
**L’EVALUATION FORMATIVE ADAPTEE AUX STYLES ET
AUX STRATEGIES D’APPRENTISSAGE, EN GRAMMAIRE
DU F.L.E.**

Yasmina Khainnar
université Constantine 1
yasminakhainnar@gmail.com

تاريخ الوصول: 2018/8/19 / القبول: 2019/01/02 / النشر على الخط: 2019/01/05

Received: / Accepted: / Published online:

Résumé : l’acte d’apprendre relève du subjectif. En effet, la diversité des styles et des stratégies d’apprentissage de chaque apprenant ne fait que confirmer la différence des individus dans leurs agirs d’apprendre. Cette différence mérite d’être prise en charge ; car il s’agit d’une dimension tellement centrale qui mérite d’être prise en considération lors de toute intervention didactique ou pédagogique, notamment dans une optique de formation. C’est autour de cet aspect subjectif de l’apprentissage que le présent article se propose de traduire les styles et les stratégies d’apprentissage adoptés par l’apprenant, en tâches qui les prennent en compte, les mettent en évidence ; et ce dans le cadre de l’évaluation formative. Cette intervention individualisée a suscité l’intérêt des apprenants ainsi qu’un taux de réussite assez optimale.

Mots-clés : styles d’apprentissage, stratégies d’apprentissage, tâche, consigne, grammaire, norme, traitement de l’information.

ملخص: ان فعل التعلم ذاتي. إذ إن تنوع أنماط واستراتيجيات التعلم لكل طالب يؤكد الفرق الذي لدى الأفراد في هذه العملية التعليمية. هذا الاختلاف يستحق أن يؤخذ بعين الاعتبار لأنه بعد مركزي من الضروري إدراجه خلال أي تدخل تعليمي أو تكويني ، خاصة في سياق التكوين. حول هذا الجانب الذاتي من التعلم تقترح هذه المقالة لترجمة أساليب واستراتيجيات التعلم إلى مهام تنطلق و تبرز هذه الأنماط والاستراتيجيات ؛ مما جعل هكذا تقييم تكويني أكثر تركيزًا على الطالب و بالتالي أكثر وفعالية.

الكلمات الرئيسية: أنماط التعلم ، استراتيجيات التعلم ، القواعد ، المعايير ، معالجة المعلومات مهمة ، تعليمات.

Abstract: The act of learning is subjective. Indeed, the diversity of learning styles and strategies of each learner only confirms the difference individuals have in learning. This difference deserves to be taken into account because it is so central a dimension that, in our view, it is necessary to take it into consideration during any didactic or educational intervention, particularly in the context of training. It is around this subjective aspect of learning that this article proposes to translate learning styles and strategies into tasks that highlight them; and as part of the formative evaluation to make it more focused and effective.

Keywords: learning styles, learning strategies, grammar, standard, task, instructions, information processing.

1. INTRODUCTION

L'être humain est de fond un être d'apprentissage. En effet, l'homme ne cesse d'apprendre, et ce, en vue d'atteindre l'autonomie, qui elle, constitue la finalité de tout apprentissage. Rien n'empêche donc cet élan d'apprendre, à condition que les objectifs d'enseignement /apprentissage soient dans la zone proximale de développement des apprenants. Il convient alors de pouvoir trouver une zone de convergence entre les attentes des apprenants et l'intervention de l'enseignant ; en d'autres termes se tourner vers les profils et les comportements de ces apprenants, les observer, les analyser en vue de trouver les pratiques de formation adéquates ; car, comme le pense Frackowiak (2011 : 134) « *changer vraiment, c'est mettre l'élève au centre du système* ». L'apprenant chemine alors vers cette autonomie. C'est dans cet esprit que s'inscrit le présent article sur l'évaluation formative adaptée aux styles et stratégies d'apprentissage du sujet apprenant, et ce, dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire du F.L.E. Aussi cherchons-nous des éléments de réponse quant à la question : « Comment utiliser les styles et les stratégies d'apprentissage d'un apprenant en vue de lui proposer un enseignement adapté à son profil pédagogique, et ce, pour plus d'efficacité ? ». En effet, l'enjeu en vaut la peine ; Cuq et Gruca (2005 :111) affirment que « *La mise en avant de l'importance des variables individuelles chez l'apprenant s'applique généreusement à ne laisser rien ni personne sur le bord du chemin de l'apprentissage des langues* ». En vue de mieux comprendre cet aspect subjectif de l'apprentissage, la théorie du traitement de l'information superpose les étapes de ce traitement et les opérations qui s'y déroulent. Selon cette théorie, le sujet commence par la réception qui

consiste en une attention vis-à-vis des données extérieures ou intérieures transformées en pulsions électrochimiques et captées par les différents sens. Vient ensuite l'étape du registre d'informations sensorielles le RIS ; durant cette étape les données attendent $\frac{1}{4}$ de seconde et subissent des opérations de comparaison, d'établissement de relation et de tri. La troisième étape concerne le passage des données à la mémoire à court terme MCT où le sujet construit des éléments significatifs ou Chunks à travers la généralisation et l'établissement d'analogie mais aussi la différenciation et la discrimination. Les Chunks (ou éléments significatifs construits) passent à l'entreposage dans la mémoire à long terme MLT à travers des opérations de classement, de catégorisation ; il s'agit de la quatrième étape. La cinquième étape relève du retrait de l'information, si besoin est, de la MLT à travers des opérations de comparaison, d'établissement d'analogie, entre ce qui est demandé, attendu par la consigne et ce qui est déjà stocké, intériorisé. A partir de cette perspective cognitive nous constatons que l'acte d'apprendre est loin d'être une ligne droite, mais qu'il s'agit d'un chemin complexe, qui nécessite des interventions à vocation formative. Barbé et Courtillon (2005 : 89) estiment qu'il faut mettre en place une pose pour structurer l'apprentissage et qu'ils appellent : l'évaluation formative. Évaluer relève donc d'une prise de recul, d'une pause structurante nécessaire à tout processus d'apprentissage. Ainsi, l'évaluation devient un processus naturel. Dans cette optique, L.Allal, considère que le concept d'évaluation formative qui a été introduit par Scriven (1967), ensuite par Bloom (1968), signifie actuellement une fonction de régulation qui vise à « *assurer l'articulation entre les caractéristiques des personnes en formation d'une part, et les caractéristiques du système de formation* » (Allal in Perrenoud, 1993 :160). En effet l'aspect subjectif de l'acte d'apprendre fait que cette pratique d'évaluation formative soit plus formatrice qu'évaluative, dans le sens où elle cherche à aider, d'une manière individualisée à partir des styles et stratégies d'apprentissage, le sujet à réguler son apprentissage. Aussi cherchons-nous rendre compte de cette évaluation formative adaptée à ces styles et stratégies d'apprentissage ? Nous partons de l'hypothèse qu'il est possible de proposer à chaque apprenant une tâche individualisée dont les consignes sont adaptées à ses styles et stratégies d'apprentissage et ce en vue d'une formation plus efficace. Nous exposons d'abord ces notions de styles et stratégies d'apprentissage, ensuite notre corpus et nos outils d'investigation. Nous expliquons enfin comment proposer aux étudiants des tâches à consignes bien adaptées à leurs profils pédagogiques.

2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Appelées aussi styles pédagogiques ou encore profils pédagogiques, P.Meirieu (2004, :192) les définit comme étant « le *mode de représentations de l'activité pédagogique à partir [...] du système d'évocations mentales (visuel ou auditif)*. ». Selon ce même auteur, ces représentations sont relativement stables et indépendantes des situations didactiques et cela à l'encontre des stratégies d'apprentissage, qui elles, sont étroitement tributaires des situations d'apprentissage. Astolfi (1993) propose un tour d'horizon sur les différents styles d'apprentissage

2.1. *Visuel/Auditif/Kinesthésique*

.La première classification Visuel/Auditif/Kinesthésique **VAK**. Selon cette première distinction les personnes visuelles auraient tendance à restituer le savoir à travers des relations spatiales globales. Ces personnes privilégient les mots à connotations photographiques tels que clair, clarifier, éclairer, voir, ... en effet un visuel dirait plutôt « je vois que... ». Les individus Auditifs quant à eux restituent le savoir à travers la dynamique du déroulement du cours. C'est « l'oreille intérieure » qui structure l'enchaînement des éléments. Les termes privilégiés pour ces sujets sont : être d'accord, harmonieux, tonalité, sous-entendu. Un Auditif dirait plutôt « Je me dis que... ». Alors que les kinesthésiques sont attentifs aux émotions, à leurs mémoires affectives. Ils usent des termes comme ambiance, prendre à bras le corps, baisser les bras...un kinesthésique aurait tendance à employer l'expression « Je sens que... ».

2.2. *Dépendant/Indépendant à l'égard du champ*

Une seconde classification des styles d'apprentissage à laquelle recourt Astolfi ; celle de la distinction entre personnes Dépendantes/Indépendantes à l'égard du Champ **DIC**. Cette distinction remonte aux années 40, avec les travaux américains de Witken et qui ont été repris par Huteau en France dans les années 80. Ces travaux rendent compte du fait qu'un dépendant du champ **DC** tire ses indices de l'environnement à travers la vision. Il est donc tourné vers l'extérieur, extraverti, lié au contexte affectif et social de l'apprentissage, avec un mode d'appropriation plutôt analogique (sa restitution des données reste telle qu'elle a été proposée.), enfin le sujet DC a souvent besoin d'une définition externe des buts.

A l'encontre des personnes Dépendantes à l'égard du Champ, les personnes Indépendantes à l'égard du Champ **IC**, quant à elles, privilégient les indices

internes, faisant confiance à leurs repères personnels internes. Elles sont introverties avec un mode d'appropriation plutôt analytique optant pour une restructuration personnelle des données proposées en les maintenant isolées tout en pouvant jouer sur elles. Enfin le IC a la capacité d'auto-définir ses buts.

2.3. Réflexion/Impulsivité

Cette dimension concerne le temps que met un individu pour sélectionner une réponse. Un impulsif est reconnu comme étant rapide mais imprécis ; il vit mal l'incertitude, donc il a besoin de produire une réponse en vue de vérifier, auprès de l'enseignant, la justesse de ses idées et donc l'élaboration de son traitement de la tâche à accomplir. Alors qu'un réflexif est censé être lent mais plus précis ; il tolère mal l'erreur. Son besoin d'analyser ses réponses tient au fait qu'il les considère comme des constructions sociales dont il faut s'assurer au mieux de leur justesse.

2.4. Centration/Balayage

Cette distinction regarde si l'individu se centre sur un point précis à la fois, le travaille aussi clairement que possible avant de passer à un autre. C'est alors la centration ; il s'agit d'une dominante intensive du travail où le sujet/apprenant préfère la tâche unique. Le balayage quant à lui est marqué par une dominante extensive du travail où l'apprenant examine plusieurs points simultanément mais superficiellement même si il doit y revenir. Ce sujet préfère des tâches à temps partagé.

2.5. Production/ Consommation de savoir

Développé par Gouzien , la production du savoir se fait en situation d'action ; à l'exemple du maître qui apprend toujours mieux que ses élèves quand il enseigne. Les élèves , qui dans ce cas, sont en situation de réception sont en effet entraînés de consommer ce savoir produit par l'enseignant.

Nous soulignons que pour toutes ces classifications, il s'agit de « dominante » constate Astolfi (1993 :306) car chez le même individu coexisteraient les différents profils avec la dominance d'une seule plus particulièrement, d'où d'ailleurs le concept de « profil pédagogique ». Cependant nous sommes en droit de nous demander si cette pratique de vouloir classer et répertorier ces styles d'apprentissage et qui part d'une bonne volonté de vouloir reconnaître l'individualité de chaque apprenant, ne fermerait pas les gens dans des

« cases ». Pour échapper à cette stigmatisation Meirieu (2004 : 137) attire l'attention sur le fait que « *tout élève a besoin à la fois d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies.* ». L'enjeu est justement de faire jouer l'un sur l'autre la différence des apprenants et l'unité des programmes. Il est à mentionner que ces styles relèvent d'apprentissage de manières d'être tellement automatisées qu'elles sont devenues inconscientes et ce, à l'encontre des stratégies d'apprentissage, qui elles, consistent en des états de faire, d'agir, d'être dans une action plus consciente. Les styles sont relativement stables et indépendantes des situations didactiques, alors que les stratégies d'apprentissage sont étroitement tributaires des situations d'apprentissage. En effet ce style d'apprentissage est un des facteurs qui déterminent l'élaboration des stratégies d'apprentissage.

3.LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Selon Meirieu (2002 : 74) les stratégies d'apprentissage relèvent d'un mode de représentation de l'activité cognitive du sujet. Une description qui se fait en termes de comportements dans des situations didactique précises. Nous relevons d'emblée l'aspect non duratif de ces stratégies et ce à l'encontre des styles d'apprentissage qui représentent plutôt un état d'être face à l'appropriation. Le même auteur affirme que la stratégie d'apprentissage s'articule au style cognitif de l'apprenant dans sa tentative de résoudre une situation problème. En effet ce style d'apprentissage est un des facteurs qui déterminent l'élaboration de la stratégie.

J.P.Cuq et I. Gruca (2005 :117) avancent que parler de stratégies d'apprentissage implique le fait de devoir considérer l'apprenant comme actif car il doit mobiliser les ressources de son raisonnement.. Selon les mêmes auteurs la stratégie d'apprentissage est une notion liée à la connaissance des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental ; c'est en effet une méthode de résolution de problèmes.

O'Malley et Chamot (O'Malley et Chamot in Cyr, 1998 :39), inspirés des travaux fournis par la psychologie cognitive, propose un modèle théorique de classification des stratégies d'apprentissage.

3.1. Les stratégies métacognitives :

Selon P.Cyr (1998 :42), le préfixe « méta » suggère la capacité de prendre du recul en vue de gérer son apprentissage. Il s'agit de l'ensemble des opérations du contrôle

de son agir d'apprendre. Ces stratégies attestent d'un certain murissement de l'apprenant, d'une certaine autonomie en cours d'élaboration. En effet, l'apprenant commence à avoir la capacité non seulement de réfléchir sur son apprentissage mais aussi de le guider, le conduire.

La planification, l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'autoévaluation et l'identification du problème.

3.2. Les stratégies cognitives

Il s'agit de l'application de techniques et de procédés qui mettent en relation directe l'apprenant et la matière à étudier. Les stratégies cognitives sont plus concrètes et donc susceptibles à l'observables, étant donné qu'elles consistent, dans leur majorité, en des comportements et non en des processus cognitifs intérieurs. Elles sont « *au centre de l'acte d'apprentissage* » affirme Cyr P.(1998 : 47). Pratiquer la langue cible, mémoriser, prendre notes, grouper, réviser, paraphraser, élaborer, résumer, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire et traduire et comparer avec L1.

3.3. Les stratégies socio-affectives :

Apprendre une langue étrangère est une forme de relation que l'apprenant établit avec la culture véhiculée par cette langue. Dans le domaine de la lecture par exemple, Giasson (2004 :144) parle d'engagement affectif favorisant une efficacité dans l'apprentissage. Cet engagement mérite d'être géré à travers des stratégies appelées par Cyr, les stratégies socio-affectives. Les questions de vérification et de clarification, la coopération et la gestion des émotions.

4. CORPUS D'ETUDE ET OUTILS D'INVESTIGATION

La présente étude porte sur l'enseignement /apprentissage d'un point de la grammaire ; il s'agit de la subordonnée complétive. Ce point de langue s'inscrit dans le module de G.L.E. ; grammaire de la langue, et fait partie de la maquette de la deuxième année universitaire, licence en Lettre et littérature française. En effet la progression dans ce module est centrée sur la phrase. Ayant pour logique de partir des phrases minimales pour les enrichir à travers toutes les extensions possibles. Cette progression du module GLE prend, donc, en charge l'enrichissement des groupes nominaux, des groupes verbaux mais aussi de toute la phrase. Ainsi les objectifs assignés à cette activité sur la subordonnée complétive et qui s'inscrit dans l'enrichissement du groupe verbal, portent sur deux points à savoir : la place des complétives et les modes des verbes dans ces subordonnées.

Nous avons donc formulé deux objectifs. L'apprenant doit être capable, en premier lieu, de placer convenablement la complétive, avec les exigences requises au placement de la complétives au début de la phrase. Cet apprenant doit, en second lieu, mettre le verbe de la complétive au mode qui convient à la proposition principale. Ces objectifs sont formulés en termes d'acquis

d'apprentissage tels que définis par Lemenu et Heinen (2015 : 32). comme étant une forme évaluable des compétences et capacités qui « *donnent l'occasion d'énoncer l'attendu,[...], ils sont exprimés en résultats d'apprentissage observables, mesurables et toujours centrés sur l'étudiant* ».

Notre étude concerne un public d'étudiants de deuxième année universitaire.

Les étudiants sont inscrits en deuxième année licence en Lettres et langue française. Il s'agit de trente quatre étudiants dont quatre de sexe masculin ce qui constitue un pourcentage de 11,76.° (garçons) et 89,24.° (fille). Agés entre 19 et 20 ans Nous avons effectué notre étude à travers deux outils d'investigation ; l'entretien et le questionnaire. Nous avons opté pour l'entretien comme outil central d'investigation, car notre objectif de recherche consiste, rappelons-le, à extraire des informations qui permettent de décrire les styles et stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants et qui constituent leurs profils pédagogiques. Notre entretien est semi-directif dans la mesure où nous proposons des questions tout en restant ouverte aux orientations que pourraient prendre les discussions. Il s'agit de questions pour entamer l'entretien et le baliser, des questions qui visent à « déclencher » des discours descriptifs quant aux styles et stratégies des apprenants. Nous nous sommes placée dans une attitude de découverte, de compréhension où tout pourrait être révélateur. L'entretien dans cette recherche est sous-tendu par une quête de la procédure adoptée par l'apprenant pour assimiler des connaissances, ainsi le mot clé est « comment ? », en vue d'obtenir un discours descriptif des expériences des apprenants. Cependant, en cherchant, d'abord, à mettre à plat les données, nous avons commencé par administrer un questionnaire, outil d'investigation secondaire, ayant pour objectif d'explorer les styles et stratégies d'apprentissage avant de les creuser à travers les entretiens. Le questionnaire comporte deux parties ; la première traite des styles d'apprentissage selon la classification que nous avons adoptée. Chaque étudiant est interrogé sur les cinq styles à travers des faits qui décrivent chacune des distinctions. La seconde partie évoque les stratégies d'apprentissage, et ce, en trois phases ; les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives Ces étudiants sont donc questionnés puis interviewés à propos de leurs styles et stratégies. L'objectif est de dégager au mieux leurs profils d'apprentissage et de détecter au maximum leurs systèmes grammaticaux intermédiaires. Cela permet d'entamer le processus d'évaluation formative et vérifier l'adéquation de cette intervention qui se veut

individualisée et donc le plus adaptée possible au profil pédagogique de chaque apprenant.

Nous avons ainsi dégagé le profil pédagogique de chaque étudiant ; un profil constitué de ses styles et de ses stratégies d'apprentissage. Nous avons ensuite proposé à chaque étudiant une tâche individualisée dont les consignes sont sous-tendues par son profil pédagogique. Nous exposons, dans les lignes qui suivent, cette évaluation formative adaptée à ces styles et stratégies d'apprentissage.

5. UNE EVALUTION FORMATIVE ADAPTEE AUX PROFILS PEDAGOGIQUES

5.1. *Les styles d'apprentissage*

5.1.1. *Visuel/Auditif/Kinesthésique*

Nous avons constaté, en premier lieu, qu'il existe une relation entre les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. En effet, nous relevons que certains styles font appel récurrent à certaines stratégies. En ce qui concerne la première distinction VAK, les apprenants auditifs recourent plus à la stratégie métacognitive « l'Attention » que leurs camarades visuels et kinesthésiques. Cela peut être expliqué par le fait qu'un support sonore est moins saisissable qu'un support visuel ou encore un support palpable qu'on manipule et auxquels on a accès autant de fois qu'on le veut. Ainsi, les opérations de perception des données et la construction, à partir de ces données perçues, d'éléments significatifs (Chunking) en MCT, tout comme leur entreposage dans la MLT, vont s'effectuer soit à partir d'ensembles visuels, auditifs ou kinesthésiques selon le profil dominant de l'apprenant. Une défaillance visuelle ou auditive entraîne une déformation dans la perception, le chunking (constitution des éléments significatifs) ou l'entreposage des informations. Au niveau de la perception déjà, il faut veiller à ce que les récepteurs sollicités par la consigne soient en adéquation avec le profil prédominant de l'apprenant. En effet le sujet aurait tendance à favoriser plutôt le récepteur correspondant à son style d'apprentissage même si l'information fournie interpelle un autre récepteur ce qui pourrait engendrer des erreurs dans le traitement de l'information. Donc, il est recommandé aux apprenants visuels des consignes incitant à l'observation d'exemples et de schémas sur le tableau. Aux sujets auditifs, les consignes doivent inciter à l'écoute de support audio. les personne kinesthésiques, elles, sont invitées à manipuler des polycopiers. Dans la MCT et surtout dans la MLT où les représentations du sujet sont constituées

d'images, de sons ou de sensations suivant que le profil de la personne est visuel, auditif ou kinesthésique, l'information qui est soumise aux exigences de la nature constitutive de ces représentations pour qu'elle puisse être intégrée, pourrait subir des décalages donc l'apparition d'erreurs. Cela constitue donc une limite engendrée par le style d'apprentissage de la personne. Ce qui exige, encore une fois, la prise en compte du profil visuel, auditif ou kinesthésique de la personne en vue de l'aider à un traitement correct des informations.

5.1.2. Dépendant/Indépendant à l'égard du champ

Au niveau de la distinction Dépendant/Indépendant du champ, les apprenants indépendants font beaucoup plus appel aux stratégies cognitives « élaborer », « résumer », « prendre notes » et « la recherche documentaire ». La personne dépendante à l'égard du champ DC a tendance à garder l'information telle qu'elle est fournie par l'environnement puisqu'elle dépend de ce dernier. Sa restitution de l'information reste plutôt telle qu'elle a été donnée. Dans ce cas une défaillance pourrait se présenter par rapport à la constitution d'éléments significatifs (le chunking), dû à un manque de regroupement des informations ce qui donnerait lieu à un trop plein de données à retenir en MCT et donc une non rétention. La défaillance pourrait se situer aussi au niveau du retrait des informations d'ailleurs mal entreposées puisqu'elles manquent de sens qui doit être donné en vue de créer des ensembles de représentations facilement consultables au cas de besoin. Il est nécessaire, pour ces sujets dépendants que les consignes des tâches soient précises, étroitement liées au contenu fourni par le cours et surtout traitant une information à la fois. Cette caractéristique épargne une surcharge cognitive à cet apprenant dépendant donc moins tourné vers les stratégies d'élaborer et résumer. Respecter son mode de fonctionnement habituel permet donc à ce sujet de mieux intégrer les données.

Les personnes indépendantes à l'égard du champ ID, quant à eux, ont tendance à privilégier leurs indices et repères internes et à restituer les données à leur manière. De ce fait, l'enseignant est en mesure de proposer aux sujets indépendants de rechercher dans les documents, de prendre notes, d'élaborer, de résumer, d'enrichir le cours et de le restructurer. Cependant, ce fonctionnement indépendant pourrait être à l'origine d'une limite qui consiste en cette perpétuelle confrontation entre leurs analyses internes et le monde extérieur. Les éléments significatifs (chunks) qu'ils élaborent en MCT ainsi que l'entreposage des informations en MLT sous

forme de représentations pourraient représenter des décalages significatifs avec les données du départ.

5.1.3. *Réflexion/Impulsivité*

Cette distinction porte sur le temps mis pour sélectionner une réponse. Nous pouvons demander aux apprenants impulsifs des « pré-réponses », une sorte de micro- réponses qui précèdent la réponse finale et cela pour subvenir à leurs besoins de vérifier leurs hypothèses ainsi que leur intolérance à l'incertitude. Pour les sujets Réflexifs, nous pouvons nous contenter d'une seule question finale qui appelle une réponse bien réfléchie. Cependant, des limites pourraient se situer au niveau du retrait des informations de la MLT, au niveau de l'organisation de la réponse dans la MCT, ou alors dans l'émission de la réponse par les générateurs de réponse. Une personne impulsive retire rapidement l'information inadéquate, organise mal sa réponse ou encore choisit un générateur de réponse inadéquat par rapport à la situation de communication ou à la consigne du travail. Un réflexif tolère mal l'erreur, il prend donc tout son temps à retirer, organiser et emmêler sa réponse. Au détriment de cette prudence, des limites peuvent toujours subvenir. En effet, cette hyper vigilance pourrait engendrer une hésitation exagérée qui affecterait le retrait, l'organisation ou l'émission de la réponse.

5.1.4. *Centration/Balayage*

Si la centration implique une dominante intensive du travail (le sujet se centre sur une seule chose à la fois), des limites pourraient se situer au niveau de la perception ; l'individu laisse échapper quelques éléments informationnels de sa perception. par conséquent les éléments significatifs (Chunks) élaborés au niveau de la MCT présenteraient des insuffisances, des failles. donc le sujet entrepose, dans sa MLT, des éléments non suffisants qui donneraient lieu à des représentations non enrichies et décalées des réponses appropriées.

Le balayage quant à lui, qui consiste en une dominante extensive du travail où le sujet examine plusieurs points à la fois d'une manière superficielle quitte à y revenir plusieurs fois après, mènerait à une rétention très faible des informations perçues dans la MCT et ce vu leur quantité importante. Cela implique donc que les informations entreposées dans la MLT seraient d'une pauvreté qui donnerait lieu à des réponses défailtantes, erronées voire des non-réponses. Bien entendu le sujet à profil « balayage » effectue des retours aux sources d'informations, ce qui permettrait de rattraper la perception de certaines autres informations à condition que ces dernières restent disponibles et sous la même forme initiale, même si cela n'est pas toujours évident. Dans cette optique, cette distinction pourrait sous-tendre, pour les étudiants

centrés, des activités présentées séparément, alors que pour ceux qui opte pour le balayage, l'on est en mesure de leur suggérer des tâches contractées et globales.

5.1.5. *Production/ Consommation de savoir*

Enfin, pour ce qui est de la cinquième distinction Consommateur / Producteur de savoir, nous somme en mesure de proposer aux apprenant producteurs d'expliquer à leurs pairs et de présenter des exposer de leurs constats et réponses. Les consommateurs, eux, peuvent être incités à poser des questions de clarification à leurs camarades, à l'enseignant, et même de réaliser des enquêtes.

Néanmoins, la production du savoir implique que l'individu est en action de produire, donc il est dans un retrait permanent des informations. Dans ce cas une limite pourrait provenir du retrait des informations de la MLT. Elle pourrait aussi survenir au niveau de la MCT quant à l'organisation des informations retirées. Enfin le sujet peut effectuer des erreurs dans le choix des générateurs de réponses appropriés. Etre en consommation du savoir, c'est être plutôt dans une réception. Dans ce contexte, les limites représenteraient une faille dans la perception avec tout ce qui implique cette étape d'opérations de rétention en MCT donc d'élaboration d'éléments significatifs (Chunks). Les limites proviendraient aussi dans ce cas de l'entreposage des informations reçues dans la MLT.

5.2. *Les stratégies d'apprentissage*

5.2.1. *Les stratégies métacognitives*

En ce qui concerne La planification, l'autogestion et l'autorégulation, elles sont trois stratégies métacognitives qui relèvent toutes d'une identification des besoins de l'apprenant par lui-même, et ce, en vue d'y répondre au mieux. En effet, l'apprenant tente par la planification de prévoir ses besoins d'apprentissage et à les subvenir avant même que l'enseignant n'intervienne. L'élan est pareil pour l'autogestion et l'autorégulation où l'apprenant cherche à identifier ce dont il aura besoin en termes de réunir les conditions favorables pour gérer son processus d'apprentissage (autogestion) ou une tâche particulière (l'autorégulation). Les limites cognitives en relation à ces stratégies pourraient être une perception mal effectuée des besoins, ou alors un retrait mal effectué des réponses adéquates. Suite à un entreposage défaillant en MLT. Pour ce qui est de l'attention et l'identification du problème qui sont essentiellement des opérations de perception, les limites concerneraient donc cette perception. L'autoévaluation relève, quant à elle, d'un retrait de données intérieures relatives à l'apprentissage de la personne et susceptibles d'être comparées avec un critère ou une norme extérieure d'évaluation. Dans ce cas la

limite réside soit dans un retrait mal entrepris de ces données intérieures, soit alors dans une perception mal reçue des critères extérieurs.

5.2.2. Les stratégies cognitives

Entre les stratégies de mémoriser, réviser, grouper, élaborer, paraphraser, traduire, inférer et déduire, il existe deux techniques communes : l'apprenant est appelé à constituer, dans la mémoire à court terme MCT, des ensembles significatifs chunks à partir des données qu'il a sélectionnées pour ensuite les entreposer dans la mémoire à long terme MLT. Les limites surviendraient donc soit au moment de constituer les Chunks (les ensembles significatifs) ; l'apprenant peut mettre en relation des données non compatibles créant ainsi des chunks insignifiants. Soit alors au moment de l'entreposage des données ; l'intégration est alors mal faite et les données mal placées en MLT. D'où des retraits et des réponses erronés.

En ce qui concerne les stratégies de prise de notes et la recherche documentaire, la limite est essentiellement une faille dans la perception. L'apprenant sélectionne des informations inadéquates.

Dans la stratégie pratiquer L2, l'obstacle peut être d'ordre mnémonique ; dans ce cas on rejoint les premières stratégies cognitives vues, où la limite est due à une défaillance dans la constitution des éléments significatifs (chunks) ou dans l'entreposage. Cependant pratiquer L2 peut aussi poser des obstacles d'ordre affectif ; notamment la gestion de l'angoisse. La limite se situe dans ce cas au niveau des générateurs de réponses, qui seraient mal mobilisés (baignement, lapsus, respiration difficiles.)

5.2.3. Les stratégies socio-affectives

Nous venons juste de voir que dans sa tentative de gérer son angoisse, l'apprenant manifesterait une défaillance dans la mobilisation de ses générateurs de réponses qui sont d'ordre corporels. En ce qui concerne les questions de clarification et la coopération, la limite est soit un problème de perception des explications fournies par autrui, soit dans la mise en relation de ces explications à travers les éléments significatifs (chunks) dans la MCT, soit alors dans leur intégration dans la mémoire long terme. Nous résumons les caractéristiques de ces stratégies socio-affectives et leurs limites dans le tableau suivant :

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous rappelons que, dans notre travail de recherche, nous sommes partie à la quête de procédures nous permettons de mettre les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants au service de l'enseignement /apprentissage de la grammaire. Afin de mener à bien notre étude, nous avons commencé par exposer les profils pédagogiques constitués de styles et stratégies d'apprentissage. Nous ensuite, proposé des tâches sous-tendues par ces profils. Nous avons, enfin, porter un regard sur l'apport et les limites de cette intervention individualisée. Ce présent travail de recherche nous a permis de dégager deux apports pertinents ; le premier est d'ordre constatif et le second relève de recommandations quant à l'élaborations d'une évaluation formative adaptée aux styles et stratégies d'apprentissage.

D'abord, pour ce qui est du constatif ; il existe une relation entre les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. En effet, nous avons constaté que certains styles font appel récurrent à certaines stratégies. En ce qui concerne la première distinction VAK, les apprenants auditifs recourent plus à la stratégie métacognitive « l'Attention » que leurs camarades visuels et kinesthésiques. Cela peut être expliqué par le fait qu'un support sonore est moins saisissable qu'un support visuel ou encore un support palpable qu'on manipule et au quel on accès autant de fois qu'on veut. Au niveau de la distinction Dépendant/Indépendant du champ, les apprenants indépendants font beaucoup plus appel aux stratégies cognitives « élaborer », « résumer », « prendre notes » et « la recherche documentaire ». Enfin pour ce qui est de la distinction Consommateur /Producteur du savoir, les apprenants producteurs de savoir, ont tendance à recourir, plus que leurs camarades, aux stratégies socio-affectives de « Coopération » et de « Gestion des émotions ».

Ainsi se dégage le second apport pertinent de cette étude qui consiste en cette grille des styles d'apprentissage et les tâches qui y correspondraient. Nous pouvons présenter les recommandations suivantes :

-Au niveau de la première distinction VAK, nous pouvons inciter les apprenants Visuels à observer, les auditifs à écouter et les kinesthésiques à manipuler.

-Sur le plan de la deuxième distinction Dépendant/ indépendant du champ, l'enseignant est en mesure de proposer aux sujets indépendants de rechercher dans les documents, de prendre notes, d'élaborer, de résumer, d'enrichir le cours et de le restructurer.

-La troisième distinction, « Centré sur une tâche/ opter pour le balayage de plusieurs tâches », elle est susceptible de générer pour les étudiants centrés, des activités présentées séparément, alors que pour ceux qui opte pour le balayage, l'on est en mesure de leur suggérer des tâches contractées et globales.

-En ce qui concerne la quatrième distinction Impulsif /Réflexif. Nous pouvons demander aux apprenants impulsifs des « pré-réponses », une sorte de micro-réponses qui précèdent la réponse finale et cela pour subvenir à leurs besoins de vérifier leurs hypothèses ainsi que leur intolérance à l'incertitude. Pour les sujets Réflexifs, nous pouvons nous contenter d'une seule question finale qui appelle une réponse bien réfléchie.

-Enfin, pour ce qui est de la cinquième distinction Consommateur / Producteur de savoir, nous sommes en mesure de proposer aux apprenants producteurs d'expliquer à leurs pairs et de présenter des exposés de leurs constats et réponses. Les consommateurs, eux, peuvent être incités à poser des questions de clarification à leurs camarades, à l'enseignant, et même de réaliser des enquêtes.

Reste à dire que l'une des limites de cette intervention demeure dans sa réalisation dans un contexte de masse. Cela relève d'une difficulté à ne pas nier. Cependant, nous sommes en mesure d'essayer d'injecter, par moments, des activités personnalisées qui, au-delà des fruits qu'elles peuvent apporter dans l'immédiat, sont susceptibles d'agir aussi comme des moments d'éveil à soi, de prise en charge de son processus d'apprendre, voire de vivre.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, 1993.
- BARBE G. et COURTILLON J., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, édition DeBoeck, Bruxelles, 2005.

- BARBOT, M.J. & CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'invention dans la formation*, Paris. Edition P.U.F. 258p.
- CUQ, J. P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. ISBN 978-2-7061-1459-5
- CUQ, J. P. (1999). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris. Edition Didier. ISBN 2-278-04568-7
- CYR, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris. Edition : CLE International. EAN13
- FOURNIER, M. (2011). *Eduquer et former. Auxerre*, Edition Sciences Humaines. 496p.
- FRACKOWIAK, P. (2010), *La place de l'élève à l'école*, Lyon. Édition Chronique sociale. 176p.
- GAUTHIER, C. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Bruxelles. Édition De Boeck. 322p.
- GIASSON J., *La compréhension en lecture*, De Boeck. Québec, Canada, 2004.
- GRRIGS, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, Paris. Édition L'Harmattan. 208p.
- HESSELS, M. & HESSELS-SCHLATTER, C. (2013). *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*, Berne. Édition PETER LANG. 206p.
- HOUSSAYE, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF. 352p.
- LEMENU, D. & HEINEN, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*, Levain-la Neuve. Édition De Boeck supérieur.172p.
- MEIRIEU, P. (2002). *Apprendre...oui, mais comment*, Paris. ESf Editeur. 208p.
- PERRENOUD P. et All., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, édition Peter Lang, Genève, 1995.
- PORQUIER, R. & PY, B. (2008). *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris. Édition Didier. 122p.
- PUREN, C. (2007). *Se former en didactique des langues*, Lourai. Édition Ellipses Marketing. 208p.
- SOUTO LOPEZ, M. (2016). *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*. Louvain-La –Neuve. Edition Academia- L'Harmattan. 394p.

-VILCOT, T. CIMBARO Yves, (2015), *L'apprentissage responsable*, Saint-Denis, Afnor Editions, 202p.