



## LA COGNITION ET LES STRATÉGIES COGNITIVES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

### YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE BİLİŞSELLİK VE BİLİŞSEL STRATEJİLERİN KULLANIMI

#### COGNITIVE PROCESS AND COGNITIVE STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

İrem ONURSAL AYIRIR\*

**RÉSUMÉ:** L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un long processus complexe qui nécessite de la part de l'apprenant, l'utilisation efficace des stratégies d'apprentissage. Dans cette étude, nous nous sommes penchée sur ces stratégies et plus particulièrement sur les stratégies cognitives. Nous avons observé si leur utilisation variait selon le niveau de compétence des apprenants. Les résultats de l'enquête que nous avons faite auprès des 88 étudiants des quatre classes du département de l'enseignement du français langue étrangère ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative au sujet de l'utilisation des stratégies cognitives par rapport au niveau de compétence des étudiants des 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années. Par contre, nous avons observé que certaines stratégies étaient plus utilisées que d'autres. Par le biais de ce travail, nous avons voulu rappeler l'un des principaux rôles de l'enseignant qui est de faire apprendre aux apprenants à utiliser efficacement les stratégies d'apprentissage.

**Mots clés:** approche cognitive, stratégies d'apprentissage des langues, autonomie, apprendre à apprendre.

**ÖZET:** Yabancı dil öğrenmek oldukça uzun ve karmaşık bir süreçtir. Dil öğrenen kişi bu süreci kolaylaştırmak, hızlandırmak ve başarıyla sonuçlanmasını sağlamak için bazı yabancı dil öğrenme stratejileri kullanmalıdır. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenme stratejilerinin bir çeşidi olan bilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğini ve bu stratejilerin bazılarının diğerlerine göre daha sıklıkla kullanılıp kullanılmadığını araştırdık. Fransız Dili Eğitimi lisans programında okuyan 4 ayrı sınıftan toplam 88 öğrenci ile yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar 1, 2, 3, 4. sınıflarda okuyan öğrencilerin aynı bilişsel stratejileri neredeyse aynı oranda kullandıklarını, bir başka deyişle, öğrencilerin bilgi düzeylerinin bilişsel strateji kullanımını etkilemediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, bazı bilişsel stratejilerin öğrencilerin çoğunluğu tarafından diğerlerinden daha çok kullanıldığını gözlemledik. Bu çalışma aracılığıyla, yabancı dil öğretmenlerinin başlıca görevlerinden birinin de öğrencilerin, çağdaş öğrenme yaklaşımlarının vazgeçilmez bir parçası olan stratejileri doğru ve etkin biçimde kullanmayı öğrenmelerini sağlamak olduğunu hatırlatmak ve vurgulamak istedik.

**Anahtar sözcükler:** bilişsel yaklaşım, yabancı dil öğrenme stratejileri, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek.

**ABSTRACT:** Learning a foreign language is a long and complicated process. A language learner should use some learning strategies to ease and fasten this process. In this study, we examined whether the use of cognitive strategies, change depending on the students' level and whether some of these strategies are used more frequently compared to others. Results obtained from the research carried out with 88 students in total from 4 different classes in the undergraduate program of French Language Teaching reveal that those students studying in different classes use the same cognitive strategies almost at the same rate. Apart from this, we observed that some of the cognitive strategies are used more frequently than others by the majority of the students. Through this study, we aimed to remind that one of the main tasks of foreign language teachers is to enable the students to use the strategies that are an indispensable part of modern learning approaches.

**Keywords:** cognitif approach, language learning strategies, autonomy, learning to learn.

### 1. INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Lé) est un long processus complexe contenant une multitude de facettes (la connaissance des règles d'organisation et de fonctionnement de la langue cible, de ses différentes unités phonétiques, lexicales, phrastiques, de ses éléments paraverbaux, de ses caractéristiques socio-culturelles et l'aptitude à les utiliser) et qui peut varier selon divers critères (le public concerné, les différences individuelles des apprenants, leur intention, leur

\* Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: irem@hacettepe.edu.tr

motivation, le contexte d'apprentissage, la parenté de la Lé avec la langue maternelle (Lm) de l'apprenant, etc.). Comme le précise Korkut (2004 : 29), "apprendre une langue étrangère est un processus de longue haleine, et suivant les conditions d'apprentissage, il implique une formation initiale qui devrait être suivie soit d'une formation continue comme il en est dans un métier, soit d'une auto-formation (reposée sur la formation initiale)". Alors, il ne serait pas étonnant de dire que cet apprentissage continu, ou du moins, doit continuer, tout au long de la vie -tantôt dans un contexte d'enseignement/apprentissage, tantôt en auto-apprentissage- si l'on veut atteindre un bon niveau, le plus proche possible de celui des locuteurs natifs.

Depuis l'émergence de l'Approche Communicative (AC) vers les années 1980, la conception générale de l'enseignement/apprentissage des Lé a pour objectif principal de rendre les apprenants capables de communiquer dans diverses situations de communication avec les locuteurs natifs de la langue qu'ils apprennent (Bérard 1991 ; Korkut 2004 ; Cuq 2005). C'est un processus qui "comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement" (Conseil de l'Europe 2005 : 14). Cela nécessite que l'apprenant acquière une "compétence de communication" en Lé. Cette compétence ayant plusieurs composantes, telles que les compétences linguistique, discursive, sociolinguistique, sémiolinguistique, pragmatique, stratégique (Hymes 1991 ; Bérard 1991 ; Charaudeau et Maingueneau 2002 ; Onursal 2008) ne peut être acquise que lorsque l'apprenant devient capable d'utiliser toutes les composantes en même temps et de manière conforme à la situation de communication ainsi qu'à son intention de communication. Dans ce cas, il est incontestable qu'apprendre une langue dans un contexte qui n'est pas celui où cette langue est parlée quotidiennement et dans le but de l'utiliser de manière efficace dans des communications avec les locuteurs natifs, n'est pas une chose aisée. C'est pour cette raison que depuis le tournant des années 80 qui a été vécu dans le domaine de la didactique des Lé, les concepteurs d'enseignement se focalisent sur la recherche des moyens les plus efficaces pour faire acquérir aux apprenants de Lé les composantes de cette compétence de communication. Dans cette optique, divers courants de la psychologie, de la linguistique, des sciences du langage, de la pédagogie ont été adaptés aux modèles d'enseignement des Lé. Nous pouvons résumer ce processus qui s'étend de la naissance de l'AC jusqu'à nos jours, parallèlement à la définition de l'apprenant et des rôles qui lui sont attribués dans le processus de l'enseignement/apprentissage des Lé.

Tout d'abord, l'apport de la psychologie cognitive qui est apparue dans le domaine de la didactique des Lé en réaction contre la psychologie béhavioriste qui dominait le champ dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles, et la prise en compte du rôle de la cognition dans le processus de l'enseignement/apprentissage des Lé comme l'un des éléments majeurs, ont fait en sorte que l'enseignement devienne "centré sur l'apprenant". Parallèlement à cette conception, la notion "d'étudiant" des méthodes d'enseignement antérieures où la personne en situation d'apprentissage reçoit passivement les informations données par le professeur, laisse progressivement sa place à "l'apprenant". Dès lors, "l'apprenant n'est plus considéré comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (...), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme" (Holec 1991 : 76, 77). Ainsi, ce n'est plus un "consommateur", mais un "producteur" en matière de savoirs. Son processus est donc un processus actif de construction, plutôt qu'un processus d'acquisition ; et à ce stade, l'enseignement est plutôt un soutien qui aide à l'aboutissement au savoir qu'une simple transmission de connaissances (Basque 2008). De là est née aussi la notion d'"autonomie de l'apprenant". Liées à cette conception, les différences individuelles des apprenants et l'utilisation des "stratégies d'apprentissage", éléments indispensables pour assurer l'autonomie, ont gagné une grande importance.

Avec le changement qui s'est présenté dans la conception de l'apprenant, le rôle de l'enseignant a également changé. Dans ce cas, le rôle qui lui revient est de guider l'apprenant et de lui montrer les voies pour qu'ils puissent apprendre à apprendre afin de construire ses propres savoirs et, de lui "faire apprendre" (Porcher 1995 ; Bérard 1991), plutôt que de lui transférer directement les savoirs.

Le passage aux théories cognitivistes a été un vrai tournant pour le domaine de l'enseignement /apprentissage des Lé et a déclenché les études sur les stratégies d'apprentissage ; car, toutes les conceptions et les points de vues adoptés dans l'enseignement/apprentissage des Lé que nous avons énumérés plus haut, se concentrent sur un même point commun : la nécessité de l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Nous allons étudier ces concepts de manière plus détaillée dans les parties suivantes.

Lors de cette étude, l'un de nos buts est d'explicitier et de rappeler quelques concepts importants de l'enseignement/apprentissage des Lé, tels que "enseignement centré sur l'apprentissage", "autonomie", "apprendre à apprendre". Ce sont des notions que l'on utilise, en général automatiquement, sans trop réfléchir à ce qu'ils véhiculent en vérité dans leur sens, lorsqu'il s'agit de définir les tendances actuelles dans l'enseignement/apprentissage des langues, et que l'on ne cherche pas, la plupart du temps, à appliquer. Cependant, comme nous avons essayé de le montrer plus haut, ce sont des notions fondamentales qui forment la base de toute activité d'enseignement/ apprentissage des Lé qui se veut moderne et conforme aux principes communs, élaborés à la suite de nombreuses études et d'ardents travaux faits par les spécialistes du domaine (voir Conseil de l'Europe 2005).

Les observations que nous avons réalisées dans les classes de français langue étrangère (FLE) des lycées lors des évaluations des étudiants stagiaires du département (et futurs professeurs de langue), nous ont montré que, suivant diverses raisons telles que l'absence de motivation des apprenants, les heures insuffisantes de cours de langue, les exigences du programme à suivre, ces principes sont souvent abandonnés en faveur d'autres points de vue, notamment traditionnels. Nous avons constaté que les stagiaires ne choisissent pas, en général, de laisser l'initiative à leurs apprenants et préfèrent leur transmettre directement le savoir. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu souligner de nouveau l'importance d'appliquer, dans la mesure du possible, ces notions et principes qui conduisent l'apprenant à l'autonomie. Pour ce faire, il importe de commencer, en tant qu'enseignant, aussi bien qu'en tant qu'apprenant, par prendre conscience du rôle incontournable des stratégies d'apprentissage.

### **1.1. L'autonomie de l'apprenant et la notion "apprendre à apprendre"**

Le terme cognition, venant du latin *cognito* (connaissance) "désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenant de l'environnement" (Cuq 2003 : 44). Cela nous renvoie donc à l'ensemble des procédures qui se déroulent et des opérations qui se réalisent dans le cerveau des apprenants lors de l'acte d'apprentissage. Ce processus peut se résumer comme suit : tout d'abord, le sujet qui apprend sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Puis, il traite l'information dans sa mémoire à court terme et de là, l'emmagasine dans sa mémoire à long terme. Enfin, il la récupère afin de l'utiliser lorsque le besoin se présente (Cyr 1998). Comme nous l'avons mentionné antérieurement, le cognitivisme qui étudie ce processus a eu une influence importante dans le domaine de l'enseignement /apprentissage des Lé. Son apport "est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage mais en est l'acteur principal" (Tagliante 2006 : 55). C'est cette conception qui a tracé la nouvelle voie de l'enseignement/ apprentissage et qui l'a orienté vers une centration sur l'apprenant.

D'autre part, Bertocchini et Costanzo (2008 : 30) précisent que "pendant l'activité [d'apprentissage] on ne passe pas directement d'un état d'ignorance à un autre de compétence, mais plutôt par différents états de compétence transitoire selon les stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'apprenant". C'est-à-dire que l'apprenant utilise ses propres acquis, ses connaissances antérieures et ses moyens individuels pour se construire d'autres savoirs, ce qui est le principe majeur de l'approche constructiviste et de "l'apprentissage par tâches" appliqués aujourd'hui dans les classes de langues. Dans ce processus, l'apprenant se sert donc des informations qu'il a déjà et de ses outils mentaux pour obtenir de nouvelles informations et de nouveaux outils qui vont lui servir dans d'autres étapes de son apprentissage à en acquérir de nouveaux. C'est un processus appelé "spiral de l'apprentissage" durant lequel s'accumulent au fur et à mesure les savoirs (Desmond et al. 2005).

Certes, l'apprentissage est défini comme un acte individuel, cependant, il a besoin d'être supporté par des éléments externes (tels que le guidage de l'enseignant, les manuels, les matériels pédagogiques, le curriculum...). Il importe alors d'orienter l'apprenant pour lui montrer comment il peut utiliser ses outils et ses savoirs acquis. L'idéal dans ce processus est d'aboutir à un stade où l'apprenant soit capable de réaliser lui-même les opérations nécessaires, en donnant ses propres décisions, en faisant ses propres projets d'apprentissage. Ce n'est qu'à ce stade où il s'agit de "savoir apprendre" (Conseil de l'Europe 2005) que nous pouvons réellement parler de l'autonomie de l'apprenant.

En effet, "est 'autonome' un apprenant qui sait apprendre. Permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir-faire [ainsi que les savoir-être] indispensables pour définir 'quoi' et 'comment' apprendre" (Holec 1991 : 77) exige une capacité à prendre en charge son propre apprentissage avec toute la responsabilité qu'elle implique. L'acquisition de cette capacité implique, du moins au début, d'être soutenue, guidée et orientée par l'enseignant. Nous ajouterons aussi que la responsabilité assignée à un apprenant autonome n'est pas facile à assumer en ce sens qu'il n'est pas toujours évident qu'un apprenant puisse établir l'équilibre entre les parts de liberté, d'initiative et de contrôle qu'englobe intrinsèquement la notion d'autonomie, et cela, dans d'innombrables situations différentes d'apprentissage.

En même temps, le rôle de l'enseignant se complique vu qu'il a un double devoir. Tel que le souligne Portine (1998), dans une procédure d'autonomisation, la personne qui apprend est individualisée. Il a son propre projet et ses caractéristiques personnelles. Cependant, il n'est pas tout seul, il est en même temps l'un des membres du groupe-classe dans lequel se déroule l'enseignement / apprentissage. Dans un tel contexte, l'enseignant a un devoir assez difficile : il doit être capable de co-gérer les réalités du groupe-classe et ses exigences ainsi que les réalités individuelles de chacun de ses membres avec leurs exigences.

## 1.2. Le processus cognitif et l'utilisation des stratégies cognitives

Chaque apprenant, intégré dans son processus d'apprentissage, apprend de façons différentes et à des niveaux différents. Ainsi, comme le précise Flessas (1997), "personne n'apprend tout à fait de la même façon (...), apprendre nécessite, de la part du sujet comme de la part de l'enseignant, de mettre en place un projet de percevoir, de mémoriser et de comprendre chacune des informations nouvellement présentées", et ce projet se forme de manière différente pour chaque apprenant. Il en est de même pour le résultat de l'acte d'apprentissage : chaque apprenant ayant suivi le même cours aura, à la fin du cours, une représentation différente et relativement personnelle de ce dont il a été question. Ces différences sont dues "essentiellement au style cognitif [qui] est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle" (Flessas 1997). Parmi ces nombreuses modalités qui dépendent des différences entre les apprenants, il y en a aussi qui proviennent des différences personnelles d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage sont définies comme "un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique" (Legendre cité par Cyr 1998 : 4). Selon d'autres points de vue, elles sont aussi acceptées comme des "moyens", des "techniques", "des comportements", "des démarches" ou "des actions" (Oxford 1994).

Pour établir et appliquer le projet d'apprentissage comme il le faut, et conformément à son propre style d'apprentissage, l'apprenant a donc besoin d'utiliser des stratégies dans le processus qui va le mener tout d'abord à un niveau d'"apprendre à apprendre", pour aboutir ensuite, avec le temps, à un état de "savoir apprendre" (Conseil de l'Europe 2005). Les facteurs qui peuvent influencer sur le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage ont des sources assez variées. Ceux-ci proviennent des différences individuelles comme l'âge, les styles d'apprentissage, les aptitudes, leurs attitudes face à la Lé, la motivation de chaque apprenant (Cyr 1998) et de la diversité des contextes d'apprentissage. L'une des plus importantes caractéristiques des approches actuelles dans l'enseignement/apprentissage des Lé est de tenir compte de tous ces facteurs et d'offrir la possibilité aux enseignants d'adapter les

contenus des cours et les matériels pédagogiques selon cette vision. C'est suivant cette conception que le point de vue cognitiviste favorise, par exemple, la création d'environnements d'apprentissage qui peuvent s'adapter aux différences individuelles des apprenants (Basque 2008). C'est aussi dans cette perspective qu'il y a la nécessité de varier les types de soutien (textuels, visuels, auditifs, etc.) lors des diverses séances des cours. Cela permet de satisfaire différents styles cognitifs et styles d'apprentissage qu'ont les apprenants. Les principales caractéristiques d'une méthode cognitiviste est de privilégier les relations avec le milieu, tenir compte de l'importance de l'affectivité et des styles d'apprentissage des apprenants, de favoriser leur responsabilisation, donc leur autonomie, de privilégier le savoir procédural, c'est-à-dire le processus qui mène à la connaissance, de donner de l'importance aux activités de mémoire et aux travaux de groupe (Cuq et Gruca 2005), tout cela dans le but d'exploiter les différences individuelles et d'assurer l'autonomie des apprenants.

Comme tous ces facteurs ont des liens directs avec le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des apprenants, et étant donné qu'un apprentissage ne peut se réaliser que par le biais de ces stratégies, il convient donc de se focaliser sur ce sujet. D'ailleurs, "la psychologie cognitive considère que l'apprentissage est fondamentalement l'acquisition d'un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives" (Tardif cité dans Université de Lille-3 2010). "Si selon l'approche cognitive, l'apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information, les stratégies cognitives sont des connaissances qui permettent le traitement adéquat des informations, leur mises en relation, leur intégration en mémoire, ce sont des procédures utilisées pour réussir une tâche" (Université de Lille-3 2010 : 23).

Les stratégies d'apprentissage ont formé un champ d'étude fertile depuis les années 1970 et les résultats de ces études ont eu d'importants apports pour les didacticiens des Lé. Parmi les plus importantes typologies qui ont été élaborées afin de classer les stratégies d'apprentissage des Lé, nous pouvons citer celles d'O'Malley et Chamot (1990) et d'Oxford (1990). C'est cette dernière que nous avons utilisée dans la présente étude. Elle est acceptée comme "la plus connue des praticiens de l'enseignement des langues" (Cyr 1998 : 29) et la plus détaillée (Medvedew 2008) avec ses 62 stratégies au total, ce qui permet de faire une analyse assez fine au chercheur (Atlan 2000). De plus, elle a été largement appliquée dans le monde entier sur plus de 10.000 apprenants de Lé (Chamot 2001).

Dans son inventaire (*Strategy Inventory for Language Learning - SILL*), Oxford (1990) classe les stratégies selon deux catégories générales: les stratégies directes et indirectes. Ces deux grandes classes forment chacune trois sous-classes de stratégies : mnémoniques, cognitives et compensatoires pour les stratégies directes; métacognitives, affectives et sociales pour les stratégies indirectes. Puis les sous-classes se divisent en d'autres sous-classes. Par exemple, les stratégies cognitives se divisent en quatre autres classes de stratégies : "pratiquer la langue", "recevoir et émettre des messages", "analyser et raisonner" et "créer des structures", ces dernières formées aussi d'autres stratégies plus spécifiques telles que "répéter", "transférer", "recombinaison", etc. (Cyr 1998).

Les stratégies cognitives utilisées "pour faciliter le traitement de l'information linguistique et la production de la parole" (Atlan 2000 : 6) ont une place particulière parmi les stratégies d'apprentissage, car elles permettent, en plus de leur rôle commun avec les autres classes de stratégies (soutenir l'apprenant dans son acte d'apprentissage), de soutenir l'utilisation des autres stratégies, notamment des stratégies métacognitives (Navaro Saydi : 2007). Par exemple, un apprenant qui sait utiliser la stratégie cognitive "raisonner et déduire" peut, par la suite, s'en servir pour utiliser une stratégie métacognitive telle que "identifier l'objet d'une tâche langagière", qui nécessite des opérations de raisonnement et de déduction. D'autre part, l'importance des stratégies cognitives provient du fait que ces stratégies "implique[nt] une interaction [directe] entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou exécuter une tâche d'apprentissage. Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage" (Cyr 1998 : 46, 47).

De nombreuses études réalisées jusqu'à aujourd'hui ont montré que "l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus"

(Cyr 1998: 5). Parmi les éléments qui conditionnent le choix et l'utilisation des stratégies, Cyr (1998) énumère des facteurs comme les éléments reliés à la personnalité, les facteurs d'ordre biographique, d'ordre situationnel, d'ordre affectif et d'ordre personnel. De nombreuses recherches ont été faites dans le but d'observer les différences d'utilisation des stratégies d'apprentissage, liées à chacun de ces éléments, tels que les relations entre le choix des stratégies et la langue à l'étude, ou bien la carrière ou l'orientation professionnelle des apprenants.

Dans cette étude, nous avons entrepris de travailler sur les différences par rapport au "degré de compétence des apprenants", qui est l'un des facteurs d'ordre situationnel que nous avons cités plus haut. Cyr (1998) résume quelques-unes des recherches qui se rapportent au degré de compétence comme suit : "Bialstock (1979) note que l'utilisation des stratégies associées à la pratique structurée diminue avec le temps alors que l'utilisation des stratégies de type fonctionnel demeure constante. Politzer (1983), de son côté, remarque que les étudiants avancés utilisent des stratégies plus efficaces. Chamot et coll. (1987) constatent que l'utilisation des stratégies cognitives diminue proportionnellement avec le temps, alors que l'emploi des stratégies métacognitives augmente. (...) Oxford (1990) [signale] l'utilisation plus fréquente de stratégies orientées vers la communication chez les avancés". Pour notre part, nous avons voulu observer si la fréquence d'utilisation des stratégies cognitives change selon que les apprenants avancent dans leurs études ; autrement dit, si l'utilisation des stratégies cognitives augmente ou baisse selon l'année d'études des apprenants / futurs professeurs de FLE qui apprennent le français en même temps qu'ils reçoivent leur formation de professeur. En outre, l'un de nos objectifs était aussi de révéler si certaines stratégies cognitives étaient plus souvent utilisées par rapport à d'autres.

## 2. MÉTHODE

Pour réaliser notre recherche, nous avons demandé aux étudiants qui font partie de notre échantillon de répondre à la partie "B" concernant les stratégies cognitives du questionnaire d'Oxford (1990) contenant 14 propositions dont ils doivent noter la fréquence d'utilisation (de 1 à 5; les réponses variant entre "jamais ou presque jamais" et "toujours ou presque toujours") pendant leur processus d'apprentissage du FLE. Ce sont, par exemple, des propositions telles que "je répète plusieurs fois les nouveaux mots en français que j'apprends en les énonçant ou en les écrivant", "j'essaie de créer des situations de communication où je peux utiliser le français" ou "j'essaie de trouver des mots équivalents dans ma langue maternelle pour les mots en français que je viens d'apprendre" (voir tableau 3). Ces propositions sont en relation avec les 15 sous-stratégies cognitives décrites par Oxford (1990). Ici, nos exemples correspondent respectivement aux stratégies "répéter", "pratiquer la langue en situation authentique" et à la dernière correspondent deux stratégies : "comparer avec les langues connues" et "traduire". Notre échantillon étant composé d'étudiants turcs, l'inventaire a été traduit de l'anglais en turc et son contrôle a été réalisé afin d'éviter les malentendus qui pourraient affecter les résultats du questionnaire.

À partir des données obtenues, nous avons fait une analyse statistique pour pouvoir observer s'il s'agit d'un changement notable dans la fréquence d'utilisation des stratégies cognitives selon les années d'étude des apprenants. Pour cela, nous avons réalisé premièrement un calcul statistique pour trouver les moyennes de chaque classe, puis nous avons appliqué la méthode d'analyse de variance à un facteur ANOVA (one-way ANOVA). Les résultats sont présentés dans les tableaux 1 et 2.

### 2.1. L'Échantillon

Notre échantillon se compose de 88 étudiants des quatre classes du département de didactique du FLE (Faculté de Pédagogie, Université de Hacettepe). Leur première langue étrangère étant l'anglais, ils ont appris le français en classe préparatoire avant leur première année au département. Parmi ces étudiants, 21 sont en première, 23 en deuxième, 17 en troisième et 27 en quatrième année d'étude. Durant les quatre ans d'étude, les étudiants de ce programme suivent 58,62 % de cours de langue et de pédagogie en français, 18,96 % de cours de pédagogie en turc et 22,41 % de cours de culture générale en turc. Ayant la majorité de leurs cours en français, ils doivent donc continuer à

perfectionner leurs connaissances en français, tout en acquérant leur formation de professeur tout au long de leurs études à l'université (et bien entendu, cela doit continuer aussi après, étant donné que l'apprentissage d'une langue étrangère continue tout au long de la vie). Ils doivent donc connaître et utiliser de manière efficace les stratégies d'apprentissage lors de leur propre apprentissage ; mais d'autre part, ce sont en même temps des futurs enseignants de FLE qui doivent aussi apprendre à faire utiliser ces stratégies à leurs apprenants, dans le futur. Il est donc crucial qu'ils soient conscients de l'importance que portent le processus cognitif et les stratégies d'apprentissage.

### 3. RÉSULTATS

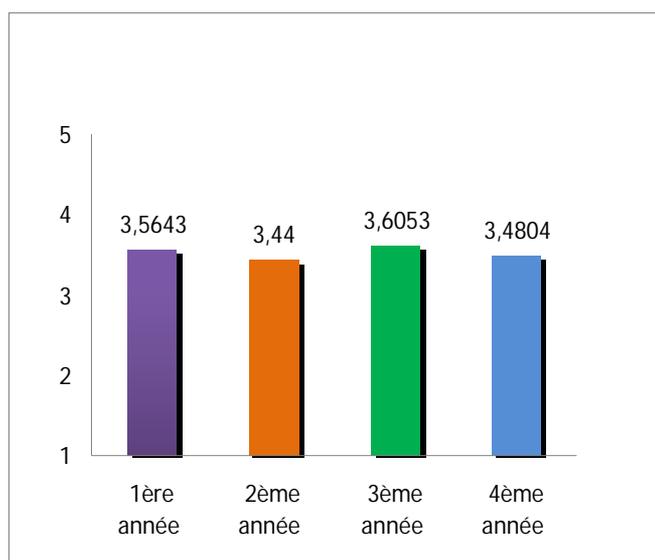
Dans cette recherche que nous avons réalisée en effectuant une enquête de 14 propositions auprès de 88 étudiants des quatre classes du département de didactique du FLE, notre objectif était d'observer s'il s'agissait d'une différence significative au sujet de la fréquence d'utilisation des stratégies cognitives selon le niveau de compétences des étudiants, donc, selon leur année d'étude. Ici, l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) est: "la différence entre les 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années par rapport à la fréquence d'utilisation des stratégies cognitives n'est pas importante" alors que l'hypothèse alternative ( $H_1$ ) est: "la différence entre les 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années par rapport à la fréquence d'utilisation des stratégies cognitives est importante".

Pour ce faire, nous avons tout d'abord calculé le niveau de confiance de cette enquête. L'indice de l'alpha de Cronbach de cette échelle étant de 0,71, nous en avons déduit que le niveau de fiabilité interne de l'enquête est élevé.

Dans le "tableau 1", ci-dessous, sont présentés les résultats de l'analyse statistique montrant les indices des moyennes de la fréquence d'utilisation de stratégies cognitives selon les années d'étude des étudiants, des écarts-types et des erreurs-types. Ici, nous constatons que les moyennes des quatre années sont très proches les unes des autres. Le "graphique 1" traduit aussi cette situation.

**Tableau 1: Fréquence d'Utilisation des Stratégies Cognitives Selon l'Année d'Étude**

	<b>n</b>	<b>moyenne</b>	<b>écart-type</b>	<b>erreur-type</b>
1 <sup>ère</sup> année	21	3,5643	0,48831	0,10656
2 <sup>ème</sup> année	23	3,4400	0,33630	0,07012
3 <sup>ème</sup> année	17	3,6053	0,43943	0,10658
4 <sup>ème</sup> année	27	3,4804	0,49547	0,09535
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>3,5140</b>	<b>0,44309</b>	<b>0,04723</b>



**Graphique 1: Les moyennes selon les années d'études**

Le “tableau 2”, ci-dessous, montre les résultats de l’analyse de variance à un facteur, réalisé avec les données de notre recherche. Nous y observons que l’indice de  $F_{\text{calcul}}$  (0,588) est plus petit que l’indice de  $F_{\text{test}}$  (2,68) calculé pour cette recherche. Ce qui nous montre que l’hypothèse nulle ( $H_0$ ) est acceptée et que l’hypothèse ( $H_1$ ) est rejetée. Nous obtenons le même résultat avec la valeur de P (0,625) qui est plus grande que la marge d’erreur estimée à 0,05.

**Tableau 2: Analyse de Variance des Fréquences d’Utilisation des Stratégies Cognitives**

	somme des carrés des écarts	dl	variance	F	valeur P
Inter-classes	0,351	3	0,117	0,588	0,625
Intra-classes	16,729	84	0,199		
Total	17,081	87			

Tous les résultats nous montrent donc que la différence entre les 1ère, 2ème, 3ème et 4ème années par rapport à la fréquence d’utilisation des stratégies cognitives n’est statistiquement pas importante.

### 3.1. Comparaison des stratégies cognitives par rapport à leur fréquence générale d’utilisation

En outre, les résultats que nous avons obtenus ont montré que, même si ce n’est pas très significatif statistiquement, il y a des propositions ou des sous-stratégies qui sont plus utilisées que d’autres quand nous considérons l’échantillon dans l’ensemble.

**Tableau 3. Moyennes Générales des Fréquences d’Utilisation des Propositions**

propositions	n	moyenne
1) Je répète plusieurs fois les nouveaux mots en français que j’apprends, en les énonçant ou en les écrivant.	88	3,6705
2) J’essaie de parler le français comme les locuteurs natifs.	88	3,4545
3) Je fais des exercices de prononciation en français.	88	<b>3,2045</b>
4) J’utilise les mots en français que je connais dans des contextes différents.	88	3,4091
5) J’essaie de créer des situations de communication où je peux utiliser le français.	88	3,3636
6) Je regarde les programmes télévisés en français ou je vais au cinéma pour voir des films en français.	88	3,8977
7) Je lis des textes en français pour le plaisir.	88	3,5568
8) J’écris des notes, des messages, des lettres ou des rapports en français.	88	3,2159
9) D’abord, je survole rapidement les textes en français et ensuite je les lis attentivement.	88	<b>4,0909</b>
10) J’essaie de trouver des mots équivalents dans ma langue maternelle pour les mots en français que je viens d’apprendre.	88	<b>3,9205</b>
11) J’essaie de trouver des formules figées en français.	88	3,8068
12) Je trouve le sens d’un mot en français en le segmentant en plus petites unités.	88	<b>3,2045</b>
13) J’essaie de ne pas faire de traduction “mot à mot” quand j’utilise le français.	88	3,8068
14) Je fais le résumé des informations en français que j’entends ou je lis.	88	<b>2,6023</b>

Comme nous le voyons ci-dessus, dans le tableau 3, les moyennes obtenues pour chaque proposition montrent que parmi les 14 propositions, celles qui sont les moins utilisées sont la 3<sup>ème</sup> (“Je fais des exercices de prononciation en français”), la 12<sup>ème</sup> (“Je trouve le sens d’un mot en français en le segmentant en plus petites unités) et la 14<sup>ème</sup> (“Je fais le résumé des informations en français que j’entends ou que je lis”) ; alors que les propositions les plus utilisées sont la 9<sup>ème</sup> (“tout d’abord, je survole rapidement les textes en français et ensuite je les lis attentivement”) et la 10<sup>ème</sup> (“J’essaie de trouver les équivalents des mots en français que je viens d’apprendre dans ma langue maternelle”). La 3<sup>ème</sup> proposition correspond essentiellement à la sous-stratégie “pratiquer en classe de langue les sons et les graphies”, la 12<sup>ème</sup> à “raisonner / déduire”, et la 14<sup>ème</sup> à “résumer”, alors que la 9<sup>ème</sup> correspond essentiellement à “comprendre rapidement” et la 10<sup>ème</sup> à “traduire” et / ou “comparer avec les langues connues”. Même si la différence n’est pas très significative, nous pouvons quand même en déduire que ces dernières sont préférées et plus souvent utilisées par le groupe formant l’échantillon par rapport aux autres.

#### 4. CONCLUSION

D’après les résultats de notre recherche, la différence entre les moyennes des quatre années par rapport à la fréquence d’utilisation des stratégies cognitives n’est statistiquement pas importante. En d’autres termes, le niveau de compétence des étudiants n’influence pas de manière significative l’utilisation de ces stratégies. La raison de cette stabilité mérite d’être méditée. Selon nous, cela peut provenir d’une certaine homogénéité de notre public du fait que les étudiants interrogés ont presque tous fait leurs études dans des établissements scolaires d’État, qu’ils ont été donc formés dans le même système d’éducation. Cette raison peut être étudiée dans une nouvelle recherche. Par ailleurs, il y a encore d’autres questions à soulever comme : est-ce que les apprenants utilisent aussi les autres stratégies, à tous les niveaux, avec la même fréquence que les stratégies cognitives ? Ou bien, y a-t-il des stratégies dont la fréquence d’utilisation augmente ou baisse selon leur niveau de compétence en L2 ? Cela affecte-t-il la réussite des apprenants ? Cependant, nous tenons à souligner ici le rôle de l’enseignant dans le processus d’utilisation des stratégies d’apprentissage en général. “De nombreux auteurs soutiennent que 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, que ces techniques peuvent devenir conscientes chez l’apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu’elles peuvent être apprises” (Cyr 1998 : 12). Navaro-Saydi (2007 : 33) fait remarquer aussi le fait que les apprenants de L2 peuvent apprendre à utiliser les stratégies d’apprentissage en précisant qu’il “est possible de les enseigner séparément ou comme une partie d’un cours de langue. Il est possible de les modifier. Il est possible de les stimuler. Il est possible de les favoriser, développer et évaluer, dans le but d’offrir aux apprenants des clés facilitant leur apprentissage”. Alors, le devoir d’orienter les apprenants afin qu’ils puissent utiliser les stratégies de manière efficace revient à l’enseignant. L’enseignant qui assume ce rôle est qualifié de “stratégique” par Tardif (1992) et, en conséquence, l’enseignement assuré par cet enseignant est un “enseignement stratégique”.

Le but de cet enseignement se focalise sur deux axes : premièrement, elle assure le succès des tâches à réaliser en classe, et deuxièmement, elle fournit aux apprenants les stratégies qu’ils peuvent ensuite utiliser eux-mêmes dans d’autres phases de leur apprentissage. Pour assurer un enseignement stratégique, l’enseignant doit bien maîtriser les contenus à enseigner, doit pouvoir évaluer les connaissances antérieures de l’apprenant et tenir compte de ses besoins, doit être capable d’analyser le matériel didactique, doit proposer des tâches signifiantes et connaître les stratégies d’apprentissage que l’apprenant devra utiliser dans le but d’accomplir les tâches proposées en classe (Cyr 1998 ; Tardif 1992). Il est aussi censé parfaitement connaître les différentes stratégies, savoir comment, où, quand et comment les utiliser, il doit observer l’utilisation de stratégies de chaque apprenant, puis savoir comment les faire pratiquer. Selon une telle conception, le devoir de l’enseignant est de faire en sorte que l’apprenant passe, dans toute activité réalisée, d’une “phase d’enseignement dirigé” à une “phase de pratique guidée”, et enfin à une “phase de pratique autonome” (Tardif 1992) et qu’ainsi, à la fin, l’apprenant acquière une compétence de “savoir apprendre”.

Ce qui importe, c'est donc d'assurer que les enseignants de Lé sachent comment s'y prendre pour rendre leurs étudiants aptes à utiliser consciemment et efficacement les stratégies d'apprentissage. Pour cela, il est nécessaire de former des "enseignants stratégiques". Ceci est possible en intégrant ce sujet dans les programmes de formation des professeurs de Lé afin d'apprendre aux futurs professeurs les diverses techniques, les voies à suivre et les plans d'action proposés par les chercheurs de ce domaine, notamment, comme le propose Jing Liu (2010), ceux de Oxford (1990), de Chamot et al. (1999), de Cohen (1998) ou de Grenfield et Haris (1998).

## BIBLIOGRAPHIE

- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic*. Vol 3, 1, 109-123.
- Basque, J. (2008). L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique. *Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*. Consulté le 03.06.2010 à l'adresse: [http://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/design\\_pedagogique-basque-1999.pdf](http://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/design_pedagogique-basque-1999.pdf).
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative – Théorie et pratiques*. Paris: Clé International.
- Bertocchini P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: Clé International.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. Dans P. Breen (éd). *Learner contributions to language learning – new directions in research* (pp. 25-43). Longmann.
- Charaudeau, P & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Conseil de l'Europe (Collectif). (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : enseigner, apprendre évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble: PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Desmond, F., Jourdan, S., Ferchaud, F., Kempf, M. C., Godin, D., Lancien, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE – Pratiques de classe*. Paris: Belin.
- Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Revue d'éducation et francophonie*. Vol: XXV, 2. Consulté le 10.06.2010 à l'adresse: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*. (pp. 75-87). Consulté le 19.05.2010 à l'adresse: <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication* (trad. F. Mugler). Paris: Hatier / Didier.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A.
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training models. *International education studies*, Vol.3, 1, 100-104.
- Medwedew, K. (2008). *Stratégie*. Consulté le 20.07.2010 à l'adresse: <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/StrategieKatharinaMedwedjew.doc>.
- Navaro Saydi, T. (2007) *Stratégies pour un apprentissage facilité et autogéré d'une langue étrangère*. İstanbul: Bileşim.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Presse.
- Onursal, I. (2008). Le développement de la compétence de communication des futurs enseignants de français langue étrangère et les sciences du langage. *Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 17, 1, 335-344.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle/Heinle.
- Oxford, R. (1994). *Language learning strategies: an update*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Consulté le 15.05.2010 à l'adresse: <http://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère; émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic*. Vol. 1, 1, 73-77.
- Tagliante, C. (2006). *La classe da langue*. Paris: Clé International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques. Résumé consulté le 12.07.2010 à l'adresse: <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/strategieq.htm>.
- Université de Lille-3. (2010). *Apprendre à apprendre ça s'apprend*. Consulté le 30.06.2010 à l'adresse <http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/sommaire.html>.

## Genişletilmiş Özet

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi oldukça uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç dil öğrenen kişiler ve onlara bu eylemlerinde yol gösteren öğretmenler için çok emek ve çalışma gerektirir, çünkü bu öğrenme/öğretme çok yönlüdür. Bu sürecin, öncelikle dilin yapısı ve işleyiş kuralları; ses, sözcük, tümce birimlerinin yapıları; bunların daha büyük birimleri oluşturma süreçleri; duyduğunu anlama, konuşma, okuma ve yazma başta olmak üzere çeşitli becerilerin geliştirilmesi; dil dışı öğelerin kullanımı (örneğin jestler, mimikler, ses tonu, vs.); dilin toplumsal ve kültürel yapısı ve tüm bunları bir bütün olarak, çeşitli iletişim durumlarına uygun biçimde harekete geçirebilme becerisinin edinilmesi başta olmak üzere, daha birçok boyutu vardır. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretme/öğrenme birçok etmene göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, dil öğrenenlerin kişisel özellikleri, dil öğrenme nedenleri, güdülenmeleri, eğitimin verildiği bağlam, erek dili öğrenenlerin anadillerine olan yakınlığı gibi daha birçok etmen bu süreci etkileyebilir ve çeşitlendirebilir.

“İletişimsel yaklaşım”ın ortaya çıkmasıyla birlikte, 1980’li yıllarda yabancı dil öğretimi/öğreniminin temel amacı, o dili öğrenenlerin çeşitli durumlarda doğru ve etkin biçimde iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Bu da ancak bir “iletişim becerisi” edinmekle olanaklıdır. İletişim becerisi, dilsel, söylemsel, toplum-dilbilimsel, göstergesel, edimsel ve stratejik başta olmak üzere, birçok alt beceriden oluşur. Yabancı dil öğrenenler, tüm bunları çeşitli iletişim durumlarında, kendi iletişim niyetlerine uygun bir biçimde ve hepsini birlikte kullanma becerisine ulaştıklarında “iletişim becerisi”ni edinmiş olurlar. Yabancı dil eğitimi alanında günümüzde geçerli olan yaklaşımlara göre (bilişsel, yapılandırmacı, eyleme dayalı öğrenme), bu becerinin edinilmesi ve etkili biçimde kullanılabilmesi, dili öğrenenlerin öğrenme sürecinde bağımsız olmalarıyla ve kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmalarıyla sağlanabilir. Bu denli karmaşık yapıya sahip bir sürecin üstesinden gelmek oldukça zor olduğundan, bunu kolaylaştırmak için yapılan çalışmalar sonucunda, psikoloji, dil bilimleri ve eğitim bilimleri başta olmak üzere birçok alanın da katkılarıyla ortak ilkeler saptanmıştır. Bu ilkelerden biri de “öğrenme stratejilerin” kullanılmasının gerekliliğidir.

Her öğrenci farklı biçimlerde öğrenir, çünkü her bireyin öğrenmeyle ilgili farklı kişisel özellikleri bulunmaktadır. Bunlar temel olarak bilişsel özelliklerin çeşitliliğinden kaynaklanır. Bunları etkileyen etmenler arasında öğrenme stratejilerinin kullanım farklılıkları da yer almaktadır. Strateji kullanımıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve birçok araştırmacı değişik sınıflandırmalar yapmıştır. Bunlardan en önemlileri arasında Oxford’un (1990) *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Strategy Inventory for Language Learning)* de yer almaktadır. Oxford burada stratejileri oldukça ayrıntılı bir biçimde sınıflandırmıştır. Öncelikle “doğrudan” ve “dolaylı” olarak iki ana gruba ayırdığı stratejileri, üç kez daha alt gruplara ayırarak, sonuçta toplam 52 alt-strateji belirlemiştir. Çalışmamızın konusunu oluşturan bilişsel stratejiler “doğrudan stratejiler” arasında yer almaktadır ve önce dört, sonra da on beş olmak üzere çeşitli alt-stratejiler oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, dilsel bilgiyi işlemek ve söz üretimini kolaylaştırmak için kullanılan bilişsel stratejilerin kullanım sıklıklarının öğrencilerin bilgi düzeylerine göre, yani okudukları sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır; ayrıca, hangi alt stratejilerin daha sık, hangilerinin daha az kullanıldığını saptamaktır. Çalışmamızı gerçekleştirmek için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan 1., 2., 3. ve 4. sınıftan toplam 88 öğrenciden, Oxford’un (1990) oluşturduğu envanterin bilişsel stratejilerin kullanım sıklığını ölçmeye yarayan bölümünü yanıtlamalarını istedik. Elde edilen verilerden yola çıkarak strateji kullanım sıklıklarında sınıflara göre bir değişiklik olup olmadığını gözlemlemek için istatistiksel hesaplamalar yapıldı. Öncelikle her sınıfın aritmetik ortalaması hesaplandı, daha sonra da tek yönlü ANOVA testi uygulanarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırıldı. Elde edilen sonuçlar, bilişsel stratejilerin sınıflara göre kullanım sıklığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, her sınıfın bu stratejileri neredeyse aynı sıklıkla kullandığını ortaya çıkarttı. Bunun yanı sıra, öğrencilerin geneli ele alındığında, yine istatistiksel olarak çok anlamlı olmamakla birlikte, bazı bilişsel stratejilerin diğerlerinden daha sık kullanıldığı gözlemlendi. Diğer yandan, “hızlıca anlamak”, “çeviri yapmak” ve “bilinen diğer dillerle karşılaştırmak” gibi stratejilerin de, az bir farkla da olsa, daha az kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin diğer strateji ulamlarını da bilişsel stratejiler gibi aynı sıklıkla kullanıp kullanmadıkları; diğer stratejilerin kullanım sıklığının sınıflara göre değişiklik gösterip göstermediği;

kullandıkları stratejileri doğru ve etkin biçimde uygulayıp uygulamadıkları gibi konulara yanıt bulmak için yeni çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer amacıysa, günümüzde yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanının temel ilkelerini oluşturan “öğrenci odaklı eğitim”, “bağımsız öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme”, “öğrenme stratejilerinin kullanımı” gibi bazı kavramların önemini göstermekti. Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan ve gelecekte birer yabancı dil öğretmeni olmaları beklenen öğrencilerin, staj süreçlerinin değerlendirilmesi sırasında bu ilkeleri uygulamaya geçirmede zorlandıkları, hatta çeşitli nedenlerle daha geleneksel yolları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları, çoğunlukla öğrencilerin denetimini sağlamak için onları bağımsız kılmaya yanaşmamakta ve bilgileri, öğrencilerin kendi çabalarıyla ulaşmasına olanak tanımadan doğrudan doğruya onlara aktarma yolunu seçmekte, dolayısıyla da doğal bilişsel süreci göz önüne almamakta ve “yabancı dil öğrenme stratejileri”nin kullanılmasını desteklememektedirler. Bu sorunsaldan yola çıkarak, çalışmamızın sonuç kısmında, genel olarak strateji kullanımını desteklemek için nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmak istedik. Çalışmamızın temelinde, konunun iki ayrı boyutunu göz önünde bulundurduk: birincisi, öğretmen adaylarının, halen yabancı dil öğrenmeye devam ettikleri için, öğrenme stratejilerini kendileri için kullanmak durumunda olan bireyler oldukları; ikincisi ise, öğretmen olduklarında kendi öğrencilerini strateji kullanmaya yönlendirmek zorunda olacakları. Öncelikle “iyi öğrenci”, sonra da “stratejik öğretmen” olabilmek için bunları nasıl kullanacakları ve nasıl kullandıracaklarını iyi bilmeleri gerektiğini vurgulamak istedik. Sonuç olarak, yabancı dil öğretmeni adaylarını yetiştirirken, onları dil öğrenme stratejilerinin önemi konusunda bilinçlendirmenin ve bu konu üstünde durmanın önemli olduğunu düşünmekteyiz.

### Extended Abstract

Learning a foreign language is quite a long and a complicated process. This process requires a lot of effort and work on the part of language learners and teachers who guide these efforts of their students because this learning/teaching is many-sided. Besides, foreign language learning and teaching can show variation depending on many factors. For instance, factors such as the personal characteristics of language learners, reasons and motivations for learning a language, the educational context, the distance of the target language to the mother language of the language learners and many others can influence and diversify this process.

With the emergence of “communicative approach”, the main aim of foreign language teaching and learning is to enable foreign language learners to communicate in various situations in the right and effective way. This is only possible through the acquisition of a “communication skill”. Communication skill consists of many sub-skills; in particular, linguistic, discursive, sociolinguistic, semiotic, pragmatic and strategic. Foreign language learners are considered to have acquired “communication skill” when they gain the ability to use all these together in various communication situations in accordance with their communicative intentions. According to the approaches (cognitive, constructive, task-based learning) that are valid today in the field of foreign language education, the acquisition and effective use of this skill can be achieved by language learners being autonomous in the learning process and constructing their knowledge by themselves. Since it is quite difficult to overcome such a complicated process, as a result of the studies carried out to ease this, common principles are identified with the contributions of many fields; in particular, psychology, linguistics, and educational sciences. One of these principles is the necessity to use “learning strategies”.

Every student learns in different ways because every individual possesses different personal characteristics related to learning. These are mainly due to the variety in cognitive attributes. Among the factors influencing these, the differences in the use of learning strategies take place. Many studies have been carried out regarding learning strategies and many researchers have made different classifications. Among the most important ones, there is Oxford’s (1990) *Strategy Inventory for Language Learning*. Oxford has classified the strategies in quite a detailed way. Cognitive strategies as the topic of this study take place among the “direct” strategies and consist of four sub-strategies in the first place and then fifteen various sub-strategies.

The aim of this study is to find out whether the frequency of using cognitive strategies used for processing linguistic knowledge and for facilitating vocabulary production show any differences depending on the students' level of knowledge; in other words, depending on their classes of education and to identify which of the sub-strategies are used more frequently and which ones are used less frequently. To carry out our study, we asked 88 students in 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> classes in the Department of French Language Teaching at Hacettepe University to complete the part of the Oxford's (1990) questionnaire which measures the frequency of using cognitive strategies. Using the obtained data, statistical analysis is made to find out whether there are differences in the frequency of using cognitive strategies according to classes. First of all, the arithmetic means of every class is calculated and then applying one-way ANOVA test, whether there is a statistically significant difference is analyzed. The results obtained revealed that there is no statistically significant difference in the frequency of using cognitive strategies among the classes and that every class makes use of these strategies almost with same frequency. Apart from these, when students are considered as a whole, it is observed that some of the cognitive strategies are used more frequently than others again with no statistical significance. On the other hand, though with small difference, such strategies as "speedy comprehension", "translation" and "comparison with the other known languages" are found to be less frequently used. It is necessary that new studies are conducted to find out whether students use other strategy categories with same frequency as is the case with cognitive strategies; whether the frequency of using other strategies shows any difference according to classes; and whether they employ the strategies in the right and effective way.

Another aim of this study is to show the importance of such concepts as "student-centered education", "autonomous learning", "learning to learn" and "the use of learning strategies" which today constitute the main principles in the field of foreign language teaching and learning. When evaluating their practical training, it is observed that students who study in the Department of French Language Education and who are expected to be a foreign language teacher have difficulty putting these principles into practice and in fact, prefer conventional ways for various reasons. Teacher candidates usually do not prefer to make their students independent to take control of them and choose the way of transferring information to students directly without providing the opportunity for students to reach information with their efforts and thus, they do not take the natural cognitive process into account and do not encourage the use of "foreign language learning strategies". Based on this problem, in the result section of our study, we wanted to focus on the points to consider and to encourage the use of strategies in general. We kept in mind two aspects of the matter as the baseline of our study: firstly, teacher candidates as individuals have the need to use the learning strategies themselves since they still continue to learn the foreign language; secondly, when they become teachers, they will have to guide their students to use the strategies. To be first of all a "good student" and then a "strategic teacher", we wanted to highlight that they have to know how they are going to use the strategies and how they are going to make their students use them pretty well. As a result, we believe that when training foreign language teacher candidates, it is crucial to raise their awareness of the importance of learning strategies and to focus on this issue.