

APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ET STRATEGIES COGNITIVES : CAS DES APPRENANTS DE MANDARIN DE L'INSTITUT CONFUCIUS DE L'U.O.B.

Mouyoli Mouyoli Ulrich Lilian

Psychologue Clinicien et Psychopathologue

Chercheur junior au Centre de Recherches et d'Etudes en Psychologie (CREP)

Lilianmouyoli8@gmail.com

Sylvie Akiguet-Bakong

Maître de Conférences (CAMES) Psychologie/Psycholinguistique

Centre de Recherches et d'Etudes en Psychologie (CREP)

Sylviebakong@gmail.com

Résumé

Cette étude porte sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants africains de mandarin de l'Institut Confucius de Libreville. La problématique développée est celle de la gestion cognitive consécutive à l'anxiété langagière durant l'apprentissage d'une langue étrangère. À partir d'un dispositif de recueil de données piloté par ordinateur et incluant essentiellement un questionnaire, un certain nombre de données ont été recueillies auprès de 61 apprenants de mandarin dont 14 hommes et 47 femmes. Afin d'analyser ces données, nous avons utilisé une typologie qui classe les stratégies en trois catégories : cognitives, métacognitives et socio-affectives. L'analyse des résultats a révélé, s'agissant des stratégies de gestion de l'anxiété, que la visualisation positive et le rappel des réussites passées sont très marqués. L'élimination de la distraction comme stratégie de concentration et la demande de l'aide à un tiers sont des dimensions qui se dégagent le plus chez les participants de cette étude.

Mots clés : *Stratégie, Apprentissage, Cognition, Métacognition, Mandarin.*

Abstract

This study focuses on foreign language learning strategies among African Mandarin learners at the Confucius Institute in Libreville. The central issue explored is the cognitive management following language anxiety during learning a foreign language. Using a computer-controlled data collection

system including mainly a questionnaire, a certain amount of data was collected among 61 participants (14 men and 47 women). To analyze this data, we used a typology that classifies strategies into three categories: cognitive, metacognitive and socio-affective. The analysis of the results revealed, regarding anxiety management strategies, that positive visualization and recall of past successes are very marked. Eliminating distraction as a concentration strategy and asking for help from a third party are dimensions that emerge most among the participants in this study.

Keywords: *Strategy, Learning, Cognition, Metacognition, Mandarin.*

Introduction

Le terme stratégie d'apprentissage attaché au domaine de l'apprentissage des langues est considéré par plusieurs chercheurs dont Wenden (1987) comme incluant différentes dimensions. Selon cet auteur, les stratégies sont entendues comme étant des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif. Elles sont axées vers un problème qui contribuent directement ou indirectement à l'apprentissage et sont utilisées de façon consciente pour l'apprentissage ou la communication, devenant ainsi automatiques, négociables, modifiables, apprises ou rejetées.

MacIntyre (1994), pour sa part, définit les stratégies comme étant des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication.

Pour Cyr (1998)), les stratégies sont considérées 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 de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.

Quant à Larue et Cossete (2005), ils envisagent les stratégies comme des pensées et comportements d'un étudiant, qui, engagé dans un apprentissage, utilise des procédures ou des actions spécifiques facilitant son apprentissage et optimisant sa performance.

Par ailleurs, Begin (2008, p.53) considère les stratégies comme une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.

S'agissant de cette étude, nous considérerons, en référence à Begin (2008), les stratégies d'apprentissage comme étant des actions ou des comportements effectués par les apprenants pour faire face à l'acquisition des connaissances en matière d'expression et de compréhension écrites, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage du mandarin.

O'Malley et Chamot considèrent les stratégies d'apprentissage comme « des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information » (O'Malley et Chamot, 1990, p.1). Ces auteurs distinguent trois grandes dimensions de stratégies d'apprentissage : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio affectives. Cette classification est considérée comme la plus élaborée, rigoureuse et la plus entièrement attachée au concept de stratégie dans le cadre de la théorie de la psychologie cognitive. Ainsi elle apparaît plus pratique et plus simple à employer pour les enseignants de langue seconde qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants. S'agissant des stratégies métacognitives, Lafontaine (2005), Larue et Cossette (2005), Lee (2011) et Tang (2011), considèrent que les stratégies métacognitives renvoient à des processus impliqués dans le contrôle conscient des

activités cognitives. Ce sont des stratégies de planification qui réunissent des stratégies d'organisation, d'attention et de gestion, d'identification des problèmes, d'autorégulation, de même que des stratégies de contrôle et d'évaluation.

Les stratégies cognitives (Lafontaine, 2005 ; Larue et Cossette, 2005 ; Lee, 2011 ; Tang, 2011) sont des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques. Elles renvoient aux processus d'enregistrement des informations, de conservation des informations en mémoire et de rappel au moment opportun en tenant compte du contexte. Elles regroupent des stratégies de gestion de ressources, de résumé et de prise de notes, de compréhension et de mémorisation. La mémorisation inclut divers types de stratégies : répétition, regroupement, association, recours à l'imagerie, représentation auditive, et enfin, élaboration.

Les stratégies socio-affectives (Lafontaine, 2005 ; Larue et Cossette, 2005 ; Lee, 2011 ; Tang, 2011) se rapportent aux activités effectuées par les apprenants en vue de stimuler des dispositions affectives propices à l'apprentissage et de maîtriser, le mieux possible, les émotions et les sentiments qui pourraient nuire à la concentration ou à la motivation. Elles renvoient aussi aux modes d'interaction des apprenants avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs dans le but de faciliter l'appropriation de la L2. Elles comprennent des stratégies de coopération, de clarification et des stratégies affectives, telles qu'activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien et générer et maintenir la motivation.

Nous pouvons retenir de toutes ces définitions que Les stratégies d'apprentissages font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables tels que les comportements, les pensées, les techniques et les tactiques

employées par un individu avec une intention d'apprentissage et ajustées en fonction des variables d'une situation.

Dans un contexte éducatif, un intérêt est porté aux stratégies d'apprentissage avec l'idée de compétences ; en effet, les stratégies sont considérées comme étant des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences (Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006). Ainsi, on relève une nécessité d'assurer l'enseignement qui a été plusieurs fois évoquée par Ouellet, 1997 ; Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 1992 ; Weinstein et Hume, 2001). On retrouve d'ailleurs des suggestions de stratégies d'apprentissage à enseigner à l'intérieur de guides pédagogiques (Dulude, 2001 ; Lord, 2003 ; Lyons et Lyons, 2002).

Les travaux de recherche qui traitent spécifiquement les stratégies d'apprentissage s'articulent autour de trois grandes préoccupations :

- a) L'enseignement et les conditions d'enseignement des stratégies d'apprentissage pour favoriser leur utilisation et leur transfert (Ouellet, 1997; Peters et Viola, 2003; Pressley, El-Dinary, Brown, Schuder, Bergman, York et Gaskins, 1995);
- b) Les effets de cet enseignement des stratégies sur le rendement et l'apprentissage (Hadwin et Winne, 1996 ; Hattie, Biggs et Purdie, 1996) et
- c) l'analyse comparative ou descriptive des stratégies d'apprentissage et leurs caractéristiques d'utilisation chez des étudiants d'ordres d'enseignement différents (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996 ; O'Malley, Russo, Chamot et Stewner-Manzanares, 1988 ; Romainville, 1993 ; Wolfs, 1998).

Cependant, la façon de traiter des stratégies d'apprentissage pourrait avoir évolué entraînant peut-être plus de confusion que de clarté. Partant de cela, Hensler (1992) évoque la difficulté de retrouver une utilisation consensuelle de ce qu'on désigne par le concept de stratégie d'apprentissage. De leur côté, Flippo et Caverly (1991) s'interrogent sur les fondements de certaines conduites ou méthodes à enseigner à titre de stratégies d'apprentissage, parce qu'elles ne paraissent pas apporter des améliorations significatives sur le plan des résultats obtenus par les étudiants qui devaient les acquérir et les utiliser. Hadwin et Winne (1996) relèvent également des insuffisances identiques dans leurs soucis d'analyser la portée des interventions orientées vers l'enseignement et l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ils soulignent la difficulté d'obtenir des données significatives et constantes, dans les travaux sur le sujet, à l'énorme changement de ce qui est considéré comme une stratégie d'apprentissage.

Compte tenu des considérations accordées aux réformes scolaires, nous sommes donc invités à tenir compte des stratégies d'apprentissage. Il apparaît donc pertinent de reconsidérer la façon dont le concept de stratégies d'apprentissage est utilisé en classe de langue étrangère, et comment celles-ci sont utilisées par les apprenants de l'Institut Confucius de l'U.O.B.

En fait l'objectif visé par la présente étude est lié à la particularité du contexte de l'apprentissage d'une langue non latine comme le mandarin par des apprenants natifs bantous, pour la plupart, surtout habitués à l'apprentissage des langues latines ou germaniques (français, anglais, allemand, espagnol, portugais, italien) en plus de leur langue maternelle ou locale. Or dans sa morphologie constituée essentiellement d'idéogrammes, la langue cible des apprenants de notre étude

présente des caractéristiques assez particulières qui complexifient l'accès à cette langue. Il s'agit pour eux de mémoriser des formes graphiques porteuses de sens dans la langue chinoise mandarin composées de traits non décomposables en termes d'alphabet comme dans les langues latines dont ils ont l'habitude. Par ailleurs à ces formes graphiques sont associés quatre tons, le mandarin étant une langue tonale, ces tons contribuent, en combinaison avec les formes graphiques, à la création du sens en mandarin.

Il se trouve que cet environnement d'apprentissage est naturellement source d'anxiété (cf. Annexe 1), comme nous avons déjà pu le prouver dans une étude antérieure (Mouyoli Mouyoli, 2023), et met les apprenants en situation de devoir faire face à ce sentiment d'anxiété s'ils veulent poursuivre leur apprentissage. Les apprenants qui pour la plupart n'abandonnent pas leur apprentissage de mandarin et souhaitent plutôt le poursuivre pour de nombreuses raisons. Au nombre de ces raisons, il y a la place de la Chine sur la scène économique mondiale en tant que puissance économique incontournable, par ailleurs, de plus en plus présente en Afrique subsaharienne. Cette présence économique est source d'opportunités d'emploi pour les jeunes subsahariens, en général et les jeunes gabonais, en particulier, confrontés à la dure réalité du chômage à la fin de leurs études pourtant sanctionnée par des diplômes.

Les jeunes sont donc très motivés d'apprendre le mandarin malgré son caractère apparemment difficile d'accès pour eux. Cette motivation nous interroge en tant que chercheur, aussi sommes-nous intéressés par l'expression des mécanismes psycho cognitifs qui permettent à ces jeunes apprenants de mandarin de poursuivre leur apprentissage malgré l'anxiété qu'elle occasionne. Ces mécanismes psycho cognitifs sont en fait des stratégies cognitives. Le problème posé dans le cadre de

cette étude est de répondre à la question de savoir : quelles stratégies les apprenants de mandarin de l'institut Confucius de l'UOB mettent en place pour faire face à l'anxiété langagière ?

Pour répondre à cette question, nous allons procéder à l'identification des stratégies, puis nous procéderons à leur analyse. Nous présentons donc une recherche qui vise à identifier et classer les stratégies en question selon les typologies d'O'Malley et Chamot (1990). Ces chercheurs dévoilent les stratégies d'apprentissage sous l'angle métacognitif, cognitif et socio-affectif. Nous focaliserons donc notre analyse sur les stratégies cognitives employées par les apprenants.

Ainsi, le but poursuivi par la présente étude est de comprendre de manière approfondie le processus cognitif lié à l'acquisition et l'apprentissage du mandarin langue étrangère chez les apprenants de l'institut Confucius de l'UOB.

1. Méthodologie

1.1. Participants

Cette recherche démontre des caractéristiques d'une étude quantitative. Nous examinons un groupe de participants composé de 61 étudiants inscrits à l'Institut Confucius de l'Université Omar Bongo au titre de l'année académique 2024-2025. Ces sujets, par ailleurs étudiants, sont âgés de 19 à 34 ans et proviennent des différentes facultés de l'UOB et des grandes écoles de Libreville. Ils suivent 6 heures de cours de mandarin (Langue Etrangère) par semaine. Selon le test d'évaluation de chinois « Hanyu Shuping Kaoshì », leur niveau de mandarin se situe entre le niveau HSK 1 et le niveau HSK5.

Tableau 1 : Caractéristiques principales des participants

Caractéristiques	Pourcentages
Genre	14 Hommes 22,95% 47 Femmes 77, 04%
Âge	19 à 20- 34 ans

Sources : Mouyoli Mouyoli & Akiguet-Bakong (2025)

Il ressort de ce tableau que s’agissant du genre, il y’a 14 hommes soit 22, 95% et 47 femmes soit 77, 04%.

1.2. Outil de recueil de données

Pour examiner les stratégies cognitives mises en place par les apprenants lors du cours de mandarin, nous avons conçu un questionnaire (cf. Annexe 2) à partir du modèle des styles d’apprentissage de Dunn Griggs et Price (1993) et celui des apprentissages d’Oxford (1990). Notre questionnaire est composé de 5 dimensions à savoir : les stratégies de gestion de l’anxiété, les stratégies de concentration, les stratégies de mémorisation, les stratégies de résolution de problème, les stratégies de gestion de temps et les stratégies de motivation.

1.3. Procédure de recueil et d’analyse de données

Soulignons que cette étude a nécessité plusieurs étapes d’élaboration dont la conception de l’instrument, son application, d’abord aux apprenants de la première année (HSK1 2 et 3), ensuite à ceux de 4^{ème} et 5^{ème} années (HSK 4 et 5), enfin, il s’est agi du regroupement des données et de l’analyse des résultats. Rappelons que le corpus de cette étude est issu d’un questionnaire renseigné par les apprenants pendant le premier semestre de l’année 2024-2025. L’instrument comporte une série de questions se rapportant aux stratégies cognitives.

Concernant l'analyse de nos données, nous tenons à préciser que nous avons choisi de faire de la description en nous limitant au calcul de pourcentage, car notre posture de chercheur est davantage de type exploratoire qu'expérimentale à proprement parler. En effet l'Institut Confucius de l'UOB est un terrain vierge, c'est-à-dire un lieu où aucune étude n'a encore été menée. Étant en quelque sorte pionnier sur ce terrain, nous avons voulu commencer par une étude de type exploratoire et naturellement descriptive.

1.4. Présentation des résultats

Pour la présentation des résultats de la présente étude deux formats ont été choisis, à savoir un tableau (tableau 2 ci-après) et un graphique (figure 1 ci-après). Le tableau offre une vue d'ensemble des différentes stratégies cognitives mises en place par les sujets à l'étude ainsi que les différentes dimensions qui leurs correspondent. En général à chaque stratégie correspond trois dimensions selon lesquelles elle se manifeste. C'est ainsi par exemple que la stratégie dite de « gestion de l'anxiété » a comme expression chez les sujets : la respiration profonde, la visualisation positive et le rappel de réussites passées. Il faut par ailleurs, noter qu'à chaque dimension sont affectées deux informations dont l'une est relative au nombre de sujets se reconnaissant dans cette dimension pour l'expression de la stratégie concernée. Il s'agit en fait de la fréquence de la dimension en question dans l'échantillon interrogé. Par exemple, à la dimension « respiration profonde » de la stratégie « gestion de l'anxiété » est affecté le chiffre cinq (5) indiquant que cinq participants ont reconnu gérer leur anxiété liée à l'apprentissage du mandarin par la « respiration profonde ». Ce chiffre est associé à un pourcentage obtenu en le divisant par l'effectif de l'échantillon de cette étude qui est de 61, puis en multipliant le résultat de cette division par 100.

Quant aux deux graphiques (figures 1 et 2), ils présentent les mêmes données que le tableau, à seule différence que le fait qu'il s'agit d'histogrammes en bâton permet d'avoir un aperçu visuel et synoptique, non seulement sur la dimension exprimée par le maximum de sujets dans chaque stratégie cognitive en présence, mais également sur l'ensemble des six (6) stratégie cognitives retenues dans cette étude. D'ailleurs le graphique 2 ne présente que les dimensions les plus sollicitées par les apprenants dans chaque stratégie.

Pour la compréhension des résultats, nous présentons les stratégies cognitives à travers les stratégies de gestion de l'anxiété, de concentration, de mémorisation, de résolution de problème, de gestion de temps et de motivation (cf tableau 2 et figure 1)

Tableau 2 : Les stratégies cognitives et leurs dimensions

Stratégies	Dimensions
Gestion de l'anxiété	-Respiration profonde 5 (8,20%) -Visualisation positive 22 (36,07%) -Rappel de réussites passées 34 (55,74%)
Stratégies de concentration	-Se fixer des objectifs spécifiques 23 (37,70%) -Éliminer les distractions 38 (62,30%) -Utiliser les techniques de focalisation
Stratégies de mémorisation	-répétition espacée 36 (67%) - Association avec des images 1 (1,6%)

	-Création de mnémoniques 24 (39,34%)
Stratégies de résolution de problèmes	-Diviser le problème en étapes 19 (31, 15%) -Chercher des indices contextuels 1 (1, 64%) -Demander de l'aide à un tiers 41 (67, 21%)
Stratégies de gestion du temps	-Planifier à l'avance 15 (24, 59%) -Définir des priorités 5 (8, 19%) -Limiter les périodes de travail intense 41 (67, 21%)
Stratégies de motivation	-Se fixer des objectifs réalisables 20 (32,79) -Se récompenser après avoir atteint des objectifs 34 (55, 73) -Se rappeler les raisons de l'apprentissage 7 (11, 48%)

Sources : Mouyoli Mouyoli & Akiguet-Bakong (2025)

Figure 1 : Aperçu des dimensions des stratégies d'apprentissage chez les participants



Sources : Mouyoli Mouyoli & Akiguet-Bakong (2025)

Figure 2 : Aperçu des dimensions les plus sollicitées dans les six stratégies cognitives à l'étude



Sources : Mouyoli Mouyoli & Akiguet-Bakong (2025)

1.5. Analyse des résultats

De façon générale (cf. figure 1), nous pouvons observer que s’agissant des stratégies de gestion de l’anxiété, 5 sujets soit 8,20% utilisent la respiration profonde. Chez 22 sujets soit 36,07% la visualisation positive est présente. Le rappel de réussites passées est pratiqué par 34 sujets soit 55,74%.

Concernant les stratégies de concentration, 23 sujets soit 37,70% se fixent des objectifs spécifiques afin de se concentrer. Chez 38 sujets, soit 62, 30% l’élimination de la distraction est une pratique présente. Nous relevons qu’il n’existe aucun sujet qui utilise les techniques de focalisation.

Au niveau des stratégies de mémorisation, il ressort que la répétition espacée est pratiquée par 36 sujets soit 59%. Un sujet soit 1,61% fait des associations avec des images. Pour 24 sujets la création de mnémoniques est présente à 39,34%.

Concernant les stratégies de résolution de problème, 19 sujets divisent le problème en étapes et représentent 31,15%.

Nous relevons que seul un sujet soit 1,64% cherchent des indices contextuels afin de résoudre le problème lié à leur apprentissage linguistique. Aussi, 41 sujets soit 67,21% demande de l'aide à un tiers.

Pour les stratégies de gestion du temps, il apparaît que 15 sujets représentés par 24,59% planifient à l'avance leurs activités linguistiques. Chez 5 sujets, soit 8,19% la définition des priorités est pratiquée par ces derniers. Chez 41 sujets soit 67,21%, ils limitent les périodes de travail intense.

S'agissant des stratégies de motivation il apparaît que 20 sujets soit 32,79% se fixent des objectifs réalisables. Pour 55,73% soit chez 34 sujets ils se récompensent après avoir atteints des objectifs. Et chez 7 sujets, soit 11,48%, le rappel des raisons de l'apprentissage est utilisé chez ces derniers.

Au final, il ressort de l'ensemble des résultats obtenus que les trois dimensions mentionnées pour chacune des stratégies évoquées ne sont pas sollicitées de la même manière, c'est-à-dire avec la même fréquence par les apprenants de mandarin de l'Institut Confucius de l'Université Omar Bongo. En effet la figure 1 fait état d'une sollicitation variable de ces dimensions. C'est ainsi qu'il y en a qui sont plus utilisées que d'autres quelle que soit la stratégie considérée. C'est en tout une tendance générale chez les participants de cette étude. De plus sur l'ensemble des six stratégies cognitives à l'étude, il existe toujours une dimension qui plus pratiquée que les deux autres. Cette observation, nous a amené à ne considérer que ces dimensions les plus usitées par les apprenants de mandarin dans un graphique (cf. figure 2), dans le but de mettre en évidence l'expression typique de chacune des six stratégies pour nos participants. Ce graphique révèle donc six expressions typiques, c'est-à-dire celles ayant totalisé les fréquences les plus élevées de la part de nos sujets, soit en l'occurrence plus de 50% de sollicitations, des six stratégies cognitives des apprenants de

mandarin de l'Institut Confucius de l'U.O.B. Ces expressions typiques sont d'ailleurs les suivantes :

- a) Stratégie de gestion de l'anxiété : rappel des réussites passées ;
- b) Stratégie de concentration : éliminer les distractions ;
- c) Stratégie de mémorisation : création de mnémoniques ;
- d) Stratégie de résolution de problème : demander de l'aide ;
- e) Stratégie de gestion du temps : limitation des périodes de travail ;
- f) Stratégie de motivation : se récompenser après avoir atteint ses objectifs.

Par ailleurs, la figure 2 révèle également un autre fait intéressant de nos données, à savoir que, même si chacune des six stratégies étudiées a une expression typique chez les sujets, il en existe qui sont plus sollicitées que d'autres au regard de leurs fréquences d'usage. C'est ainsi qu'avec plus de 60% de fréquence d'usage soit 67,24% la stratégie de gestion semble la plus utilisée de toutes les stratégies cognitives à l'étude. Elle est suivie par celle de résolution de problème (67%) et celle de concentration (62,30%). Viennent ensuite les stratégies de mémorisation (59%), motivation (57,73%) et gestion de l'anxiété (55,74%).

2. Discussion

Du vaste domaine que constituent les stratégies d'apprentissage en lien avec la langue étrangère, nous avons tenté d'identifier les principales dimensions des stratégies d'apprentissage qui ont été présentées par les apprenants. Nous présenterons d'abord les stratégies de gestion de l'anxiété, où le rappel des réussites

passées est plus utilisé par les apprenants afin de faire face à leur anxiété durant les tâches linguistiques, ce qui représente selon Holec (1987) et Chamot (1987) une utilisation qui permet d'organiser l'apprentissage et de solliciter les structures mentales liées aux éléments de la langue à apprendre. Aussi, c'est à partir des éléments de la visualisation positive que les apprenants considèrent comme étant une technique qui semble être une ressource privilégiée dans la gestion de l'anxiété.

Une autre dimension pas moins importante demeure la respiration profonde qui n'est pas très utilisé par les apprenants. Si l'on place cette dimension en opposition aux stratégies de concentration, on pourra retenir à la lumière des résultats obtenus que l'auto-évaluation dénote chez nos sujets d'une certaine disponibilité et une ouverture aux situations d'apprentissage. Il apparaît alors que les méthodes utilisées comme étant une stratégie de gestion de l'anxiété ne s'insèrent pas dans le cadre d'une démarche formelle et contrôlée d'apprentissage puisque cette dimension pourrait être considérée comme subjective de la part de nos sujets.

Considérant la stratégie de concentration, l'élimination des distractions est représentée par 62,3% des sujets. Filmore (1976) souligne qu'une bonne façon de s'intégrer lorsque la connaissance de la langue cible est limitée, est de parler de l'action présente. En utilisant cette stratégie, les apprenants ne se retiennent pas d'employer cette technique en se donnant ainsi un moyen de contrôler les variables distractionnelles liées aux situations d'apprentissage. Aussi des 37,70% qui représentent les sujets qui se fixent des objectifs spécifiques. Nous pensons avec Rubin (1975) que les éléments psychologiques favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère offrent une approche active et des attitudes positives face à cet apprentissage. On relève que les sujets ont une mentalisation liée à la situation d'apprentissage et une façon d'exprimer cette activité, que ce soit par la recherche des objectifs spécifiques et de l'élimination

des distractions durant l'apprentissage des concepts du mandarin. Nous pouvons considérer que nos sujets ont une attitude positive et emploient une approche active les plaçant dans des meilleures conditions pour surmonter les difficultés engendrées par l'apprentissage du mandarin.

Bien que ces dimensions nous permettent d'examiner la gestion de l'anxiété et les stratégies de concentration. Les stratégies de mémorisation des apprenants nous démontrent que la répétition espacée pratiquée par ces derniers représente. 59%. Avec la théorie de Krashen (1982) nous examinons à la lumière des résultats une compréhension du processus d'acquisition du mandarin et surtout à la compréhension du processus de la mémoire. En effet, selon Naiman et al. (1978), le processus d'apprentissage s'actualise d'une part, par un processus mental inconscient d'assimilation de l'information, et d'autre part, un emploi conscient des stratégies et de techniques pour apprendre et recevoir l'"input" décrit par Krashen (1982).

Nous examinons ensuite les stratégies de résolution de problème. En effet, l'apprentissage se construit selon les processus développés par les étudiants en fonction des activités qu'ils réalisent (Tango, 2016). Il apparaît que cette dimension s'attache avec beaucoup de considération de la part des étudiants car 67,21% de ces derniers font références à l'aide d'un tiers afin de résoudre un problème linguistique en situation d'apprentissage. Ainsi, la modalité la plus adaptée pour obtenir un apprentissage profond, consiste pour les apprenants à impliquer dans leurs travaux personnels d'associer un tiers pour un travail collectif, en groupe où ils apprendraient dans et par l'action commune. De façon générale, nous constatons que les apprenants, soit 31,15% divisent le problème en étapes. Cela nous présente que les difficultés cognitives de la tâche sont segmentées afin de faciliter son traitement et son organisation. Dès lors, il apparaît que les apprenants de l'Institut Confucius s'activent à définir eux-mêmes la situation problème, à tirer

l'essentiel du matériel linguistique, à synthétiser et à résumer les informations, à identifier les phénomènes en cause, à générer des hypothèses pour une interprétation rationnelle, à circonscrire les questions d'étude du mandarin dans la quête des informations pertinentes.

3. Conclusion

Au terme de la présente étude dont le but était de répondre à la question de savoir : quelles stratégies les apprenants de mandarin de l'institut Confucius de l'UOB mettent en place pour faire face à l'anxiété langagière ? Il faut rappeler que la quête de la réponse à cette interrogation, nous a amené à créer les conditions pour pouvoir observer nos apprenants de mandarin et mesurer ou évaluer les stratégies qu'ils mettent en place dans leur apprentissage.

C'est ainsi qu'à partir d'un dispositif de recueil de données piloté par ordinateur et incluant essentiellement un questionnaire, un certain nombre de données ont été recueillies. Les participants auprès desquels ces données ont été obtenues étaient au nombre de 61, dont 14 de sexe masculin et 47 de sexe féminin, tous étudiants de mandarin de l'Institut Confucius de l'UOB et issus des 5 niveaux que compte cet institut. Ces niveaux sont identifiables par les initiales HSK (Hanyu Shuping Kaosshi) auxquels sont affectés les chiffres 1 à 5, le HSK1 étant le niveau d'initiation et le HSK5, le niveau de début de maîtrise de la langue chinoise.

Le questionnaire utilisé pour cette étude a été élaboré à partir du modèle des styles d'apprentissage de Dunn Griggs et Price (1993) et celui des apprentissages d'Oxford (1990). Divers résultats ont ainsi été obtenus, dont les principaux indiquent un usage effectif de toutes les stratégies testées, à savoir la gestion de l'anxiété, la concentration, la mémorisation, la résolution de problème, la gestion du temps et la motivation. Suite à l'analyse

des résultats ainsi obtenus, il convient de retenir que contrairement à ce que nous pensions, nos apprenants n'usent pas plus de stratégies pour gérer l'anxiété langagière que d'autres, car diverses stratégies sont mises en place par ces derniers avec autant d'intérêt que celles relatives à l'anxiété, notamment pour faciliter leur apprentissage du mandarin. En effet, les difficultés liées à la particularité du chinois mandarin les amènent à gérer non seulement leur anxiété mais aussi leur apprentissage. Faut-il comprendre par ce fait que la réduction de l'anxiété langagière vécue par nos apprenants de mandarin passe par la maîtrise des connaissances liées à cette langue ? La réponse est certainement positive. En effet plus l'apprentissage devient aisé par l'accumulation de connaissances la concernant, moins il suscite d'anxiété.

Il faut relever que nos données viennent corroborer la pensée des concepteurs ayant inspiré l'élaboration de notre questionnaire à savoir le modèle des apprentissages de Dunn Griggs et Price (1993) et celui des apprentissages d'Oxford (1990). En effet les stratégies d'apprentissage mentionnées par ces auteurs que nous avons retenues dans la présente étude, sont effectivement signalées par les participants comme faisant partie des moyens psychologiques qu'ils utilisent pour maintenir leur état d'esprit d'apprenant de mandarin et faire face aux difficultés rencontrées dont l'anxiété langagière.

Vu que cette étude est la première du genre que nous entreprenons, nous l'avons voulu exploratoire et descriptive. Nous pensons qu'à l'avenir nous pourrions non seulement élargir notre échantillon mais aussi et surtout fait intervenir la statistique inférentielle pour mieux exploiter nos données.

Il faut reconnaître que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne concernent qu'une partie des stratégies d'apprentissage énoncés dans la littérature. Cela constitue une des limites de la présente étude. Tout comme le faible nombre de participants. C'est la raison pour laquelle, il serait souhaitable

que cette étude soit reprise, dans l'avenir, avec un plus grand nombre de participants et la prise en compte de la totalité des stratégies et de leurs dimensions pour atteindre une meilleure généralisation des résultats.

Références bibliographiques

BEGIN Caroline, 2008 « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue de Sciences de l'Education*, 34 (1), pp. 47-67

BOULET Albert, SAVOIE-ZAJC Lorraine et CHEVRIER Jacques, 1996. *Les stratégies d'apprentissage à l'université. Sainte-Foy, Québec*, Presses de l'Université du Québec, Québec

CHAMO Ubert Alan, 1987. «The learner strategies of ESL students», In WENDEN Anita & RUBIN Jack. (ed). *Learner strategies in language learning*, pp.120-135, Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall

CYR Paul, 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris

DULUDE François, 2001. *Signet : français 2e Cycle (guide pédagogique)*, Edition du Renouveau pédagogique, St Laurent, Québec

FILMORE Lily, 1976. *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Doctoral dissertation, Stanford University,

FLIPPO, Rose. F. & CAVERLY Paul Clement (Dir), 1991. *Teaching reading and study strategies at the college level*, International Reading Association, Newark Denver

HADWIN Alan E. & WINE Philip, 1996. «Study strategies have manager support: A review with recommendation for implementation», *Journal of Higher Education*, 67 (6), pp. 692-715

HATTIE Jack, BIGGS John & PERDIE Nicole, 1996. «Effects of learning skills interventions on student learning: a met-analysis», *Revue of Educational Research*, 66 (2), pp.99-136

HENSLER Hach, 1992. *Élaboration d'une conception de l'enseignement de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal

HOLEC Ham, 1987. «The learner as manager: managing learning or managing to learn? » In WENDEN Anita, RUBIN Jack. *Learner strategies in language learning*. pp. 145-157, Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall

KRASHEN Sim, 1982. *Principle and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, U.S.A

LAFONTAINE Marc, 2005. « Stratégies d'apprentissage et réussite en anglais langue seconde chez les élèves de 5e secondaire : vers une validation de la typologie d'O'Malley et Chamot », *Langue et linguistique*, n°31, pp. 111-143

LARUE Claude & COSETTE Roger, 2005. *Stratégies d'apprentissage par problèmes*, Cégep du vieux Montréal, Montréal

LEE Paul, 2011. *Les stratégies d'apprentissage des langues secondes dans un environnement informatisé : une méta-analyse qualitative de l'utilisation du courrier électronique*, Thèse de doctorat en philosophie, Dalhousie Université

LORD Fred, 2003. *Cyclades : Transdisciplinaire, 3e cycle (guide pédagogique)*. Mont-Royal, Modulo, Québec

LYONS Martyn & LYONS Richard, 2002. *Défi mathématique. 2e cycle (guide pédagogique)*, Chenelière/ Mc Graw-Hill, Montréal, Québec

MACINTYTYRE Peter D, 1994. «Toward a social psychosocial model of strategy use», *Foreign Language Annals*, 27, 2, pp. 185-195

MOUYOLI MOUYOLI, Ulrich Lilian, 2023. « L'anxiété langagière et l'apprentissage d'une langue étrangère : cas des étudiants de l'Institut Confucius de l'Université Omar Bongo de Libreville », Revue Congolaise de Communication, Lettres Arts et Sciences Sociales, n°14, pp. 179-193

NAIMAN Nicolas, FROLICH Marc, STEM Hubert, TODESCO Albert, 1978. The good learner, OISE, Toronto

O'MALLEY John Michael et CHARMOT Alan Ubert, 1990. Learning strategies in second language acquisition, Cambridge University Press, New-York

OUELLET Jeannine, 1997. « Un cadre de référence en enseignement stratégique », Vie pédagogique, 104, pp. 4-11

PETERS Martine et VIOLA Simon, 2003. Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir, Edition de la Chenelière, Montréal, Québec

PRESSLEY Michael et WOLOSHYN Vicky, 1995. A transactional strategy instruction Christmas Carol, Alan, In MCKEOUGH & John LUPART, generalization in learning, Lawrence Mahwah, New Jersey

RUBIN Joan, 1975. «What the good language learner can teach us», Tesol Quarterly 9, n°1, pp.41

ROMAINVILLE Marc, 1993. Savoir parler de ses méthodes, De Boeck Université, Bruxelles

TANG Wei-Jen, 2011. Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel, Second Life, Mémoire de Master 2, Université Stendhal

TARDIF Jacques, 2006. L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement, Edition de Chenelière, Montréal, Québec

WENDEN, Anita, 1987. Conceptual background and utility, In WENDEN Anita et RUBIN Jack (dirs.), Learner strategy in language learning, pp. 3-13, Prentice Hall international, Hemel Hempstead

WOLFS José-Luis, 1998. Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, De Boeck Université, Bruxelles

Annexe 1 : Formes d'expression de l'anxiété langagière (l'échelle de Horwitz & Cope 1986)

1. Je ne me sens jamais tout à fait sûr de moi-même quand je parle pendant les cours de mandarin
2. Je m'inquiète de faire des erreurs en cours de mandarin.
3. Je sens que je tremble quand je sais que le professeur va me demander de parler.
4. C'est effrayant quand je ne comprends pas ce que dit le professeur.
5. Je n'aurais rien contre étudier plus de cours de mandarin.
6. J'ai souvent envie de ne pas aller en cours de mandarin.
7. Je pense souvent que les autres sont meilleurs en langue que moi.
8. Je ne me sens normalement pas à l'aise quand nous avons une évaluation en mandarin.
9. Il me semble que je serais embarrassé de parler mandarin avec des chinois hors de la classe.
10. Je me soucie des conséquences si je ne réussis pas le cours de mandarin.
11. Je comprends pourquoi certains deviennent nerveux en cours de mandarin.
12. Je peux devenir si nerveux en cours de mandarin que j'oublie des choses que je connais.
13. C'est embarrassant de répondre volontairement à des questions en cours de mandarin.
14. Je me sentirais nerveux en parlant avec des personnes ayant le français comme langue maternelle.
15. Je suis affecté quand je ne comprends pas la faute que le professeur corrige.
16. Je suis anxieux même quand je suis bien préparé pour le cours de mandarin.
17. J'ai souvent envie de rater les examens de mandarin.

18. Je ne me sens pas sûr de moi-même quand je parle le mandarin en cours de mandarin.
19. J'ai peur que le professeur corrige toutes les fautes que je fais.
20. J'ai peur de ce que l'enseignant pensera de moi si je me trompe.
21. Plus j'étudie, plus je deviens confus.
22. Je me sens obligé de me préparer plus en cours de mandarin que pour d'autres cours.
23. Je sens toujours que les autres étudiants parlent mieux mandarin que moi.
24. Je deviens très conscient de moi-même quand je parle mandarin devant les autres étudiants.
25. Les cours de mandarin avancent si vite que j'ai peur d'être laissé pour compte.
26. Je me sens plus tendu et nerveux en cours de français que dans d'autres cours.
27. Je deviens nerveux et confus quand je parle en cours de mandarin.
28. Je ne me sens pas sûr et détendu en chemin pour les cours de mandarin.
29. Je deviens nerveux quand je ne comprends pas chaque mot que le professeur dit.
30. Je me sens accablé par le nombre de règles qu'on doit apprendre pour parler une autre langue.
31. J'ai peur que les autres étudiants aillent se rire de moi quand je parle mandarin.
32. Je ne me sentirais probablement pas sur de moi-même avec des personnes ayant le mandrin comme langue maternelle.
33. Je deviens nerveux quand le professeur me pose une question à laquelle je n'ai pas préparé la réponse

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES COGNITIVES

1. Quelles stratégies utilisez-vous pour gérer votre anxiété pendant les tâches linguistiques ?

- ☐ Respiration profonde.
- ☐ visualisation positive.
- ☐ rappel des réussites passées.

2. Comment maintenez-vous votre concentration pendant les tâches linguistiques ?

- ☐ Se fixer des objectifs spécifiques.
- ☐ Eliminer les distractions.
- ☐ utiliser les techniques de focalisation.

3. Quelles techniques utilisez-vous pour mémoriser le vocabulaire ou une structure linguistique ?

- ☐ Répétition espacée.
- ☐ Association avec des images.
- ☐ Création de mnémoniques (aide-mémoire).

4. Comment abordez-vous les difficultés rencontrées pendant les tâches linguistiques ?

- ☐ Diviser les problèmes en étapes.
- ☐ Chercher les indices contextuels.
- ☐ Demande de l'aide à un tiers.

5. Comment gérez-vous votre temps lors des tâches linguistiques ?

- ☐ Planifier à l'avance.
- ☐ Définir des priorités.
- ☐ Limiter les périodes de travail intense.

6. Comment maintenez-vous votre motivation pendant les tâches linguistiques ?

- ☐ Se fixer des objectifs à l'avance.
- ☐ Se récompenser après avoir atteint des objectifs.
- ☐ Se rappeler les raisons de l'apprentissage.