

# Les stratégies d'apprentissage dans le contexte turc : l'école primaire de Galatasaray\*

Dr. Füsün Şavlı  
Marmara Üniversitesi  
Fransız Dili ve Eğitimi

## Abstract

The foreign language teaching to the children that entered very late in the education systems of the European countries and Turkey, widens at high speed with a certain number of political decisions concerning its installation as of the primary school.

The new orientations in the field of didactic of the foreign languages require that teaching should be centered on learning. What requires to be pressed on the features characteristic of each learning as well at the cognitive level emotional. Thus, this movement of centration on learning developed as from the years 1970 made compulsory to examine what occurs to learning: "how do they learn? how do they reflect? which are the techniques, the strategies which they employ, in a conscious or unconscious way throughout their own training?".

All these questions directed us towards the field of the **strategies of training** to see under another aspect of the role and the place of learning in a class of language.

Thus, in this work our objective essential being to release the strategies of training used in class by the 7 years old children learning French like first foreign language, we were useful ourselves of various techniques such as "observations of class, questionnaire and interview" in order to collect data to sensitize learning them with the strategies of training and to make suggestions with the teachers whose role is undeniable beside learning. In addition, the data which we obtained, were used for us to work out the profile of learning with which we worked at the

---

\* Cet article est la forme remaniée de notre thèse de doctorat, intitulée *Les stratégies d'apprentissage et l'enseignement précoce dans le contexte turc : l'exemple de Galatasaray*. (Sous la direction d'Erdim ÖZTOKAT; Institut des sciences sociales, Université d'Istanbul, 2002, photocopiée).

primary school of Galatasaray. Then, by taking account of the idea that there should be learned how to the pupils to learn and to build a working method while remaining in conformity with the principles of a step aiming at the practical application strategies of training in class of language, we made suggestions of a methodological nature to the teachers so that they model the activities of training in front of the pupils and that they accompany them to carry out.

De nos jours, la prise en compte des caractéristiques de l'apprenant dans tous les domaines de l'enseignement est une évidence pédagogique. Comme chaque enseignant a sa manière d'enseigner, chaque apprenant a sa manière d'apprendre qui est un des facteurs de sa réussite ou de son échec tout au long de son processus d'apprentissage. C'est en partant de l'idée de centration sur l'apprenant que les spécialistes se sont interrogés sur le sujet des **stratégies d'apprentissage** afin d'établir un répertoire d'opérations mises en oeuvre par les apprenants.

En début d'apprentissage, chaque apprenant possède de façon consciente ou inconsciente un répertoire de stratégies limité ou inadéquat. Certains des apprenants savent les utiliser dans le bon contexte or d'autres ne le font pas. Alors, le problème qui se pose, c'est *comment peut-on entraîner les apprenants dits inefficaces à adopter des stratégies plus productives qui pourraient les aider à améliorer leur apprentissage et les conduire à des performances satisfaisantes?* C'est par le biais de l'utilisation des stratégies d'apprentissage que l'apprenant peut devenir plus autonome, libre et capable de penser et de créer.

Ainsi, dans ce travail, nous nous sommes tenue à dégager les stratégies d'apprentissage utilisées par 50 enfants âgés de 7 ans qui suivent leurs études à l'école primaire de Galatasaray pendant l'année scolaire 2001-2002 dans le but *d'évaluer l'état actuel des apprenants concernant les techniques d'apprentissage et d'aider les enseignants à prévenir chez les élèves certaines difficultés à apprendre.* Nous avons cherché des réponses aux questions suivantes: *Comment apprennent-ils? Comment réfléchissent-ils? Quelles difficultés éprouvent-ils dans leur apprentissage? Que doit-on savoir sur les stratégies pour aider les élèves à apprendre mieux et davantage et comment doit-on enseigner ces stratégies en classe ?*

Pour entamer une analyse dans ce domaine, nous avons tout d'abord précisé deux grandes étapes:

1. Dans la première étape que nous avons désignée **détermination des stratégies d'apprentissage**, nous avons recouru à trois techniques: "observations de classe", "questionnaire" et "entrevue".

En premier lieu, nous avons commencé notre étude par l'observation de classe\* que l'on conçoit «[...] comme un processus de description des pratiques d'enseignement/apprentissage» (Puren: 1999: 135) et dont l'objectif visé est l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons observé deux classes constituées chacune de 25 élèves qui ont comme langue maternelle le turc. Le but que nous nous sommes fixée n'était pas seulement d'observer dans cet environnement scolaire les stratégies d'apprentissage des apprenants du français comme première langue étrangère et de dresser une liste de comportements en classe mais aussi de nous familiariser avec certains aspects de pratiques d'enseignement/apprentissage en fonction de critères préétablis : durée, nombre d'apprenants, matériel, compétences visées, objectifs communicatifs, linguistiques et culturels, documents-supports employés, types de tâches qui comprennent activités, mode de travail, langues employées et démarches.

Ensuite, nous avons formulé un questionnaire en nous inspirant de celui de Paul Cyr qui est lui-même inspiré de celui de Politzer et McGroarty, de Willing et d'Oxford. En nous conformant aux suggestions des enseignants du département de pédagogie et de l'école primaire de Galatasaray, nous avons remanié ce questionnaire et nous avons établi un pré-questionnaire avant de lui donner sa forme définitive.

Le questionnaire que nous avons formulé, se divise en trois parties dont chacune correspond à un différent type de stratégie (Cf. Şavlı : 2002: 76-80) soit : Partie A, stratégie métacognitive, partie B, stratégie cognitive et partie C, stratégie socio-affective. Il comporte 39 questions fermées rédigées en langue maternelle, c'est-à-dire la langue turque car les deux classes, 2A et 2B avec qui nous avons travaillé, sont des enfants turcophones et qui tous ne pratiquent pas très bien la lecture en langue étrangère. Ainsi, il nous a paru nécessaire de proposer un tel questionnaire en langue source aux 49 élèves (puisque l'un était absent ce jour-ci). D'autre part, nous avons essayé de simplifier les questions dans la mesure du possible selon leur niveau de connaissances et nous avons invité chaque élève à choisir une réponse sur une échelle de type **toujours, parfois et jamais**. Nous leur avons également demandé d'être honnêtes dans

---

\* Les observations de classe que nous avons effectuées dans deux classes ainsi qu'un modèle de transcription, figurent dans l'Annexe 1 : observations de classe de notre thèse de doctorat.

leurs réponses en leur expliquant que le but de ce travail n'est pas de les noter et de les juger mais de les aider dans leur apprentissage.

Dans le cadre d'une telle étude, par le biais des réponses données aux 39 questions fermées, nous avons tenté d'évaluer les résultats obtenus. Nous avons indiqué sous chaque phrase, selon les stratégies d'apprentissage auxquelles elles font partie, le nombre des élèves qui ont choisi l'une de ces trois possibilités de réponses : **toujours, parfois et jamais**. Ensuite, afin de dégager le moyen des réponses et des pourcentages qui reflètent l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage, nous avons essayé de grouper, à l'intérieur de chaque partie les phrases selon les stratégies auxquelles elles appartiennent.

Ainsi pour la première partie, Partie A qui désigne les stratégies métacognitives, nous avons obtenu quatre types de stratégies : **anticipation ou planification, autorégulation, autogestion et auto-évaluation**. Pour la deuxième partie, Partie B qui désigne les stratégies cognitives, nous avons obtenu neuf types de stratégies: **pratiquer la langue, mémoriser, inférer (deviner), réviser, paraphraser, traduire, comparer avec la langue maternelle, élaborer et recherche documentaire**. Et enfin pour la troisième partie, Partie C qui désigne les stratégies socio-affectives, nous avons trouvé trois types de stratégies: **questions de clarification et de vérification, gestion des émotions ou réduction de l'anxiété et coopération**.

En dernier lieu, nous avons réalisé une entrevue au cours de laquelle nous avons interrogé les élèves sur les techniques qu'ils utilisent pour apprendre le français. L'objectif de l'entrevue, comme celui du questionnaire est de faire parler les élèves sur leurs expériences passées dans l'apprentissage. Nous avons posé dans notre entrevue des questions ouvertes par lesquelles nous avons recueilli des informations permettant de développer nos connaissances sur les stratégies d'apprentissage. Nous les avons invités à réfléchir à haute voix et à décrire leurs comportements au cours de quatre types de compétences: écoute et compréhension orale, production orale, lecture et compréhension écrite, production écrite et enfin une auto-évaluation.

*L'analyse des réponses au questionnaire et à l'entrevue ainsi que l'observation de classe nous ont permis de dégager la fréquence d'utilisation des stratégies que nous avons classées en trois catégories telles que métacognitives, cognitives et socio-affectives et de décrire le profil de ces apprenants. Et en partant des évaluations du questionnaire et de l'entrevue, nous avons vu que les enfants à cet âge se servent surtout des **stratégies cognitives et socio-affectives** c'est-à-dire les élèves participent activement aux activités en classe car ils n'ont pas peur de faire des erreurs et d'être ridicule,*

*ils répètent à haute voix, ils répondent à haute voix ou bien silencieusement aux questions du professeur (49 %), ils révisent régulièrement à la maison ce qu'ils ont appris à l'école (51%).* Mais comme ils ne sont pas encore arrivés à un niveau élevé en compétence de production orale, *ils n'entament pas des conversations en français.* Seulement la moitié des élèves le font parfois (52%). *La plupart des élèves se réfèrent à leur langue maternelle (53%)* qui est identique pour chacun. *Ils font des comparaisons avec leur langue maternelle.* D'autre part, au cas où ils ne savent pas le sens d'un mot soit *ils recourent à un dictionnaire* qui est une source de référence pour eux, soit *ils demandent à leur professeur.* Dans certains cas, ils le cherchent dans leur cahier de français. Le plus souvent, ils ne savent pas se servir du contexte écrit pour découvrir le sens d'un mot mais il existe aussi des élèves qui se servent des images ou des mots déjà appris pour découvrir le sens. A part ces stratégies cognitives, les élèves utilisent le plus souvent les stratégies socio-affectives: par exemple, *la plupart des élèves (40%) demandent à leur professeur de répéter et d'expliquer* car ils n'ont pas peur d'être considérés comme ridicules. En classe, il y a une ambiance chaleureuse qui incite les élèves à *prendre la parole facilement.* Ceci augmente leur motivation et réduit aussi leur stress. C'est pourquoi, ils participent activement aux activités en classe. Mais il faut souligner aussi que certains élèves à cause de leurs caractéristiques personnels, par exemple introversion, éprouvent des difficultés en parlant en classe. D'autre part, nous voulons insister sur un autre point, c'est la *coopération en classe.* Dans les nouvelles approches méthodologiques, le travail en groupe est très important. Surtout pour cet âge, il est d'une importance capitale car «jusque vers 7 ou 8 ans, en effet, c'est-à-dire durant toute la "petite enfance", l'enfant est peu susceptible de coopération, même dans ses groupements spontanés: il oscille l'égoïsme et le respect des grands, ou plutôt il les allie en une combinaison sui generis. Dès 7 ou 8 ans, il y a volonté de coopération: les règles commencent à s'unifier et le contrôle mutuel à doubler l'obéissance aux grands» (Piaget: 1998: 128-129). Avant 7-8 ans même si les enfants aiment le contact, ils ne veulent pas modifier leur attitude individuelle. Mais après, ils ressentent un grand besoin de se grouper. *C'est pourquoi, la stratégie de coopération qui ne s'utilise pas très fréquemment dans des classes, doit être incorporée dans des démarches méthodologiques.*

Nous avons également observé l'utilisation de certaines stratégies métacognitives, par exemple, la plupart des élèves savent se servir des images pour comprendre un document oral qu'on travaille avec les cassettes du livre de méthode. Surtout à cet âge les dessins, les images jouent un rôle important dans la compréhension et aussi dans la mémorisation. Les enseignantes recourent à

des images dans des activités de mémorisation. Alors les élèves qui sont habitués à travailler avec des images, s'en servent pour comprendre un document oral et écrit. C'est ainsi que 25 élèves ont indiqué **toujours** pour la question "avant de commencer à lire une bande dessinée, je regarde d'abord le titre et les images".

Pour la **stratégie métacognitive "attention"**, c'est en général l'enseignante avec la consigne de l'activité oriente leur attention vers la tâche demandée car pour la réalisation d'une activité en classe, l'enseignante avec des consignes précises doit savoir attirer l'attention des élèves.

Ensuite, ce qui manque chez les élèves, c'est l'utilisation de la **stratégie métacognitive "autogestion"**: *ils ne sont pas au courant en général qu'ils peuvent faire des apprentissages par eux-mêmes*, c'est-à-dire ils ne cherchent pas des occasions pour pratiquer la langue. Par exemple, ils ne suivent pas en général les émissions de télévision (14 élèves ont répondu **toujours**), ils ne parlent pas en français entre eux, seulement 17 élèves sur 40 élèves lisent en français. Par exemple l'enregistrement à la cassette pour l'appréhension des mots nouveaux n'est pas une technique préférée par les apprenants.

En dernier lieu, en partant des réponses des élèves nous avons vu que les élèves en général savent évaluer le résultat de leur performance langagière car nous leur avons posé "comment vous trouvez votre niveau de français" ils nous ont répondu franchement: "moyen, pas bien, je comprends très bien ou je ne peux pas parler en français."

2. Dans la deuxième partie intitulée "**Propositions pour une intégration des stratégies d'apprentissage en classe**", nous avons prévu deux étapes: "**planification**" et "**démarches méthodologiques**". Pour la première étape de notre intervention pédagogique qui consistait à planifier l'enseignement du FLE, nous avons choisi certaines stratégies d'apprentissage en tenant compte du profil des enfants turcs avec leur niveau de compétences et des objectifs du programme prévus parce que *l'objectif qu'il faut viser ne doit pas être seulement sensibiliser les élèves à la question des stratégies d'apprentissage mais aussi de les amener à prendre l'habitude d'appliquer les stratégies en les guidant dans diverses activités pédagogiques*. Ainsi, en tenant compte des résultats de recherches que nous avons menées dans deux classes, nous avons tenté de sélectionner certaines stratégies relativement plus productives qui n'ont pas été suffisamment utilisées et qui pourraient avoir pour effet d'enrichir leur apprentissage, d'accroître leur autonomie et de développer leur capacité. Et, en restant conforme aux principes retenus dans les nouvelles approches, nous avons voulu que les élèves apprennent à *découvrir le sens d'un message oral ou*

*écrit* en se servant de leurs capacités intellectuelles. Dans cette perspective, notre choix des stratégies et des démarches méthodologiques qui en découlent, s'approchent des principes du modèle onomasiologique qui donne la priorité «[...] à l'opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur [...]» (Gremmo et Holec: 1990: 33) et par le lecteur.

Dans cette perspective, il nous a paru nécessaire de grouper les stratégies que les élèves devront acquérir pour apprendre le français, selon trois processus: le processus de compréhension, le processus de mémorisation et le processus de production car «avant d'avoir mémorisé, il faut avoir compris, et on ne peut pas parler sans avoir mémorisé» (Courtillon: 1995: 117).

1) Pour «le processus de compréhension», les stratégies qu'il faut mettre en évidence dans le but de rendre l'enseignement de la compréhension orale plus vivant et plus efficace, peuvent être mentionnées de la manière suivante:

- a) Stratégie de l'anticipation ou de la planification;
- b) Stratégie de l'inférence;
- c) Stratégie de clarification et de vérification;
- d) Stratégie de déduction.

**a) Stratégie de l'anticipation ou de la planification** est une stratégie métacognitive dont l'utilisation permettra à l'apprenant de mieux diriger son apprentissage. Sur ce point, «les études de O'Malley et al. ont [...] montré que les étudiants de niveaux débutant et intermédiaire utilisent plus les stratégies cognitives que les stratégies métacognitives» (Cornaire: 1999: 43) car chez les apprenants débutants, la conscience métalinguistique est beaucoup moindre que chez les adolescents ou les adultes.

**b) Stratégie de l'inférence** est une stratégie cognitive qui consiste à «[...] utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus;» (Cyr: 1998: 50). En général, les élèves quand ils n'arrivent pas à comprendre le sens d'un mot, s'ils sont en classe ils demandent tout de suite à leur professeur ou bien ils cherchent dans un dictionnaire s'ils sont à la maison.

Le but de cette opération cognitive est d'aider les apprenants pour qu'ils perçoivent facilement dans la mesure du possible les systèmes lexical et grammatical de la langue étrangère. Deviner et faire des hypothèses afin de déduire le sens va inciter les élèves à prendre du plaisir qui va augmenter leur motivation et aussi à tolérer l'ambiguïté de la langue étrangère. Autrement dit,

la compréhension sera plus efficace si elle se fait par une découverte du sens et non par une explication du professeur.

Aussi faut-il préciser que pour la compréhension écrite, on se sert également de cette opération cognitive qui désigne « (...) pouvoir lire entre les lignes et deviner ce que l'auteur n'a pas dit, à partir d'un examen attentif des arguments qui sont présentés». (Cornaire: *op.cit*: 41)

**c) Stratégie de clarification et de vérification** est une stratégie socio-affective que les élèves recourent en général pour vérifier ce qu'ils ont deviné. Dans ce cas, ils peuvent solliciter auprès du professeur des explications, des répétitions, des clarifications et aussi ils peuvent se servir d'une autre stratégie cognitive qui est **traduire** avec une demande de confirmation "est-ce que ce mot de la langue étrangère signifie ce mot de la langue maternelle?".

**d) Stratégie de déduction** est une stratégie cognitive qu'on décrit de la manière suivante: «appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2» (Cyr : *op.cit* : 51). A l'aide de cette opération cognitive, l'apprenant peut trouver par analogie les règles de grammaire ou de formation des mots ou bien se servir de ses connaissances antérieures qui pourraient lui permettre de comprendre le sens des énoncés.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'apprentissage des langues étrangères implique «[...] que l'enfant développe ses capacités de prédiction et d'anticipation, qu'il accepte de prendre des risques et de deviner. La découverte des règles de la langue étrangère amène également à faire des hypothèses et à résoudre des problèmes, toutes choses utiles au développement général de l'enfant » (O'Neil : 1993 : 258).

2) Pour le **processus de mémorisation** qui est une opération cognitive fort complexe et qui concerne les niveaux phonétique, lexico-syntaxique de la langue, nous avons choisi les stratégies suivantes:

- a) S stratégie de pratique de langue;
- b) Stratégie de mémorisation.

**a) Stratégie de pratique de langue** est une stratégie cognitive dont les élèves se servent le plus souvent. Pour une fixation rapide dans la mémoire, des élèves peuvent recourir à différentes techniques: répéter, imiter, répondre silencieusement aux questions posées à d'autres, se parler à soi-même dans la langue cible etc.

b) **La stratégie de mémorisation** est une stratégie cognitive fondamentale dans chaque apprentissage qui désigne « appliquer diverses techniques mnémoniques ». (Cyr: *op.cit*: 48) Ce qui est important, c'est qu'ils apprennent à mémoriser avec tous leurs sens; auditif, visuel, tactile, olfactif et gustatif.

3) Enfin pour le **processus de production**, nous avons prévu les stratégies suivantes:

- a) Stratégie d'élaboration;
- b) Stratégie de coopération;
- c) Stratégie d'auto-évaluation.

a) **Stratégie d'élaboration** est une stratégie cognitive désignée par Paul Cyr de la manière suivante: «Etablir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures; faire des associations intralinguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre ou de produire des énoncés». (*Ibid*: 53-54)

b) **Stratégie de coopération** est une stratégie socio-affective qui désigne «interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage [...]». (*Ibid*: 56) Cette stratégie qui est surtout préférée par l'approche communicative, amène les élèves à prendre confiance en eux-mêmes et envers les autres.

c) **Stratégie d'auto-évaluation** est une stratégie métacognitive qui signifie «évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages». (*Ibid*: 46) Cette stratégie va permettre aux élèves de se prendre en charge et de réfléchir sur leur propre apprentissage.

Ensuite pour la deuxième étape, nous avons proposé des démarches méthodologiques qui pourraient rendre l'enseignement plus efficace en fonction des stratégies choisies. Le but que nous nous sommes fixée dans cette partie, est de faire des propositions de démarches où l'accent était mis sur l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Autrement dit, nous avons visé à montrer une autre façon d'enseigner afin que les apprenants à cet âge prennent conscience de leur propre processus d'apprentissage et réfléchissent sur la rentabilité des stratégies qu'ils utilisent consciemment ou inconsciemment. En faisant des propositions sur les démarches en question, nous avons insisté surtout sur la recherche et la découverte de la signification du message par l'auditeur et par le lecteur pour faire appel à la capacité et à la réflexion des

apprenants. Si l'apprenant découvre le fonctionnement de la langue étrangère, cela lui donne la joie de comprendre tout seul. Ce qui est le principe de l'autonomisation: **devenir autonome et ne pas attendre tout de l'enseignant**. Ainsi, nous pouvons dire que pour l'élaboration d'activités, il ne faut pas perdre de vue qu'« [...] un phénomène linguistique dont on comprend le fonctionnement par l'observation, la réflexion et l'analyse, s'assimile mieux, se grave dans la mémoire de façon plus profonde et peut donc être rappelé par l'apprenant au moment où, dans son désir d'expression, il en éprouve le besoin ». (Tagliante: 1994: 18) D'autre part, chaque découverte motive l'apprenant et lui donne la joie de découvrir et de comprendre par soi-même. Ainsi, il est nécessaire d'introduire dès l'école primaire des activités qui demandent à l'apprenant de s'impliquer dans son travail. C'est en partant de ce point de vue que nous avons proposé des démarches méthodologiques dont l'objectif visé est de sensibiliser les élèves à apprendre à apprendre c'est-à-dire «il faut apprendre aux élèves à penser, et il est impossible d'apprendre à penser sous un régime autoritaire. Penser, c'est chercher par soi-même, c'est critiquer librement et c'est démontrer de façon autonome. La pensée suppose donc le libre jeu des fonctions intellectuelles, et non pas le travail sous contrainte et la répétition verbale ». (Piaget: *op.cit*: 163)

En dernier lieu, nous pouvons présenter les démarches méthodologiques des étapes d'écoute et de lecture dans le schéma de la manière suivante :

ORAL ECOUTE	ECRIT LECTURE
<p><b>Préécoute</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>°Préparation à l'écoute du document</li> <li>-rappel des connaissances antérieures</li> <li>-formulation des hypothèses sur le contenu du document</li> <li>-présentation du vocabulaire nouveau</li> </ul> <p><b>Ecoute</b> (plusieurs écoutes avec des objectifs différents)</p> <p><b>°Première écoute</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-compréhension générale du texte oral</li> </ul> <p><b>°Deuxième écoute</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-vérification des données relevées à l'aide d'une écoute active dans de diverses activités: écouter pour entendre, écouter pour chercher, écouter pour reformuler, écouter pour faire etc;</li> </ul> <p><b>Après l'écoute</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>°Réinvestissement des acquis dans des tâches réelles.</li> </ul>	<p><b>Prélecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>°Entrée dans le texte écrit</li> <li>-anticipation par des hypothèses sur le contenu à l'aide des titres, des images;</li> <li>-présentation du vocabulaire nouveau</li> </ul> <p><b>Lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>°compréhension du texte écrit:</li> <li>-savoir lire entre les lignes;</li> <li>-découverte des mots non acquis en se servant du contexte;</li> <li>-vérification et consolidation des hypothèses.</li> </ul> <p><b>Après lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>°Réinvestissement et consolidation des acquis.</li> <li>°Mise en place diverses activités.</li> </ul>

**Pour conclure** Il importe de noter que les stratégies d'apprentissage acquises par les élèves seront utiles pour apprendre tout au long de leur vie. Et il est évident que la précocité des apprentissages des langues étrangères est une condition favorable pour un meilleur développement des capacités et pour un effet positif sur les élèves, en termes de compétences linguistiques, d'attitudes positives à l'égard d'autres langues, d'autres cultures et sur le plan de la confiance en soi et «c'est en particulier à partir de 7-8 ans qu'un enfant devient capable d'une logique concrète cohérente, et de rapports suivis de coopération, sources d'autonomie morale et de réciprocité». (*Ibid*: 270)

Bref, le travail que nous avons réalisé sur les stratégies d'apprentissage de 50 élèves, nous a permis de révéler un parallélisme entre certaines recherches menées avec des élèves du niveau élémentaire qui ont précisé *l'utilisation des stratégies cognitives et socio-affectives* et celles que nous avons effectuées dans le contexte turc : l'école primaire de Galatasaray. D'autre part, avec des démarches adéquates au profil des apprenants et à leur développement socio-affectif, il est possible d'entraîner les apprenants à adopter des stratégies qui pourraient leur permettre de développer leur capacité d'analyse et de réflexion.

### Bibliographie

- Cornaire, Claudette: *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.
- Courtillon, Janine: "L'unité didactique, méthodes et méthodologies" in *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Janvier 1995, pp. 109-120.
- Cyr, Paul: *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.
- Gremmo, Marie-José et Holec, H.: "La compréhension orale: Un processus et un comportement" in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère-L'approche cognitive*, Numéro spécial, Le Français dans le monde, Paris, Hachette, Février-Mars 1990, pp. 30-40.
- O'Neil, Charmian: *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Editions Didier, 1993.
- Piaget, Jean: *De la Pédagogie*, Paris, Editions Odile Jacob, 1998.
- Puren, Christian: "Observations de classe et didactique des langues" in *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, Paris, Didier, Avril-Juin 1999, pp. 133-140.

Şavlı, Füsün: *Les stratégies d'apprentissage et l'enseignement précoce dans le contexte turc : l'exemple de Galatasaray*. (Sous la direction d'Erdim ÖZTOKAT ; Institut des sciences sociales, Université d'Istanbul, 2002, photocopiee)

Tagliante, Christine: *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994.