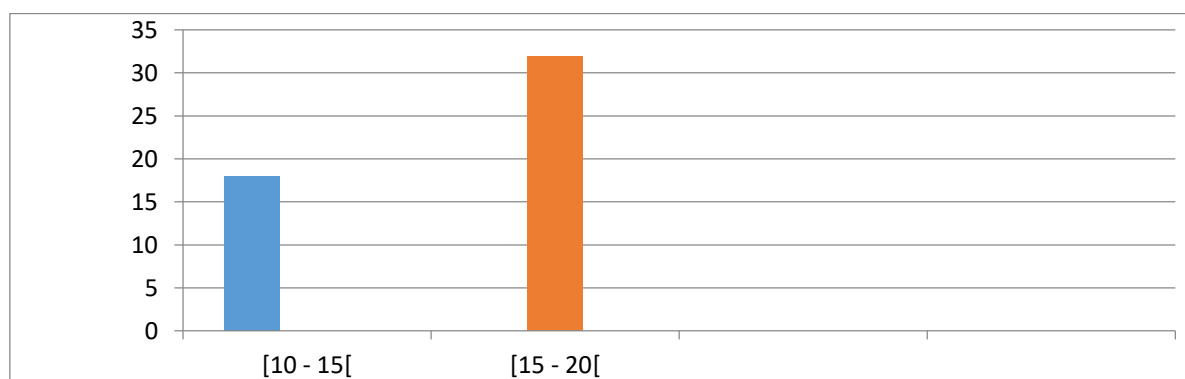


Diagramme 1 : répartition des élèves selon leur tranche d'âge.

Question 3 : quelles est votre langue maternelle ?

A la question de savoir la langue maternelle de chaque répondant, nous avons enregistré au total dix-neuf (19) différentes langues maternelles des élèves des deux établissements scolaires enquêtés. Ces langues sont les suivantes :

Bandenkop=2 ;Bafia=1 ; Bamiliké=2 ;Bandjounais= 1 ; Bangantou=1 ; Bassa'a=2 ; Batié=1 ; Eton=11 ; Ewondo=8 ;Haoussa=1 ; Manguissa=4 ; Massa=1 ; Mbouda=1 ; Medjoumba=1 ; Moundang=2 ; Ngueban=1 ; Shupaman=2 ; Yambassa=1 et Yemba=7.

Question 4 : parlez-vous votre langue maternelle ?

Les réponses à cette question sont pour les uns « oui » et pour d'autres « non » comme nous pouvons récapituler les résultats dans ce tableau :

| Modalité | Oui | Non | Total |
|--------------------|--------|--------|-------|
| Fréquence absolue | 32 | 18 | 50 |
| Fréquence relative | 64% | 36% | 100% |
| Mesure en degré | 230,4° | 129,6° | 360° |

Tableau 15 : **tableau récapitulatif des élèves qui parlent leurs langues maternelles et ceux qui ne parlent pas.**

Les résultats de ce tableau nous montrent que les répondants qui ont déclaré qu'ils parlent leurs langues maternelles sont plus élevés que ceux qui ne parlent pas. Nous avons enregistré 32 pour la modalité « oui » et 18 pour la modalité « non » soit une fréquence relative de 64% contre 36%.

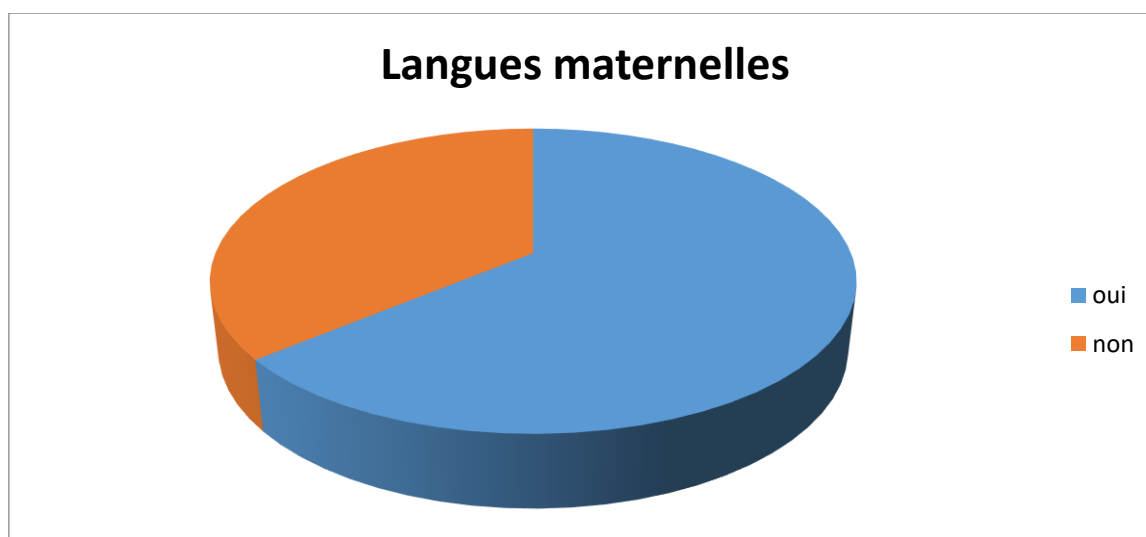


Diagramme 2 : **avis en pourcentage des élèves sur leurs langues maternelles.**

II-2- Analyse des résultats de la section 2 : stratégies d'apprentissage

Question 5 : cochez les stratégies du tableau ci-dessous en fonction de la fréquence d'utilisation.

Pour recueillir des informations relatives à cette question, nous avons construit un tableau récapitulant six (06) grandes catégories des stratégies d'apprentissage ayant chacune quatre sous-catégories. Nous présentons les résultats de chacune de ces stratégies comme suit :

➤ **Type 1 (T1) : stratégies de détermination**

Présentons les résultats de cette dernière dans le tableau suivant :

| Modalité | Toujours | Souvent | Rarement | Jamais | Total |
|---------------|----------|---------|----------|--------|-------|
| Effectif | 12 | 13 | 10 | 15 | 50 |
| Fréquence (%) | 24% | 26% | 20% | 30% | 100% |

Tableau 16: avis des élèves sur leur recours aux stratégies de détermination.

Pour les stratégies de détermination, les résultats de l'enquête nous montrent que quinze (15) répondants ont déclaré n'avoir jamais utilisé cette typologie. Le degré « souvent » enregistre treize (13) enquêtés ayant choisis celle-ci. Douze (12) ont déclaré avoir utilisé « toujours » les stratégies de détermination. La modalité « rarement » présente le plus faible effectif avec dix (10).

Représentons les résultats de cette typologie dans le diagramme circulaire ci-dessous.

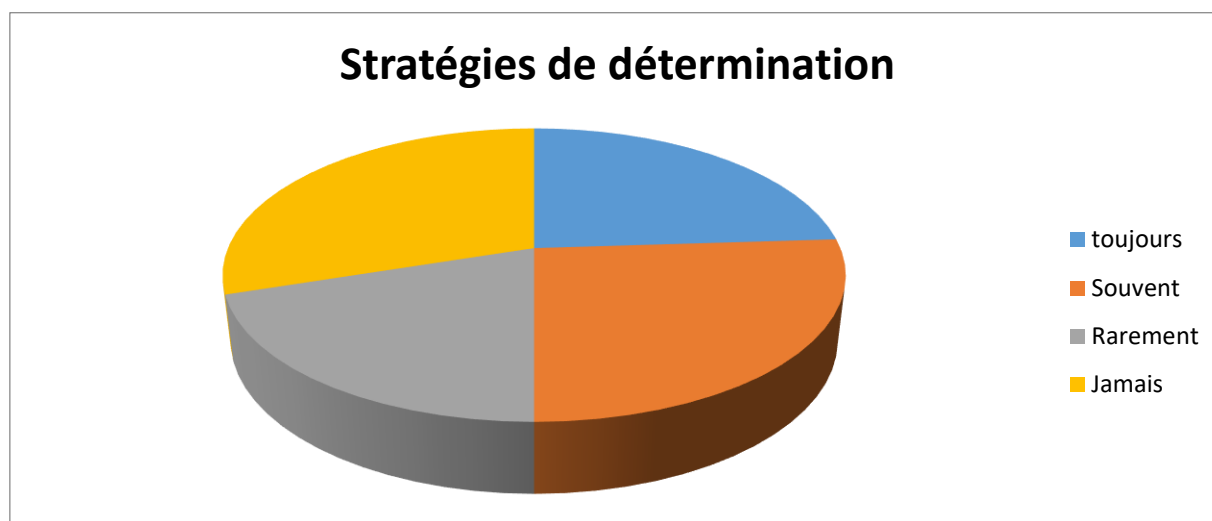


Diagramme 3: avis des élèves sur le recours aux stratégies de détermination.

Comme nous avons signifié ci-haut, chaque typologie comporte un ensemble des stratégies telle que nous avons présentée dans le questionnaire en nous fondant sur l'échelle de Likert. Pour ce faire, nous avons retenu quatre (04) types de stratégies pour la typologie 1 (T1) dont les résultats de l'enquête sont les suivants :

- pour la première stratégie (Je fais recours au dictionnaire) que nous désignons par A1, il en ressort que sur cinquante (50) élèves enquêtés, onze (11) ont déclaré qu'ils font « toujours » recours à cette stratégie et onze (11) qui déclarent l'utiliser « rarement ». Vingt-six (26) ont choisi la modalité « souvent » soit 52% de la population totale. La modalité « jamais » quant à elle enregistre le plus faible score (02) et représente 4%.

- le deuxième type est : j'utilise ma première langue ou une autre langue connue afin d'inférer le sens. Contrairement à la précédente, cette stratégie apparaît comme la plus non utilisée car elle enregistre un effectif de 35 répondants ayant choisi la modalité « jamais » qui représentent 70%. Les modalités « souvent » et « rarement » présentent les mêmes scores, 6 enquêtés chacune.

- je relie les informations nouvelles à des actions physiques est le trois type. Ici, « jamais » enregistre le plus grand effectif avec 22 répondants suivi de la modalité « toujours » avec 13.

- le quatrième type est : j'infère par analogie les règles de formation des mots. Vingt (20) élèves ont choisi la modalité « toujours » pour cette stratégie ; 16 pour « souvent » ; 11 pour « rarement » et 3 pour la modalité « jamais ».

Vu ces résultats, nous pouvons classer ces stratégies en fonction des effectifs de la modalité « toujours » comme suit :

- 1- j'infère par analogie les règles de formation des mots
- 2- je relis les nouvelles informations à des actions physiques
- 3- je fais recours à des ouvrages de référence
- 4- j'utilise ma première langue ou une autre langue.

➤ **Type 2 (T2) : stratégies de mémorisation**

| Modalité | toujours | souvent | rarement | Jamais | Total |
|--------------------|----------|---------|----------|--------|-------|
| Fréquence absolue | 25 | 12 | 8 | 5 | 50 |
| Fréquence relative | 50% | 24% | 16% | 10% | 100% |

Tableau 17 : **avis des élèves sur leur recours aux stratégies de mémorisation**

De quatre degrés des stratégies de mémorisation, il ressort que le degré « toujours » est la modalité ayant le nombre de répondants le plus élevé (25) soit 50%. Ensuite la modalité « souvent » avec 24%. Huit (08) des enquêtés ont déclaré faire « rarement » recours à cette stratégie. La modalité « jamais » représente seulement 10% de l'effectif global.

Représentons dans le diagramme ci-dessous les fréquences relatives de chacune des modalités de cette typologie.

Stratégies de mémorisation

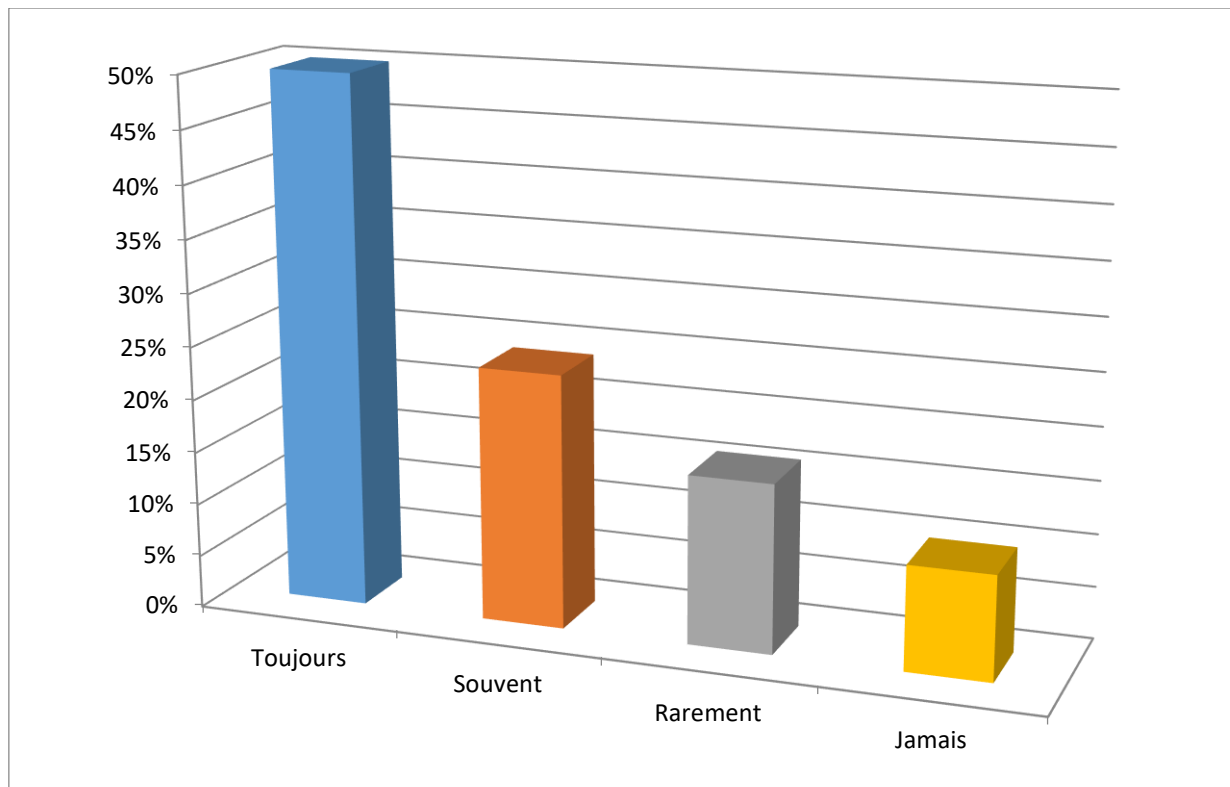


Diagramme 4 : avis des élèves sur leur recours aux stratégies de mémorisation.

Après la présentation globale des stratégies de mémorisation, il n'est plus important de présenter et d'analyser spécifiquement les résultats des différents types de cette typologie des stratégies. Il faut rappeler que quatre types des stratégies de mémorisation ont fait l'objet de l'enquête dont les résultats se présentent comme suit:

-j'utilise les mots clés et des cartes sémantiques : obtient 29 répondants pour la modalité « toujours » et représente 58%. Le degré « souvent » quant à elle représente 20% et « rarement » arrive en troisième lieu avec 12%. 10% des élèves ont déclaré n'avoir jamais fait recours à ce type de stratégie.

-j'utilise les images : pour cette stratégie, les réponses de nos enquêtés sont réparties de la manière suivante : toujours (25 répondants) ; souvent (12) ; rarement (6) et jamais enregistre 5 avis.

-je mets en contexte les nouveaux mots : ici, nous avons enregistré 18 avis soit 36% pour le degré « toujours » ; ensuite vient « rarement » avec 28%. « Souvent » a eu 11 avis et enfin 7 pour le niveau « jamais ».

-je centre mon attention sur des détails : pour cette stratégie, 26 élèves ont choisi le degré « toujours » qui représente 52% de l'effectif total. Après vient « souvent » avec 30%. Les degrés « rarement » et « jamais » enregistrent respectivement 12% et 6%.

Puis que c'est le degré « toujours » qui cadre avec notre hypothèse de recherche, classons les quatre types des stratégies de mémorisation selon les scores de ce degré (toujours).

- 1- J'utilise les mots clés et les cartes sémantiques ;
- 2- Je centre mon attention sur des détails ;
- 3- J'utilise les images
- 4- Je mets en contexte les nouveaux mots.

➤ **Type 3 (T3) : processus de récupération**

Récapitulons dans le tableau ci-dessous les avis des élèves par rapport à leur recours aux processus de récupération dans leurs apprentissages.

| Modalité | toujours | souvent | rarement | jamais | Total |
|--------------------|----------|---------|----------|--------|-------|
| Fréquence absolue | 8 | 13 | 12 | 17 | 50 |
| Fréquence relative | 16% | 26% | 24% | 34% | 100% |
| Mesure en degré | 57,6° | 93,6 | 86,4° | 122,4° | 360° |

Tableau 18 : **avis des élèves sur leur recours aux processus de récupération.**

En faisant l'analyse des résultats de ce tableau, il apparait que cette typologie est moins utilisée par les apprenants car la modalité « jamais » a un pourcentage le plus élevé (34%). Suivi de « souvent » avec 26% et « rarement » enregistre 24%. La modalité « toujours » représente le plus faible pourcentage (16%). D'où la représentation de ces données dans le diagramme ci-dessous.

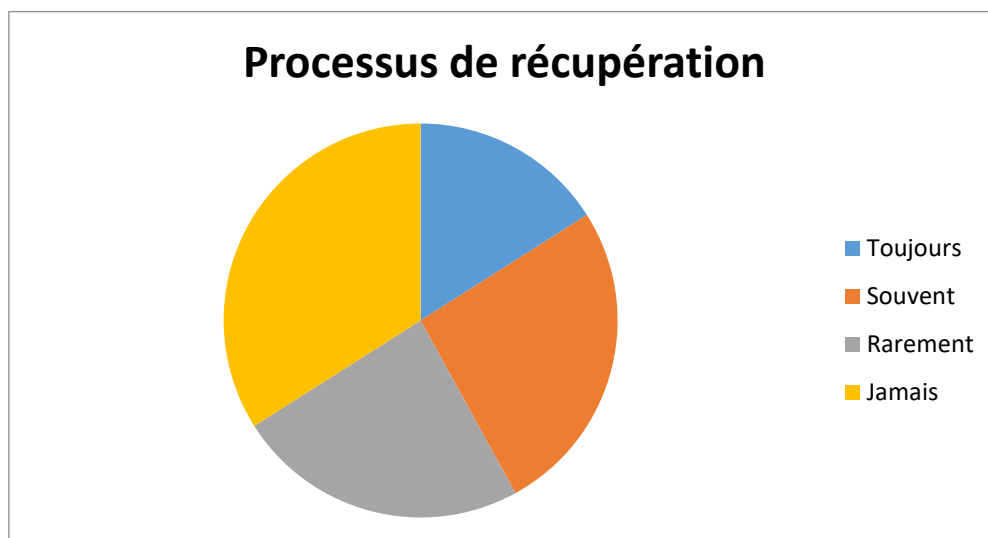


Diagramme 5 : avis des élèves sur leurs recours aux processus de récupération.

Dans le cadre de notre étude, quatre types de stratégies de récupération sont retenus qui sont entre autres :

-je m'expose à la langue à travers la radio, la télévision : 38 élèves ont choisi la modalité « jamais » et représente 76% de la population totale. La modalité « souvent » occupe la seconde position avec 12%. Deux (02) répondants ont déclaré utiliser toujours cette stratégie ;

-je pratique la répétition des mots : ici, les modalités toujours, souvent et rarement présentent les mêmes nombres de score (30%). La modalité jamais représente quant à elle 10%.

-je fais des exercices de mécanisation : pour ce type de stratégie, il en ressort que sept (07) élèves ont répondu pour la modalité « toujours » alors que pour « souvent », 16 répondants ont été enregistré soit 32% et 30% représente la modalité « rarement ».

-je cherche des occasions de faire des conversations en allemand : quinze (15) enquêtés ont déclaré n'avoir jamais fait recours à cette stratégie, ce qui représente 30% de la population totale. « Souvent » et rarement » enregistrent les mêmes effectifs (14) soit 28%.

En considérant les effectifs de la modalité « toujours » de ces quatre stratégies que nous venons de présenter, nous pouvons les classer comme suit :

- 1- je pratique la répétition des mots ;
- 2- je fais des exercices de mécanisation ;
- 3- je cherche des occasions de faire des conversations en allemand ;
- 4- je m'expose à la langue à travers la radio, la télévision.

➤ **Type 4 (T4) : stratégies métacognitives**

A l'issue de l'enquête, les stratégies métacognitives affichent les résultats suivants :

| Modalité | Toujours | Souvent | Rarement | Jamais | Total |
|--------------------|----------|---------|----------|--------|-------|
| Fréquence absolue | 4 | 13 | 15 | 18 | 50 |
| Fréquence relative | 8% | 26% | 30% | 36% | 100% |

Tableau 19 : avis des élèves relatifs à leurs recours aux stratégies métacognitives.

Les résultats de ce tableau nous montrent que 36% de la population enquêtée ne font jamais recours aux stratégies métacognitives. 30% d'enquêtés les utilisent rarement et 26% les utilisent souvent. Il en ressort également que seulement 8 élèves ont déclaré utiliser « toujours » les stratégies métacognitives comme l'indique le graphique ci-dessous.

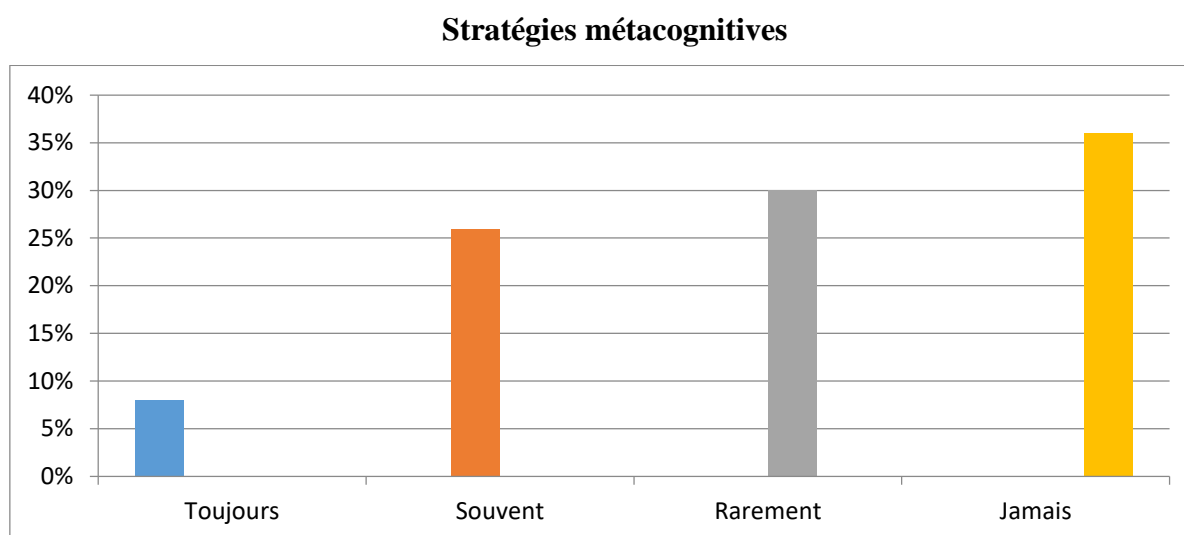


Diagramme 6 : avis des élèves sur leurs recours aux stratégies métacognitives.

Les différents types des stratégies métacognitives retenus pour l'enquête de ce travail sont les suivants :

-j'écoute les sons allemands : les résultats de notre enquête nous montrent que 28 apprenants ne font jamais recours à cette stratégie. 12 le font rarement. Sur 50 élèves interrogés, trois apprenants ont déclaré faire « toujours » recours à cette dernière.

-j'anticipe les nouvelles informations : ici, 19 répondants ont été enregistré, qui développent souvent cette stratégie et représente 38%. 15 apprenants de notre échantillon ne l'utilisent jamais. 28% l'utilisent rarement et 2 répondants soit 4% déclarent l'utiliser toujours.

-je regarde les films allemands : pour cette stratégie métacognitive, les modalités présentent les scores suivants : jamais 21 répondants soit 42% ; rarement 13 soit 26% ; souvent enregistre 12 et la modalité toujours 8%.

-je m'auto-évalue : rarement est la modalité qui enregistre l'effectif le plus élevé (20) suivi de « souvent » avec 14 et représente 28%. Jamais en a 9 et la modalité « toujours » représente 14%.

Nous obtenons selon l'effectif de la modalité « toujours » le plus élevé le classement suivant :

- 1- je m'auto-évalue ;
- 2- je regarde les films allemands ;
- 3- j'écoute les sons allemands
- 4- j'anticipe les nouvelles informations.

➤ **Type 5 (T5) : stratégies cognitives.**

Le tableau ci-après récapitule les résultats des stratégies cognitives obtenus à l'issue de l'enquête.

| Modalité | Toujours | Souvent | Rarement | Jamais | Total |
|--------------------|-----------------|----------------|-----------------|---------------|--------------|
| Fréquence absolue | 20 | 16 | 10 | 04 | 50 |
| Fréquence relative | 40% | 32% | 20% | 8% | 100 |
| Mesure en degré | 144° | 115,2° | 72° | 28,8° | 360° |

Tableau 20 : avis des élèves sur leurs recours aux stratégies cognitives

De quatre degrés des stratégies cognitives, il ressort que la modalité « toujours » est la modalité ayant le nombre de répondants le plus élevé (20) soit 40%. Ensuite la modalité « souvent » avec 32%. Huit (10) des enquêtés ont déclaré faire « rarement » recours à cette stratégie. La modalité « jamais » représente seulement 8% de l'effectif global. Représentons dans le diagramme ci-dessous les fréquences relatives de chacune des modalités de cette typologie.

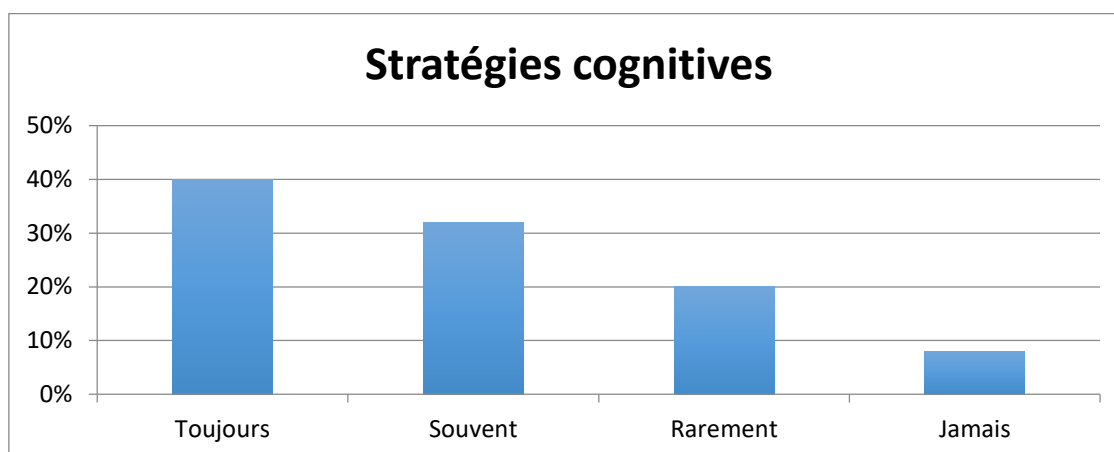


Diagramme 7 : avis des élèves sur le recours aux stratégies cognitives.

Présentons de manière spécifique les résultats des différents types de stratégies cognitives. Notons que quatre types de stratégies cognitives sont mis en exergue dans le cadre de cette étude comme nous avons fait mention précédemment :

-j'utilise des ressources : pour cette catégorie, 19 élèves ont coché la modalité « souvent ». 16 ont répondu pour « rarement ». Suivi de la modalité « toujours » avec 15 soit 30%. La modalité « jamais » enregistre 00% ce qui pourrait expliquer le recours de tous les élèves interrogés à cette stratégie.

-je fais la traduction : nous enregistrons 40% de répondants pour « souvent ». La modalité « toujours » représente quant à elle 32% et « rarement » 22%. La modalité « jamais » occupe la dernière position avec 6%.

-je prends de notes : cette stratégie est la plus utilisée par les élèves et enregistre un taux de 64% pour la modalité « toujours ». Ensuite vient la modalité « souvent » avec 20%. Rarement et jamais affichent les mêmes effectifs : 8% chacun.

-je souligne les nouveaux mots : pour cette quatrième stratégie du type cognitif, la modalité « toujours » est le mode de la série avec un effectif de 18 répondants. « Souvent » affiche 14 pendant que « rarement » et « jamais » enregistrent 18% chacun.

Classons ces dernières selon les nombres de répondants pour la modalité « toujours ».

- 1- Je prends de notes ;
- 2- Je souligne les nouveaux mots;
- 3- Je fais la traduction ;
- 4- J'utilise des ressources.

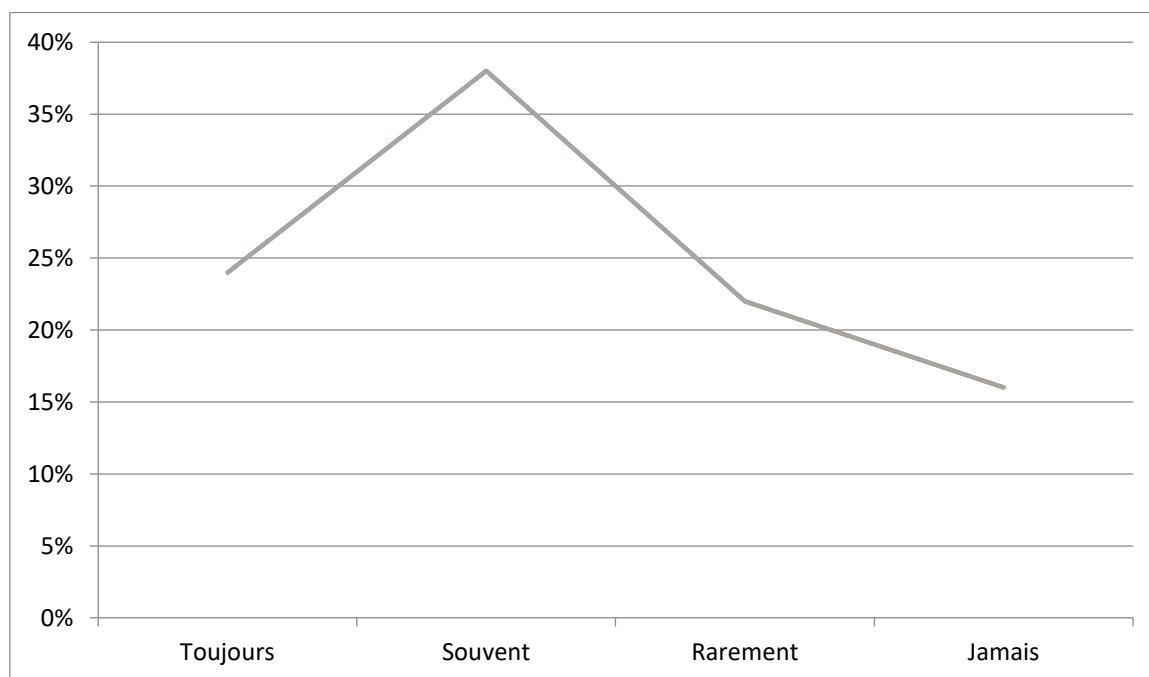
Type 6 (T6) : stratégies socio-affectives

Comme tous autres types suscités, les résultats des stratégies socio-affectives sont portés dans le tableau suivant :

| Modalité | Toujours | Souvent | Rarement | Jamais | Total |
|--------------------|----------|---------|----------|--------|-------|
| Fréquence absolue | 12 | 19 | 11 | 8 | 50 |
| Fréquence relative | 24% | 38% | 22% | 16% | 100% |
| Mesure en degré | 86,4° | 136,8° | 79,2° | 57,6° | 360° |

Tableau 21 : avis des élèves sur leurs recours aux stratégies socio-affectives.

En observant de près, il en ressort de ce tableau que pour un effectif de 50 élèves enquêtés, 19 font souvent recours aux stratégies socio-affectives et affiche un taux de pourcentage le plus élevé (38%). 24% des répondants développent toujours ces stratégies pendant leurs apprentissages. La modalité « rarement » représente 22% et enfin 16% d'élèves n'utilisent jamais les stratégies socio-affectives. Présentons les données des différentes modalités de ces stratégies dans le graphique ci-dessous.



Graphique 1 : avis des élèves sur leurs recours aux stratégies socio-affectives.

La courbe ci-dessus nous donne les valeurs des différents degrés d'utilisation des stratégies socio-affectives. Elle croît ou décroît en fonction de chaque donnée correspondante à chacun de degrés. Graphiquement, nous voyons que de la modalité « toujours » jusqu'à la modalité

« souvent », la courbe est strictement croissante ce qui explique que ces modalités présentent les valeurs les plus élevées.

De 38% à 16% la courbe est strictement décroissante ce qui revient à dire que ces deux dernières modalités du recours aux stratégies socio-affectives relèvent les effectifs les plus faibles.

De façon spécifique, présentons les résultats des différents types des stratégies socio-affectives.

- Je travaille en groupe : 20 d'élèves ont choisi la modalité « souvent ». 16 ont déclaré travailler rarement en groupe et 11 répondants ne travaillent jamais en groupe. Pour la même stratégie, seulement 3 élèves interrogés ont répondu pour la modalité « toujours ».
- Je pose la question à mes camarades ou à l'enseignant : ici, la modalité « souvent » vient toujours en tête avec 38%. « Toujours » obtient 24% suivi de « rarement » avec un effectif de 22%.
- Je contrôle mes émotions : 24 élèves de la population totale contrôlent toujours leurs émotions dans l'apprentissage de l'allemand soit 48%. 18 le font souvent. Nous enregistrons pour les deux dernières modalités 8% chacune.
- Je fais l'auto-renforcement : 40% d'enquêtés ont donné leur avis sur la modalité « souvent » ; 30% ont déclaré développer rarement l'auto-renforcement ; 18% ne font jamais recours. La modalité « toujours » par contre représente seulement 12%.

Classons ces dernières selon les effectifs les plus élevés :

- 1- Je contrôle mes émotions ;
- 2- Je pose la question à mes camarades ou à l'enseignant ;
- 3- Je fais l'auto-renforcement ;
- 4- Je travaille en groupe.

Nous venons de présenter les résultats de chacune des typologies retenues dans le cadre de cette étude. Après avoir présenté et analysé les différents résultats obtenus, récapitulons dans le tableau ci-dessous les résultats des stratégies étudiées.

| Types | Degré d'utilisation | | | | Total |
|-----------|---------------------|---------|----------|--------|-------|
| | Toujours | Souvent | Rarement | Jamais | |
| T1 | 12 | 13 | 10 | 15 | 50 |
| T2 | 25 | 12 | 08 | 05 | 50 |
| T3 | 08 | 13 | 12 | 17 | 50 |
| T4 | 04 | 13 | 15 | 18 | 50 |
| T5 | 20 | 16 | 10 | 04 | 50 |

| | | | | | |
|----------------------|-----|--------|-----|--------|------|
| T6 | 12 | 19 | 11 | 08 | 50 |
| Total | 81 | 86 | 66 | 67 | 300 |
| Fréquence (%) | 27% | 28,66% | 22% | 22,33% | 100% |

Tableau 22: **récapitulation des résultats des stratégies développées par les élèves.**

De ce tableau récapitulatif, il en ressort que les stratégies métacognitives que nous désignons ici par T4, est la type le moins développé par les apprenants en situation d'acquisition du vocabulaire dans la mesure où pour la modalité « jamais » il enregistre le grand effectif d'apprenants interrogés : 18 soit un taux de 36%. Les processus de récupération occupent la seconde position avec 17 répondants qui ont déclaré n'avoir jamais développé cette catégorie des stratégies.

Les stratégies de mémorisation sont les stratégies d'apprentissage auxquelles les élèves font plus recours. Dans le tableau ci-haut, 25 élèves de notre échantillon total ont déclaré faire recours à ce type (T2) et représente 50%.

Après ce type, nous avons le type 5 (T5) : les stratégies cognitives dont 20 apprenants ont choisi la modalité « toujours ». Les types 1 et 2 obtiennent 12 répondants chacune pour la modalité « toujours ».

Le type 4 comme nous avons mentionné au départ, est celui qui n'est pas développée par la majorité des élèves interrogés. Il enregistre seulement quatre (04) enquêtés ayant répondu avoir toujours fait recours à ce dernier.

Analysons par la suite les résultats des différents types selon la modalité « souvent ».

Le tableau ci-dessus nous donne les résultats suivants :

- 19 élèves font souvent recours à au type 6 (stratégies socio-affectives) et apparait en tête avec l'effectif le plus élevé.
- 16 répondants ont déclaré pour la typologie 5 (stratégies cognitives).
- Les types 1, 3 et 4 obtiennent les mêmes nombres des enquêtés ayant choisi la modalité « souvent » :13 apprenants chacune.

Représentons dans le tableau ci-après les fréquences absolues et relatives de la modalité « toujours » des différents types.

| Types | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | Total |
|----------------------|-----|--------|-------|----|--------|-----|-------|
| Fréquences absolues | 12 | 25 | 08 | 04 | 20 | 12 | 81 |
| Fréquences relatives | 15% | 30,86% | 9,87% | 5% | 24,69% | 15% | 100% |

Tableau 23 : **répartition des réponses des élèves par type selon le degré « toujours »**

diagramme ci-dessous présente les fréquences relatives de ces types :

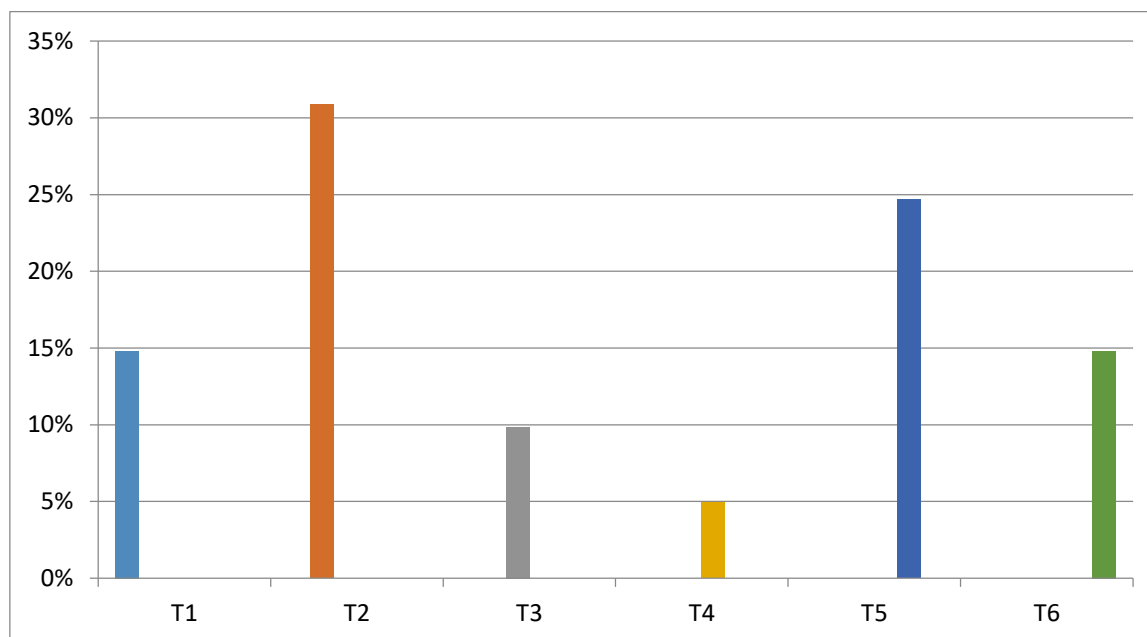


Diagramme 8: **répartition en pourcentage des réponses des élèves par type selon le degré « toujours »**

De ce graphique, les stratégies de mémorisation (T2) représentent un pourcentage le plus élevé (31%) suivies des stratégies cognitives (T5) qui affichent 25%. Nous obtenons 5% pour les stratégies métacognitives (T4) qui représentent le plus faible taux de résultats.

Rappelons que ce graphique représente les résultats des six catégories des stratégies pour le degré « toujours ».

Nous présentons dans le tableau qui suit les résultats de ces mêmes types cette fois ci selon le degré « souvent ».

| Type | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | Total |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Fréquences absolues | 13 | 12 | 13 | 13 | 16 | 19 | 86 |
| Fréquences relatives | 15% | 14% | 15% | 15% | 19% | 22% | 100% |
| Mesure en degré | 54,41° | 50,23° | 54,41° | 54,41° | 66,97° | 79,53° | 360° |

Tableau 24 : **répartition des réponses des élèves par type et selon le degré « souvent »**

Représentons les résultats de ce tableau dans le diagramme circulaire ci-contre.

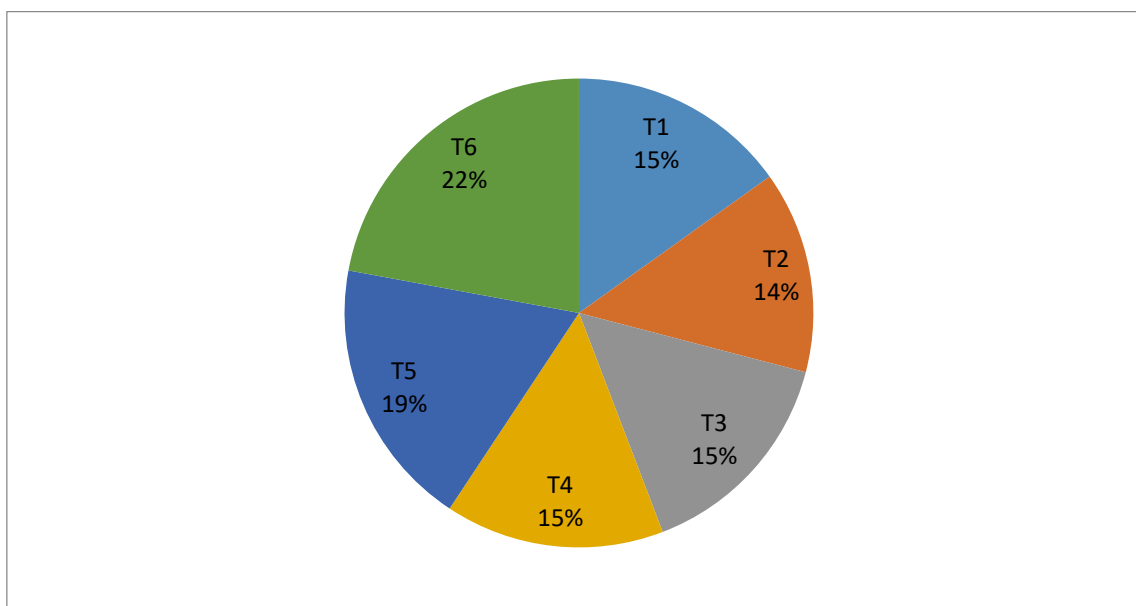


Diagramme 9 : **répartition des réponses des élèves par catégorie des stratégies et selon le degré « souvent ».**

De ce secteur, il apparaît que c'est T6 (stratégies socio-affectives) qui a l'effectif le plus élevé pour le degré « souvent ». Elle enregistre 22% soit $79,53^\circ$ contrairement à T3, T4 et T1 qui affichent les scores ($54,41^\circ$) chacune. T2 (stratégies de mémorisation) représente le plus faible taux (14% soit $50,23^\circ$).

Après la présentation et l'analyse des résultats des deux premiers degrés (toujours et souvent), il convient par la suite de présenter les résultats des degrés « rarement et jamais » par chaque catégorie des stratégies d'apprentissage.

Récapitulons les résultats des six (06) catégories des stratégies selon le degré « rarement ».

| Type | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | Total |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------|-------------|
| Fréquences absolues | 10 | 8 | 12 | 15 | 10 | 11 | 66 |
| Fréquences relatives | 15,15% | 12,12% | 18,18% | 22,72% | 15,15% | 16,66% | 100% |
| Mesure en degré | $54,54^\circ$ | $43,63^\circ$ | $65,45^\circ$ | $81,81^\circ$ | $54,54^\circ$ | 60° | 360° |

Tableau 25 : **répartition des réponses des élèves par type et selon le degré « rarement »**

De ces six (06) typologies, il en résulte que le type (T4) est celui le moins développé par les élèves et enregistre un taux de pourcentage de 22,72 pour cette modalité. Suivie de T3 avec

18,18%. La type 2 (T2) a la fréquence absolue la plus faible (12,12%), ce qui nous laisse comprendre qu'elle l'une des typologies des stratégies la plus développée par les apprenants. Représentons les résultats de ce degré dans l'histogramme ci-dessous.

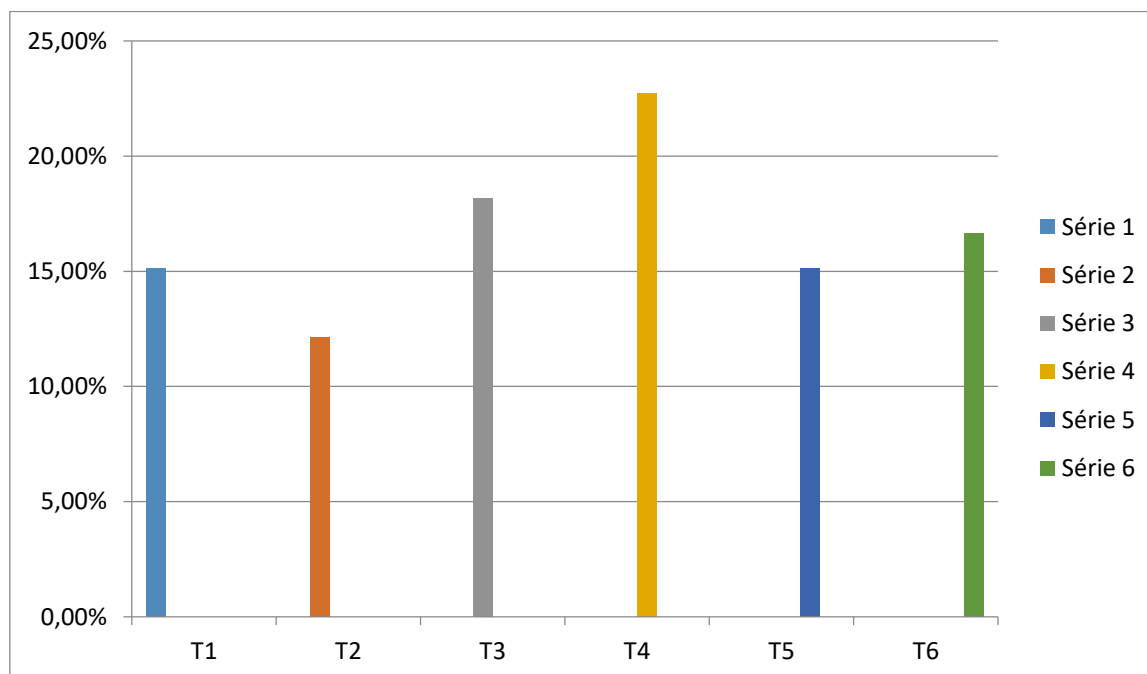


Diagramme 10 : répartition des réponses des élèves par catégorie des stratégies et selon le degré « rarement ».

A la suite de la présentation des résultats des trois premiers degrés d'utilisation des stratégies d'apprentissage, présentons à présent les données du quatrième degré dans le tableau suivant.

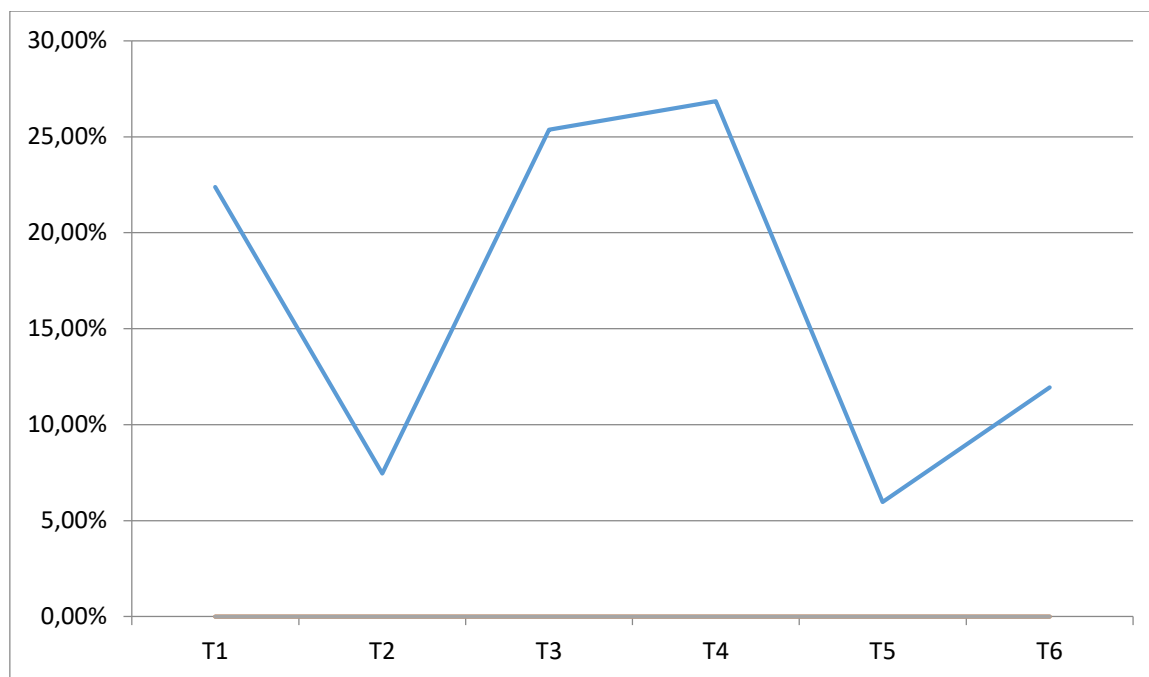
| Typologie | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | Total |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Fréquences absolues | 15 | 5 | 17 | 18 | 4 | 8 | 67 |
| Fréquences relatives | 22,38% | 7,46% | 25,37% | 26,86% | 5,97% | 11,94% | 100% |
| Mesure en degré | 80,59° | 26,86° | 91,34° | 96,71° | 21,49° | 42,98° | 360° |

Tableau 26 : répartition des réponses des élèves par type et selon le degré « jamais »

D'après les résultats de ce tableau, les stratégies métacognitives enregistrent l'effectif le plus élevé pour le degré « jamais » 18 soit 26,86% .Suivi des processus de récupération avec 17 comme effectif soit un pourcentage de 25,37%. Les données de T2 (stratégies de mémorisation) et T5 (stratégies cognitives), nous montrent que ces dernières sont les plus développées par les

apprenants dans la mesure où ces catégories de stratégies représentent respectivement pour le degré « jamais » les plus faibles effectifs (5 pour T2 et 4 pour T5).

Représentons les fréquences relatives de ces stratégies dans le graphique ci-contre.



Graphique 2 : répartition des réponses des élèves par catégorie des stratégies et selon le degré « jamais ».

Ce graphique nous présente les valeurs en pourcentage de chacune des typologies selon le degré d'utilisation « jamais ». De ce fait, nous obtenons une courbe dont le sens varie en fonction des données des stratégies comme suit : de T1 qui représente 22,38% à T2 qui a un taux de 7,46%, la courbe est strictement décroissante. De T2 à T3 (25,37%) la courbe est strictement croissante. De T3 et T4, la courbe est constante. Ces deux stratégies affichent les effectifs les plus élevés tels que nous présente la courbe. De T4 à T5, elle est strictement décroissante et de T5 (5,97%) à T6 (11,94%), elle est strictement croissante.

Jusqu'ici, nous avons présenté et analysé les résultats de la question 5 de notre questionnaire. A ce titre, il convient de noter que les résultats des différentes stratégies ont été mis en exergue. De manière globale, il en ressort que les stratégies d'apprentissage sont développées parfois (souvent) par les élèves dans la mesure où des quatre degrés d'utilisation proposés, c'est le degré « souvent » qui enregistre le plus grand taux (28,66%).

A la suite de la question cinq (5), deux tests de vocabulaire ont été proposés à nos enquêtés dont les résultats sont présentés et analysés comme suit :

II-3- Analyse des résultats de la section 3 : tests de vocabulaire

II-3-1- Résultats de test n° 1

A l'issue de ce premier test qui consiste à énumérer les mots qui renvoient au thème « école », les élèves ont obtenu les notes suivantes :

| Note | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | Total |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| effectif | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 | 4 | 7 | 2 | 5 | 1 | 2 | 5 | 2 | 0 | 1 | 3 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 50 |

Tableau 27 : **enregistrement des notes du premier test du vocabulaire.**

Dans ce tableau, nous constatons qu'aucun élève n'a eu 0/20 ni 01/20 lors de ce test. Nous constatons également que sur cinquante (50) apprenants interrogés, personne n'a eu une note supérieure ou égale à dix-huit ($18 \leq$). Les notes 02/20 ; 09/20 ; 14/20 et 17/20 ont un seul effectif chacune, contrairement aux notes 4, 6 et 16 qui enregistrent chacune un effectif de sept (07) élèves. Il convient de préciser que ces dernières (les notes 4 ; 6 et 16) sont les modes de cette série car elles ont les effectifs les plus élevés.

Après la présentation des différentes notes obtenues par les élèves, regroupons-les sous forme d'intervalle dans le tableau ci-dessous.

| Notes | [0-5[| [5-10[| [10-15[| [15-20[| Total |
|---------------|-------|--------|---------|---------|-------|
| Effectif | 14 | 17 | 11 | 8 | 50 |
| Fréquence (%) | 28% | 34% | 22% | 16% | 100% |

Tableau 28 : **regroupement en classe des notes du premier test de vocabulaire.**

Cette série statistique nous montre que 17 élèves ont obtenu une note comprise entre 5 et 10. D'où [5-10[est la classe modale de cette série. Suivi de l'intervalle [0-5[avec 14 apprenants. Huit (08) élèves ont obtenu une note comprise entre [15-20[comme nous pouvons représenter ces données dans l'histogramme ci-après.

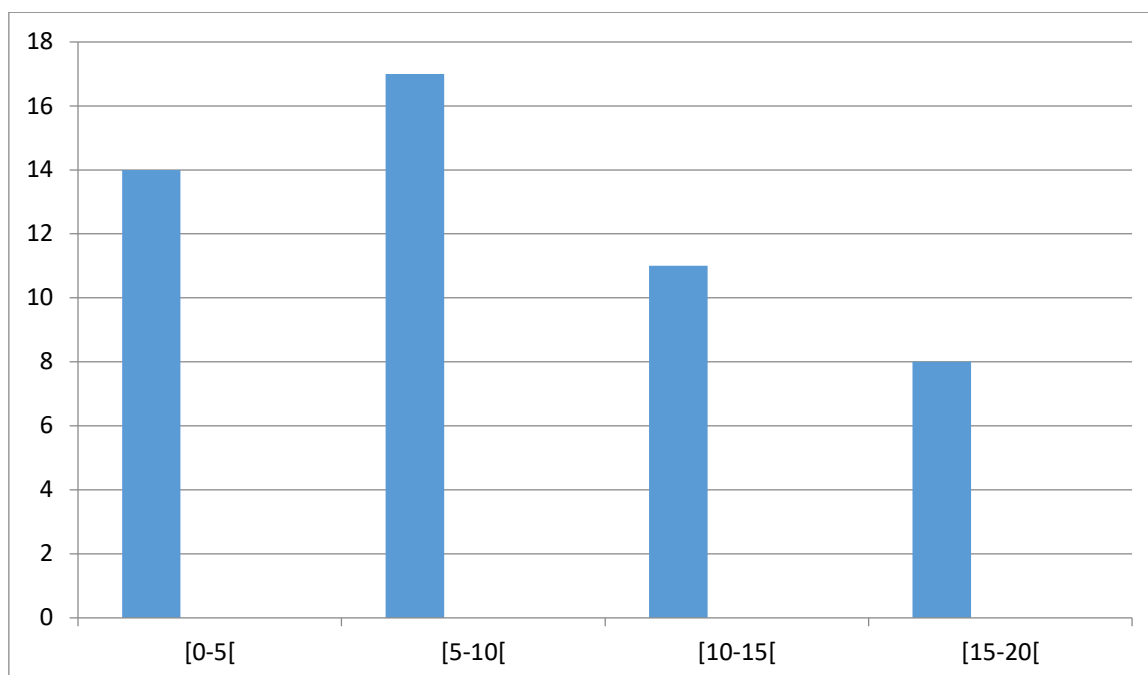


Diagramme 11 : **histogramme représentant les notes des élèves au premier test de vocabulaire.**

- Les échelles d'appréciation selon le modèle APC : non acquis (NA) ; en cours d'acquisition (ECA) et acquis (A). Nous répartissons les notes en fonction de ces échelles comme suit :

| Echelles d'app. | Non acquis | En cours d'acquis. | Acquis | Total |
|-----------------|------------|--------------------|--------|-------|
| Notes | 0-11 | 12-14 | 15≤ | 20/20 |
| Effectifs | 36 | 3 | 11 | 50 |
| Fréquence | 72% | 6% | 22% | 100% |

Tableau 29 : **répartition des élèves selon leur échelle d'appréciation au premier test.**

Les résultats de ce tableau nous montrent que, sur cinquante (50) élèves qui ont été soumis au 1^{er} test du vocabulaire, 36 n'ont pas acquis le vocabulaire soit 72% de la population totale. 3 sont en cours d'acquisition soit 6% et 11 élèves ont obtenu une note supérieure ou égale à 15/20. Autrement dit, 11 apprenants soumis à ce test ont acquis le vocabulaire dont nous pouvons les représenter dans le diagramme ci-après.

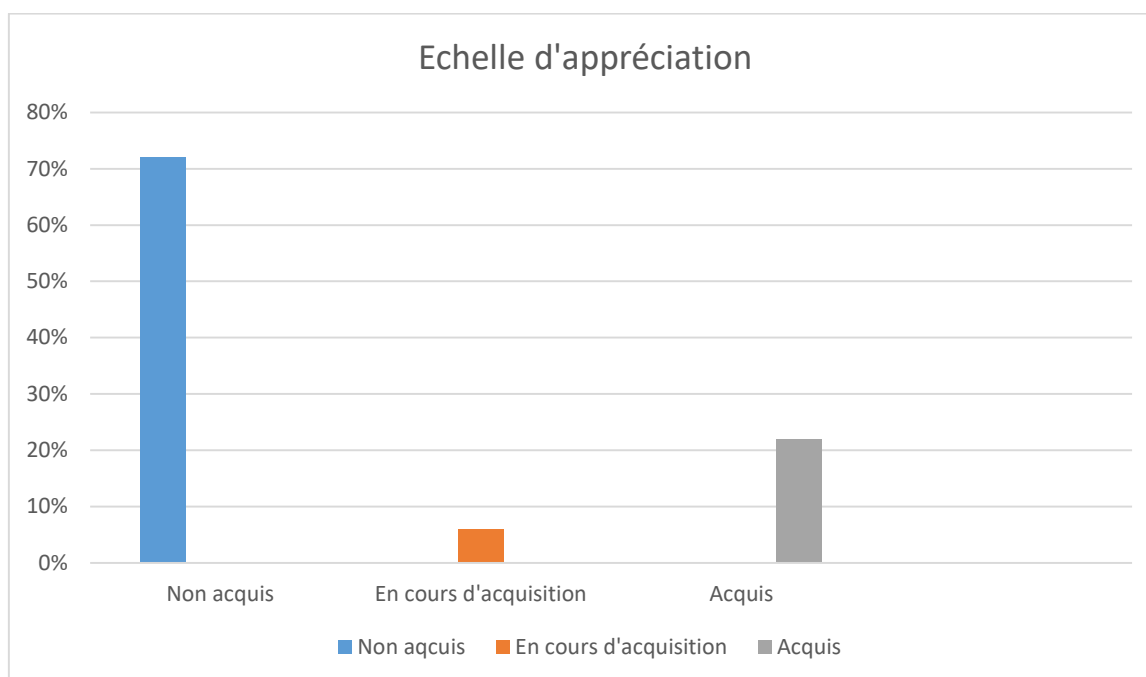


Diagramme 12 : Echelle d'appréciation des notes des élèves au 1^{er} test du vocabulaire.

Après avoir présenté les résultats du premier test, il y a lieu de présenter par la suite les résultats du deuxième test du vocabulaire.

II-3-2- Résultats de test n° 2

Pour ce deuxième test, nous avons proposé vingt (20) mots relatifs au thème « école » auxquels les élèves doivent trouver les équivalences en allemand. De ce fait, les notes sont enregistrées dans le tableau ci-dessous.

| Note | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | Total |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| effectif | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 8 | 16 | 12 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 50 |

Tableau 30 : enregistrement des notes du deuxième test du vocabulaire.

De prime à bord, ce tableau nous montre que de 0 à 5, seulement un élève a eu 04/20. 2 élèves ont eu 06/20 et 2 ont obtenu 08/20. Nous constatons aussi que 16 élèves ont obtenu 13/20 et apparait comme le mode de cette série. Un seul élève a eu la plus grande moyenne (18/20). Pour mieux analyser les résultats de ce test de manière fine, regroupons ces derniers sous de classe.

| Notes | [0-5[| [5-10[| [10-15[| [15-20[| Total |
|---------------|-------|--------|---------|---------|-------|
| Effectif | 1 | 7 | 36 | 6 | 50 |
| Fréquence (%) | 2% | 14% | 72% | 12% | 100% |

Tableau 31 : **regroupement en classe des notes du deuxième test de vocabulaire.**

Après avoir regroupé les notes de ce 2^e test comme nous indique le tableau ci-dessus, c'est l'intervalle [10-15[qui est la classe modale avec un effectif de 36 élèves. L'intervalle [5-10[quant à lui enregistre 7. L'intervalle [0-5[obtient le plus faible effectif (un seul élève a eu une note comprise entre cet intervalle).

Les effectifs de ces notes sont représentés en pourcentage dans l'histogramme ci-dessous.

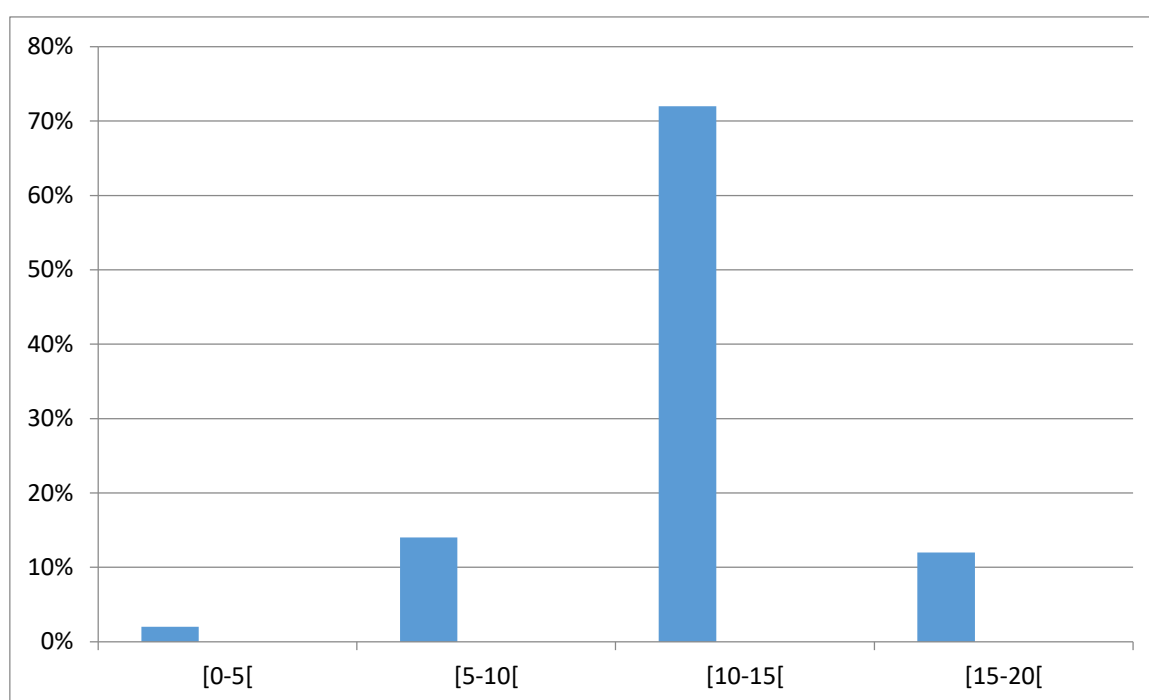


Diagramme 13 : **histogramme représentant les notes des élèves au deuxième test de vocabulaire.**

De manière graphique, nous obtenons les résultats suivants : 72% d'élèves ont eu la moyenne comprise entre [10-15[. 14% pour l'intervalle [5-10[; nous avons 12% pour [15-20[; l'intervalle [0-5[est la dernière classe de cette série statistique avec 2%.

Le tableau ci-après nous présente les échelles d'appréciation des moyennes des élèves au second test.

| | | | | |
|-----------------|------------|--------------------|--------|-------|
| Echelles d'app. | Non acquis | En cours d'acquis. | Acquis | Total |
| Notes | 0-11 | 12-14 | 15≤ | 20/20 |
| Effectifs | 08 | 36 | 06 | 50 |
| Fréquence | 16% | 72% | 12% | 100% |

Tableau 32: **répartition des élèves selon leurs échelles d'appréciation au deuxième test.**

Les résultats de ce tableau nous montrent que 36 élèves sont en cours d'acquisition et représentent 72%. Huit (08) apprenants se retrouvent dans la catégorie « non acquis » et représentent les 16% de la population totale. Seulement 06 élèves se retrouvent dans la catégorie acquise.

Nous venons de présenter et d'analyser respectivement les résultats des deux tests proposés à nos enquêtés.

Pour ce faire, il convient de faire la récapitulation de ces notes dans le tableau ci-dessous afin de déterminer la moyenne générale de chaque élève enquêté. Notons que, lors de ces séances, nous avons attribué un code à chaque apprenant nous permettant de relever leurs notes aux différents tests. Les codes correspondants aux garçons sont (G1, G2...G16) puisqu'il y a seize (16) garçons au total et les codes des filles sont notés (F17, F18...F50) qui sont au nombre 34.

| Enquêtés | Test1/20 | Test2/20 | Moy. | Enquêtés | Test1 | Test2 | Moy. |
|----------|----------|----------|-------------|----------|-------|-------|-------------|
| G1 | 06 | 13 | 09,5 | F26 | 06 | 13 | 09,5 |
| G2 | 04 | 13 | 08,5 | F27 | 08 | 12 | 10 |
| G3 | 02 | 10 | 06 | F28 | 06 | 13 | 09,5 |
| G4 | 06 | 04 | 05 | F29 | 06 | 13 | 09,5 |
| G5 | 16 | 13 | 14,5 | F30 | 06 | 13 | 09,5 |
| G6 | 16 | 13 | 14,5 | F31 | 11 | 14 | 12,5 |
| G7 | 04 | 13 | 08,5 | F32 | 10 | 14 | 12 |
| G8 | 04 | 13 | 08,5 | F33 | 10 | 14 | 12 |
| G9 | 04 | 13 | 08,5 | F34 | 09 | 14 | 11,5 |
| G10 | 04 | 12 | 08 | F35 | 08 | 14 | 11 |
| G11 | 04 | 12 | 08 | F36 | 16 | 15 | 15,5 |
| G12 | 04 | 12 | 08 | F37 | 08 | 12 | 10 |

| | | | | | | | |
|-----|----|----|-------------|-----|----|----|-------------|
| G13 | 03 | 12 | 07,5 | F38 | 05 | 10 | 07,5 |
| G14 | 05 | 12 | 08,5 | F39 | 12 | 08 | 10 |
| G15 | 05 | 12 | 08,5 | F40 | 06 | 08 | 07 |
| G16 | 03 | 10 | 06,5 | F41 | 05 | 06 | 05,5 |
| F17 | 11 | 14 | 12,5 | F42 | 07 | 06 | 06,5 |
| F18 | 11 | 14 | 12,5 | F43 | 07 | 13 | 10 |
| F19 | 11 | 14 | 12,5 | F44 | 08 | 13 | 10,5 |
| F20 | 11 | 14 | 12,5 | F45 | 08 | 13 | 10,5 |
| F21 | 17 | 15 | 16 | F46 | 15 | 13 | 14 |
| F22 | 14 | 16 | 15 | F47 | 15 | 13 | 14 |
| F23 | 16 | 16 | 16 | F48 | 16 | 14 | 15 |
| F24 | 12 | 16 | 14 | F49 | 16 | 14 | 15 |
| F25 | 16 | 18 | 17 | F50 | 15 | 14 | 14,5 |

Tableau 33 : **récapitulation des notes de chaque élève obtenues aux deux tests proposés.**

Le tableau précédent nous présente les notes finales des élèves aux tests de vocabulaire. Par ailleurs, il en ressort que la plus haute note est 17/20 et la plus faible note est 05/20. Dès lors, ces notes sont regroupées en classe dans le tableau ci-dessous.

| Notes | [0-5[| [5-10[| [10-15[| [15-20[| Total |
|---------------|--------|--------|---------|---------|-------|
| Effectif | 00 | 22 | 21 | 7 | 50 |
| Fréquence (%) | 00,00% | 44% | 42% | 14% | 100% |

Tableau 34 : **regroupement en classe des moyennes générales des élèves obtenues aux deux tests de vocabulaire.**

Taux de réussite et d'échec selon le genre :

| sexe | Nbre de réussite | Nombre d'échec | total | Pourcentage de réussite | Pourcentage d'échec | Total |
|------|------------------|----------------|-------|-------------------------|---------------------|--------|
| G | 2 | 14 | 16 | 12,5% | 87,5% | 100% |
| F | 26 | 8 | 34 | 76,47% | 23,52% | 99,99% |
| T | 28 | 22 | 50 | | | |

Tableau 35 : **pourcentage de réussite et d'échec selon le genre des élèves.**

Le tableau qui suit récapitule le nombre des élèves ayant obtenus la moyenne supérieure ou égale à dix ($10 \leq$) et répartis selon l'âge et le sexe.

| Age | Garçons | Filles | Total |
|-------|---------|--------|-------|
| 13 | 00 | 01 | 01 |
| 14 | 00 | 04 | 04 |
| 15 | 01 | 07 | 08 |
| 16 | 01 | 07 | 08 |
| 17 | 00 | 04 | 04 |
| 18 | 00 | 03 | 03 |
| Total | 02 | 26 | 28 |

Tableau 36 : répartition des élèves selon le sexe, l'âge et ayant obtenu la moyenne.

Enregistrons et répartissons en fonction de l'âge et du sexe le nombre d'élèves ayant obtenu une note inférieure à dix (≤ 10).

| Age | Garçons | Filles | Total |
|-------|---------|--------|-------|
| 13 | 00 | 00 | 00 |
| 14 | 01 | 01 | 02 |
| 15 | 05 | 00 | 05 |
| 16 | 02 | 05 | 07 |
| 17 | 04 | 02 | 06 |
| 18 | 02 | 00 | 02 |
| Total | 14 | 08 | 22 |

Tableau 37 : répartition des élèves selon le sexe, l'âge et ayant obtenu la sous moyenne.

II-3-3- Calcul de la moyenne générale

La moyenne d'une série statistique est le quotient de la somme de toutes les valeurs de cette série par l'effectif total. Alors, dans le cas d'espèce il s'agira ici de sommer les notes des élèves interrogés afin de les diviser par l'effectif total. Pour ce faire, nous calculons tout d'abord la moyenne générale des garçons, ensuite celle des filles et enfin la moyenne générale de notre échantillon.

- moyenne générale des garçons :

$$M = \frac{G_1 + G_2 + G_3 \dots G_{16}}{16} \quad \text{AN : } M = \frac{9,5 + 8,5 + 6 + 5 + 14,5 + 14,5 + 8,5 + 8,5 + 8,5 + 8 + 8 + 8 + 7,5 + 8,5 + 8,5 + 6,5}{16} = 138,5$$

$$M = \frac{138,5}{16} = 8,65$$

- moyenne générale des filles :

$$M = \frac{F17+F18+F19....F50}{34}$$

$$AN : M = \frac{12,5+12,5+12,5+12,5+16+15+16+14+17+9,5+10+9,5+9,5+9,5+12,5+12+12+11,5+11+15,5+10+7,5+10+7+5,5+6,5+10+10,5+10,5+14+14+15+15+14,5}{34}$$

$$M = \frac{385,5}{34} = 11,33$$

- moyenne générale de l'échantillon de l'étude:

$$M = \frac{G1+G2+G3....F50}{50} \quad AN : M = \frac{138,5+385,5}{50}$$

$$M : \frac{524}{50} = 10,48$$

II-3-4- Calcul de la médiane des notes des élèves

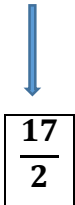
La médiane est la mesure de tendance centrale qui divise une série statistique ordonnée en deux groupes comptant chacun environ 50% des données c'est-à-dire une partie dont les valeurs sont inférieures ou égales à la médiane et une autre dont les valeurs sont supérieures ou égales à celle-ci.

$$M_e = \frac{n}{2} \text{ ou } \frac{(n+1)}{2}$$

-Calcul de la médiane des notes des garçons

Pour calculer la médiane, nous devons d'abord classer ces notes par ordre croissant.

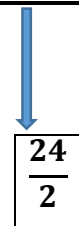
5-6 - 6,5- 7,5- 8- 8- 8- 8,5- 8,5- 8,5- 8,5- 9,5- 14,5- 14,5



D'où la médiane des notes des garçons est : 8,5

-Calcul de la médiane des notes des filles

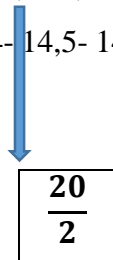
5,5-6,5- 7- 7,5- 9,5- 9,5- 9,5- 9,5- 10- 10- 10- 10- 10,5- 10,5- 11- 11,5- 12- 12- 12,5- 12,5- 12,5- 12,5- 14- 14- 14- 14,5- 15- 15- 15- 15,5- 16- 16- 17.



D'où la médiane des notes des filles est : 12

-Calcul de la médiane des notes de l'échantillon de l'étude

5-5,5- 6 – 6,5- 6,5-7- 7,5- 7,5- 8- 8- 8- 8,5- 8,5- 8,5- 8,5- 8,5- 8,5- 9,5- 9,5- 9,5- 9,5- 9,5- 10- 10- 10- 10- 10,5- 10,5- 11- 11,5- 12- 12- 12,5- 12,5- 12,5- 12,5- 12,5- 14- 14- 14- 14,5- 14,5- 14,5- 15- 15- 15- 15- 15,5- 16- 16- 17.



La médiane des notes de l'échantillon est 10.

Comme nous pouvons le constater, nous venons de calculer la moyenne et la médiane de cette série. Il convient par la suite de calculer la variance et l'écart- type de la présente série statistique.

II-3-5- Calcul de la variance et de l'écart-type

La variance d'une série statistique correspond à la moyenne des carrées des différences entre les observations et leur moyenne X.

$$V(x) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

L'écart-type quant à lui est la racine carrée de la variance et se note σ

D'où $\sigma = \sqrt{v(x)}$

-calcul de la variance des notes des garçons :

$$V(x) = \frac{(5-8,5)^2 + (6-8,5)^2 + \dots + (14,5-8,5)^2}{16}$$

16

$$V(x) = \frac{96,82}{16} \quad V(x) = 6,05$$

De cette variance, nous déduisons l'écart-type pour le groupe masculin

$$\sigma = \sqrt{v(x)} \quad \text{AN : } \sigma = \sqrt{6,05} = 2,45$$

-calcul de la variance des notes des filles :

$$V(x) = \frac{(5,5-11,33)^2 + (6,5-11,33)^2 + \dots + (17-11,33)^2}{34}$$

$$V(x) = \frac{284,97}{34} \quad V(x) = 8,38.$$

L'écart-type du groupe féminin est :

$$\sigma = \sqrt{v(x)} \quad \text{AN : } \sigma = \sqrt{8,38} = 2,89.$$

-calcul de la variance et de l'écart-type de l'échantillon de l'étude

$$V(x) = \frac{(5-10,48)^2 + (5,5-10,48)^2 + (6+10,48)^2 + \dots + (17-10,48)^2}{50}$$

$$V(x) = \frac{485,9008}{50} \quad V(x) = 9,71$$

De cette variance, nous déduisons l'écart-type comme suit :

$$\sigma = \sqrt{v(x)} \quad \text{AN : } \sigma = \sqrt{9,71} = 3,11.$$

De façon générale, sur cinquante (50) élèves qui ont été soumis aux tests de vocabulaire, vingt-deux (22) ont eu une moyenne inférieure à 10 dont l'échelle d'appréciation est « non acquis ». Vingt-un (21) ont obtenu une note comprise entre 11 et 14 soit 42%. Ici, nous avons comme échelle d'appréciation « en cours d'acquisition ». Nous avons enregistré sept (07) élèves qui ont eu une moyenne supérieure ou égale à 15 ($15 \leq$) et qui, éventuellement ont pour échelle d'appréciation « acquis ».

Nous pouvons conclure en disant que, à l'issue des deux tests proposés aux élèves, il y'a eu vingt-huit (28) qui ont eu la moyenne supérieure ou égale à 10 ($10 \leq$) soit 56% de réussite. Vingt-deux sous-moyenne (≤ 10) et représente 44%. Comme moyenne générale, 10,48 a été obtenue.

Précisons que les quatre (04) mesures de tendances centrales mises en exergue dans ce travail, ont chacune leur spécificité. La moyenne nous permet d'avoir une idée du niveau de l'élève et nous permet également de situer ce dernier à une échelle précise. Chez les garçons, 8,65/20 a été obtenue comme moyenne générale comparativement aux filles dont la moyenne générale est de 11,33/20. De là, nous comprenons qu'il y a plus d'échec chez les garçons que chez les filles (les tableaux 36 et 37 nous renseignent sur ces données).

La variance et l'écart-type nous ont permis d'analyser et d'interpréter la distribution des données (notes des élèves) autour de la moyenne générale.

La médiane quant à elle nous indique la moyenne centrale de l'effectif de notre série telle que nous venons de calculer ci-haut.

II-3-6- Rappel des questionnements de recherche et analyses quantitatives des résultats

Dans le présent travail, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Question principale : les stratégies d'apprentissage déterminent-elles l'acquisition du vocabulaire pendant le cours d'allemand ?
- Question spécifique 1 : quelles sont les stratégies d'apprentissage que développent les apprenants dans l'acquisition du vocabulaire en allemand ?
- Question spécifique 2 : à quelle fréquence chacune des stratégies d'apprentissage sont-elles utilisées par les élèves ?
- Question spécifique 3 : existe-t-il un rapport entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants ?

| Type des strat. | Degré d'utilisation | | | | Fréquence d'emploi | Niveau d'acquisition du vocabulaire |
|-----------------|---------------------|---------|----------|--------|--------------------|-------------------------------------|
| | toujours | souvent | rarement | jamais | | |
| T1 | 12 | 13 | 10 | 15 | 70% | 53,70% |
| T2 | 25 | 12 | 08 | 05 | 90% | 69,04% |
| T3 | 08 | 13 | 12 | 17 | 66% | 50,63% |
| T4 | 04 | 13 | 15 | 18 | 64% | 49,09% |
| T5 | 20 | 16 | 10 | 04 | 92% | 70,57% |
| T6 | 12 | 19 | 11 | 08 | 84% | 64,44% |
| Total | 81 | 86 | 66 | 67 | 466 | 357,5 |

Tableau 38 : tableau statistique des résultats globaux

- A la question principale, nous déduisons de ce tableau la fréquence générale d'emploi des stratégies d'apprentissage et le niveau général d'acquisition du vocabulaire.
- Fréquence d'emploi général:

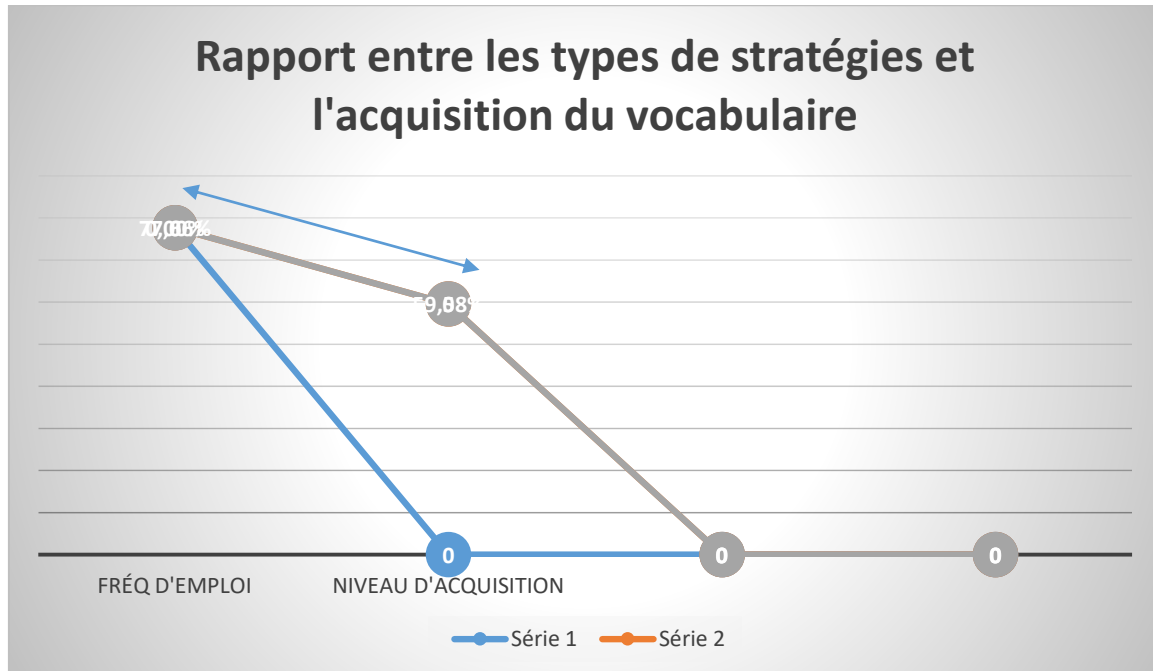
$$\text{Fréq. Générale} = \frac{466}{6}$$

| |
|-----------------|
| F=77,66% |
|-----------------|

➤ Niveau général d'acquisition :

$$N.AV = \frac{357,5}{6}$$

$$N.A = 59,58\%$$



Graphique 3: **Rapport entre les types de stratégies et l'acquisition du vocabulaire**

De ces valeurs quantitatives, nous constatons que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont employées de manière générale à 77,66% et que l'acquisition du vocabulaire se situe à 59,58%

- Question spécifique 1 : quelles sont les stratégies d'apprentissage que développent les apprenants dans l'acquisition du vocabulaire en allemand ?

Le tableau 38 ci-dessus enregistre les différentes stratégies d'apprentissage développées par les élèves. A cette question, nous pouvons dire que T1, T2, T3, T4, T5 et T6 sont les types de stratégies mise en œuvre par ces derniers.

- Question spécifique 2 : à quelle fréquence chacune des stratégies d'apprentissage sont-elles utilisées par les élèves ?

Chacune des stratégies d'apprentissage du tableau précédent sont employées à des fréquences précises (T1=70% ; T2=90% ; T3=66% ; T4=64% ; T5=92% et T6=84%).

- Question spécifique 3 : existe-t-il un rapport entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies d'apprentissage mise en œuvre ?

La question spécifique 2, nous donne les informations sur les fréquences de chaque stratégie. Ici, il s'agit de confronter les différentes valeurs du niveau d'acquisition du vocabulaire avec les fréquences des stratégies mise en œuvre.

Comme l'illustre le tableau 38, nous avons les données suivantes :

T1 : 70% représente la fréquence d'emploi et 53,70% le niveau d'acquisition du vocabulaire.

T2 : 90% avec pour niveau d'acquisition 69,04%.

T3 : fréquence d'emploi 66% et niveau d'acquisition 50,63%.

T4 : représente 64% comme fréquence d'emploi et 49,09% niveau d'acquisition.

T5 : fréquence d'emploi 92% et niveau d'acquisition 70,57%.

T6 : 84% fréquence d'emploi et 64,44% niveau d'acquisition.

De ces différentes données, nous pouvons dire qu'il existe un rapport entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies mise en œuvre dans la mesure où plus la fréquence d'emploi des stratégies est élevée, plus le niveau d'acquisition est important (T5 fréquence d'emploi 92% et niveau d'acquisition 70,57%). Plus la fréquence d'emploi est faible, plus le niveau d'acquisition est minimisé (T4 : 64% comme fréquence d'emploi et 49,09% niveau d'acquisition).

III- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans cette étude, une hypothèse principale a été proposée, suivie de trois (03) hypothèses spécifiques dont il y'a lieu de les vérifier dans cette partie à la lumière des résultats des données analysées précédemment.

Hypothèse principale : les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du vocabulaire en allemand par les élèves de classe de 2nde.

A cette hypothèse, les résultats de l'analyse sont les suivants:

Six (06) grands types de stratégies d'apprentissage (typologie) sont retenus dans le cadre de cette étude dont les résultats de fréquence d'emploi sont enregistrés dans le tableau 38 ci-dessus, ainsi que le niveau d'acquisition du vocabulaire.

De ces résultats, nous avons obtenus comme fréquence d'emploi général des stratégies 77,66% et 59,58% pour l'acquisition du vocabulaire. Rappelons également que la moyenne générale des élèves enquêtés aux tests du vocabulaire est 10,48/20.

En confrontant ces valeurs (fréquence d'emploi de stratégies d'apprentissage et la fréquence du niveau d'acquisition du vocabulaire), il apparaît clairement que les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du vocabulaire en allemand.

-Vérification de l'hypothèse spécifique 1 : toutes les stratégies d'apprentissage sont utilisables par les élèves.

La question adressée aux élèves sur la mise en œuvre des stratégies porte sur six (06) grands types réparties en vingt-quatre (24) sous-types. Les résultats de l'analyse nous révèlent que, toutes les stratégies d'apprentissage proposées sont utilisées par les élèves dans l'acquisition du vocabulaire en allemand comme nous montrent les données du tableau 22 et 38 du présent travail.

A ce titre, notre hypothèse spécifique 1 est confirmée car il existe de nombreuses stratégies d'apprentissage développées par les apprenants dans l'acquisition du vocabulaire en allemand bien que ces dernières ne sont pas unanimes à tous les élèves.

-Hypothèse spécifique 2 : chacune des stratégies d'apprentissage sont employées à une fréquence précise.

Les différents types des stratégies d'apprentissage comme nous renseigne le tableau 38, ont chacune une fréquence d'emploi (T1=70% ; T2=90% ; T3=66% ; T4=64% ; T5=92% et T6=84%). Ces données, nous permettent de valider notre seconde hypothèse spécifique.

-Hypothèse spécifique 3 : il existe un rapport de dépendance entre l'acquisition du vocabulaire en allemand et les stratégies mises en œuvre par les élèves.

De prime à bord, il en ressort de l'analyse que l'emploi des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par les apprenants se situe de manière générale à 77,66% et le niveau d'acquisition à 59,58%, il est à noter qu'à chaque fréquence des stratégies correspond un niveau d'acquisition précis (tableau 38). De là, nous pouvons dire qu'il existe un rapport de dépendance entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies mise en œuvre dans la mesure où plus la fréquence d'emploi des stratégies est élevée, plus le niveau d'acquisition est important (T5 fréquence d'emploi 92% ; niveau d'acquisition 70,57%). Plus la fréquence d'emploi est faible, plus le niveau d'acquisition est minimisé (T4 : 64% comme fréquence d'emploi et 49,09% niveau d'acquisition).

D'où l'existence d'un rapport de dépendance entre l'acquisition de vocabulaire et les fréquences des stratégies mises en œuvre.

La vérification des hypothèses étant déjà faite à la lumière des différents résultats de recherche comme nous venons de voir, il en ressort que toutes ces dernières ont été confirmées.

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question de présenter et d'analyser les données du terrain. Ensuite, nous avons vérifié les différentes hypothèses.

Après cette investigation, il s'agira pour nous de présenter le dernier chapitre de notre travail qui fera l'objet de l'interprétation et de la discussion des résultats. Ce chapitre exposera également les limites du présent travail et une proposition didactique.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre de notre travail, il sera question pour nous d'interpréter les résultats de recherche. Ensuite la discussion des résultats et les limites de cette étude. En fin la proposition didactique.

I-INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le rapport entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire étant le problème de notre étude, les stratégies d'apprentissage déterminent-elles l'acquisition du vocabulaire, est notre questionnement, interprétons les résultats obtenus afin de savoir le rapport qui existe entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire en allemand et de voir par la suite dans quelle mesure la nature de ce rapport permet d'expliquer le problème que traite la présente étude.

I-1- Interprétation des résultats de la section 1 du questionnaire : identification des répondants.

Cette section est constituée des questions relatives à l'identification des enquêtés notamment, le sexe, l'âge, la langue maternelle. Dès lors, les résultats de l'analyse montrent que sur 50 élèves interrogés dans les deux établissements, seize (16) garçons ont été enregistrés et trente-quatre (34) filles ce qui signifie que notre population est constituée en majorité des filles comme l'indique le tableau 12. Autrement dit, elle est constituée de 68% des filles tandis que les garçons représentent 32%.

S'agissant de la variable âge, le tableau 13 du présent travail montre que les élèves de 2nde sont situés entre 13 et 18 ans. Dans ce tableau, seulement un (01) seul apprenant a 13 ans qui caractérise l'âge rare des élèves de ce cycle. L'âge maximal comme l'indique ce même tableau est 18 ans. L'âge majoritaire tel que nous renseigne le tableau 13 est 16ans puis qu'il enregistre l'effectif le plus élevé (15 élèves) suivi de 15ans dont nous avons enregistré 14 élèves qui ont cet âge.

Pour la variable langue maternelle, comme soulignée dans les points précédents, dix-neuf (19) langues ont été enregistrées. Le tableau 15 indique que 32 élèves parlent leurs langues maternelles soit 64% et 18 ont déclaré ne parlant pas leur langue.

Ces chiffres montrent que les apprenants ont une base en leurs langues maternelles respectives et qu'ils pourraient s'en servir d'elles dans l'acquisition d'une langue cible comme l'affirme Castellotti (2001 :21) cité par Giroux Lydie (2016) :« en réalité, en tant qu'apprenant de langue étrangère, nous avons tous eu tendance un jour ou l'autre à recourir à notre langue maternelle, notamment en raison de son caractère familier et rassurant (car déjà connu) : le fait de communiquer dans sa langue première a quelque chose de sécurisant dans la mesure où il s'agit généralement de la langue que nous maîtrisons le mieux et que nous avons acquise de manière

naturelle dès notre plus jeune âge ». Giroux Lydie (2016) renchérit cette idée et précise en ces termes :

Avoir recours à sa langue maternelle semble être une solution de facilité pour les apprenants car elle leur assure de bien comprendre et de bien se faire comprendre, sans avoir à chercher du vocabulaire et/ou des tournures parfois compliquées. Cependant, il ne faut pas oublier que pour certains apprenants, communiquer au maximum en langue étrangère et ainsi limiter l'emploi de leur langue maternelle constitue un challenge à accomplir, et par-là même une source de motivation.

Au regard des affirmations des auteurs susmentionnés, il y a lieu de dire que la langue maternelle des apprenants est susceptible d'être l'une des stratégies d'apprentissage de l'acquisition d'une langue cible (langue étrangère) en dehors de son caractère du facteur du processus d'apprentissage.

I-2- Interprétation des résultats de la section 2 du questionnaire : stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves pendant le cours d'allemand.

Des six (06) grands types des stratégies d'apprentissage (stratégies de détermination, de mémorisation, de processus de récupération, métacognitives, cognitives et socio-affectives), réparties en vingt-quatre (24) sous-types évoqués dans le cadre de cette étude, il y'a lieu de préciser que toutes ces dernières ont été déclarées utilisées par les élèves selon les degrés (toujours, souvent, rarement et jamais). Les résultats de recherche montrent qu'il n'y a pas l'unanimité dans le recours aux stratégies d'apprentissage par les élèves, dans la mesure où chaque apprenant utilise telle ou telle stratégie et voire plusieurs stratégies différentes dans une situation donnée. Les tableaux portant sur les avis des élèves sur leur recours aux stratégies en sont des illustrations (voir tableaux 16, 17, 18,19, 20 et 21). A titre d'exemple, le tableau 16 qui présente les résultats des stratégies de détermination, montre que cette stratégie présente quatre (04) fréquences différentes en fonction de degrés d'utilisation. Autrement dit, 24% d'élèves mettent toujours en œuvre cette stratégie, 26% le font souvent, 20% rarement et 30% ne les utilisent jamais. En comparaison aux stratégies de mémorisation où sur les cinquante (50) élèves interrogés, 25 font toujours recours à ces dernières soit représentent 50% de la population totale. 24% les utilisent souvent. Pour ceux qui font rarement recours aux stratégies de mémorisation, ils représentent 16% et seulement 10% d'élèves ont déclaré n'avoir jamais utilisé ces dernières contrairement aux stratégies de détermination qui présentent 30% d'élèves qui ne les mettent jamais en œuvre.

Ces données montrent d'une part la liberté de l'apprenant dans le choix des moyens, des actions, des matériels pouvant l'aider à atteindre l'objectif de son apprentissage et d'autre part la variabilité des fréquences de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. C'est dans cette perspective que la théorie constructiviste postule que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. En d'autres termes, l'acquisition d'une connaissance donnée est fonction des activités exercées par l'apprenant.

Les six catégories des stratégies employées dans le cadre du présent travail ont chacune enregistré des fréquences selon les degrés d'utilisation par les élèves. Pour ce faire, suivant les quatre degrés, il ressort du tableau 22 que les stratégies de mémorisation sont les plus utilisées et affichent 25 effectifs pour le degré « toujours » suivi des stratégies cognitives avec 20 effectifs. Ce tableau nous renseigne également que les stratégies métacognitives enregistrent le plus faible effectif (04) pour ce même degré (toujours).

De manière générale, sur les trois cents (300) réponses données par les cinquante (50) élèves enquêtés, 81 réponses pour le degré « toujours » ont été enregistrées pour l'ensemble des stratégies et représentent 27% d'utilisation de ces dernières.

S'agissant du degré « souvent », le tableau 22 récapitulatif des résultats de l'ensemble des stratégies nous montre que les stratégies socio-affectives encaissent l'effectif le plus élevé dont 19 apprenants. Suivies des stratégies cognitives avec 16 effectifs. Les stratégies de détermination, de processus de récupération et métacognitives affichent les mêmes résultats c'est-à-dire 13 chacune. Dès lors, il convient de noter que, suivant le degré « souvent », les stratégies d'apprentissage sont utilisées à 28,66% contrairement au degré « toujours » où elles sont utilisées à 27%.

Les stratégies métacognitives sont celles qui ont obtenu l'effectif le plus élevé pour le degré « rarement » (15 répondants). Ensuite vient T3 (processus de récupération) avec un effectif de 12 élèves. Ce troisième degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage totalise 66 réponses des élèves interrogés et obtient un taux de 22%.

Pour le quatrième et dernier niveau qui est le degré « jamais », nous constatons que c'est toujours les stratégies du domaine métacognitif qui occupent la première place avec un effectif de 18 enquêtés ; suivies des processus de récupération avec 17 élèves. Les stratégies de détermination occupent la troisième position avec un effectif de 15 répondants. 67 réponses ont été enregistrées pour le degré « jamais » soit un taux de 22,33%.

Les six (06) types de stratégies d'apprentissage retenus ici ont chacune une fréquence d'emploi et qui peuvent être classées comme suit :

- 1- Stratégies cognitives (T5): 92%
- 2- Stratégies de détermination(T2) : 90%
- 3- Stratégies socio-affectives (84%) : 84%
- 4- Stratégies de mémorisation (T1) : 70%
- 5- Stratégies du processus de récupération (T3) : 66%
- 6- Stratégies métacognitives (T4) : 64%

Précisons que les stratégies métacognitives et les processus de récupération sont les deux catégories des stratégies les moins utilisées, comparativement aux quatre premiers types. Parmi les quatre (04) répondants ayant déclaré faire toujours recours aux stratégies métacognitives, seulement un seul a obtenu la moyenne (G5 : 14,5/20) voir tableau 33 du chapitre précédant et trois sous-moyennes (G13 : 07,5/20 ; G16 : 06,5/20 et F41 : 05,5/20) toujours dans le même tableau. Ces indicateurs nous laissent penser que certaines stratégies d'apprentissage ne facilitent pas forcément l'acquisition du vocabulaire.

I-3- Interprétation des résultats de la section 3 : tests de vocabulaire

Tel que présenté et analysé précédemment, deux tests de vocabulaire ont été proposés dont le tableau 33 illustre la moyenne générale obtenue par chaque élève. De là, il en ressort que la première note est 17/20. Il est à préciser d'ailleurs que les sept premiers ayant obtenu les plus grandes notes sont les filles. Nous avons F25= 17/20 ; suivie de F21 et F23= 16/20 ; F36= 15,5/20 ; F22, F48 et F49 ont chacune 15/20. Chez les garçons, G5 et G6 occupent le même rang avec 14,5/20 chacun. A travers ces résultats, nous pouvons dire d'une part que la question du genre dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère s'avère importante. D'autre part, ces notes obtenues par les filles comparativement à celles des garçons expliquent l'implication de ces dernières aux apprentissages par rapport aux garçons. Philippe Merieu (1990) rappelle d'ailleurs cette responsabilité de l'apprenant : « c'est l'élève qui apprend et nul ne peut apprendre à sa place».

La plus faible moyenne est 05/20. Il s'agit de G4 chez les garçons et 05,5/20 chez les filles (F41).

À cet effet, nous pouvons dire que dans une situation d'apprentissage, le degré d'utilisation des stratégies traduit les résultats des élèves à l'issue de cet apprentissage. Autrement dit, plus

les élèves mettent en œuvre des stratégies plus ils apprennent comme l'affirme Jinjing Wang (2015). Le modèle constructiviste postule d'ailleurs que, l'apprenant est au centre des apprentissages et participe activement à la construction de sa propre connaissance. Ce principe de base du constructivisme nous permet de comprendre à quel degré les élèves s'impliquent à leurs apprentissages. Les résultats du tableau 34 étroitement liés avec ceux du tableau 33, montrent clairement que, sur cinquante (50) élèves interrogés, sept (07) ont obtenu une note supérieure ou égale à 15 ; 21 ont eu les notes comprises entre 10 et 14. 22 élèves ont obtenu les notes inférieures à 10/20. De part ces résultats, nous constatons que sept (07) élèves participent véritablement à la construction des connaissances ; suivis de 21 qui se donnent aussi aux apprentissages. Les 22 élèves ayant obtenu les mauvaises notes sont ceux qui contribuent rarement aux apprentissages. Etant donné que l'apprenant est celui-là qui a une certaine responsabilité dans le processus de l'apprentissage, le développement de la passivité à cet apprentissage surtout au niveau de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage sont l'un des facteurs qui nous permet de comprendre les mauvaises notes obtenues par certains de nos enquêtés et par ricochet de comprendre les difficultés constatées chez ces élèves en allemand et particulièrement en vocabulaire.

Les interactions entre l'apprenant et son environnement social permet à celui-ci de mobiliser diverses stratégies d'apprentissage dans le cadre de la construction de ses connaissances. C'est dans cette optique que Vygotsky, figure clé du socioconstructivisme met en exergue l'aspect « socio » dans le processus de l'apprentissage et dira à cet effet que : « l'environnement d'apprentissage doit également être conçu pour soutenir et stimuler la réflexion de l'apprenant. L'objectif essentiel est d'aider l'apprenant à devenir un penseur efficace ».

En ce qui concerne les taux de réussite et d'échec comme évoqué ci-haut, le tableau 35 nous renseigne que sur seize (16) garçons soumis aux tests, deux (02) ont eu la moyenne soit un taux de réussite de 12,5%. 14 sous-moyennes soit un taux d'échec de 87,5%.

Parallèlement chez les filles, nous avons enregistré 34 au total parmi lesquelles il y a vingt-six (26) moyennes et représentent un taux de réussite de 76,47% et huit (08) échec soit 23,52%.

Ces notes sont également réparties selon le sexe et aussi selon l'âge des élèves dans le tableau 36 du présent travail. Nous réitérons que les âges des élèves enquêtés varient de 13 à 18 ans. Nous enregistrons une moyenne chez les filles dont l'âge est de 13 ans.

Pour 14 ans, aucun garçon enregistré par contre il y a quatre filles ayant obtenues la moyenne supérieure ou égale à 10/20 soit un total de cinq (05) élèves pour la tranche 13-14 ans et présente un taux de 17,85%. 15 et 16 ans affichent les mêmes effectifs (un garçon chacun et sept filles)

pour un total de 16 répondants soit 57,14%. Aucune moyenne enregistrée pour la tranche 17-18 ans pour le genre masculin. Quatre filles de 17 ans et trois de 18 ans ont été enregistré soit 25%. Ces résultats montrent que la tranche 15-16 a l'effectif le plus élevé avec un taux de 57,14%.

Les élèves qui ont eu la sous-moyenne sont également répartis en fonction de leur âge voir tableau 36. Ici, étant donné que dans notre population totale, il y a un seul répondant qui a 13 ans, et que ce dernier a obtenu la moyenne, il y a donc par conséquent 00% d'élèves de 13 ans ayant eu la sous-moyenne. Il y a au total deux (02) élèves de 14 ans soit un garçon et une fille et représente 9,09%. Pour ceux de 15 ans, cinq (05) garçons ont été enregistré et zéro fille. Autrement dit, il n'y a aucune fille de 15 ans qui a eu la mauvaise note à l'issue des tests. Chez les élèves de 17 ans, il y a quatre (04) garçons et deux (02) filles enregistrés dont six (06) au total et obtient un taux de 27,27%. Ce même tableau indique également qu'il y a deux (02) apprenants de 18 ans qui ont eu des mauvaises notes.

Dans les sections précédentes, il était question d'interpréter les résultats dont nous avons fait cette interprétation selon l'ordre logique du questionnaire. D'abord l'interprétation des résultats relatifs à l'identification du répondant, ensuite les résultats des recours aux stratégies d'apprentissage et enfin une interprétation des résultats des tests du vocabulaire.

À partir de la présentation et de l'analyse des résultats effectuées dans le chapitre 4 et de l'interprétation de ces résultats dans ce chapitre, la section suivante expose la discussion des résultats de recherche.

II- DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

La discussion des résultats de notre étude se fera en fonction des différentes hypothèses de recherche. Pour ce faire, rappelons tout d'abord ces hypothèses.

II-1- Rappel des hypothèses de recherche

Dans le cadre de ce travail, quatre hypothèses ont été proposées dont une principale et trois spécifiques.

L'hypothèse principale est la suivante : les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du vocabulaire par les apprenants pendant le cours d'allemand.

L'hypothèse spécifique 1 : toutes les stratégies d'apprentissage sont utilisables par les élèves dans l'acquisition du vocabulaire.

La seconde hypothèse spécifique porte sur la fréquence d'utilisation des stratégies et est formulée comme suit : chacune des stratégies d'apprentissage est employée à une fréquence précise.

L'hypothèse spécifique 3: il existe un rapport de dépendance entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies d'apprentissage mises en œuvre.

Les données recueillies affichent des résultats dont ces derniers ont permis la validité de l'ensemble des hypothèses émises. Etant donné que ces résultats ont été présentés, analysés et interprétés, il convient par la suite de passer à la discussion de ceux-ci en rapport avec les différentes hypothèses présentées ci-haut.

II-2- Discussion des résultats liés à l'hypothèse principale

L'enseignement-apprentissage du vocabulaire comme tout autre domaine d'apprentissage de la langue, la grammaire en occurrence, consiste en la mise en œuvre d'un ensemble d'actions ou d'opérations que nous désignons par stratégies d'apprentissage. En nous référant aux résultats portant sur le recours des élèves aux stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'acquisition du vocabulaire en allemand, il apparaît que ces dernières ne sont pas utilisées de manière efficiente dans la mesure où sur les six (06) catégories des stratégies, seulement les stratégies de mémorisation que les élèves font toujours recours à 50% suivies des stratégies cognitives à 40%. Ces résultats nous amènent à interpréter la qualité des notes aux tests du vocabulaire. Sur 50 apprenants ayant pris part à ces tests, vingt-huit ont obtenu les moyennes dont la moyenne générale est de 10,48/20. En faisant un rapprochement entre le degré du recours aux stratégies et les notes obtenues, il y'a lieu de dire que les stratégies d'apprentissage sont un facteur qui détermine l'acquisition du vocabulaire.

Ensuite, dans l'enseignement-apprentissage de l'Allemand, nous relevons un manque d'implication des élèves dans les apprentissages dans la mesure où, des trois cents (300) réponses données par les enquêtés, 66 réponses pour le degré « rarement » et 67 pour le degré « jamais » ont été enregistrées (dans le tableau 22) pour un total de 133 réponses traduisant ainsi le non recours des apprenants aux stratégies d'apprentissage pendant le cours d'allemand. Dans le cas d'espèce, ces résultats sont un indicateur fondamental permettant de comprendre non seulement les difficultés qu'éprouvent les élèves mais aussi les mauvaises notes obtenues lors des tests. Etant donné que l'élève a une part de responsabilité dans la construction de sa propre connaissance, en jetant un regard sur ces résultats, il apparaît que cette responsabilité n'est pas véritablement assumée ce qui impacte le développement des compétences des élèves.

II-3- Discussion des résultats liés à l'hypothèse spécifique 1 :

Rappelons la définition des stratégies d'apprentissage par Mac Intyre (1994) cité par Hanachi-Ferhoun N. (2008) que les stratégies d'apprentissage sont « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication ». Cette définition souligne l'existence d'une multitude des stratégies d'apprentissage en tant que moyens. Les résultats portant sur la première l'hypothèse spécifique montrent qu'il y'a une diversité des stratégies auxquelles les élèves font recours pendant le cours d'Allemand. A la question quelles stratégies mettent les apprenants en œuvre ? Il en ressort que toutes les stratégies sont susceptibles d'être développées dépendamment de chaque apprenant. Dans l'acquisition d'une langue étrangère, différentes stratégies peuvent être mobilisées dans l'atteinte de l'objectif d'apprentissage voire un même apprenant peut développer autant des stratégies possibles en même temps. Les tableaux faisant l'objet des stratégies sont des illustrations dans ce travail. Notamment les tableaux 16, 17, 18, 19, 20, 21, présentent les résultats des différentes stratégies mises en œuvre. A cet effet, dire que les élèves développent telles stratégies et ne développent pas telles stratégies, manquera de certitude dans la mesure où de toutes les stratégies exploitées dans la présente étude, toutes ont été déclarées mises en œuvre. En plus, certaines stratégies sont développées et ne sont pas observables comme celles relevant du domaine métacognitif et cognitif ; sauf au niveau de fréquence d'utilisation que nous observons de différence. Précisons que notre hypothèse spécifique 1 se donne pour objectif d'identifier toutes les stratégies d'apprentissage susceptibles d'être mise en œuvre par les élèves dans le cadre de l'acquisition du vocabulaire en Allemand pendant que Jinjing Wang (2015) s'intéresse aux stratégies les plus appropriées pour l'atteinte de l'objectif d'apprentissage. Toutes les stratégies sont mobilisables dans l'acquisition d'une langue étrangère et leurs qualités : efficaces, pertinentes et appropriées relèvent des résultats escomptés en termes de fréquence d'emploi qui fait l'objet de l'hypothèse spécifique 2.

II-4- Discussion des résultats liés à l'hypothèse spécifique 2:

La fréquence d'emploi des stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère est variable en fonction du recours aux différentes stratégies à développer. Autrement dit, dans le présent travail, les stratégies ont été utilisées suivant les quatre (04) degré tels que : toujours, souvent, rarement et jamais. Les résultats y afférents montrent que chaque degré d'utilisation affiche une fréquence précise pour chacune des stratégies. Les tableaux 16, 17, 18, 19, 20 et 21, illustrent ces fréquences et plus précisément le tableau 38.

Pour une catégorie des stratégies données, nous enregistrons quatre (04) fréquences différentes selon les degrés d'utilisation. De même, le tableau 38 qui récapitule les six types de stratégies montre que les stratégies sont mises en œuvre selon les fréquences suivantes : (T1=70% ; T2=90% ; T3=66% ; T4=64% ; T5=92% et T6=84%).

II-5- Discussion des résultats liés à l'hypothèse spécifique 3:

S'agissant du rapport de dépendance entre l'acquisition du vocabulaire et les fréquences des stratégies mises en œuvre, il y'a lieu de noter que ce rapport se traduit d'une part par les variables thématiques (les stratégies d'apprentissage : variable indépendante et l'acquisition du vocabulaire : variable dépendante). D'autre part par les résultats obtenus aux tests du vocabulaire et ceux portant sur le degré d'utilisation des stratégies. Comme précisé ci-haut, les différentes notes obtenues par les élèves sont fonction du seuil du recours aux stratégies. Autrement dit, les résultats montrent que les stratégies déclarées mises en œuvre sont des indicateurs de la qualité des notes obtenues dans la mesure où la fréquence d'emploi est de 77,66% et le niveau d'acquisition du vocabulaire à 59,58%, ainsi que la moyenne générale est (10,48/20) soit la mention passable. Dans l'enseignement-apprentissage de l'Allemand, l'apprenant en tant que sujet qui est au centre de la construction de ses propres connaissances est appelé à investir des moyens ou encore des actions dans le cadre de l'acquisition de cette langue. Pour faciliter cette acquisition, de recours permanent aux stratégies doit être fait, participer davantage aux activités d'apprentissage.

Nous venons de présenter la discussion des résultats relatifs aux différentes hypothèses de recherche. Il est à noter que la présente étude présente des limites que nous exposerons dans les axes qui suivent.

III- LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de cette étude sont axées sur un triple plan : scientifique, didactique et pédagogique.

III-1- les limites du point de vue scientifique

Les limites du présent travail sur le plan scientifique résident tout d'abord au niveau des facteurs étudiés c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage en tant que facteur facilitant l'acquisition du vocabulaire pendant le cours d'allemand. Bien que les résultats de recherche montrent que ces dernières déterminent l'acquisition du vocabulaire en allemand, d'autres facteurs dont nous n'avons pas accordé du crédit ici à l'exemple des facteurs environnementaux pourraient

contribuer également à l'acquisition du vocabulaire. Malgré le fait que les stratégies d'apprentissage ne sont pas l'unique facteur facilitant l'apprentissage d'une langue, elles jouent un rôle incontournable dans la mesure où elles sont orientées vers un objectif précis (Bégin, 2003 ; Frenay, Noel ; Parmentier et Romainville, 1998 ; Ruph, 1999), elles sont adaptables également en fonction des variables de la situation (Cartier, 1997).

Ensuite, la taille de la population de cette étude pourrait faire l'objet d'une critique dans la mesure où elle n'est pas élevée. Malgré l'état critique de l'échantillon de l'étude (50 enquêtés au total), il est à préciser qu'il est raisonnable et susceptible de généraliser les résultats par le simple fait que les stratégies d'apprentissage sont réparties en six (06) grandes catégories ou types, chacune d'elles ont été choisies suivant les quatre (04) degrés. Ceci dit que pour une catégorie de stratégie, cinquante (50) réponses de nos enquêtés ont été recueillies. Pour l'ensemble de l'échantillon, trois cents (300) réponses ont été données. Avec ces données, il est probable de confirmer et de généraliser les résultats de notre étude et voire de répliquer sur d'autres enquêtés dans le cadre d'une recherche postérieure. Notons également que les cinquante élèves interrogés ont été tous soumis aux deux tests de vocabulaire à l'issue desquels cent (100) copies ont été remises puisque les tests sont indépendants.

Vu le nombre de réponses et le nombre de copies, il y'a lieu de réitérer que la taille de de population est raisonnable pour comprendre le problème posé.

Le troisième et dernier point qui montre la limite de cette étude sur le plan scientifique est la condition expérimentale. La condition dans laquelle les tests de vocabulaire sont passés ne nous a pas permise d'évaluer le développement des compétences comme indiqué dans le thème.

Lorsque nous parlons du développement des compétences chez les apprenants de 2nde dans le cadre de ce travail, il s'agit de la compétence écrite et orale mais les tests proposés portent uniquement sur l'écrit or le recours aux stratégies peut être spontané dans le cadre des activités orales.

III-2- les limites du point de vue didactique

Sur le plan didactique, les manquements de cette étude que nous pouvons relever résident dans les contenus (acquisition du vocabulaire) et les méthodes d'enseignement- apprentissage de ce contenu.

Les langues en générale et l'Allemand en particulier a plusieurs domaines d'apprentissage notamment le vocabulaire, la grammaire, la traduction, la production d'écrit/ orale, la compréhension. Ici, l'intérêt est porté essentiellement au domaine du vocabulaire.

Cependant, le regard porté sur cet aspect de la langue semble être partiel car les apprenants de l'Allemand n'éprouvent pas des problèmes uniquement en vocabulaire.

Malgré la limitation de ce travail au domaine du vocabulaire allemand, il est important de mener des réflexions à l'apprentissage de ce dernier, car le vocabulaire est la base de la langue ou encore la pierre angulaire de la langue comme l'affirme Courtillon (1989b :147) : « le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication ».

Porcher (1995 : 36) renchérit en ces termes : « les mots sont redevenus la chair de la langue. Au fur et à mesure que la lexicographie avance, ainsi que le dictionnaire, le poids du vocabulaire regagne, si l'on ose dire de la qualité pédagogique ».

A la lumière de ces affirmations, il convient de préciser la centration de notre étude sur l'acquisition du vocabulaire en tant que domaine d'apprentissage où son enseignement et son apprentissage se veulent toujours améliorer.

Parlant des méthodes, l'un des volets de l'objet d'étude de la didactique, il y'a lieu de souligner que les méthodes de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire n'ont pas été abordées dans ce travail. Le vocabulaire l'un des aspects fondamentaux de la langue est enseignable et dont des méthodes spécifiques pour ledit enseignement-apprentissage devraient être précisées. Etant donné que notre questionnement tourne autour du sujet apprenant, les actions posées par les élèves qui sont les stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du vocabulaire sont centrales pour la compréhension des difficultés des apprenants de la langue allemande.

III-3- Les limites du point de vue pédagogique

Pendant la pratique de classe, il est important de savoir non seulement ce qui se passe chez l'enseignant en tant que facilitateur mais surtout chez l'apprenant en tant qu'acteur dans la construction de ses connaissances. Pour ce faire, la notion de relation pédagogique devrait être mise en exergue dans le cadre de cette étude. Préciser également des matériels pédagogiques pouvant aider les apprenants à développer des stratégies dans une situation d'apprentissage donnée.

Malgré le fait que ces deux aspects que nous venons de relever n'ont pas été évoqués dans ce travail, la proposition d'un dispositif d'apprentissage qui est un dispositif modèle relevant de l'ingénierie pédagogique pourrait être l'un des matériels pédagogiques à mettre sur pied pendant les apprentissages scolaires.

Au regard de ce qui précède, il y'a lieu de montrer les limites de la présente étude sur un triple plan (scientifique, didactique et pédagogique). De là, il en ressort que les différentes critiques apportées à ce travail nous ont permis de comprendre non seulement la circonscription de notre étude mais aussi les différents aspects thématiques.

Eu égard des résultats présentés, analysés et interprétés, de la vérification des différentes hypothèses de recherche, il y'a lieu de dire que, les difficultés des élèves de classe de 2^{nde} en vocabulaire allemand s'explique d'une part par la non mise en œuvre permanente des stratégies pendant le cours d'allemand et d'autre part par le manque des dispositifs d'apprentissage appropriés.

De ce fait, pour aider les élèves à améliorer leur niveau en vocabulaire et en allemand dans sa globalité, nous proposons dans la présente étude l'élaboration d'un dispositif pédagogique-didactique pour l'enseignement-apprentissage de cette discipline (Allemand).

IV- PROPOSITION DIDACTIQUE

Dans cette dernière partie du dernier chapitre de notre travail, il sera question comme nous avons déjà mentionné de proposer un dispositif pédagogique-didactique. Ce dernier a pour but d'amener l'apprenant à développer davantage les stratégies dans une situation d'apprentissage afin de mieux acquérir les savoirs. Notons que les contenus sont proposés par l'enseignant en tant que facilitateur et sont centrés sur l'apprenant à travers la dynamique relationnelle entre ces acteurs. C'est dans ce sens que ce dispositif est d'une part pédagogique et d'autre part didactique.

Mais avant de passer à l'élaboration du dispositif proprement dit, il est important de définir quelques concepts clés liés à cette forme d'ingénierie : dispositif, dispositif pédagogique, dispositif didactique, dispositif d'enseignement et situation d'apprentissage.

Charlier & Peeters (1999) cité par Marc Weisser (2007), définissent un dispositif comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques ». Meunier (1999) cité par le même auteur renchérit : « un dispositif est un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur ».

À en croire Lebrun (2009), le dispositif pédagogique « désigne un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but».

Le dispositif didactique quant à lui vise en premier lieu l'appropriation d'un savoir disciplinaire et des formes de pensée propres à ce savoir. Weisser (2010).

De ces définitions du dispositif pédagogique et didactique, nous retenons que le premier est axé sur la dimension relationnelle et se centre davantage sur l'apprenant ; alors que le second est centré sur la transposition des savoirs .Jean Pierre Cuq (2003 :74) dans le dictionnaire de didactique du français, définit le dispositif d'enseignement comme : « un ensemble intellectuel, technique, ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée ».

La situation d'apprentissage désigne quant à elle l'ensemble des conditions qui permettent à l'apprenant de manipuler « stratégiquement des ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances, en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans la structure informationnelle déjà présente en mémoire » Kozman (1991).

Les cinq (05) concepts dont les définitions ont été données par les auteurs de renom constituent le tremplin de notre dispositif à concevoir tel que nous le présentons comme suit.

IV-1-Élaboration du dispositif pédagogique-didactique

IV-1-1- Matériels nécessaires à la conception du dispositif

Pour concevoir notre dispositif, nous avons besoin des matériels suivants :

- le programme officiel d'étude de l'allemand au second cycle ;
- les lois de l'orientation de l'éducation au Cameroun ;
- les supports didactiques (les manuels)

IV-1-2- Description générale du dispositif

Le présent dispositif se donne pour objectif de faciliter l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans son ensemble et du vocabulaire en particulier. De ce fait, il comporte trois (03) parties :

- Une entête qui contient les informations suivantes : le nom de l'établissement, nom de l'enseignant, la discipline, la classe, la leçon, le titre de la leçon, la durée de la leçon et objectif d'apprentissage.
- La 2^e partie est réservée aux activités d'enseignement-apprentissage ;

- La 3^e partie comporte une série d'exercices (04 exercices et 1 devoir à faire) avec corrigés.

IV-1-3- Présentation du dispositif :

Schule :.....

Name des Lehrers :.....

Fach: Deutsch

Klasse: 2^{nde}

Modul: bürgerliches Leben

Lektion: Wortschatz

Titel der Lektion: Wortfelder des Themas „ Bürgerschaft“

Dauer: 1 Stunde.

Lernziel: Am Ende dieser Lektion sollen die Lernenden die Wortfamilie von Bürgerschaft wissen und über die Bürgerrechte und Bürgerverpflichtungen sprechen.

Lehr- und lernmaterialien: der Computer/ Smartphone, Textbuch 3, die Tafel, die Kreide/ der Marker, das Heft...usw

► Unterrichtsphasen

1- Aufwärmung: 5 Minuten

Kontakt mit den Schülern aufnehmen. Das heißt der Lehrer begrüßt die Schüler, das Datum schreiben und vorlesen.

2- Einführung: 10 Minuten

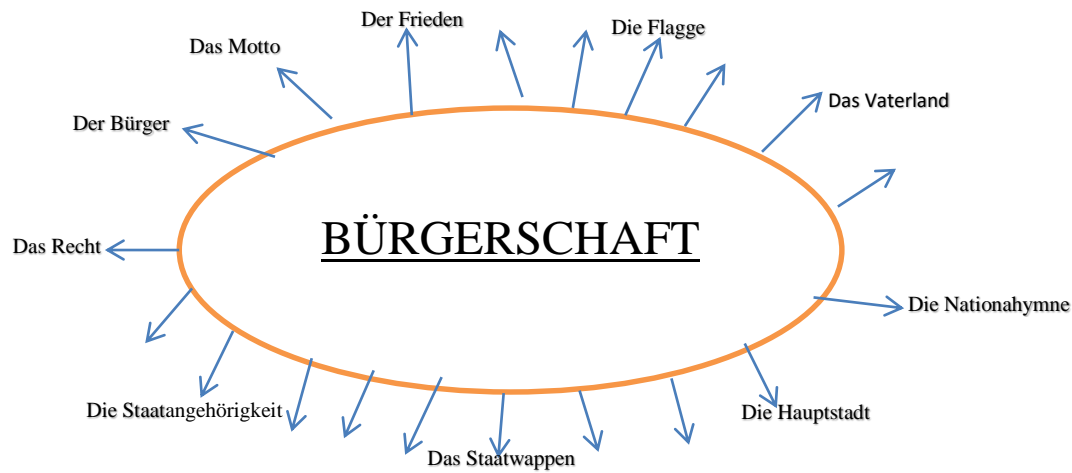
Die Vorkenntnisse aktivieren. Anderes gesagt die Hausaufgabe korrigieren, wenn es gibt. Danach leitet der Lehrer die heutige Lektion entweder durch:

-eine Video oder ein Foto (Bild) ein;

-die Fragen auf diese Video oder dies Foto stellen und die Schüler antworten.

3- Präsentation: 10 Minuten

Ein Assoziogramm vorstellen: Ergänzen Sie den Assoziogramm mit Wortfelder von „Bürgerschaft“



4-Semantisierung: 10 Minuten

Textarbeit: Bürgerrechte: Themenpapiere der Fraktion

Quelle: <https://www.linksfraktion.de>

-leseverstehen

- ▶ Globales Verstehen
- ▶ Detailliertes Verstehen
- ▶ Wortschatz:

-Lernaktivität (Partnerarbeit): Identifizieren Sie die anderen Wortfelder vom bürgerlichen Leben im Text und ergänzen sie noch einmal das Assoziogramm.

-Lehraktivität: Schlüsselwörter und Ausdrücke erklären.

5- Anwendungsübung: 25 Minuten

Hier geht es darum das Gelernte zu festigen. Während dieser Unterrichtsphase werden die Schüler die Übungen machen und der Lehrer kontrolliert.

Übung 1: Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit: Amtssprachen- Nationalhymne-Motto- Heimatland- Flagge-

- 1- Mein.....ist Kamerun.
- 2- Französisch und Englisch sind die beiden.....
- 3- Dasist Frieden- Arbeit- Vaterland.

- 4- Die Farben von sind Grün- Rot- Gelb.
- 5- Die Schüler singen die

Übung 2: Wählen Sie die Wörter im Kasten und bilden Sie das Kompositum mit folgenden Wörtern.

ZB: der Bürger+ die Rechte= die Bürgerrechte

Das Land- die Angehörigkeit-die Stadt- die Freiheit- die Form

- 1- Der Staat+.....=.....
- 2- Die Haupt+.....=.....
- 3- Die Meinung+.....=.....
- 4- Die Regierung+.....=.....
- 5- Der Vater+.....=

Übung 3: Wie heißen die Nomen mit Artikeln von folgenden Adjektiven?

- 1- Bürgerlich =.....
- 2- Patriotisch=.....
- 3- Frei=.....
- 4- Demokratisch=.....
- 5- Respektvoll=.....

Übung 4: Anhand des Assoziogramms wählen Sie fünf Wörter ihrer Wahl und bilden Sie die Sätze mit jeweils. ZB. Das Recht: das Kind hat **das Recht** auf die Erziehung.

- 1-:
- 2-:
- 3-:
- 4-:
- 5-:

Hausaufgabe: Jeden Tag kommt Toumba zu spät in die Schule und wird also von der generellen Aufsichtsperson bestraft. Er sagt ihnen, dass seine Bestrafung nicht normal ist.

In einem kohärenten Text helfen Sie Toumba seine Rechte und seine Verpflichtungen besser kennen.

V-2- Korrektur der Anwendungsübungen

Übung 1: Satzergänzung

1= Heimatland; 2=Amtssprachen; 3= Motto; 4= Flagge; 5= Nationalhymne.

Übung 2: Komposita (zusammengesetzte Wörter)

- 1- Der Staat+ die Angehörigkeit = die Staatsangehörigkeit
- 2- Die Haupt+ die Stadt= die Hauptstadt
- 3- Die Meinung+ die Freiheit= die Meinungsfreiheit
- 4- Die Regierung+ die Form= die Regierungsform
- 5- Der Vater+ das Land= das Vaterland

Übung 3: Nomen mit Artikeln

1= der Bürger/ die Bürgerin; 2= der Patriot; 3= die Freiheit; 4= die Demokratie; 5= der Respekt.

Übung 4: Satzbildung

- 1- *Höflich*: das Kind muss höflich sein.
- 2- *Der Bürger*: Jeder Bürger soll seine Rechte und gleichzeitig seine Verpflichtungen beherrschen.
- 3- *Pünktlich*: die Schüler müssen pünktlich sein.
- 4- *Die Flagge*: die Flagge von Kamerun hat drei Farben (Grün-Rot- Gelb)
- 5- *Der Reisepass*: um nach Deutschland zu fliegen braucht man einen Reisepass.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, des facteurs d'ordres environnementaux, linguistiques, sociaux, psychologiques, technologiques ... jouent un rôle important dans la mesure où ils se trouvent dans une relation de complémentarité dans le processus de l'acquisition de celles-ci. Notre étude porte essentiellement sur l'un des facteurs qui sont les stratégies d'apprentissage dans l'acquisition des langues étrangères plus précisément dans l'acquisition du vocabulaire en allemand. Depuis la mutation des approches pédagogiques c'est-à-dire l'introduction de l'Approche Par les Compétences (APC) au détriment de l'Approche Par Objectif (APO) dans le système éducatif au niveau du secondaire au Cameroun, la plus grande responsabilité est confiée à l'apprenant. Ce transfert de responsabilité entre l'enseignant qui devient le guide, le facilitateur et l'apprenant qui est l'acteur dans la construction de ses propres connaissances comme postulent les théories évoquées dans ce travail (le constructivisme et le socioconstructivisme), a suscité en nous un questionnement face aux nombreux facteurs favorisant l'acquisition d'une langue. Ce questionnement faut-il le rappeler est le suivant : quel est le rapport entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire ?

A cet effet, l'objectif poursuivi par la présente étude est de savoir si les stratégies d'apprentissage déterminent l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de la langue allemande, en d'autre terme, savoir le rapport entre les stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire. Les résultats des données du terrain nous ont permis de confirmer que ces dernières déterminent effectivement l'acquisition du vocabulaire. Dès lors, vu le rôle qui revient à l'apprenant dans le processus de l'apprentissage, il est important de l'amener à faire preuve d'une bonne connaissance des stratégies d'apprentissage, connaître leurs apports dans l'acquisition des langues car l'exploit de celles-ci facilite l'atteinte de l'objectif d'apprentissage et par ricochet garantie l'autonomie de l'apprenant.

La question du développement des compétences chez les apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Cameroun et partout d'ailleurs reste toujours un sujet sur la table des didacticiens des langues qui réfléchissent sur les méthodes solides permettant l'amélioration et la modernisation de l'enseignement-apprentissage de ces dernières. Lorsqu'on parle de l'amélioration et de la modernisation du système d'apprentissage dont le but est d'optimiser les compétences des apprenants, il s'agit de mettre au premier rang l'importance de l'ingénierie pédagogique et didactique.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre que la résultante d'une étude menée dans le domaine de la didactique des disciplines en général et des langues en particulier est la conception d'un dispositif qui est une tentative de réponse au problème de la recherche poursuivie. D'où la conception d'un dispositif pédagogique-didactique comme une proposition didactique à la fin de ce travail.

I- MÉMOIRES, THÈSES ET ARTICLES

AKVILE, R. (2009). Importance du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mémoire de Master. Vilnius, Université de Vilnius.

ANJOU, C. (2018). Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes: un exemple sur le sujet de la géothermie. Tiré de <https://doi.org/10.4000/ced.992>. Le 07/09/2022 à 09h04mn.

ARNDT, H. (1976). Psycholinguistik und Zielsprachenerwerb : Zur Funktion von Linguistik und Psychologie bei Strategien der Sprachvermittlung. Die neueren Sprachen 75/2: 100-114.

BEGIN, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. Volume 1. (P. 47-67). Tiré de <https://doi.org/10.7202/018989ar>. Le 17/09/2021 à 14h36.

CAUSA, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère. Bruxelles, Peter Lang.

CHARLIER, P. & PEETERS, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. Hermes, 25, pp. 15-24.

CONTREPOIS, S. (2018). Echelle de Likert : nos conseils pour bien l'utiliser dans vos questionnaires. Tiré de <http://www.myfeedback.com> lu le 20/10/2021 à 23h34.

COOPER, T.C. (1997). A strategy for teaching/ writing. Modern Language Journal 61/5-6:251-256.

CRAIG, F.I. & LOCKHART, R. (1972). Levels of processing . A framework for memory research. Journal of verbal learning and verbal behavior 11:671-684.

CUQ, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. CLE International.

CYR, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage, paris. CLE International.

DAVID, M. (2010). Vers un apprentissage plus autonome : stratégies d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'élève.

DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE. Huitième édition. Tiré de <https://www.lalanguefrancaise.com> lu le 27/07/2021 à 12h06.

ELLIS, E.S., DESHLER, D.D., and SCHUMAKER, J.B. (1989). Teaching adolescent with learning disabilities to generate and use task- specific strategies. Journal of learning Disabilities, 22(2), 108-130-Google scholar 10.1177/002221948902200206.

ELLIS, R. (1984). Classroom Second Language Development: A study of classroom interaction and Language Acquisition, London, Pergamon Institute of English.

- FUMIYA, I. (2009).** Impacts des motivations sur le développement de la L2 en interaction, didactique: représentations en français langue étrangère. Tiré de <https://doi.org/10.4000/lidil.2919>. Lu le 10/09/2022 à 11h17mn.
- GIROUX, L. (2016).** La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. Université Jean Monnet, Saint- Etienne, France. Lu sur www.gerflint.fr le 28/03/2022 à 22h27 mn.
- GUY le Boterf. (1995).** De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, paris, Editions d'organisations.
- GUY le Boterf. (1997).** Compétence et navigation professionnelle. Paris, Editions d'organisations.
- GUY le Boterf. (2000).** Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Editions d'organisations.
- HADWIN, A.F., and WINNE, P.H. (1996).** Study strategies have meager support: A review with recommendations for implementation. Journal of Higher Education, 67 (6), 692-715. Google scholar 10.2307/2943817.
- HANACHI, F.N. (2008).** Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue. (Mémoire de magister, Université Mentouri Constantine, République algérienne).
- IRENE, S. & NORA, H. (2010).** Language variety. Teaching Adult Literacy: principles and practice. Open University press.
- JOHN, R. & PATRICIA, A. (2013).** Guide de révision en anglais de cambridge checkpoint. Tiré de <https://www.greelance.com> lu le 06/08/2021 à 13h08.
- KLEIN, W. (1989).** L'acquisition de langue étrangère, Paris, Armand Colins.
- KUITCHE, T.G., HATOLONG, B.Z. & al. (2017).** Décrire, mesurer et évaluer la compétence langagière: vers un cadre théorique commun pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.
- LARUE, C. & COSSETTE, R. (2005).** Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problème : description et évaluation des stratégies utilisées par les étudiants en soins infirmiers au niveau collégial, cegep du vieux-Montréal.
- LAVOIE, R. (2006).** Des stratégies d'enseignement favorisant la participation active des élèves, Colloque de l'association des conseillers en orientation scolaire, cégep de Limoilou, Québec.

- LEBRUN, M. (2009).** Dispositifs pédagogiques ''innovant'' pour développer les compétences des étudiants. Lu en ligne sur le lien <https://icap.univ-lyon1.fr> »co.pdf le 13/04/2022 à 12h26mn.
- LEVGENIIA, D. (2013).** Le lexique et le vocabulaire. (Zapadoceska Univerzita v Plzni).
- MAC Intyre, P.D. (1994).** Toward a social psychological model of strategy use. Foreign language Annals, 27, P.190. Cité par Hanchi- Ferhoune, N. (2008). Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue. (Mémoire de magister, Université Mentouri Constantine, République algérienne).
- MAC Intyre, P.D. & NOELS, K. A. (1996).** Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies, Foreign Language Annals, Vol. 29, P373-386. Doi:10.1111/j.1944-9720.1996.tb01249.
- MARCO, R.(s.d)** Le Cameroun pendant la colonisation allemande et les Administrateurs de Tutelle française et britannique (1884-1961). Tiré de www.colonialvoyage.com lu le 22/06/2021 à 00h48mn.
- MARIE CLAIRE (s.d).** Psycho-famille-Education : quels sont les différents profils d'apprentissage ? Tiré de <https://www.marie-claire.fr/,quels> sont les-différents-profils-apprentissage, 837004.asp lu le 10/09/2021 à 23h37mn.
- MARJAN, A. (2018).** Approche socioconstructiviste pour enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales. Université de Montréal, Québec.
- MERTON, R.K. (1965).** Eléments des théories et méthodes sociologiques. Paris, plon, P.44 Tiré de <https://tecfu.unige.ch> »pnrweb-12 lu le 16/06/2021 à 23h16mn
- MEUNIER, J.P. (1999).** Dispositif et théories de la communication. Hermes/ CNRS,25,83-92.
- MICHELOT, C. (2018).** Apprendre une langue étrangère: y a-t-il un aGe idéal? Tiré de <https://www.linguish.fr.age-ideal-pour-apprendre-langue-etrangere/> Lu le 10/09/2022 à 12h04mn.
- OLLER, J.W. & JACK, C.R. (1973).** Focus on the learner: pragmatic perspectives for the Language Teacher. (University of Hawaii at Manoa).
- O'MALLEY, M.J. & CHAMOT, A.U. (1990).** Learning strategies in second Language Acquisition.Cambridge, UK: Cambridge University press. Doi 10-1017/CB09781139524490.
- OXFORD, R. (1990).** Language Learner Strategies: what every teacher should know. Newbury House Publishers.
- PATENAUDE, A. (2017).** Les stratégies d'apprentissage de vocabulaire en Anglais langue seconde au niveau collégial. (Mémoire de master, Université de Québec à Montréal, Québec).

- RABÉA, B. (s.d).** Langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. Lu sur le lien <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1632> le 15/04/2022 à 00h40.
- SAUVAGE, L. & TUPIN, F. (2012).** La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1),102-117.
- STATISTIQUE CANADA (2008).** Méthodologie de l'enquête sur la population active au Canada, publication n° 71-526-X au catalogue de statistique, Canada, Ottawa, p. 116.
- TARDIF, J. (2006).** L'évaluation des compétences : documenter le parcours du développement. Montréal, chenelière éducation.
- TCHIEDIEU, G.A. (2017).** Didactique du français, de l'approche par objectifs à l'approche par compétences : mutations et enjeux. (Mémoire de master, Université de Yaoundé 1, Yaoundé, Cameroun).
- TSAFACK, G. (2001).** Comprendre les sciences de l'éducation. Paris, le Harmattan.
- VERGNAUD, G. (1992).** Qu'est-ce-que la didactique ? *Revue Education permanente* : 111,19-31.
- VZIGA, T.M. (2019).** La politique linguistique sous protectorat allemand au Cameroun (1884-1916) : une germanisation échouée ? Grin Verlag. Tiré de <http://books.google.com> consulté le 17/06/2021 à 17h06.
- WEISSER, M. (2010).** Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique? Situation d'apprentissage! Vol.4 n° 13.
- WENDT, M. (1993).** Strategien des fremdsprachlichen Handelns aus radikalkonstruktivistischer Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr: 85-99.
- WOTTAWA,H.(1984).**Strategien und Modelle in der Psychologie. München /Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- YVES, L. (2015).** Initiation à la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse. Halshs-011020864.

II- DOCUMENTS OFFICIELS

- Chaire UNESCO de développement curriculaire (2015)
- Guide de pédagogie : programmes d'études de l'Allemand Langue vivante 2. Classes de 4^e, 3^e et second cycle.
- Loi N° 98/004 du 14 avril 1994 de l'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Programmes officiels d'études de l'Allemand (LVII. ESG).

-Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL : 2001) : apprendre, enseigner, évaluer lu en ligne à travers le lien <https://www.coe.int/lang-CECR> le 11/12/2021 à 3h57mn.

III- SITOGRAPHIES

-Socioconstructivisme.(s.d.).Dans google. Consulté le 25/09/2021 à 10h23, tiré de <https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes/amp/> socioconstructivisme.

-Champs conceptuels.(s.d.). Dans google. Consulté le 25/09/2012 à 23h15, tiré de <https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.de-moura-braga&part=224263>.

-Lernstrategien. (s.d.). Dans PDFDrive.net. Consulté le 28/05/2021 à 1h17, tiré de www.PDFDrive.net/lernstrategien.

-Lehr-und Lernverständnis. (s.d.). Dans google. Consulté le 10/10/2021 à 00h41, tiré de <https://www.lernmittel-shop.tg.ch/Lehr-und-Lernverständnis>.

-Neue Didaktik. (s.d.). Dans google. Consulté le 19/07/2021 à 21h47, tiré de <https://dppd.ubbcluj.google.ro/germ/index.html/neuedidaktik>.

-Compétence. (s.d.). Dans Wikipédia. Consulté le 03/04/2021 à 15h19, tiré de <https://www.journals.wikipédia.org/wiki/compétence>.

-constructivisme. (s.d.). Dans wikipédia. Consulté le 03/09/2021 à 23h04, tiré de <https://eductechwiki.unige.ch/fr/piaget-et-le-constructivisme>.

-apprentissage. (s.d.). Dans google. Consulté le 28/08/2021 à 15h18, tiré de <https://www.irem.ups.tise.fr/spip/IMG/pdf/Comment-apprend-on?>

-[https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=moyenne arithmétique&oldid=187524816](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=moyenne_arithmétique&oldid=187524816).

-<https://www.greelance.com> . Consulté le 06/08/2021 à 13h08.

-<https://www.lalanguefrançaise.com> . Consulté le 27/07/2021 à 12h06.

-<http://www.myfeedback.com> consulté le 20/10/2021 à 23h34

-<https://www.linksfraktion.de> consulté le 30/03/2022 à 21h40

SECTION II- STRATEGIES D'APPRENTISSAGE MISES EN ŒUVRE

Q05-Cochez les stratégies du tableau ci-dessous en fonction du degré d'utilisation :

1= toujours ;

2= souvent ;

3= rarement

4= jamais

| Typologie des stratégies d'apprentissage | Types de stratégies | Degré d'utilisation | | | |
|--|--|---------------------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Stratégies de détermination | J'utilise le dictionnaire | | | | |
| | J'utilise ma 1ere langue | | | | |
| | Je relie les informations nouvelles à des actions physiques, | | | | |
| | j'applique les règles de formation des mots | | | | |
| Stratégies de mémorisation | J'utilise les mots clés et des cartes sémantiques | | | | |
| | J'utilise les images | | | | |
| | Je mets en contexte les mots nouveaux | | | | |
| | Je centre mon attention sur des détails | | | | |
| Processus de récupération | Je m'expose à la langue à travers la radio, la télévision, | | | | |
| | Je pratique la répétition des mots | | | | |
| | Je fais des exercices | | | | |
| | Je fais des conversations en allemand | | | | |
| Stratégies métacognitives | J'écoute les sons allemands | | | | |
| | J'anticipe les nouvelles informations | | | | |
| | Je regarde les films allemands | | | | |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | je m'auto-évalue | | | | |
| Stratégies cognitives | j'utilise des ressources | | | | |
| | je fais la traduction | | | | |
| | Je prends de notes | | | | |
| | Je souligne les nouveaux mots | | | | |
| Stratégies socio-affectives | je travaille en groupe | | | | |
| | je pose des questions à mes camarades ou à l'enseignant | | | | |
| | Je contrôle mes émotions, | | | | |
| | Je fais l'auto-renforcement | | | | |

Annexe 5 : Tests du vocabulaire.

Code du répondant:.....

Note...../20

Test n° 1 : A l'aide de l'associagramme ci-après, énumérez (en allemand) les mots qui renvoient au thème «école »

Code du répondant:.....

Note :...../20

Test 2 : comment appelle-t-on en allemand les mots suivants ?

| Français | Allemand |
|----------------------|-----------------|
| 1-le professeur | |
| 2-l'élève | |
| 3-le tableau | |
| 4-la craie | |
| 5-l'effaçoir | |
| 6-le livre | |
| 7-le dictionnaire | |
| 8-le cahier | |
| 9-la règle | |
| 10-l'emploi de temps | |
| 11-la gomme | |
| 12-le crayon | |
| 13-le sac | |
| 14-le Bic | |

| | |
|----------------|--|
| 15-le drapeau | |
| 16-le camarade | |
| 17-la chaise | |
| 18- la matière | |
| 19- l'examen | |
| 20- le diplôme | |

Annexe 6: Copies corrigées des tests du vocabulaire

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|--------|
| Dédicace | iii |
| Remerciement | iv |
| RÉSUMÉ | v |
| Abstract | vi |
| Zusammenfassung | vii |
| LISTE DES ABREVIATIONS, ACCRONYMES ET SIGLES | vii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | - 1 - |
| PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE | - 5 - |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE | - 6 - |
| I- CONTEXTE DE L'ÉTUDE | - 7 - |
| I-1- Contexte historique de l'enseignement/apprentissage de l'allemand au Cameroun | - 7 - |
| I-2- constat de l'étude | - 9 - |
| II- Formulation et positionnement du problème de l'étude | - 10 - |
| III- QUESTIONS DE RECHERCHE | - 11 - |
| III-1-Question principale de l'étude | - 11 - |
| III-1-2-Questions spécifiques de l'étude | - 11 - |
| IV- HYPOTHESES DE L'ÉTUDE | - 11 - |
| IV-1- Hypothèse principale | - 11 - |
| IV-1-2- Hypothèses spécifiques | - 12 - |
| V- OBJECTIFS DE RECHERCHE | - 12 - |
| V-1-Objectif principal | - 12 - |
| V-1-2- Objectifs spécifiques | - 12 - |
| VI- Les intérêts de l'étude | - 12 - |
| VI-1- Les intérêts scientifiques | - 13 - |
| VI-2- Les intérêts didactiques et pédagogiques | - 13 - |
| VI-3- Les intérêts personnels | - 13 - |
| VII- Délimitation du champ de l'étude | - 13 - |
| VII-1- Délimitation thématique | - 14 - |
| VII-2- Délimitation théorique | - 14 - |
| VII-3- Délimitation géographique | - 15 - |
| CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ÉTUDE | - 17 - |
| I-REVUE DE LA LITTERATURE | - 18 - |
| I-1- Définitions des concepts | - 18 - |
| I-1-1- Stratégie | - 18 - |

| | |
|--|------------------------------------|
| I-1-2- Apprentissage | 19 - |
| I-1-3- Stratégie d'apprentissage | 20 - |
| I-1-4- Acquisition | 22 - |
| I-1-5- Vocabulaire | 23 - |
| I-1-6-Compétence | 25 - |
| I-2- Facteurs influençant l'acquisition de la langue étrangère | 28 - |
| I-3- Genèse et évolution des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition des langues | 30 - |
| I-3-1- Genèse | 30 - |
| I-3-2- Evolution des stratégies d'apprentissage | Erreur ! Signet non défini. |
| I-4- CLASSIFICATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE SELON LES AUTEURS | 31 - |
| I-4-1- Les types de Rubin (1989) | 32 - |
| I-4-2- Les types d'Oxford (1990) | 34 - |
| I-4-3- Les types d'O'malley et Chamot (1990) | 36 - |
| I-5- INTERDÉPENDANCE ENTRE STRATÉGIES ET PROFILS D'APPRENTISSAGE | 38 - |
| I-5-1- le profil auditif | 38 - |
| I-5-2- le profil visuel | 38 - |
| I-5-3- le profil kinesthésique ou tactile | 38 - |
| II- THÉORIES DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE | 40 - |
| II-1- le constructivisme | 40 - |
| II-1-1- Les processus de l'apprentissage du point de vue constructiviste | 41 - |
| II-1-2- Principes de base du constructivisme pédagogique | 41 - |
| II-1-3- Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant | 42 - |
| II-1-4-les limites de l'approche constructiviste | 42 - |
| II-2- le socioconstructivisme | 43 - |
| II-2-1-L'imitation dans le socioconstructivisme vygotkien | 43 - |
| II-2-2- la zone proximale de développement | 44 - |
| II-3-La théorie des champs conceptuels | 45 - |
| DEUXIEME PARTIE : | 48 - |
| CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE | 48 - |
| CHAPITRE III : PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE ET CONSTRUCTION D'OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES | 49 - |
| I-METHODE DE RECHERCHE | 50 - |
| I-1- Choix et justification de la méthode de recherche | 50 - |
| I-2- PRESENTATION DE LA POPULATION DE L'ETUDE | 50 - |
| I-2-1- caractéristiques de la population cible | 51 - |
| I-2-2- Notion de variables et leur opérationnalisation | 51 - |
| I-2-3- Opérationnalisation des variables de l'étude | 51 - |
| II- ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE | 52 - |
| II-1- Echantillon de l'étude | 52 - |

| | |
|--|-----------------------------|
| II-2- <u>Conception d’outil de collecte de données et déroulement de l’enquête</u> | 52 - |
| II-3- <u>Déroulement de l’enquête</u> | 53 - |
| <u>CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</u> | 54 - |
| I- <u>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</u> | 55 - |
| I-1- <u>Variables et codification du questionnaire</u> | 55 - |
| II- <u>ANALYSE DES RÉSULTATS</u> | 55 - |
| II-1- <u>Analyse des résultats de la section 1 : identification des répondants</u> | 55 - |
| II-2- <u>Analyse des résultats de la section 2 : stratégies d’apprentissage</u> | 58 - |
| II-3- <u>Analyse des résultats de la section 3 : tests de vocabulaire</u> | 74 - |
| II-3-1- <u>Résultats de test n° 1</u> | 74 - |
| II-3-2- <u>Résultats de test n° 2</u> | 76 - |
| II-3-3- <u>Calcul de la moyenne générale</u> | 80 - |
| II-3-4- <u>Calcul de la médiane des notes des élèves</u> | 81 - |
| II-3-6- <u>Rappel des questionnements de recherche et analyses quantitatives des résultats</u> | 84 - |
| III- <u>VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE</u> | 86 - |
| <u>CHAPITRE V : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</u> | 89 - |
| I- <u>INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</u> | 90 - |
| I-1- <u>Interprétation des résultats de la section 1 du questionnaire : identification des répondants</u> .- | 90 - |
| I-2- <u>Interprétation des résultats de la section 2 du questionnaire : stratégies d’apprentissage mises en œuvre par les élèves pendant le cours d’allemand</u> | 91 - |
| I-3- <u>Interprétation des résultats de la section 3 : tests de vocabulaire</u> | 93 - |
| II- <u>DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE RECHERCHE</u> | 95 - |
| II-1- <u>Rappel des hypothèses de recherche</u> | 95 - |
| II-2- <u>Discussion des résultats liés à l’hypothèse principale</u> | 96 - |
| II-3- <u>Discussion des résultats liés à l’hypothèse spécifique 1</u> | 97 - |
| II-4- <u>Discussion des résultats liés à l’hypothèse spécifique 2</u> | 97 - |
| II-5- <u>Discussion des résultats liés à l’hypothèse spécifique 3</u> | 98 - |
| III- <u>LIMITES DE LA RECHERCHE</u> | 98 - |
| III-1- <u>les limites du point de vue scientifique</u> | 98 - |
| III-2- <u>les limites du point de vue didactique</u> | 99 - |
| III-3- <u>Les limites du point de vue pédagogique</u> | 100 - |
| IV- <u>PROPOSITION DIDACTIQUE</u> | 101 - |
| IV-1- <u>Élaboration du dispositif pédagogique-didactique</u> | 102 - |
| IV-1-1- <u>Matériels nécessaires à la conception du dispositif</u> | 102 - |
| IV-1-2- <u>Description générale du dispositif</u> | 102 - |
| IV-1-3- <u>Présentation du dispositif</u> :..... | 103 - |
| <u>CONCLUSION GÉNÉRALE</u> | Erreur ! Signet non défini. |
| <u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u> | Erreur ! Signet non défini. |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1: Tableau synoptique de l'étude..... | 15 |
| Tableau 2: définitions, objectifs et caractéristiques des stratégies d'apprentissage selon les auteurs..... | 20 |
| Tableau 3: caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe (Tardif, 2006: 26)..... | 27 |
| Tableau 4: Types des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989): les processus de compréhension..... | 32 |
| Tableau 5: Types des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989): processus de mémorisation..... | 33 |
| Tableau 6: Types des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989): les processus de récupération..... | 33 |
| Tableau 7: Types des stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990)..... | 35 |
| Tableau 8: Types et sous-types des stratégies directes selon Oxford (1990)..... | 35 |
| Tableau 9: Types et sous-types des stratégies indirectes selon Oxford (1990)..... | 35 |
| Tableau 10: Types des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990)..... | 37 |
| Tableau 11: Le modèle constructiviste: rôles de l'apprenant et de l'enseignant..... | 42 |
| Tableau 12: Répartition des élèves par établissement et par sexe..... | 56 |
| Tableau 13: Répartition des élèves selon leurs sexes et leurs âges..... | 56 |
| Tableau 14: Répartition des élèves par tranche d'âge..... | 57 |
| Tableau 15: Tableau récapitulatif des élèves qui parlent leurs langues maternelles et ceux qui ne parlent pas..... | 58 |
| Tableau 16: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies de détermination..... | 59 |

| | |
|--|----|
| Tableau 17: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies de mémorisation..... | 60 |
| Tableau 18: Avis des élèves sur leur recours aux processus de récupération..... | 62 |
| Tableau 19: Avis des élèves relatif à leur recours aux stratégies métacognitives..... | 64 |
| Tableau 20: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies cognitives..... | 65 |
| Tableau 21: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies socio-affectives..... | 66 |
| Tableau 22: Récapitulation des résultats des stratégies d'apprentissage développées par les élèves..... | 68 |
| Tableau 23: Répartition des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "toujours"..... | 69 |
| Tableau 24: Répartition des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "souvent"..... | 70 |
| Tableau 25: Répartition des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "rarement"..... | 71 |
| Tableau 26: Répartition des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "jamais"..... | 72 |
| Tableau 27: Enregistrement des notes du 1er test du vocabulaire..... | 74 |
| Tableau 28: Regroupement en classe des notes du 1er test du vocabulaire..... | 74 |
| Tableau 29: Répartition des élèves selon leurs échelles d'appréciation au 1er test..... | 75 |
| Tableau 30: Enregistrement des notes des élèves au 2e test du vocabulaire..... | 76 |
| Tableau 31: Regroupement en classe des notes des élèves au 2e test du vocabulaire..... | 77 |
| Tableau 32: Répartition des élèves selon leurs échelles d'appréciation au 2e test de vocabulaire..... | 78 |
| Tableau 33: Récapitulation des notes de chaque élève obtenues aux deux tests de vocabulaire..... | 78 |
| Tableau 34: Regroupement en classe des moyennes générales des élèves obtenues au test 1 et 2..... | 79 |

| | |
|---|----|
| Tableau 35: Pourcentage de réussite et d'échec selon le genre des élèves..... | 79 |
| Tableau 36: Répartition des élèves selon le sexe, l'âge et ayant obtenu la moyenne..... | 80 |
| Tableau 37: Répartition des élèves selon le sexe, l'âge et ayant obtenu la sous-moyenne..... | 80 |
| Tableau 38: Tableau statistique des résultats globaux..... | 84 |

LISTE DES DIAGRAMMES

| | |
|--|----|
| Diagramme 1: Répartition des élèves selon leurs tranches d'âge..... | 57 |
| Diagramme 2: Avis en pourcentage des élèves sur leurs langues maternelles..... | 58 |
| Diagramme 3: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies de détermination..... | 59 |
| Diagramme 4: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies de mémorisation..... | 61 |
| Diagramme 5: Avis des élèves sur leur recours aux processus de récupération..... | 63 |
| Diagramme 6: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies métacognitives..... | 64 |
| Diagramme 7: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies cognitives..... | 65 |
| Diagramme 8: Répartition en pourcentage des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "toujours" | 70 |
| Diagramme 9: Répartition en pourcentage des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "souvent" | 71 |
| Diagramme 10 : Répartition en pourcentage des réponses des élèves par types de stratégies et selon le degré "rarement"..... | 72 |
| Diagramme 11: Histogramme représentant les notes des élèves au 1er test du vocabulaire..... | 75 |
| Diagramme 12: Echelle d'appréciation des notes des élèves au 1er test du vocabulaire..... | 76 |
| Diagramme 13 : Histogramme représentant les notes des élèves au 2e test du vocabulaire..... | 77 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|---|----|
| Graphique 1: Avis des élèves sur leur recours aux stratégies socio-affectives..... | 67 |
| Graphique 2: Répartition des réponses des élèves par catégories des stratégies et selon le degré "jamais"..... | 73 |
| Graphique 3: Rapport entre les types de stratégies d'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire..... | 85 |

LISTE DES ANNEXES

| | |
|--|-----|
| Annexe 1: Autorisation de recherche..... | II |
| Annexe 2: Autorisation de recherche attestée par le chef d'établissement du Lycée Bilingue d'Emana..... | III |
| Annexe 3: Note d'autorisation de collecte des données délivrée par la principale de IBM..... | IV |
| Annexe 4: Questionnaire..... | V |
| Annexe 5: Tests de vocabulaire..... | VII |
| Annexe 6: Copies corrigées des tests du vocabulaire..... | IX |

